

Elaborer des descripteurs illustrant des aspects de la médiation pour le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)

Brian North et Enrica Piccardo

1. Introduction	02
2. La médiation dans le CECR	04
3. La médiation : une notion évolutive	07
4. Vers un « modèle » de médiation plus diversifié	11
5. Catégories du dispositif	16
6. Elaboration et validation des descripteurs	
7. Adéquation aux différents contextes	

Références

Projet de bibliographie

12.05.16

1. Introduction

Ce document présente un projet de l'Unité des Politiques Linguistiques du Conseil de l'Europe (UPL) mené entre janvier 2014 et avril 2016. L'objectif principal était la conception d'un système descriptif ainsi que de descripteurs pour illustrer la médiation, quatrième type d'activité langagière présenté dans le Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer (Conseil de l'Europe 2001 - CECR). Ce projet s'est inscrit dans un travail plus vaste consistant à produire un ensemble amplifié de descripteurs du CECR. Il a été réalisé en deux étapes parallèles : tout d'abord l'actualisation des échelles de 2001 à l'aide de l'ensemble des descripteurs validés reliés au CECR et calibrés dans un certain nombre de projets récents, puis, l'élaboration, *ex nihilo*, d'échelles de descripteurs pour la médiation et les catégories associées (2014-16). En outre, une équipe d'Eurocentres¹ a entrepris la collecte de descripteurs pour jeunes apprenants, reliés au CECR, en particulier à partir des portfolios européens des langues (PELs). Enfin, ce projet en trois volets a été complété, en parallèle, par une autre initiative lancée à l'été 2013 par l'UPL. Il s'agit de la commande d'un texte (Coste et Cavalli, 2015) visant à repositionner le cadre conceptuel du CECR en prenant en compte les développements récents des besoins langagiers dans le domaine de l'éducation scolaire.²

Comme le soulignent très justement Coste et Cavalli,

[...] 'Prolonger les apports du CECR ne consiste donc aucunement à remettre en cause le cadrage conceptuel auquel s'adosent les propositions qu'il avance, mais bien, d'une part, à développer et actualiser l'ensemble des descripteurs qu'il comporte et, d'autre part, à repositionner le modèle premier à l'intérieur d'une conception plus englobante des parcours d'apprentissage, de formation et de développement personnel des acteurs sociaux. Le premier volet donne lieu au travail d'une équipe coordonnée par Brian North, le second fait l'objet de cette étude (2015 :6).'

[...] 'On remarquera que, même si le CECR a été avant tout conçu et utilisé en relation à l'apprentissage de langues étrangères, le modèle qu'il présente vaut tout autant pour toute autre forme de communication langagière. C'est aussi ce qui permet de l'intégrer, en l'état, au modèle de visée sociale et éducative large que constitue l'objet de la présente étude.'

Les auteurs insistent sur le fait que la notion d'utilisateurs/apprenants considérés comme des agents sociaux présentée dans le CECR convient tout à fait à ce type de réinterprétation plus large.

'Outre la notion de médiation, c'est cette conception de l'acteur social comme autonome, responsable, doté d'une compétence à communiquer plurielle et ayant l'expérience de la pluralité linguistique et culturelle qui assure le lien d'inclusion entre le présent dispositif conceptuel et le CECR'. (ibid. :13)

¹ Eurocentres : Fondation des centres pour les Langues et l'Éducation : ONG du Conseil de l'Europe depuis 1968, fournisseur de séjours de langues à l'étranger, organisateur au nom du gouvernement suisse des symposiums intergouvernementaux de Rüslikon de 1971 et 1991 qui ont conduit à l'élaboration du CECR, la création des portfolios des langues, et la co-production des descripteurs du CECR.

² Le titre provisoire du texte pour sa phase de consultation était *Revisiter et enrichir le dispositif conceptuel du CECR*.

Il est néanmoins nécessaire de préciser que la coordination et la cohérence entre le texte de Coste et Cavalli et le projet de descripteurs pour la médiation sont limitées pour 3 types de raisons. Premièrement, les auteurs ne considèrent que le contexte de l'éducation scolaire, alors que le projet de médiation, en phase avec le CECR lui-même, a une portée plus large, car il propose des descripteurs convenant aux quatre domaines du CECR, à savoir : *public, personnel, éducationnel et professionnel*. Deuxièmement, le projet de médiation met l'accent sur la mise à disposition de descripteurs pour les activités de médiation, les stratégies et les compétences associées qui impliquent l'utilisation de la langue – en complément de la mise en œuvre de compétences générales (savoir, compétences et attitudes). Il a pour objectif d'élaborer des descripteurs impliquant l'utilisation de la langue et de les calibrer sur les niveaux de compétence langagière de A1 à C2. Coste et Cavalli vont bien plus loin, dans la mesure où ils incluent des descripteurs venant d'autres sources, en particulier du projet en cours du Conseil de l'Europe coordonné par Martyn Barrett, qui vise à fournir des descripteurs pour les Compétences pour une culture démocratique (projet CCD). Troisièmement, il y a une faille temporelle entre la production du texte et le projet de médiation lui-même, qui aboutit aux exemples de descripteurs mentionnés par Coste et Cavalli venant de la version provisoire disponible avant les trois phases de validation qui ont eu lieu, comme il en sera question plus loin, entre février et novembre 2015.

Les trois projets portant sur les descripteurs (mise à jour de 2001 ; descripteurs pour la médiation ; descripteurs pour les jeunes apprenants) sont à présent réalisés. Une édition préliminaire consultative de la version amplifiée des descripteurs du CECR prenant en compte les résultats des deux premiers projets est disponible sur le site du Conseil de l'Europe. Le document présentant les descripteurs propose une courte introduction et (dans les annexes) les arguments en faveur de chacune des échelles des nouvelles catégories produites dans le projet de médiation. Une brève explication du cadre de ces arguments se trouve dans la section 5 ci-dessous. Une vue d'ensemble du processus et de la méthodologie associés à l'élaboration et à la validation des nouvelles échelles de descripteurs est donnée dans la section 6. La section 7 traite de l'éventuelle pertinence de l'application des descripteurs de la médiation à des contextes différents. L'approche adoptée pour la médiation est plus large que celle présentée initialement dans le CECR, et pourtant, comme cela sera expliqué plus loin, cette interprétation élargie se profile déjà, bien que non développée, à la fois dans le texte du CECR et dans certaines échelles de descripteurs de 2001. Cette interprétation élargie a pour effet de pouvoir considérer que les descripteurs de la médiation sont – au moins potentiellement – adaptés à des contextes publics, professionnels, académiques et migratoires en plus de celui de l'éducation scolaire, qui est au cœur de l'étude de Coste et Cavalli (2015).

Cependant, ce qu'il y a de plus significatif concernant les descripteurs des nouvelles catégories de la médiation est que, justement, dans l'esprit du texte de Coste et Cavalli, leur pertinence n'est pas restreinte à l'enseignement des langues étrangères/secondes. Au contraire, une interprétation de la médiation plus en correspondance avec les écrits sur l'éducation dans le domaine ou hors du domaine du langage conduit à une définition des compétences de médiation susceptible de convenir à tous les genres et contextes d'usage de la langue. Il s'agit d'une rupture significative et délibérée avec le ciblage des descripteurs d'origine qui ont été conçus uniquement par rapport à la classe de langue étrangère ou seconde.

Avant d'aborder les questions de pertinence par rapport aux différents domaines dans la section 7, voyons d'abord la façon dont la médiation est présentée dans le CECR (section 2)

et l'interprétation qui en a été faite dans l'enseignement et l'apprentissage des langues, dans le contexte élargi de l'éducation et dans d'autres domaines (sections 3 et 4).

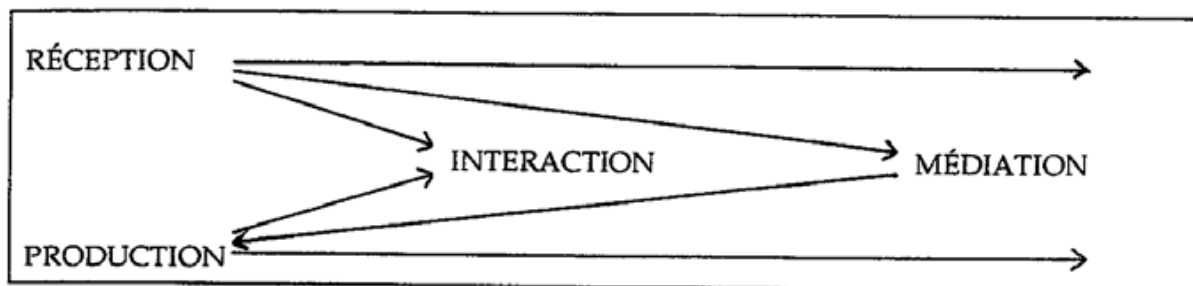
2. La médiation dans le CECR

Le CECR a été le premier à introduire la médiation et l'interaction pour désigner les activités de communication langagière non couvertes par la réception et la production. Le changement de terminologie des termes « quatre compétences » (Lado 1961) aux « quatre modes d'activités » : réception, interaction, production et médiation, signifie plus qu'ajouter simplement une nouvelle « compétence ». Ce changement reconnaît le rôle unique de la dimension sociale du langage. L'interaction est plus que la somme de la réception et de la production, elle introduit un élément nouveau : la co-construction du sens. La médiation prend en compte cet aspect, comme par exemple la prise de conscience de la nature dynamique de la construction du sens à un autre niveau. En fait, elle intègre la co-construction du sens et la dépasse en soulignant le lien constant entre les dimensions sociales et individuelles dans l'usage et l'enseignement de la langue. Même si le CECR ne développe pas tout le potentiel que renferme le concept de médiation, il met, principalement grâce à sa conception de l'utilisateur/apprenant comme acteur social, l'accent sur les deux notions clés de co-construction du sens dans l'interaction et le va et vient constant entre le niveau individuel et social dans l'apprentissage des langues (Piccardo 2012). Ces deux concepts sont au cœur de la conception de l'apprentissage socio-constructiviste/socio-culturelle (Lantolf, 2000, Schneuvly, 2008) où, comme nous le soulignons dans la Section 5, la médiation est un concept clé. En outre, l'accent mis sur le médiateur comme un intermédiaire entre les interlocuteurs souligne la perspective sociale du CECR. Ainsi, bien que cela ne soit pas explicite dans le texte de 2001, le modèle descriptif du CECR donne *de facto* une position clé dans l'approche actionnelle, identique à celle donnée par d'autres chercheurs quand ils débattent du processus d'apprentissage de la langue.

