

Approche de Médiation Linguistique en classe du FLE : étude descriptive

Atif Elhaj Saeed Hamza - Ahmed Hamid Mohammed

^{1,2} Linguistic Mediation Approach in Teaching French as a Foreign Language: Descriptive Study - abuburahmed@gmail.com

ABSTRACT :

The objective of the present paper is to introduce the concept of linguistic mediation as one of the activities which must be developed by the foreign language's learner. The common European reference frame for languages (cadre européen commun de référence pour les langues) has made brief presentations of this concept. The importance of this study is that it introduces the linguistic mediation as a new approach to use translation in the foreign language class. It also wide opens the doors to rethink translation as a natural skill that should be taken care of and developed by learners of foreign language, in the same way as other skills of writing, speaking, or writing and oral understanding. This paper is also motivated by the fact that it suggests practical modalities to use translation and linguistic mediation in the foreign language teaching without prejudice to the bases of the communicative approach, which is commonly used in foreign languages teaching and learning. Three points can summarize the objectives of this study: the first point urges to rethink the reluctance towards using translation in the foreign language class. The second point tries to introduce linguistic mediation as a concept that promotes the use of translation, and the third point proposes models to use linguistic mediation through translation in the foreign language class.

Keywords: *pedagogic translation, communicative approach, teaching French as a foreign language*

المستخلص :

تهدف هذه الورقة إلى التعريف بمفهوم التوسُّط اللُّغوي بوصفه واحداً من الأنشطة اللُّغوية التي يجب تنميتها في دارس اللغة الأجنبية والتي قَدِّم لها تقديماً مختصراً الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات (Cadre européen commun de référence pour les Langues). تأتي أهمية هذه الدراسة من أنها تقدِّم للتوسُّط اللُّغوي باعتباره مقاربةً جديدةً لاستخدام الترجمة في فصل اللغة الأجنبية، وتفتح هذه المقاربة الأبواب واسعةً للتفكير في الترجمة مهارةً طبيعيةً يجب الاهتمام بها وتنميتها عند دارس اللغة الأجنبية مثلها مثل مهارة الكتابة أو التحدث أو الفهم السماعي أو الكتابي كما يجب إعادة التفكير في قضية التحفظ على استخدامها في فصل اللغة الأجنبية. وتنبع أهمية هذه الورقة أيضاً من أنها تقترح طرائق عملية لاستخدام الترجمة والتوسُّط اللُّغوي في فصل اللغة دون الإضرار بالأسس المنهجية للمنهج التواصلي (approche communicative) الذي شاع استخدامه في تدريس اللغة الأجنبية خلال الثلاثة عقود الأخيرة. ويمكننا تلخيص أهداف هذه الدراسة في ثلاثة محاور: يتعلق المحور الأول بالحث على إعادة التفكير في التحفظ على استخدام الترجمة في فصل اللغة الأجنبية، أما المحور الثاني فيسعى إلى التعريف بالتوسُّط اللُّغوي

مفهوماً يعزز من استخدام الترجمة، ويستعرض المحور الثالث نماذج عملية لاستخدام التوسُّط اللغوي عبر الترجمة في فصل اللغة الأجنبية.

كلمات مفتاحية: الترجمة التعليمية، المنهج التواصلي، تدريس الفرنسية لغةً أجنبيةً

1. INTRODUCTION :

L'utilisation de la traduction pédagogique dans une classe de langue étrangère constitue un sujet polémique dans l'histoire de la didactique des langues. La plupart des didacticiens soutiennent l'avis qui va à l'encontre d'une telle utilisation. Ce soutien est largement influencé par les fondements théoriques des approches communicatives. Peu sont ceux qui se battent pour une utilisation modérée de la traduction en classe de langue étrangère. Le CECR se lance dans ce débat. En effet, les concepteurs du Cadre présentent une vision assez originale de l'usage de la traduction pour des objectifs didactiques. Cette vision que l'on a baptisée *Médiation linguistique* et ses répercussions constituent le sujet de cet article.