Pour bien montrer combien la médiation était importante dans la conceptualisation du CECR, nous rappelons aux lecteurs le graphique (reproduit ci-dessous figure 1) qui a été présenté dans la première version publique du CECR (Conseil de l'Europe 1998 : anglais p.15 ; français p. 16). Dans ce graphique, la médiation apparaît comme étant imbriquée avec les trois autres modes de communication dans le prolongement de l'interaction, qui à son tour tient de la réception et de la production. En d'autres termes, la médiation intègre les autres activités langagières.

L'explication du graphique qui a été retenue dans la version de 2001, même si le graphique a disparu, confirme que la médiation est une activité quotidienne et non pas quelque chose qui serait réservé à des spécialistes.

Figure 1 : La médiation dans l'édition 1998 du CECR



‘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.’ CECR Section 2.1.3 : anglais p.14, français page.18).

Comme cela a été mentionné ci-dessus, les concepts d’interaction et de médiation n’ont malheureusement pas été développés à fond dans le CECR. L’accent n’a été que très peu mis sur l’interaction écrite, qui est depuis devenue une des activités les plus fréquentes de notre quotidien à cause de l’introduction massive des technologies de l’information et de la communication. Dans l’interprétation du CECR, on a eu tendance à réduire la médiation à l’interprétation et la traduction. C’est la raison pour laquelle le projet de médiation a mis l’accent sur une approche plus large de la médiation, ainsi que sur l’interaction écrite en ligne.

Afin de clarifier encore davantage à la fois le potentiel et les limites de l’interprétation initiale de la médiation telle qu’elle apparaît dans le CECR, il est important de prendre en considération l’ensemble des autres cas où il est question de médiation.

La section 4.4.présente les types d’activités de médiation :

« Dans *les activités de médiation*, l’utilisateur de la langue n’a pas à exprimer sa pensée mais doit simplement jouer le rôle d’intermédiaire entre des interlocuteurs incapables de se comprendre en direct. Il s’agit habituellement (mais non exclusivement) de locuteurs de langues différentes. Parmi les activités de médiation on trouve **l’interprétation** orale et **la traduction** écrite, ainsi que **le résumé** et **la reformulation** de textes dans la même langue lorsque le texte original est incompréhensible pour son destinataire, par ex :

4.4.4.1 Médiation orale :

- interprétation simultanée (conférences, réunions, discours formels, etc.) ;
- interprétation consécutive (discours d’accueil, visites guidées, etc.) ;
- interprétation non formelle
 - de visiteurs étrangers dans son propre pays ;
 - de locuteurs natifs, à l’étranger ;
 - dans des situations de négociation et des contextes sociaux pour des amis, de la famille, des clients, des visiteurs étrangers, etc. ;
 - de pancartes, de menus, d’affichettes, etc.

4.4.4.2 Médiation écrite :

- traduction précise (de contrats, de textes de loi, de textes scientifiques, etc.) ;
- traduction littéraire (romans, théâtre, poésie, livrets, etc.) ;
- résumé de l'essentiel (articles de journaux et magazines, etc.) en L2 ou entre L1 et L2 ;
- reformulation (textes spécialisés pour non spécialistes, etc.).

(CECR 4.4.4 : anglais p .87, français p.71)

On trouve un complément dans la section 4.6.3 du CECR :

‘Outre les activités d’interaction et de médiation telles qu’elles sont définies ci-dessus (= *interprétation et traduction*), il y a de nombreuses activités pour lesquelles on attend de l’usager/apprenant qu’il produise une réponse textuelle à un stimulus textuel. Le stimulus textuel peut être une question orale, un ensemble de consignes écrites (par exemple, les instructions pour une épreuve d’examen), un texte discursif authentique ou fabriqué, etc. ou toute combinaison des trois. La réponse attendue peut aller de trois mots à une composition de trois heures. Le texte déclencheur comme le texte produit peut être oral ou écrit et en L1 ou en L2.’

(CECR 4.6.3, version anglaise p.99 ; version française p.80).

A propos de l’établissement des profils de compétences dans les PEL, la section 8.4.2 du CECR conclut ainsi :

‘(*Mais*) on aurait intérêt à prendre en compte et à valider une compétence plurielle à même de jouer de plusieurs langues ou de plusieurs cultures. Traduire (ou résumer) d’une deuxième langue étrangère vers une première langue étrangère, participer à un échange oral plurilingue, interpréter un phénomène culturel en relation à une autre culture sont des activités d’interaction ou de médiation (au sens donné ici à cette notion) qui ont leur place dans des pratiques effectives. A bien des égards, c’est aussi le profil plurilingue et pluriculturel et les capacités de gestion d’un tel répertoire que les certifications devraient également permettre d’apprécier et de valoriser.’
(Version anglaise p. 175 ; version française p.133)

Les citations précédentes du CECR mentionnent au moins quatre situations de médiation différentes, qui sont souvent associées dans la pratique. Dans ces activités, l’utilisateur/l’apprenant :

- reçoit un texte et en produit un correspondant qui doit être reçu par un tiers qui n’a pas accès au premier texte ;
- agit comme intermédiaire dans une interaction en face à face entre deux interlocuteurs qui ne se comprennent pas car ils ne partagent pas la même langue ou le même code ;
- interprète un phénomène culturel en relation à une autre culture ;
- participe à une conversation ou une discussion qui implique plusieurs langues, et utilise ses répertoires plurilingue et pluriculturel.

Il n’est pas inutile de préciser que le CECR ne limite pas le concept de médiation à une médiation inter-linguistique. Ce n’est que dans le dernier exemple, section 8.4.2, quand il est

question de la nécessité de valoriser les profils plurilingues dans les PEL, que l'on se réfère uniquement à l'usage de plus d'une langue.

Prenons chacun des exemples donnés précédemment, leur message essentiel est le suivant :

- Section 2.1.3 : permettre la communication entre des personnes qui ne peuvent pas, pour une raison ou une autre, communiquer entre elles directement.
- Section 4.4 : jouer le rôle d'intermédiaire entre des interlocuteurs incapables de se comprendre en direct. Il s'agit habituellement (mais non exclusivement) de locuteurs de langues différentes.
- Section 4.6.3 : Le texte déclencheur comme le texte produit peut être oral ou écrit et dans la L1 ou la L2. (*note : cela ne veut pas dire que l'un est dans la L1 et l'autre dans la L2 ; il est même indiqué qu'ils peuvent être tous les deux dans la L1*).

Pourtant, dans le CECR, la médiation est souvent uniquement associée à une médiation interlinguistique – consistant habituellement à transmettre une information contenue dans un texte et à la réduire à une sorte de traduction ou d'interprétation (plus ou moins professionnelle). Quand la médiation est introduite dans les programmes et les examens, elle tend à impliquer une interprétation/traduction informelle ou un résumé de texte – écrit ou oral- d'une langue à une autre. Pour quelles raisons cette interprétation a-t-elle prévalu ? On ne peut que faire des suppositions. Les exemples donnés ci-dessus ont peut-être incité à le faire. La raison en est peut être que cette interprétation propose une tâche concrète qui permet de mettre en œuvre un concept de plurilinguisme, même s'il est réduit à une vision de la communication uniquement conçue comme un apport d'information. Peut être également parce que cette interprétation modernise les tâches traditionnelles de traduction dans les tests.

Etudier ce qui est arrivé en adoptant un point de vue historique permet de nous éclairer sur ce développement. Deux considérations principales peuvent nous aider à comprendre. La première est que la catégorie « traitement » de North (1992) dans la présentation du modèle *réception, interaction, production, traitement* au Symposium de Rüschlikon qui recommandait l'élaboration du CECR et des PEL, a été remplacée par la catégorie « médiation » lors du travail du groupe de projet. Les auteurs étaient peut-être encore influencés par cette association avec le traitement du texte. En fait, les descripteurs concernant le traitement ont été élaborés pendant le Projet National Suisse de Recherche dont il est question précédemment – mais ont été inclus par la suite dans la section 4.6.3 « Textes et activités » plutôt que dans la rubrique médiation. La deuxième considération, sans doute la plus pertinente, est qu'il était encore trop tôt pour avoir une conception plus large et plus dynamique de la médiation, l'enseignement des langues dans les années 90 étant encore limité à un paradigme strictement monolingue où la séparation entre les langues représentait une valeur essentielle. C'est aussi une des raisons pour lesquelles l'introduction plutôt timide de la médiation dans le CECR à cette époque était en fait tout à fait avant-gardiste. Comme Baker (1988) l'affirme avec justesse dans son explication du passage d'une conception négative à une conception positive du bilinguisme, les résultats de la recherche ne s'étaient pas encore traduits en réflexion pédagogique, encore moins en pratiques de classe.

Il est vrai que la place de la médiation dans le CECR est limitée, peu développée et sans descripteur pour l'illustrer. Il faut cependant reconnaître que le CECR souligne un va et vient constant entre les niveaux sociaux et individuels au cours du processus d'apprentissage de la langue. Le CECR souligne combien le contexte externe doit toujours être interprété et filtré

par l'utilisateur/l'apprenant en fonction de plusieurs caractéristiques. (Piccardo, Berchoud, Cignatta, Mentz et Pamula, 2011 :20-21).

'Le contexte mental [...] ne se limite pas à réduire le contenu informatif du cadre extérieur immédiatement observable. Le courant de pensée peut être influencé avec plus de puissance par la mémoire, la somme de savoirs, l'imagination et d'autres opérations cognitives (et émotives) internes. Dans ce cas, la langue produite n'a qu'une relation marginale au cadre extérieur perçu. Que l'on pense, par exemple, à un candidat dans une quelconque salle d'examen ou à un poète ou un mathématicien dans son bureau.

Les conditions et contraintes extérieures n'interviennent que dans la mesure où l'utilisateur/apprenant les reconnaît, les accepte et s'y adapte (ou ne réussit pas à le faire). Ceci dépend largement de l'interprétation que fait le sujet de la situation à la lumière de ses compétences générales (voir chapitre 5.1) telles que les connaissances, les valeurs et les croyances antérieures.' (CECR Section 4.1.4, version anglaise p.50 ; version française p.44).

En d'autres termes, le CECR nous rappelle qu'il existe une forme de médiation intérieure au niveau de l'individu, et il ajoute une dimension sociale en considérant l'utilisateur comme un acteur social. L'acteur social et son interlocuteur/trice partagent le même contexte situationnel mais leurs perceptions et leurs interprétations peuvent très bien différer. Le fossé entre eux peut être si grand qu'une forme de médiation est nécessaire, peut-être même par un tiers. Ce sont des questions que nous abordons dans les deux sections suivantes.

3. La médiation : une notion évolutive

L'ébauche des catégories de médiation présentes dans le CECR a beau être encore incomplète, elle n'en souligne pas moins la richesse de la notion. Il ne serait pas seulement réducteur de considérer la médiation uniquement comme l'interprétation et la traduction, mais il serait également simpliste de la limiter à une seule dimension : celle qui consiste au transfert d'une information d'une langue à une autre.

Si on considère les différents aspects de la médiation présents dans le CECR, on peut dire qu'il y a essentiellement quatre types de médiation : linguistique, culturelle, sociale et pédagogique³. Revenons sur la médiation linguistique dans la mesure où elle est traitée de façon plus explicite dans le CECR.

La médiation linguistique

La médiation linguistique comprend (mais ne se restreint pas à) la dimension inter-linguistique, notamment savoir comment traduire et interpréter de façon plus ou moins formelle, ou transformer un type de texte en un autre. Elle comprend aussi la dimension intralinguistique qui peut concerner la langue cible (par ex. résumer dans la L2 un texte en L2) ou la langue initiale, dont la langue maternelle. Résumer un texte en L1 dans la L1 est aussi un acte de médiation qui met probablement l'accent sur l'expression linguistique tout autant que sur le transfert d'information. Une autre forme de médiation linguistique est

³ La distinction va au-delà de celle faite par Piccardo entre médiation linguistique, culturelle et sociale (2012)

l'utilisation souple de langues différentes, par exemple dans des classes multilingues. King & Chetty (2014) utilisent les termes d'explication, de résumé, de clarification, de développement d'un texte d'une langue à une autre plus familière aux apprenants alors que Creese & Blackledge (2010) et Lewis, Jones & Baker (2012) décrivent la gestion d'une interaction coopérative ou la narration d'un texte dans différentes langues, dans une classe multilingue, pour s'assurer que chacun est impliqué. L'utilisation d'un répertoire plurilingue ne se limite pas aux contextes de la classe. Lüdi (2014) décrit une alternance souple entre les langues dans des contextes professionnels, par exemple assurer la médiation dans l'achat d'un ticket de train en utilisant des bribes de différentes langues, la gestuelle et les dessins quand les connaissances d'un client dans une langue internationale commune sont insuffisantes pour mener la transaction dans une seule langue.

Mais dès que l'on va au-delà du transfert du sens simple et déclaratif du message, comme dans cet exemple, dès que l'on prend en compte les implications culturelles des mots (Byram 2008) et parfois la quasi impossibilité de les traduire, on passe au deuxième type de médiation : la médiation culturelle.

La médiation culturelle

Un processus de médiation linguistique qui tente de faciliter la compréhension est inévitablement un processus de médiation culturelle. Il s'agit de travailler à un niveau assez sophistiqué pour protéger l'intégrité de la source et faire passer l'essentiel du sens voulu. Passer d'une langue à une autre implique obligatoirement de passer d'une culture à une autre, ou de certaines cultures à d'autres. Cet aspect est rarement pris suffisamment en compte dans la pratique de l'enseignement des langues modernes, malgré les nombreuses études théoriques sur la question (par ex. Levy & Zarate, 2003 ; Zarate, Gohard-Radenkovic, Lussier & Penz, 2003 ; Brown, 2007 ; Byram 2008). Une prise en compte approfondie du rôle et de la nature de la médiation est à la base de la notion de sensibilité culturelle, qui est aussi présente en arrière-plan dans le CECR sans que cela soit développé de façon explicite (par ex. au début du chapitre 4 : version anglaise p. 43 ; version française p.40 ; section 5.1.1.3 : version anglaise p.103 ; version française p.83). La sensibilité culturelle concerne naturellement aussi bien une langue que toutes les langues et cultures, en tenant compte des idiolectes, sociolectes et des liens entre les styles et les genres textuels. Elle concerne également les liens entre les différentes sous-cultures : sociale et professionnelle, dans le cadre de la culture d'une société. Cet élargissement du concept de médiation nous conduit tout naturellement au troisième type : la médiation sociale.

La médiation sociale

Même si la présentation de la médiation dans le CECR est brève, l'aspect social est toujours souligné. Il concerne un utilisateur de la langue jouant le rôle d'intermédiaire entre différents interlocuteurs, impliqué dans des activités qui « tiennent une place considérable dans le fonctionnement langagier ordinaire de nos sociétés » (CECR, section 2.1.3 ; version anglaise p.14 ; version française p.18). Quand on y pense, cette affirmation n'a rien d'étonnant, en particulier quand on considère la nature de la communication énoncée explicitement dans le CECR dans son traitement de l'interaction. Mais la médiation intègre et va au-delà de l'échange et même de la co-construction du discours tels qu'on le voit dans l'interaction. La médiation porte sur la facilitation de la communication elle-même et/ou la (re) formulation d'un texte, la (re)construction du sens d'un message. Et c'est justement ce processus de (re) construction du sens qui fait que la médiation est une notion en évolution. Apprendre une langue étrangère suppose toujours, jusqu'à un certain point, être confronté/e à l'inconnu, et

devoir donner un sens à quelque chose qui n'est qu'en partie ou même pas du tout compréhensible. L'apprenant est confronté à un texte ou une situation qui exige une forme de médiation pour devenir accessible : une médiation linguistique, sociale ou culturelle – ou une combinaison des trois.

Dans le CECR, la médiation sociale semble être limitée, du moins à première vue, à l'idée d'aider à communiquer deux ou plusieurs personnes qui sont incapables de communiquer toutes seules parce qu'elles ne se comprennent pas. Mais la langue n'est pas la seule cause de la difficulté de compréhension entre les personnes. La difficulté peut venir de perspectives ou d'attentes différentes, d'interprétation de comportements, de droits et d'obligations différents – le « médiateur » peut aider à combler les fossés et à dépasser ces malentendus. Par ailleurs, si on pense à la médiation comme pouvant rendre un texte compréhensible, on peut imaginer une application encore plus large de ce processus de médiation. Après tout, la difficulté de compréhension n'est peut-être pas due au langage ; elle peut très bien être due au manque de connaissance ou d'expérience, au manque de familiarité avec le domaine ou le champ concerné.

Cependant, le concept de médiation sociale donne normalement lieu à une interprétation bien plus large que dans le débat précédent. Il a tendance à se référer aux services d'un ombudsman – médiateur-, à des conseils et des services de prévention ou de résolution de conflit, mais il est parfois utilisé uniquement (par ex. dans l'analyse des recherches récentes aux Etats-Unis, par Wall & Dunne 2012), pour signifier arbitrage et résolution de différends personnels, commerciaux ou internationaux. En France, par exemple, les « médiateurs » sont employés par des autorités locales pour remplir la plupart de ces fonctions dans des quartiers sensibles. En allemand, le terme « Médiation » est là aussi utilisé uniquement dans ce sens (« médiation » du CECR est traduit aussi bien dans la version allemande du CECR que dans le Profile Deutsch par « Sprachmittlung » (Glaboniat, Müller, Rusch, Schmitz et Wertenschlag, 2005).

La nature multiforme de la médiation sociale demande à aller plus loin dans la réflexion. Zarate nous aide à naviguer sur cette notion fertile en proposant :

‘trois conceptions complémentaires de la médiation :

- la médiation comme espace pour rassembler de nouveaux partenaires. Les médiateurs expliquent aux nouveaux arrivants les contextes culturels et linguistiques que ces derniers inaugurent ;
- la médiation dans des situations de conflit et de tension, dans lesquelles les langues et les références culturelles mènent à l'exclusion et à la violence sociale. Une présentation sera faite des différentes situations de remédiation à l'intérieur d'un processus qui commence par spécifier l'objet du conflit puis établit une procédure pour trouver un possible règlement du conflit ;
- la médiation qui insuffle des dynamiques spécifiques dans des 'third spaces' (espaces tierces) comme alternatives à la confrontation linguistique et culturelle. Dans ce domaine pluriel, la différence est précisée, négociée et une adaptation est trouvée. (2003 :95 ; traduit de l'anglais).

Le troisième exemple de Zarate reprend la notion de 'third space' (d'espace-tiers) introduite dans le domaine de la linguistique appliquée par Claire Kramsch (1993). Kramsch elle-même (2009) revient plus tard sur ces théories 'third place' utilisées comme une façon de sortir des dichotomies contre-productives en sémiotique, critique

littéraire, enseignement en langue étrangère (par ex. Locuteur natif / non natif) et littérature pédagogique. Elle dit, à propos du concept ‘third space’ : « comprendre quelqu’un d’une autre culture demande un effort pour traduire une perspective dans une autre de telle sorte que les deux soient dans le même champ de vision ». Le ‘third space’ est un espace hétérogène, en fait contradictoire et ambivalent où les perspectives tierces peuvent pousser en marge des points de vue dominants » (ibid. : 237). C’est un espace dans lequel l’utilisateur/l’apprenant est susceptible de prendre ses distances par rapport à ses normes culturelles « en lisant à l’encontre de sa pensée » (ibid. :238) et en devenant plus conscient des connotations tendancieuses et des biais. Ce que Kramsch décrit ici est très proche de la capacité de Byram : *Sensibilité culturelle critique/éducation politique : capacité à évaluer de façon critique et sur la base de critères explicites, des perspectives, des pratiques et des produits dans sa propre culture et dans d’autres cultures et d’autres pays.*(1997 :53 et 63 ; traduit de l’anglais). Une sensibilité culturelle critique (savoir s’engager) est par conséquent proche de l’idée d’encourager une « pensée critique », une capacité à interroger et conceptualiser, ce qui est un objectif traditionnel de l’éducation générale, et qui nous amène à une autre dimension, à savoir la médiation pédagogique.

La médiation pédagogique

Fondamentalement, un enseignement qui réussit est une forme de médiation. Même si les pays et les langues ont des cultures pédagogiques très différentes (par ex. Alexander, 2008), elles présentent toutes, en général, une combinaison d’apprentissage collaboratif avec des approches centrées sur l’enseignant (Mercer & Hodgekinton, 2008 ; Zweiers, 2008). Les enseignants et les parents essaient de servir de médiateurs entre le savoir, les expériences et avant tout la capacité à avoir une réflexion critique personnelle – ce qui, ensemble, constitue la médiation cognitive. Cependant, dans un contexte de salle de classe, beaucoup de temps est consacré à établir des relations et des échanges, à organiser le travail, intégrer certains apprenants, les mettre au travail, éviter les problèmes et les résoudre – etc. C’est ainsi que la médiation pédagogique englobe les actions suivantes :

- faciliter l’accès au savoir, encourager les autres à élaborer leur réflexion (**médiation cognitive : étayage**)
- co-construire du sens en coopérant, comme membre d’un groupe dans une école, un séminaire ou dans le cadre d’un atelier (**médiation cognitive : coopération**)
- créer les conditions pour réaliser les points précédents en créant, organisant et pilotant un espace permettant la créativité (**médiation relationnelle**).