2. Le cadre européen commun de références pour les langues (CECR)

L'élaboration du CECR répond aux objectifs et considérations du Conseil de l'Europe qui sont fondés sur trois principes :

- que le riche patrimoine que représente la diversité linguistique et culturelle en Europe constitue une ressource commune précieuse qu'il convient de sauvegarder et de développer (...);
- que c'est seulement par une meilleure connaissance des langues vivantes européennes que l'on parviendra à faciliter la communication et les échanges entre Européens de langue

maternelle différente et, partant, à favoriser la mobilité, la compréhension réciproque et la coopération en Europe et à éliminer les préjugés et la discrimination ;

- que les Etats membres, en adoptant ou en développant une politique nationale dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage des langues vivantes, pourrait parvenir à une plus grande correction au niveau européen grâce à des dispositions ayant pour objet une coopération suivie entre eux et une coordination constante de leur politique. (CECR : 2005 : 10). Le CECR justifie sa nécessité en adoptant les conclusions du Symposium intergouvernemental qui a eu lieu à Rüschtikon en Suisse en 1991, portant sur le thème « Transparence et cohérence dans l'apprentissage des langues en Europe : objectifs, évaluation, certification ». Les conclusions du Symposium se sont focalisées tout d'abord sur la nécessité de continuer à intensifier l'apprentissage et l'enseignement des langues dans les Etats membres de l'Union Européenne pour favoriser une plus grande mobilité, une communication internationale plus efficace respectant les identités et la diversité culturelle. Ensuite, il faut penser au fait qu'il convient de promouvoir et de faciliter l'apprentissage des langues, en vue d'aboutir à ces objectifs, tout au long du système éducatif. Enfin, on pensera à l'importance d'élaborer un cadre européen commun de référence pour

l'apprentissage des langues à tous les niveaux. Ce cadre devrait viser à promouvoir et à faciliter la coopération entre les établissements d'enseignement de différents pays, à asseoir sur une bonne base la reconnaissance réciproque des qualifications en langues et à aider les apprenants, les enseignants et les concepteurs de cours, les organismes de certification et les administrateurs de l'enseignement à situer et à coordonner leurs efforts (CECR :2005 :11-12). Répondant à ces objectifs, le CECR offre de fait une base commune pour l'enseignement-apprentissage des langues vivantes en Europe. En effet, il offre, en premier lieu, des fondements théoriques pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels, etc. en Europe. Le CECR fait, en deuxième lieu, la description des contenus à apprendre par l'apprenant afin de les utiliser en vue de communiquer. En troisième lieu, le Cadre Européen fait l'énumération des connaissances et des habitudes que les apprenants d'une langue vivantes doivent acquérir afin d'avoir un comportement langagier efficace. Enfin, Il précise la définition des niveaux de compétence. Cette définition des niveaux vise à mesurer, à chaque étape de l'apprentissage, le progrès de l'apprenant (CECR : 2005 :9). Pour atteindre ses buts, le cadre répond à trois critères. Le premier est que le CECR doit être suffisamment exhaustif. Cette exhaustivité se concrétise dans la spécification, dans la mesure du possible, toute la gamme des savoirs linguistiques, savoir-faire langagiers et des emplois de la langue. Elle veut dire également que tout

utilisateur devrait pouvoir, en se référant au cadre, définir ses objectifs. Le deuxième critère précise que le CECR doit être transparent. Cette transparence veut dire que les informations fournies par le CECR doivent être clairement formulées et facilement compréhensibles par les intéressés. Le dernier critère porte sur la cohérence qui veut dire que l'analyse proposée par le CECR ne doit comporter aucune contradiction interne et que, concernant les systèmes éducatifs, la cohérence exige qu'il y ait des rapports harmonieux entre leurs éléments constitutifs (CECR : 2005 : 12-13). Le CECR, ainsi conçu, peut servir de prime abord à élaborer des programmes d'apprentissage des langues. Ces programmes mettent en considération les savoirs antérieurs supposés acquis et l'articulation de ses programmes avec les apprentissages précédents, les objectifs et les contenus. Il peut servir aussi à organiser une certification en langues à partir d'examens définis en termes de contenu et à partir de critères d'appréciation formulés en termes de résultats positifs. Il peut enfin servir à mettre en place un apprentissage autodirigé consistant à développer chez l'apprenant la prise de conscience de l'état de ses connaissances et de ses savoir-faire, de l'habituer à se fixer des objectifs valables et réalistes, de lui apprendre à choisir du matériel et de l'entraîner à l'auto-évaluation (CECR : 2005 :12). Le cadre ne représente ni un manuel ni un référentiel de langue mais un outil visant à fournir une base commune pour l'enseignement/apprentissage des langues.

2.1. Les quatre axes de réflexion du CECR

Le CECR propose les quatre axes de réflexions suivants :

1. Les six niveaux communs de référence (A1, A2, B1, B2, C1, C2)
2. Les cinq activités langagières (compréhension orale, compréhension écrite, production écrite, production

orale en continu, production orale en interaction)

3. Les trois composantes de la compétence communicative (la composante linguistique, la composante sociolinguistique, la composante pragmatique).

4. La perspective actionnelle.

Le tableau suivant représente ces axes de réflexion :

		CECR		
6 niveaux de référence	Activités langagières		3 compétences communicatives	Perspective actionnelle
C2	CO		Linguistique	
C1	CE		Sociolinguistique	
B2	EO		Pragmatique	
B1	EE			
A2	EO1			
A1	EE1			

3. La médiation linguistique

La médiation linguistique se définit, (ADEN et WEISSMANN, 2012 :265) comme « La transformation ou l'adaptation de tout message oral ou écrit pour le rendre intelligible à des interlocuteurs qui ne partagent pas les mêmes langues-cultures, et ceci dans une visée pragmatique d'efficacité de la communication pour l'action conjointe. Dans un sens plus large, la médiation est également le processus qui relie le social, le culturel et l'universel » De son côté, PRUVOST (2012 :263) souligne le fait que « La médiation linguistique constitue

certainement l'une des avancées les plus originales et significatives du CECR qui affirme que les activités langagières de médiation, (re)traitant un texte déjà là, tiennent une place considérable dans le fonctionnement langagier ordinaire » En revanche, le CECR définit des catégories assez larges des activités de médiation précisant que « parmi les activités de médiation on trouve l'interprétation (orale) et la traduction (écrite), ainsi que le résumé et la reformulation de texte dans la même langue lorsque le texte original est incompréhensible pour son destinataire »

	Médiation orale	Médiation écrite
A1	Interprétation non formelle de pancartes, de menus, de questions et informations diverses (annonces à la gare, informations sur des itinéraires, etc.) pour la famille.	Reformulation de document de la vie courante (informations sur des itinéraires, des documents touristiques, menus simples, plans, petites annonces immobilières, notices, recettes de cuisines). Reformulation de messages divers (en relation avec la vie quotidienne), par exemple de type Post-it.