Le CECR inclut quelques échelles de descripteurs liés à la coopération en interaction⁴, inspiré par le travail de pionnier sur l’interaction en petits groupes entrepris par Barnes et Todd (1977) et les certificats Oxford Certificates of Educational Achievement (OCEA 1984) que l’on peut considérer comme une première tentative de couvrir le deuxième type de médiation dans cette liste. Il n’aborde cependant aucune des autres activités centrées sur l’enseignant. Et c’est regrettable car, comme nous allons le voir dans la prochaine section, faciliter l’accès au savoir est un aspect central de la façon dont la médiation est abordée en psychologie.

⁴ *Coopération à visée fonctionnelle* et les trois échelles des stratégies de l’interaction : *Tours de parole, Coopérer et Faire clarifier*

4. Vers un « modèle » de médiation plus diversifié

Comme nous l'avons vu dans la section précédente, la médiation peut signifier des choses très différentes selon les personnes. Elle a été définie comme une « notion nomade » (Lenoir, 1996) car elle couvre un large éventail de dimensions et de connotations et donne lieu à des variétés d'interprétations dans différentes disciplines. L'usage de la médiation lié à la diplomatie, la résolution des conflits et les transactions commerciales s'étend sur des années du monde classique au monde contemporain. Il s'est récemment largement étendu à l'arbitrage professionnel, aux activités d'aide et de conseil. La philosophie est à la base d'une réflexion plus poussée de notre part sur la nature de la médiation, en particulier l'idéalisme et le matérialisme dialectique allemand. Pour Hegel, la pensée était un processus de médiation, une opération abstraite par laquelle le savoir était acquis, une conception à laquelle Marx et Engels ont ajouté une dimension sociale dans laquelle la médiation était une forme de relation entre des domaines et des forces opposés dans la société. Ces considérations sur la double nature de la médiation ont alimenté en conséquence les réflexions dans une large gamme de sciences humaines et sociales. Les travaux de Vygotsky (1978) ont en particulier permis d'effectuer une transition cruciale vers la psychologie et l'éducation en expliquant comment l'interaction sociale joue un rôle fondamental dans le développement de la connaissance. Selon Vygotsky, tout concept apparaît deux fois, d'abord au niveau social, puis au niveau individuel, si bien que les fonctions mentales supérieures ont une origine et une nature sociales (Wertsch, 1985), des outils psychologiques et culturels servant de médiation, en particulier le langage ; les capacités humaines sont des constructions sociales.

La conception de la médiation comme processus mettant en relation deux espaces est en fait fondamentale dans les travaux de Vygotsky et pour la théorie socioculturelle développée en linguistique appliquée aux Etats Unis qui a pris comme référence ses travaux. (Lantolf, 2000). Cependant la non-linéarité du processus d'apprentissage irrigue aussi les autres théories et modèles qui constituent la base de notre compréhension du processus d'apprentissage. Nous pensons en particulier au modèle écologique (Van Lier 2000, 2002, Kramsch, 2002), ainsi qu'aux théories de la complexité (Davis & Sumara, 2005 ; De Bot, Lowie & Verspoor, 2007 ; Larsen Freeman & Cameron, 2008 ; Piccardo, 2015, Muhling, 2016). Toutes ces théories et ces modèles fournissent en fait une explication sur le processus d'enseignement et d'apprentissage qui fait que les différents éléments impliqués ainsi que leurs relations ont du sens. Nous nous référons davantage aux travaux de Vygotsky par la suite car la médiation occupe une place centrale dans ses théories. Cependant, notre débat se nourrit des autres théories et modèles mentionnés, l'occasion d'envisager cette riche notion qu'est la médiation sous des angles théoriques différents permettant une compréhension approfondie de ses implications.

Qu'importe le lieu et la façon dont la médiation est utilisée et théorisée, elle se produit quand il y a rapprochement et échange entre des éléments et des espaces différents, là où l'individuel et le social interagissent « La médiation est le processus qui fait le lien entre le social et l'individuel » (Swain, Kinnear & Steinman 2015 :151 ; traduit de l'anglais). Ce lien et ces échanges multidimensionnels peuvent impliquer une communication améliorée et une compréhension réciproque ou établir des relations malgré les barrières et éviter/résoudre des situations ou des conflits graves. Dans le contexte de l'éducation et de la formation, la médiation implique d'aider les

apprenants à s'approprier un savoir, mais aussi à créer des conditions pour permettre que cela se fasse. D'autre part, dans les contextes professionnels, la médiation va impliquer l'instauration des relations avec les autres et faire que les informations soient disponibles malgré les barrières, ainsi que le conseil, les activités d'accompagnement et les arbitrages dans des désaccords personnels ou institutionnels.

Les moyens servant à la médiation sont des constructions humaines connotées culturellement. Les outils, qui sont des constructions sociales, servent toujours à la médiatisation de l'action de l'humanité avec son environnement et leur évolution est le résultat de l'expérience de générations successives. Tout comportement humain est organisé et contrôlé par des objets matériels (voire concrets) et symboliques (voire sémiotiques) (Swain, Kinnear & Steinmann 2015 :151).

Pour Vigotsky (1931/74) les signes sont des stimuli artificiels que l'humanité a créés pour contrôler son comportement propre et celui des autres. « L'activité psychique [...] est médiatisée; elle aussi, au niveau humain, n'est possible que grâce à des moyens artificiels qui la structurent et la modifient » (Schneuwly 2008 :16). « Les facteurs façonnant l'activité mentale sont, à l'origine, sociaux » (Lantolf et Poehner, 2014 :52 ; traduit de l'anglais). Et dans l'activité mentale, le signe comme outil symbolique remplace l'outil matériel. Ce concept tient une place essentielle dans la théorie de Vigotsky pour qui la question centrale dans notre psychologie est l'acte de médiation. C'est avec des outils symboliques que nous nous construisons et construisons les autres : alors que l'outil matériel agit sur la nature, le signe agit sur soi-même et sur les autres. Le langage est le système de signes destiné au contrôle de soi et des autres. Vigotsky rejette les théories cognitives selon lesquelles le développement des concepts se fait d'abord au niveau individuel pour être ensuite transféré au niveau social. Au contraire, l'activité sociale – et avec elle les différentes formes de médiation sociale et culturelle – précède l'émergence des concepts (Lantolf, 2000). L'individu reconstruit en son esprit les interactions sociales médiées dont il/elle a fait l'expérience. Cette médiation se fait par différentes sortes de signes acoustiques, visuels et linguistiques. Le langage résulte par conséquent de l'interaction sociale et ce n'est que plus tard qu'il devient objet d'une réflexion dans laquelle l'apprenant peut reconstruire et intérioriser les processus comme la pensée ou l'apprentissage. Le postulat théorique le plus fondamental de la théorie socioculturelle est en fait la médiation de la pensée humaine qui se développe comme « une intériorisation de l'activité construite socialement » où « l'instruction, le développement et l'évaluation sont des processus inséparables qui sont unifiés dialectiquement dans la Zone Proximale de Développement (ZPD) » (Lantolf, 2007 :693 ; traduit de l'anglais). On peut dire que la médiation est au cœur de la co-construction du savoir. En fait, tout le processus d'acquisition du langage peut être défini comme « une socialisation dans des communautés de pratiques à travers la médiation des signes matériels » (Kramsch, 2002 :6 ; traduit de l'anglais).

Ce point de vue est en totale contradiction avec les théories traditionnelles qui expliquent que l'apprentissage est un processus cognitif qui se situe au niveau de l'individu et qui est mis en pratique par la suite dans le contexte social. Cette conception repose sur une séparation entre le langage en tant que tel et son usage : il est vu comme une chose à part, distincte du contexte à la fois individuel et social. « Le langage peut être étudié *dans* son contexte social, mais le langage en tant que tel (selon cette conception traditionnelle) est considéré comme un système de signes ou

de symboles arbitraires auquel est conféré une existence sociale à travers leur référence à un contexte qui est lui-même en dehors du langage ». (Kramersch, 2000 :133 ; traduit de l'anglais). Intérioriser un autre « système de médiation » (ibid., 695) a en fait un fort impact sur la façon qu'ont les personnes de communiquer avec les autres, leur façon de penser et finalement sur le processus de construction de l'identité (Pavlenko & Lantolf, 2000).

Selon Vigotsky, c'est le processus de médiation qui permet de sortir de la dichotomie entre dimension individuelle et dimension sociale et de considérer les processus individuels comme totalement inscrits dans (et déterminés et structurés par) des processus sociaux. La notion de médiation nous amène à faire tomber les murs de la pensée cartésienne qui sépare l'individu de la culture et de la société (Engeström 1999 :22). L'action, qui permet à l'individu de donner du sens aux choses et de structurer l'apprentissage par le langage, est accomplie par les biais de la médiation des processus mentaux impliqués dans la réalisation d'une tâche (complexe) (Piccardo, 2012). C'est par la médiation des processus mentaux inclus dans la réalisation d'une tâche (complexe) (Piccardo, 2012) qu'est réalisée l'action qui permet de donner du sens aux choses et structure l'apprentissage par le langage. Il est cependant évident que, dans l'enseignement de la langue, une telle conception va à l'encontre de l'idée traditionnelle qu'une langue s'apprend en mémorisant des éléments linguistiques susceptibles d'être ensuite utilisés pour réaliser une activité. L'orientation classique de l'enseignement des langues qui met l'accent sur l'apprentissage de connaissances grammaticales et lexicales n'est pas compatible avec les théories de l'apprentissage fondées sur la formation de concepts. En fait, les règles grammaticales ne sont souvent pas compatibles avec des concepts différents et trouver des mots dont le sens est identique dans deux langues est parfois un vrai défi. Cela peut être une source de frustration pour les apprenants. L'alternative est la conception selon laquelle « le langage émane de l'activité sociale et culturelle et ne devient objet de réflexion que par la suite » (Kramersch, 2000 :134 ; traduit de l'anglais). C'est ce qui correspond à ce que le CECR suggère quand il considère l'utilisateur/apprenant avant tout comme un acteur social impliqué dans la vie scolaire, un consommateur, qui participe aux conversations, utilise toutes sortes de signes pour accomplir ces activités et qui ensuite intériorise les signes pour structurer les processus cognitifs. La médiation a donc un rôle crucial dans le développement psycho cognitif de l'individu justement parce que la médiation cognitive est au cœur de tous les aspects de la (co) construction du savoir : l'enfant utilise des outils et des symboles pour donner du sens à son environnement. Cependant, la médiation est aussi un élément central du processus social quand des adultes, ses frères et sœurs et des pairs interagissent avec l'enfant en lui offrant un étayage (« scaffolding » : Wood, Bruner et Ross, 1976).

Ce n'est qu'en ayant recours à des théories plus larges et systémiques que l'on peut dépasser une conception atomisée, réductrice de l'apprentissage de la langue. En plus des différentes théories fondées sur les travaux de Vygotsky (par ex. la théorie socioculturelle et la théorie socioconstructiviste), d'autres théories offrent des clés pour étudier la complexité de l'apprentissage de la langue. Van Lier (2002) propose une conception du langage non linéaire et sémiotique. La perspective de la sémiotique écologique aide à dépasser l'idée que le langage est une simple collection d'éléments discontinus transmis par l'enseignement scolaire. Partant de théories psychologiques variées ainsi que de la philosophie du langage et de la sémiotique, il insiste sur le fait qu'il ne s'agit pas de fournir des données (« input ») aux apprenants mais plutôt de les

exposer à des opportunités (« affordances »), un terme qu'il emprunte à Gibson et qu'il définit comme des « façons pertinentes d'être en liaison avec l'environnement par la perception en action (van Lier 2002 :147 ; traduit de l'anglais). C'est par exemple grâce à ces « opportunités » que les apprenants – par le processus de médiation sémiotique – saisissent la signification d'un mot en contexte, le véritable « sens du locuteur » opposé au « sens de la phrase » sec et littéral (Levinson 1983 :17).

La notion d'opportunité est fondamentale car elle souligne la pertinence et la potentialité du phénomène idiosyncratique. Cette notion est aussi proche en termes conceptuels de l'une des notions clés des théories de la complexité, celle de l'émergence. L'émergence apparaît sous deux formes : à la fois comme propriété et comme processus. L'émergence est une propriété collective dont la caractéristique est la totalité, tandis qu'aucun de ses éléments constitutifs ne possède cette même propriété et le processus émergent a lieu justement quand tous les éléments qui le constituent interagissent. Le phénomène d'émergence découle des interactions et des combinaisons de ces éléments individuels et sont le résultat d'un tel processus (Piccardo, 2016 en cours d'impression). Le phénomène d'émergence est la caractéristique de tous les systèmes complexes adaptatifs (anglais : « complex adaptive systems » = CAS). Les individus peuvent être vus comme des CAS, inclus dans un CAS plus large, par exemple, la classe, dans le cas de l'enseignement des langues. On peut considérer l'apprentissage des langues comme un processus émergent qui inclut des individus engagés dans des interactions sociales, *de facto* plus ou moins complexes et imprévisibles. Il est intéressant de constater que cela rappelle beaucoup la définition de la créativité proposée par Sawyer pour qui « toute créativité est un processus émergent qui inclut un groupe social d'individus engagés dans une interaction complexe et imprévisible » (2003 :19 ; traduit de l'anglais).

A beaucoup d'égards, la présentation de la médiation comme une dualité interdépendante d'individuel et de social, qui est la clé de la conception du CECR, fait écho à « la distinction fondamentale entre une fonction du langage symbolique (représentative, référentielle, cognitive) et interpersonnelle (expressive-conative, sociale, évocatrice) » de Halliday (1975 :52 ; traduit de l'anglais). Halliday souligne dans son modèle la distinction binaire fondamentale entre une idée du langage comme représentation de la pensée et celle du langage comme outil de communication (Piccardo, 2005 :22) avec la fonction interpersonnelle définie comme incarnant « tous les usages du langage pour exprimer des rapports sociaux et personnels » (Halliday 1973 :41 ; traduit de l'anglais).

Ainsi, le langage n'est pas seulement utilisé pour transmettre un savoir ou permettre la communication, il sert aussi à construire du sens. On a reconnu au moins depuis Locke qu'il y a un rapport très complexe entre langage, pensée et construction du sens. Pour Locke, les mots (essentiellement les substantifs) sont des idées, mais le rapport entre chaque mot et chaque idée n'est que conventionnel et par conséquent, comme des personnes différentes ont des idées différentes et que le lien entre le mot et l'idée est seulement conventionnel et n'est pas intrinsèque, le sens d'un mot dans tout contexte particulier dépend de l'idée exacte que le locuteur a, et à laquelle l'auditeur ne peut pas avoir accès si ce n'est par la médiation (imparfaite) du mot (Locke 1722 : Essai III, chapitre 2, paragraphes 1-4). Les dictionnaires ont été créés pour donner les définitions de ces significations conventionnelles associées aux mots. Plus

récemment, la discipline de la pragmatique a fait des recherches sur les distinctions entre le sens du dictionnaire (ou sens de la phrase) et le sens du locuteur (Levinson 1983 :17). Les idées de Locke sont davantage développées dans l'hypothèse (encore controversée) de Sapir-Worf qui postule que le langage détermine ce que l'on pense.

Nous découpons la nature, la classons en concepts et attribuons des sens d'une façon particulière avant tout parce que nous sommes partie prenante dans un contrat qui nous oblige à organiser les choses de cette façon – un contrat qui engage notre communauté linguistique toute entière et qui est codifié dans les structures de notre langue. [...] tous les observateurs ne traduisent pas la même évidence physique par la même image de l'univers, sauf si leurs contextes linguistiques sont identiques, ou peuvent être calibrés d'une façon ou d'une autre. (Whorf, B.L. 1956 :212-4 ; traduit de l'anglais).

Quoi qu'on puisse penser de cette hypothèse, il est évident que le langage est un outil essentiel de médiation qui facilite la réflexion et la construction des idées. La notion de « languaging » (mise en langage), qui a été développée dans la théorie socioculturelle, nous aide à réfléchir à cet aspect de la médiation. La mise en langage est « un processus dynamique, infini, d'usage de la langue pour faire sens » (Swain, 2006 :96 ; traduit de l'anglais) et prend deux formes : *discours privé* et *dialogue coopératif* (Swain, Kinnear & Steinmann, 2015). Le dialogue coopératif se définit par lui-même et apparaît déjà dans le CECR dans les échelles *Coopération à visée fonctionnelle* (dans les activités d'interaction) et *Coopérer* (dans les stratégies d'interaction). De plus, dans le CECR, l'accent mis sur le médiateur considéré comme un intermédiaire entre différents interlocuteurs souligne cette conception sociale, coopérative de la langue, comme on l'a vu ci-dessus. Le discours privé est défini comme un « discours intérieur dont on prend conscience grâce à la médiation symbolique de la mise en langage » (ibid., 32 ; traduit de l'anglais). En d'autres termes, entre le discours intérieur considéré par Vigotsky comme la sublimation du discours, un processus entièrement intériorisé de compréhension et de conceptualisation, et le discours extérieur, il y a comme un usage plus ou moins conscient d'une forme intermédiaire de *discours privé*, élaboré à travers la mise en langage qui peut avoir lieu aussi bien dans la langue maternelle que dans d'autres langues.

Le discours privé est une activité de médiation dans laquelle le langage joue pleinement son rôle d'outil sémiotique facilitant la réflexion. Penser à voix haute n'est pas quelque chose d'inhabituel. On peut faire un discours privé quand on répare ou on assemble quelque chose ou quand on cherche un objet égaré. Quand on fait la cuisine par exemple, on peut très bien utiliser le discours privé pour assurer la médiation d'un texte (la recette), peut-être à voix haute. La frontière entre le discours privé et le dialogue coopératif peut être effacée quand deux personnes font la cuisine ou des réparations : une qui assure la médiation du texte et l'autre qui confirme les actions entreprises. Et si on s'éloigne du discours privé, on peut imaginer une personne assurant la médiation du texte parce qu'elle considère qu'elle a une connaissance « spécialisée » que n'a pas l'autre personne (comme la façon de blanchir des légumes ou de réinitialiser un modem) ou parce que le texte est rédigé dans une langue qui n'est pas familière à l'autre personne.

Swain et Lapkin (2013) proposent que l'on donne aux étudiants l'occasion d'utiliser leur langue première dans des dialogues coopératifs ou des discours privés, afin qu'ils

« puissent faire leur travail de médiateur pour leur compréhension et leur production d'idées complexes (mise en langage) avant de fournir un produit final (oral ou écrit) dans la langue cible » (Swain & Lapkin 2013 :122-123 ; traduit de l'anglais). Ils proposent aussi de ne les encourager à utiliser la L2 comme outil de médiation que lorsque leur performance a augmenté. Ils considèrent que les utilisateurs/apprenants devraient être autorisés à assurer la médiation de leur réflexion dans leur langue première chaque fois qu'ils ont affaire à des éléments nouveaux et complexes. L'usage de la L1 doit être « réfléchi et non pas aléatoire », et en particulier, l'utilisation de la L1 « pour illustrer des comparaisons translinguistiques ou pour fournir le sens d'items de vocabulaire abstrait peut assurer la médiation vers l'élaboration de la L2 pendant une activité ZPD dans la langue cible » (Swain et Lapkin, 2013, p.123 ; traduit de l'anglais). Corcoll Lopez et Gonzales-Davies (2016) donnent un exemple très concret d'une telle activité en classe.

5 Les catégories du dispositif

Le débat dans les sections précédentes laisse entendre clairement que la médiation est partie prenante dans le rôle joué par le langage dans les processus comme la création d'un espace et de conditions pour faciliter la communication, la compréhension et/ou l'apprentissage, la construction et co-construction de sens nouveau, et/ou la transmission de l'information. C'est une notion « nomade » englobante.

Pour résumer le débat sur la médiation, toutes les activités de médiation qui ont été mentionnées dans les sections 2 à 4 sont listées ci-dessous. Après élimination des répétitions, il y a plus de 50 entrées. La liste illustre le type d'activités mentionnées dans la littérature qui lui est consacrée (voir le projet de biographie).

Section 2 (CECR)

- co-construction du sens
- agir comme intermédiaire entre des interlocuteurs qui ne sont pas capables de se comprendre directement
- traduction écrite
- interprétation simultanée (conférences, réunions, discours formels, etc.)
- interprétation consécutive (discours de bienvenue, visites guidées, etc.)
- interprétation informelle
- résumer l'essentiel (articles de journal et de magazine, etc.)
- paraphraser (textes spécialisés pour des profanes, etc.)
- faire un enregistrement
- (re)formulation d'un texte source auquel une tierce personne n'a pas un accès direct
- (re)traiter un texte existant
- produire une réponse textuelle à un stimulus textuel (question orale, ensemble d'instructions écrites, texte discursif)
- participer à une discussion impliquant plusieurs personnes
- interpréter un phénomène culturel appartenant à une autre culture
- médiation entre deux personnes qui partagent le même contexte situationnel mais tiennent à garder des perceptions et des interprétations différentes.