A2	Interprétation non formelle de pancartes, de menus, d'une visite guidée pour des visiteurs étrangers dans son propre pays. Reformulation de faits divers, d'opinions, de rubriques du journal télévisé, de conseil et d'explication.	Reformulation de documents de la vie courantes (faits divers, prospectus, courts articles de journaux décrivant des faits).
B1	Interprétation non formelle dans des situations de négociation, des situations mondaines. Compte-rendu, en différé, d'un exposé. Reformulation d'émissions de radio ou de télévision sur des sujets courants.	Reformulations et/ou traduction d'émissions de radio ou de télévision sur des sujets courants. Reformulations et/ou traduction d'articles de journaux et de magazines (articles non complexes sur un sujet familier).
B2	Interprétation différée pour rendre l'essentiel d'un discours d'accueil, d'une visite guidée, etc. Reformulation et/ou interprétation différée de documents radiodiffusés en langue standard traitant de la vie quotidienne.	Résumé et/ou traduction de l'essentiel d'article de journaux et de magazines en L2 ou entre L1 et L2. Reformulation et/ou traduction d'articles et de rapports sur des problèmes contemporains. Résumé de textes littéraires et de roman populaires. Réalisation de sous-titres pour un document vidéo sur un sujet courant.
C1	Interprétation différée ou consécutive (discours d'accueil, visites guidées, etc.) Interprétation différée ou consécutive de documents radiodiffusés ou enregistrés (en langue standard et non standard, contenant des implicites, etc.)	Reformulation et/ou traduction des textes non spécialisés lorsque le texte original n'est pas compréhensible pour son destinataire. Résumé et/ou traduction d'articles, de reportages sur des sujets de la vie sociale, professionnelle ou universitaire. Résumé d'œuvres littéraires intégrales. Réalisation de sous-titres pour un document vidéo sur un sujet de spécialité.
C2	Initiation à l'interprétation simultanée (congrès, réunions, conférences, etc.).	Traduction précise de texte non spécialisés (ou de domaine de spécialité de l'apprenant). Réalisation de sous-titres pour un document vidéo sur un sujet spécialisé.

Pour Weissman (2012 : 316) « Le CECR peut apparaître à l'heure actuelle comme une innovation majeure et un puissant levier pour redéfinir les activités de traduction en cours de langue, que ce soit à l'université ou dans l'enseignement secondaire. La médiation linguistique apparaît en effet comme le biais par lequel la traduction pourrait acquérir une nouvelle légitimité, tout en s'accordant avec les exigences et objectifs d'une

didactique moderne ». Même si cette dimension du CECR est souvent sous-estimée voire passée sous silence, il faut rappeler que dans les documents officiels édités par le Conseil de l'Europe, les activités de translation (traduction et interprétation) sont mises sur un pied d'égalité avec les trois autres activités langagières que sont la réception, la production et l'interaction. Elles forment pour ainsi dire le quatrième pilier de

l'édifice du cadre. Si les précédentes tentatives de réhabilitation ont plus au moins échouées, c'est sans doute en grande partie parce que, dans l'imaginaire des apprenants, enseignant et décideurs, la traduction était restée synonyme de version et de thème, conçus comme exercices artificiels, sans portée communicative, hérités de l'enseignement des langues mortes. L'approche CECR quant à elle basée sur le nouveau concept de la médiation linguistique, qui transcende l'ancienne conception. De la traduction à but évaluatif ou métalinguistique, on passe à la traduction comme compétence interculturelle et activité communicative. (ibid.) Le CECR (200 :18) fournit des informations sur sa nature (médiation linguistique). Les textes du Conseil de l'Europe précisent ainsi les procédés utilisés : Participant à la fois de la réception à la production, les activités écrites et/ou orales de médiation permettent, par la traduction ou l'interprétation, 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.

Cette définition minimale, selon Weissman (ibid.) différencie d'emblée et de manière assez nette la médiation linguistique du modèle de la traduction littéraire écrite obéissant à l'exigence d'une fidélité absolue et d'une restitution intégrale. Admette que la médiation puisse se faire moyennant la reformulation et sous forme de résumé ou de compte rendu, donc de manière libre et partielle, marque une rupture importante.

Les principales différences entre la pratique traditionnelle du thème-version et le schéma général de la médiation linguistique se présentent, selon le CECR, comme :