Section 3 : une notion évolutive

- résumer un texte de L1 en L1 en mettant probablement l'accent sur l'expression linguistique tout autant que sur le transfert d'informations
- expliquer, résumer, clarifier et développer un texte d'une langue dans une autre langue
- gérer la coopération dans l'interaction
- narrer un texte avec aisance dans différentes langues
- faciliter la compréhension
- une alternance entre les langues dans des contextes professionnels
- assurer la médiation dans des transactions quotidiennes en utilisant des bribes de différentes langues, des gestes et des dessins quand les connaissances d'une langue commune sont insuffisantes pour mener la transaction dans une seule langue
- travailler à un niveau (*culturel*) assez sophistiqué pour protéger l'intégrité de la source et faire passer l'essentiel du sens visé
- tenir compte des idiolectes, sociolectes et des liens entre les styles et les genres textuels
- associer différentes sous-cultures : sociale et professionnelle, dans le cadre de la culture d'une société
- jouer le rôle d'intermédiaire entre différents interlocuteurs
- faciliter la communication
- (re)formuler un texte
- (re) construire le sens d'un message
- permettre la communication entre des personnes qui ne peuvent pas communiquer entre elles directement parce qu'elles ne peuvent pas se comprendre
- *donner un sens (en tant qu'apprenant) à quelque chose qui n'est que partiellement ou pas du tout compréhensible*
- *donner du sens à un texte auquel on est confronté*
- aider à combler des écarts et à dépasser les malentendus (causés par des perspectives ou des attentes différentes, des interprétations du comportement, des droits et des obligations différentes)
- s'assurer les services d'un ombudsman - médiateur, des conseils et des services de prévention ou de résolution de conflit
- arbitrage et résolution de différends personnels, commerciaux ou internationaux
- *réunir de nouveaux partenaires en rendant les contextes culturels et linguistiques compréhensibles pour les nouveaux venus*
- médiation dans des situations de conflit et de tension, dans lesquelles les langues et les références culturelles mènent à l'exclusion et à la violence sociale : spécifier l'objet du conflit puis établir une procédure pour trouver une possibilité de règlement
- identifier une différence problématique et négocier dans un 'third space' (espaces tiers) neutre et dynamique ou un « espace pluriel » une façon de gérer la différence comme alternative à la confrontation linguistique et culturelle
- passer d'une perspective à une autre par la traduction de telle sorte que les deux soient dans le même champ de vision
- prendre ses distances par rapport à ses normes culturelles « en lisant à l'encontre de sa pensée » et en devenant plus conscient des connotations tendancieuses et des biais
- rendre un texte compréhensible

- servir de médiateur lors d'un manque de connaissance, manque de familiarité avec le domaine ou le champ concerné
- évaluer de façon critique et sur la base de critères explicites des perspectives, des pratiques et des produits dans sa propre culture, dans d'autres cultures et d'autres pays
- encourager une « pensée critique », une capacité à interroger et conceptualiser
- enseigner
- agir directement comme médiateur entre savoir, expériences et la capacité à avoir une réflexion critique personnelle
- servir de médiateurs entre savoir, expériences et une capacité à avoir une réflexion critique personnelle indirectement lors d'un travail coopératif
- établir des relations et des rapports
- organiser le travail, intégrer certains individus, les mettre au travail, éviter les problèmes et les résoudre, etc.
- faciliter l'accès au savoir, encourager les autres à développer leur réflexion (médiation cognitive : étayage (« scaffolding »))
- co-construire du sens en coopérant, comme membre d'un groupe, dans une école, un séminaire ou dans le cadre d'un atelier (médiation cognitive : coopération)
- créer les conditions pour réaliser les points précédents en créant, organisant et pilotant un espace permettant la créativité (médiation relationnelle).

Section 4 : Vers un modèle plus diversifié

- *médiation en rapport avec la diplomatie*
- médiation en rapport avec la résolution des conflits
- *médiation en rapport avec les transactions commerciales*
- *arbitrage, conseils et activités d'accompagnement*
- faire des rapprochements et des échanges entre des éléments et des espaces différents, là où l'individuel et le social interagissent
- améliorer la communication et une compréhension réciproque
- établir des relations malgré les barrières
- éviter/résoudre des situations ou des conflits graves
- aider les apprenants à s'approprier un savoir
- créer les relations et les conditions pour permettre aux apprenants de s'approprier un savoir
- établir des relations
- rendre les informations disponibles malgré les barrières
- *conseils et activités d'accompagnement*
- arbitrage dans des désaccords personnels ou institutionnels
- donner du sens aux choses par le langage
- structurer l'apprentissage par le langage
- la médiation des processus mentaux impliqués dans la réalisation d'une tâche (complexe)
- utiliser toutes sortes de signes pour accomplir les activités (prendre part à la vie scolaire, consommer, participer aux conversations) et ensuite intérioriser les signes pour structurer les processus cognitifs
- offrir un étayage (« scaffolding »)
- *socialisation dans des communautés de pratique*
- médiation de sa propre relation à une nouvelle culture

- dialogue coopératif
- coopération à visée fonctionnelle
- utiliser le langage comme outil sémiotique d'aide à la réflexion
- *penser à voix haute quand on répare ou on assemble quelque chose ou quand on cherche un objet égaré*
- assurer la médiation d'un texte (par exemple la recette que nous avons pris comme exemple précédemment), peut-être à voix haute
- deux personnes exercent une activité (par ex. faire la cuisine ou des réparations) : une assure la médiation du texte et l'autre confirme les actions entreprises
- assurer la médiation d'un texte parce qu'il suppose une connaissance « spécialisée » que l'autre n'a pas
- assurer la médiation d'un texte parce qu'il est rédigé dans une langue qui n'est pas familière à l'autre personne.

La liste ci-dessus est longue et abondante et pourtant elle n'est pas exhaustive. Son objectif est de souligner la variété des façons d'utiliser la médiation. C'est peut-être pour cette raison que Coste et Cavalli (2015:13) considèrent la médiation de façon abstraite et générale : « Dans tous les cas, l'action de médiation tend, dans sa définition la plus générale, à réduire l'écart entre deux pôles distants ou en tension ».

Le lecteur a pu remarquer que certains points de la liste sont en italique, et reproduits ci-dessous. Ce sont les points qui ne sont pas totalement pris en compte dans les descripteurs.

Section 3 : une notion évolutive

- *donner un sens (en tant qu'apprenant) à quelque chose qui n'est que partiellement ou pas du tout compréhensible ;*
- *donner du sens à un texte auquel on est confronté ;*
- *réunir de nouveaux partenaires en rendant les contextes culturels et linguistiques compréhensibles pour les nouveaux venus.*

Section 4 : vers un modèle plus diversifié

- *médiation en rapport avec la diplomatie ;*
- *médiation en rapport avec les transactions commerciales ;*
- *arbitrage, conseils et activités d'accompagnement ;*
- *socialisation dans des communautés de pratique ;*
- *penser à voix haute quand on répare ou on assemble quelque chose ou quand on cherche un objet égaré.*

Ces huit points se répartissent en trois groupes ; la médiation pour soi-même ; la médiation comme activité professionnelle et l'intégration de nouveaux venus. S'agissant de la médiation pour soi-même, il a été dès le début décidé dans le travail du groupe qu'il y avait un risque que tout soit considéré comme de la médiation. Il n'aurait été d'aucun intérêt de redéfinir la réception comme la médiation d'un texte pour soi-même ni d'intituler médiation toutes les activités de réception, interaction ou production déjà existantes dans le CECR. Il a été décidé de donner à la médiation le sens d'activité à part, « réduisant l'écart » entre une ou des personnes d'un côté et d'autres personnes ou de nouveaux concepts de l'autre. Nous nous sommes demandé s'il fallait considérer les réactions à la littérature comme de la médiation. On fait sans aucun doute de la médiation quand on explique ou on donne un point de vue à une autre personne sur un travail. Comme les réponses données à la littérature les critiques à

leur égard étaient à la limite du concept de médiation tel que développé dans le projet, nous avons cependant décidé de placer les descripteurs de ce domaine dans la rubrique « Texte » avec Ecouter et Prendre des notes.

Dans ce projet, l'accent n'est pas mis sur la médiation professionnelle. Cependant, comme gérer des situations délicates et des désaccords fait partie de la vie quotidienne, nous avons ajouté une échelle pour *Résoudre des situations délicates et des désaccords*.

Quant au troisième groupe, intégrer de nouveaux venus (*réunir de nouveaux partenaires en rendant les contextes culturels et linguistiques compréhensibles pour les nouveaux venus; socialisation dans des communautés de pratique*), il existait au départ une échelle avec ce titre dans un groupe d'échelles provisoires pour la catégorie *Médiation institutionnelle/ Intégration des nouveaux arrivants*. La raison en est que Coste et Cavalli définissent la pertinence de la médiation comme étant essentiellement un moyen de mobilité personnelle :

« La mobilité de l'acteur social lui assure une participation à et une circulation entre des groupes sociaux (ou communautés). C'est par cette participation et cette circulation qu'il rencontre, sous forme d'abord d'altérité et de distance perçues, des occasions, des objets et des expériences d'apprentissage et d'évolution personnelle. Les actions de médiation, à la charge de différentes instances et passant principalement par des activités langagières, visent à faciliter la réalisation des différents aspects de ce parcours : accompagner et fluidifier la mobilité, aborder et réduire ou s'appropriier l'altérité, accéder, s'intégrer et participer aux communautés, avec recours éventuel aux réseaux sociaux. Les instances en cause, de l'acteur social lui-même jusqu'aux institutions, ont, dans ces processus, des responsabilités à assumer, dont l'exercice est caractérisé, entre autres, par un travail médiationnel ». (2015 :7)

Les premiers descripteurs provisoires pour B1 sur l'échelle proposée étaient les suivants :

- *Peut accueillir de nouveaux arrivants, et intervenir sans y être préparé/e dans des conversations sur des thèmes familiers. CECR (adapté).*
- *Peut obtenir des informations détaillées sur des questions importantes, à l'aide d'un questionnaire préétabli. CECR (adapté).*
- *Peut agir en tant que guide dans une visite guidée ; répondre à des questions simples. ELTDU (adapté).*
- *Peut transmettre des informations simples et directes d'un intérêt immédiat, par ex. décrire les zones de responsabilité, des routines, des tâches à compléter, des sources d'assistance disponibles. CECR (adapté).*
- *Peut expliquer des procédures et en expliquer les raisons de façon simple. ELTDU (adapté) CECR (adapté).*
- *Peut se renseigner sur les besoins, faire des propositions et donner son opinion sur des solutions à des problèmes ou des questions pratiques. CECR (adapté).*

Les consultants auxquels cet ensemble de descripteurs a été montré ont fait remarquer que les descripteurs de ce genre risquaient d'être perçus comme plutôt unidirectionnels et condescendants. Ils ont également souligné que les activités décrites n'étaient pas vraiment différentes de celles déjà présentes dans les descripteurs du CECR pour l'interaction qui pourraient alors être adaptés. Pour cette raison, la catégorie a été abandonnée, ainsi que

quelques autres qui n'étaient en fait que du « recyclage » de concepts et d'éléments des descripteurs du CECR déjà existants.