- Fin de la primauté de l'écrit : les activités de médiation orales sont mises sur un pied d'égalité avec l'écrit associée à la traduction au sens traditionnel ; d'autre part, l'oral et l'écrit se combinent librement au sein d'une seule activité de médiation ;
- Fin du dogme de l'intégralité et de fidélité absolue : contrairement à la traduction au sens thème-version, la médiation linguistique admet des formes d'adaptation, impliquant réduction et réécriture du texte, en accord avec la situation de communication, l'objectif de la médiation et le niveau des locuteurs impliqués ;
- Fin de l'exigence d'une parfaite maîtrise de la langue : les activités de traduction et d'interprétation ne ont pas réservées aux niveaux les plus élevés, mais s'adaptent aux différents niveaux, allant de formes très simples et sélectives de médiation jusqu'aux formes les plus complexes ;
- Introduction de nouvelles formes de translation : traduction intralinguistique (sous forme de compte rendu, paraphrase ou commentaire) ou triologue (le médiateur assure la communication entre deux interlocuteurs n'ayant aucune langue en commun) ;
- Simulation de situation authentiques de communication : au lieu de traduire afin de contrôler l'acquisition ou d'expliquer le fonctionnement des faits de langue, on inscrit la médiation linguistique dans une perspective de rencontres interculturelles ayant lieu dans la vie quotidienne, en

voyage, pendant les études ou dans la vie professionnelle ».

3.1. Approches de médiations linguistiques

Dans les sections suivantes de cet article, nous présenterons des approches de traduction didactique inspirées principalement par de concepts de médiation linguistique telle qu'elle est définie par les concepteurs du CECR.

3.1.1. Approche de Carpi (2006)

En se basant sur le postulant que la traduction est un acte complet de communication, Carpi (2006) élabore son approche intitulé la traduction directe de textes écrits en tant que moyen de communication et médiation entre cultures. Cette approche prend en compte le parcours qui conduit du texte source à la création du texte cible.

La conceptrice de cette approche fait la distinction entre la traduction proprement dite et la traduction pédagogique en mettant l'accent sur la finalité de ces deux types de traduction (CARPI : 2006 :72), elle dit :

« Tout comme la traduction de textes de spécialité, la traduction pédagogique est un processus qui reformule le sens de départ d'un texte, en tenant compte des différences de cadre implicites dans les systèmes linguistiques différents. La différence réside dans le fait que l'attention est déplacée du résultat final au processus d'acquisition d'objets mentaux de la part de l'apprenant, qui doit nécessairement se fonder sur la compréhension du contexte culturel de la L2 » En se référant à cette distinction Carpi (2006 :72) définit la traduction comme suit :

« Il faut donc entendre la traduction comme entraînement de l'étudiant à

reconstruire dans sa propre langue un texte dont le sens est identique à celui de départ, en mettant en évidence des ressemblances et des différences, qui ne sont pas seulement linguistiques mais aussi socioculturelles » Elle élabore son approche en postulant que chaque niveau d'enseignement des langues a ses propres caractéristiques et qu'il faut par conséquent tenir compte des caractéristiques du groupe auquel on s'adresse au moment du choix entre les stratégies de traduction. Elle propose deux stratégies visant à aider les apprenants à reconstruire le sens en L1 d'un texte en L2. La première stratégie est élaborée pour les classes des débutants à l'école primaire ou pour les premières classes de secondaire. Pour ce public, Carpi propose d'utiliser la traduction intersémiotique, après une lecture à haute voix, en vue de donner accès au sens des mots inconnus et à la situation dont parle le texte source. Elle propose l'exploitation de la spontanéité et les aptitudes des jeunes apprenants pour passer d'un système linguistique à un système iconique. La deuxième stratégie est élaborée pour des apprenants d'un âge plus avancé. Pour travailler avec ce public, Carpi propose la reformulation orale, après une lecture intériorisée, de la signification textuelle dans la langue maternelle. Cette démarche peut être menée en groupe ou individuellement, suivie ou non d'une transcription.

Cette stratégie peut être utile, d'après Carpi (2006), avec les débutant qui souffrent de blocages psychologiques au moment de s'exprimer à haute voix devant leurs camarades car "Traduire dans sa propre langue aide à dépasser la crainte de "parler devant les autres"

facilitant dans un deuxième temps la communication dans la langue d'apprentissage'' (CARPI : 2006 :73).

La conceptrice de cette approche préfère travailler sur des textes authentiques car ceux-ci offrent aux étudiants des informations mises à jour et culturellement significatives.

Si les difficultés grammaticales entravent à la compréhension, l'enseignant pourra faire une brève anticipation des règles inconnues avant la traduction/reformulation en langue maternelle.