Finalement, les considérations de Zarate concernant le 'third space' (l'espace tiers) « neutre, dynamique » ou « l'espace pluriel » (2003 :95) ont débouché sur une autre façon de régler cette question, par l'échelle *Créer un espace pluriculturel*. Les descripteurs définitifs pour B1 et B1+ sur cette échelle sont les suivants :

- *Peut établir des contacts et favoriser les échanges avec des personnes d'autres cultures, initier la conversation, montrer de l'intérêt et de l'empathie par ses questions et ses réponses simples et exprimer son accord et sa compréhension.*
- *Peut se montrer encourageant/e au cours de rencontres interculturelles, percevoir les impressions et les différentes façons d'appréhender le monde de la part des autres membres du groupe.*
- *Peut assurer un échange interculturel en utilisant un répertoire limité : présenter des personnes de différentes cultures, poser des questions et y répondre, montrer qu'il/elle a conscience que certaines choses peuvent être perçues différemment selon les cultures.*
- *Peut aider à la création d'une culture commune partagée, en échangeant de façon simple des informations sur les valeurs et les comportements propres à une langue et une culture.*

Ce qui frappe dans la liste des activités de médiation des sections 2 à 4 (pages 16-18), comme nous venons de le dire, est sa longueur, sa richesse, sa variété et l'absence de structure. La médiation a tellement de niveaux, de types, d'aspects. Comment saisir cette richesse dans un schéma descriptif pratique facile à comprendre ? Comment le faire dans un dispositif qui corresponde au schéma descriptif du CECR ? De plus, lors du débat sur la médiation linguistique, culturelle, sociale et pédagogique, le fait que des points similaires soient encore et encore soulevés, montre la redondance et l'entremêlement de ces catégories fréquemment utilisées. Nous comprenons aujourd'hui que toute catégorisation dans les sciences sociales, et même dans les sciences naturelles, sont plus conventionnelles qu'intrinsèques (Broch, 2005 ; Piccardo, 2005). L'affirmation de Whorf (1956 :212) selon laquelle « nous découpons la nature, la classons en concepts et attribuons des sens d'une façon particulière avant tout parce que nous sommes partie prenante dans un contrat qui nous oblige à organiser les choses de cette façon » (traduit de l'anglais) est nettement moins controversée aujourd'hui qu'encore récemment dans les années 1980. Toutes les frontières entre les catégories de notre domaine sont des distinctions floues et non des absolus cartésiens. En ce qui concerne les catégories du CECR, ce que l'on doit retenir, ce sont plutôt des caractéristiques et non des composants ou des « choses ». **Le fait de mettre l'accent sur une caractéristique pour la décrire ne signifie pas que nous lui conférons une existence séparée dans un modèle atomisé.**

La classification en *médiation cognitive* et *médiation relationnelle* adoptée par Coste et Cavalli était donc devenue essentielle pour organiser les catégories d'échelles de descripteurs :

« [...] il est ainsi permis de poser que le travail fondamental de transmission / construction de connaissances et d'appropriation de ce qui est d'abord perçu comme altérité relève d'un ensemble d'opérations qu'on peut qualifier de **médiation cognitive**. La gestion des interactions, des relations voire des conflits et, plus

généralement, ce qui touche à la réduction des distances interpersonnelles, à la facilitation des rencontres et des coopérations et à l'instauration d'un climat favorable à l'entente et au travail relèverait d'une forme de médiation qualifiable de médiation relationnelle. La **médiation relationnelle** peut aussi, bien entendu, trouver place dans l'espace scolaire comme propice ou nécessaire à la médiation cognitive. » (2015 :29)

Comme les auteurs le soulignent, la frontière entre ces deux catégories est floue, les médiations cognitive et relationnelle étant souvent combinées. Ce qui est essentiel est qu'elles incluent l'usage du langage :

« Ces deux formes, cognitive et relationnelle, non exclusives et souvent combinées, passent pour l'essentiel par une **activité langagière de médiation** (celle-là même, mais sensiblement étendue, que le CECR avait définie) à l'intérieur de contextes sociaux. (ibid. :13)

Les catégories pour les échelles de descripteurs sont données dans le Tableau 1⁵. Les « autres nouvelles échelles » portent sur des aspects que l'on pourrait très bien ne pas considérer comme de la médiation, mais qui comprennent un élément de médiation. Des échelles de descripteurs pour la littérature et pour l'interaction en ligne avaient été demandées par les utilisateurs. Des demandes expresses d'échelles pour l'interaction en ligne et l'appréciation de la littérature avaient été formulées à l'unité des Politiques Linguistiques du Conseil de l'Europe, et le groupe de travail a pensé que les compétences plurilingues et pluriculturelles (CECR Section 6.1.3) convenaient tout à fait à la médiation dans un contexte interlinguistique.

Quand le groupe a commencé à travailler, diverses solutions ont été proposées pour résoudre la question de directionnalité dans la médiation dans toutes les langues. Une version proposant trois variantes de descripteurs (dans une langue ; de la L1 à la L2 ; de la L2 à la L1) a eu pour résultat de nombreux doublons, quelques 1500 descripteurs et a provoqué plus de problèmes qu'elle n'en a résolus : (Sait-on toujours ce qu'est la L1 ? Et ce que sont les langues sources et les langues cibles ?). La solution retenue a été de recommander aux utilisateurs, quand ils adaptent un descripteur à leur contexte, de spécifier quelle est la langue en jeu. Exemple d'un descripteur de niveau B1 : *Peut transmettre le contenu d'annonces publiques et de messages délivrés en langue standard à vitesse normale*, peut être adapté ainsi : *Peut transmettre en français le contenu d'annonces publiques et de messages délivrés en allemand standard à vitesse normale*.

Tableau 1 : Catégories pour les échelles de descripteur

ACTIVITÉS DE MÉDIATION	
Médiation relationnelle (à l'oral)	
<i>Instaurer une ambiance constructive</i>	Abandonné après une pré-consultation
Créer un espace pluriculturel	Ajouté après la phase 2
Faciliter la coopération dans une interaction avec des pairs	
Gérer des interactions en plénière et en groupes	
Résoudre des situations délicates et des désaccords	
Médiation cognitive	
Construire du sens (à l'oral)	
Coopérer pour construire du sens	

⁵ Les titres ont été légèrement modifiés pendant le processus et ce sont les titres définitifs qui sont donnés.

Susciter une pensée conceptuelle	
Retransmettre du sens (à l'oral)	
Transmettre des informations spécifiques	
Expliquer des données (par ex. des graphiques, diagrammes, tableaux, etc.)	
Traiter un texte	
Interpréter	
Traduire à l'oral un texte écrit (traduction à vue)	Ajouté après la phase 1
Retransmettre du sens (à l'écrit)	
Transmettre des informations spécifiques	
Expliquer des données (par ex. des graphiques, diagrammes, tableaux, etc.)	
Traiter un texte	
Traduire	
STRATÉGIES DE MÉDIATION	
Stratégies de médiation	
Relier à un savoir préalable	
Développer un texte	
Rationaliser un texte	
<i>Restructurer un texte (dans la culture discursive appropriée)</i>	Abandonné après la phase 1
Décomposer une information complexe	Ajouté après la phase 1
<i>Représenter visuellement une information</i>	Abandonné après une pré-consultation
Adapter son langage	
AUTRES NOUVELLES ÉCHELLES CRÉÉES	
Conversation et discussion en ligne	
Transactions et coopération axées sur les objectifs	
Exprimer une réaction personnelle à l'égard de la littérature	
Analyser et formuler des critiques littéraires	
Exploiter un répertoire pluriculturel	
Compréhension plurilingue	Ajouté en phase 3
Exploiter un répertoire plurilingue	

Arguments en faveur des échelles

Les sources pour les descripteurs et les arguments pour toutes ces nouvelles échelles (dont la phonologie) sont données dans les annexes du document « Descripteurs illustrant les niveaux du CECR ». Les arguments sont présentés selon un modèle standard.

Il y a d'abord une description du domaine concerné :

- La médiation relationnelle
- La médiation cognitive : construire du sens
- La médiation cognitive : transmettre le sens reçu
- Les stratégies de médiation
- (Autres nouvelles échelles)
 - Interaction en ligne
 - Réactions à la littérature
 - Phonologie
 - Compétences plurilingues et pluriculturelles

Une courte définition de la catégorie suit chaque échelle de descripteur dans ce domaine et une liste des concepts clés mis en œuvre dans l'échelle ainsi qu'une brève description de la façon dont la progression s'opère sur l'échelle depuis les niveaux A jusqu'aux niveaux C est proposée. Dans les six pages qui suivent, avant de passer à la validation des descripteurs, les Tableaux 2 à 7 donnent les définitions pour chacun des domaines plus larges, et pour les échelles de descripteurs qui s'y trouvent.

- Tableau 2 : La médiation relationnelle
- Tableau 3: La médiation cognitive : construire du sens
- Tableau 4: La médiation cognitive : retransmettre du sens
- Tableau 5: Les stratégies de médiation
- Tableau 6: En ligne et littérature/art
- Tableau 7: Compétences plurilingue et pluriculturelle

Pour tous les arguments, se référer au document « Descripteurs illustrant les niveaux du CECR ».