La traduction des mots considérés difficiles doit être accompagnée d'une explication permettant à l'apprenant de comprendre le sens.

Dans les deux stratégies déjà mentionnées, le rôle de l'enseignant est d'une grande importance. En effet, il est le garant de la correction culturelle du sens reformulé.

3.1.2. Approche de Weissman (2012)

Les propositions de Weissman (2012) vont dans le sens d'une complémentarité entre l'ancien format des cours et la nouvelle méthodologie fondée sur la médiation linguistique. Il souligne qu'une création d'enseignement spécifique en médiation linguistique doit être envisagée et qu'une introduction de cette approche dans un grand nombre de cours du cursus de langue doit être mise en considération. Weissman (2012) voit que « Les propositions du CECR en termes de médiation linguistique permettent donc une approche progressive et différenciée des activités de traduction, en accord avec le niveau linguistique de l'étudiant (de A1 à C2). Elles permettent d'abord d'organiser une progression au niveau du type des textes-sources utilisés, en allant de documents issus de domaines familiers

vers des textes de spécialité. En outre, elles permettent une progression au niveau de la compréhension, en commençant par l'extraction d'informations isolées pour aller vers une analyse de contenus et de structures complexes. Enfin, elles permettent une progression au niveau de la restitution des informations, allant du résumé-synthèse jusqu'à la traduction quasi intégrale »

Weissman propose d'intégrer la médiation linguistique dans toutes ses dimensions dans la formation linguistique aux universités. Il envisage des évolutions telles que (Weissman : 2012 :321) :

- l'introduction des changements fréquents entre oral et écrit, en utilisant toutes les combinaisons possibles, incluant notamment médiation à l'oral des textes écrits et entraînement à la médiation avec prise de notes à partir de communication orales.

- L'instauration d'une « bidirectionnalité » généralisée (L1-> L2, L2-> L1), en abolissant finalement la séparation entre thème et version.

- La recherche à simuler des entraînements de médiation inspirés de situations réelles, en variant le contexte.

- Le rapprochement d'autres types d'enseignement existant tels que production/réception orale et écrite, commentaire de texte, etc., d'autant que la médiation intralinguistique (sous forme de résumé, compte rendu, etc.).

3.1.3. Approche de MICHLER (2012)

Michler (2012) propose un procédé progressif pour amener les élèves progressivement vers les exigences de la médiation. Elle propose d'insister d'abord sur les traits caractéristiques de la médiation linguistique et les techniques

nécessaires à sa réalisation. Pour ce faire, elle propose d'expliquer en premier lieu aux élèves la différence entre, d'une part, la traduction et l'interprétation, et, d'une part, la médiation qui vise, d'après elle, à la transformation du sens, ou des idées principales pour ce qui concerne les niveaux inférieurs du CECR.

Au vu d'amener les élèves à réfléchir sur la forme et le sens d'exercices de médiation, l'enseignant peut susciter un débat de classe en posant en groupe des questions telle que "Qu'est-ce que vous jugez important quand vous faites l'interprète pour quelqu'un ?" Les idées essentielles qu'en résultent seraient (MICHLER : 2012 :345) :

- transmettre le sens de l'original
- ne pas modifier le sens des énoncés
- accentuer les informations importantes
- simplifier le langage
- tenir compte des différences culturelles

Ces idées seront notées sur le tableau ou un autre support.

Après la démarche déjà mentionnée et en se basant sur les résultats obtenus, l'enseignant commence à introduire les méthodes nécessaires à la réalisation de la médiation. Nous citons, en ordre d'importance, les visées des méthodes que Michler (2012 :345 :346) proposent :

- La capacité de souligner un texte pour mettre en évidence ses points essentiels ;
- Les stratégies pour trouver les mots clés, pour prendre des notes et pour savoir déduire le sens des mots inconnus ;
- La capacité de reconnaître et classer les informations selon leur importance pour l'interlocuteur ;
- La capacité de résumer les idées centrales et d'être capables d'expliquer les éventuelles particularités culturelles dans la médiation ;
- La capacité d'identifier et d'exposer la signification culturelle d'un terme.

4. Conclusion

En raison de nouveaux apports, notamment des approches communicatives, dans le domaine de la didactique des langues étrangères, la traduction pédagogique n'était pas la bienvenue en classe de langue. Cette situation n'était pas probablement la meilleure des solutions de problèmes qui surgissent au cours de l'apprentissage d'une langue étrangère. Les quelques approches que nous venons d'évoquer ci-dessus plaident en effet en faveur d'une utilisation (contrôlée ?) de la médiation linguistique sous forme de retour, défendable à notre avis, de la traduction pédagogique en classe de FLE. C'est dire qu'il est difficile de concevoir un apprentissage réussi d'une langue étrangère sans recours aux moyens disponibles et susceptibles de faciliter cet apprentissage. La traduction pédagogique permet non seulement une vue critique et un métalangage adapté à la situation d'apprentissage qui varie en fonction du contexte, mais elle permet également à l'apprenant une réflexion approfondie sur son propre apprentissage. Toutefois, recourir à la médiation linguistique sous la perspective évoquée *supra* mérite encore plus de travaux expérimentaux qui tiendraient compte de la particularité des contextes de l'apprentissage du FLE et qui mettraient en œuvre des méthodologies appropriées basées essentiellement sur un travail de terrain.

5. Bibliographie sélective

- ADEN, Joëlle et WEISSMANN, Dirk (2012), « La médiation, un maître mot, un mot de maître », *Etudes de Linguistique Appliquée*, n° 167 juillet- septembre, pp. 265- 266, Didier Érudition, Paris.
- BEACCO, Jean-Claude (2007), *L'approche par compétences dans*

l'enseignement des Langues, Didier, Paris.

BERARD, Evelyne (2009), Approche par les tâches, pédagogie du projet et perspective actionnelle dans le quotidien de la classe de langue, FDLM Recherches et Applications, n° 45, Clé International.

CARPI, Elena (2006), « Traduction écrite et didactique des langues : entre communication et éducation interculturelle », Etudes de Linguistique Appliquée, n° 141 janvier- mars, pp. 69-76, Didier Érudition, Paris.

CASTELOTTI, Véronique et Noriyuki Nishiyama (coord.) (2011), « Contextualisations du CECR le cas de l'Asie du Sud-Est », Le Français dans le Monde, Recherches et applications n° 50, Clé International, Paris.

CLAUS, Reinhardt et ROSEN, Evelyne (2010), Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues, Clé International, Paris.

Conseil de l'Europe (2005), Cadre européen commun de référence pour les langues, Conseil de l'Europe/ Les Editions Didier, Paris.

GOULLIER, Francis (2006), Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue, Didier, Paris.

GOURGUIGNON, Claire (2010), Pour enseigner les langues avec le CECR, clés et conseils, Edition Delagrave, Paris.

MICHLER, Christine (2012), « Pour un développement précoce de la compétence de médiation linguistique : l'exemple de l'enseignement du français dans les collèges allemands », Etudes de Linguistique Appliquée, n° 167 juillet-septembre, pp. 342- 353, Didier Érudition, Paris.

PRUVOST, Jean (2012), « La médiation linguistique : entre traduction et médiation des langues vivantes », Etudes de Linguistique Appliquée, n° 167 juillet-septembre, pp. 261- 263, Didier Érudition, Paris.

RICHER, Jean-Jacques (2010), La didactique des langues interrogée par les compétences, EME, Bruxelles.

ROBERT, Jean-Pierre et ROSEN, Evelyne (2010), Dictionnaire pratique du CECR, Editions Ophrys, Paris.

WEISSMAN, Dirk (2012), « La médiation linguistique à l'université : propositions pour un changement d'approche », Etudes de Linguistique Appliquée, n° 167 juillet- septembre, pp. 313- 323, Didier Érudition, Paris.