Tableau 2 - Médiation relationnelle

<p>MÉDIATION RELATIONNELLE La médiation relationnelle traite de la façon de créer, maintenir et optimiser les relations personnelles. Le contexte de la médiation sera souvent, mais pas toujours, une activité où les participants ont des objectifs communicatifs commun. Le but de la médiation relationnelle est de faciliter la compréhension et d'établir une communication réussie entre des utilisateurs/apprenants qui peuvent avoir des différences de perspectives individuelles, socioculturelles, sociolinguistiques ou intellectuelles. Le médiateur tente d'influencer de façon positive certains aspects de la relation dynamique entre l'ensemble des participants, y compris la relation avec lui-même ou elle-même. Quelqu'un qui participe à une médiation relationnelle doit, pour être suffisamment bienveillant vis-à-vis des points de vue et des états émotionnels des participants à la situation de communication, avoir une intelligence émotionnelle bien développée, ou être prêt à la développer. Les capacités impliquées correspondent à la diplomatie, la négociation, la pédagogie et aux règlements des différends, ainsi qu'aux interactions sociales quotidiennes et/ou à celles du milieu professionnel.</p>	<p>Instaurer une ambiance constructive En favorisant des relations constructives avec et entre les participants, l'utilisateur/apprenant vise à préparer le chemin ou à le renouveler, d'une communication efficace. Il/elle agit délibérément pour « ouvrir » ou « réguler » les filtres communicatifs affectifs des participants, afin de susciter une réaction émotionnelle positive en démarrant la communication ou en faisant progresser la discussion.</p>
	<p>Créer un espace pluriculturel Cette échelle reflète l'idée de la création d'un espace commun entre et parmi des interlocuteurs différents au niveau linguistique et culturel, c'est-à-dire la capacité à traiter « l'altérité », à identifier les ressemblances et les différences pour s'appuyer sur des caractéristiques culturelles connues ou inconnues, etc., afin de permettre la communication et la coopération. L'utilisateur/apprenant vise à rendre possible un environnement interactif positif pour une bonne communication entre participants de contextes culturels différents, y compris dans des contextes multiculturels. Il/elle ne fait pas qu'utiliser son répertoire pluriculturel pour faire accepter ou mettre en valeur sa mission ou son message (cf. <i>Exploiter un répertoire pluriculturel</i>), mais accomplit un réel travail de médiateur : créer un espace commun neutre et fiable pour améliorer la compréhension entre tous. Il/elle vise à améliorer et approfondir la compréhension interculturelle entre les participants afin de prévenir et/ou de surmonter d'éventuelles difficultés dues à des points de vue culturels contrastés. Le médiateur doit constamment prendre conscience des différences socioculturelles et sociolinguistiques touchant à la communication interculturelle.</p>
	<p>Faciliter la coopération dans une interaction avec des pairs L'utilisateur/apprenant contribue au succès de la coopération au sein du groupe auquel il appartient, généralement dans l'optique d'un objectif spécifique commun ou d'une tâche communicative. Il/elle veille à intervenir à bon escient pour orienter la discussion, équilibrer les interventions, et aider à surmonter les difficultés de communication au sein du groupe. Il/elle n'a pas le rôle du leader dans le groupe, et ne souhaite pas l'avoir, seule compte pour lui/elle la réussite de la coopération.</p>
	<p>Gérer des interactions en plénière et en groupes L'utilisateur/apprenant joue un rôle prépondérant –par exemple celui de professeur, d'animateur d'atelier, de formateur ou de président de séance -, dans l'organisation d'une activité communicative entre les membres d'un ou de plusieurs groupes. Il/elle gère avec sérieux des phases de communication incluant des plénières avec l'ensemble du groupe et/ou des phases de communication au sein d'un sous-groupe ou entre sous-groupes.</p>
	<p>Résoudre des situations délicates et des désaccords L'utilisateur/apprenant peut assumer le rôle formel de médiateur pour gérer un désaccord entre tiers, ou peut essayer de façon informelle de résoudre un malentendu, une situation délicate ou un désaccord entre locuteurs. Clarifier le problème et ce que veulent les parties, les aider à comprendre les positions des unes et des autres, voilà ce qui le concerne essentiellement. Il/elle va tenter de les persuader de s'approcher d'une solution. Son propre point de vue n'a aucune importance, mais il/elle recherche l'équilibre dans la présentation des points de vue de toutes les parties prenantes.</p>

Tableau 3 - Médiation cognitive : construire du sens

<p>La médiation cognitive</p> <p>La médiation cognitive est traduite dans les descripteurs comme le processus permettant de faciliter, pour les autres, l'accès à la connaissance et aux notions, particulièrement lorsqu'ils ne peuvent y avoir accès par eux-mêmes. Dans la médiation cognitive, la personne est moins préoccupée de ses propres besoins, idées ou expressions, que de ceux pour qui il joue le rôle de médiateur. Il y a deux types de médiation cognitive : construire un nouveau sens et retransmettre du sens.</p>	
<p>Construire du sens</p> <p>On reconnaît, en éducation, que le langage est un outil utilisé pour penser à quelque chose et en parler au cours d'un processus dynamique co-constructif. Capter ce fonctionnement est donc une composante clé de l'élaboration des échelles de la médiation. De quelle façon l'utilisateur/apprenant peut-il, par le langage, faciliter l'accès à la connaissance et aux concepts ? Le but de l'élaboration des deux échelles est de décrire la construction orale de concepts que ce soit dans une seule langue ou dans une communication d'une langue à l'autre.</p> <p>La principale distinction entre les deux échelles réside dans le rôle de l'utilisateur/apprenant. Dans <i>Coopérer pour construire du sens</i>, il/elle est simplement l'un des participants du groupe alors que dans <i>Susciter une pensée conceptuelle</i>, il/elle joue le rôle de facilitateur. Ces deux échelles s'opposent à celles de la médiation relationnelle <i>Faciliter la coopération dans une interaction avec des pairs</i>, et <i>Gérer des interactions en plénière et en groupes</i>, qui, on l'a vu plus haut, mettent l'accent sur construire et maintenir des interactions positives, et ne traitent pas directement de l'accès à la connaissance et aux concepts. Cependant, la médiation relationnelle telle qu'elle est décrite pourrait bien être un précurseur nécessaire ou une activité parallèle permettant de faciliter l'élaboration d'un nouveau savoir. On doit être sensible aux opinions des autres, une ambiance constructive est souvent un prérequis à une action collective qui peut déboucher sur de nouveaux savoirs.</p> <p>Bien que les deux échelles soient directement liées au domaine éducatif, elles ne sont pas confinées à la classe, et sont applicables à tous les domaines où l'on a besoin d'aller de l'avant.</p>	<p>Coopérer pour construire du sens</p> <p><i>Coopérer pour construire du sens</i> s'intéresse à la stimulation et au développement des idées en tant que membre d'un groupe. Cette échelle se rapporte particulièrement au travail collectif dans la résolution de problème, l'élaboration de concepts et le travail sur projet.</p> <p>Susciter une pensée conceptuelle</p> <p>Dans <i>Susciter une pensée conceptuelle</i>, l'utilisateur/l'apprenant offre un soutien permettant à une ou plusieurs personnes de bâtir elles-mêmes un nouveau concept, plutôt que de suivre passivement l'exemple. L'utilisateur/l'apprenant peut agir soit comme membre d'un groupe, prenant provisoirement le rôle de facilitateur, soit être désigné comme l'expert (par ex. animateur/formateur/responsable) qui prend la tête du groupe pour aider les participants à comprendre les concepts.</p>

Tableau 4 - Médiation cognitive : Retransmettre du sens

<p>La médiation cognitive</p> <p>La médiation cognitive est traduite dans les descripteurs comme le processus permettant de faciliter, pour les autres, l'accès à la connaissance et aux notions, particulièrement lorsqu'ils ne peuvent y avoir accès par eux-mêmes. Dans la médiation cognitive, la personne est moins préoccupée de ses propres besoins, idées ou expressions, que de ceux pour qui il joue le rôle de médiateur. Il y a deux types de médiation cognitive : construire un nouveau sens et retransmettre du sens.</p>	
<p>Retransmettre du sens</p> <p><i>Retransmettre du sens</i> a ici le sens donné à la notion de médiation dans le CECR en 2001. Dans cette présentation, cette notion remplaçait la catégorie « traiter », la quatrième après réception, interaction et production, présentées au symposium de Rüslikon qui avait conseillé l'élaboration du CECR. En fait, il y avait une échelle pour <i>Traiter</i> dans la section 4.6.3. Textes et activités. Nous avons à présent trois échelles de descripteurs différentes pour à la fois l'oral et l'écrit (<i>Transmettre des informations spécifiques</i>, <i>Expliquer des données</i>, <i>Traiter un texte</i>), ce qui représente un total de six échelles qui remplacent de façon efficace l'échelle existante.</p> <p>Les trois autres échelles, <i>Interpréter</i>, <i>Traduire à l'oral un texte écrit – Traduction à vue</i>, <i>Traduire son langage</i>. L'objectif de ces trois échelles est de montrer ce qu'est l'activité consistant à interpréter et traduire de l'information à l'intention d'une personne n'ayant pas accès à l'information par lui/elle-même parce qu'il/elle ne connaît pas la langue concernée. Ces échelles ne font pas que traiter des activités des interprètes et des traducteurs professionnels. Les descripteurs des niveaux moins élevés peuvent être d'une grande utilité dans le domaine public, pour permettre à des personnes d'accéder aux services formulés dans une langue qu'ils ne parlent pas.</p> <p>D'autre part, aux niveaux plus élevés, dans les trois échelles, les domaines éducationnels et professionnels sont au premier plan.</p>	<p>Transmettre des informations spécifiques</p> <p><i>Transmettre des informations spécifiques</i> se rapporte à la façon d'extraire d'un texte cible des informations spécifiques présentant un intérêt immédiat et de les transmettre à une autre personne. L'accent est mis dans ce cas sur la pertinence d'un contenu spécifique plutôt que sur les idées principales ou l'argumentation présentées dans le texte. <i>Transmettre des informations spécifiques</i> est à mettre en rapport avec <i>Lire pour s'orienter</i> (même si l'information en question a été annoncée oralement publiquement ou a fait partie de consignes). L'utilisateur/apprenant peut rechercher l'information adéquate dans le texte source et la transmettre par la suite à un destinataire.</p>
	<p>Expliquer des données</p> <p><i>Expliquer des données</i> se réfère au passage à oral d'informations venant de diagrammes, de figures ou d'autres visuels. L'information peut être donnée par l'utilisateur/apprenant lors de la présentation d'un power point ou quand il s'agit d'expliquer à un ami ou un collègue des informations clés données dans des graphiques accompagnant un article, une prévision météorologique ou des informations financières.</p>
	<p>Traiter un texte</p> <p>Quand des utilisateurs/apprenants traitent une information, ils doivent d'abord comprendre l'information et/ou les arguments présents dans le texte source puis les transférer à un autre texte, en général en les résumant de façon à ce qu'ils conviennent au contexte de la situation. En d'autres termes, le résultat est un condensé et/ou une reformulation des informations d'origine et des arguments, l'accent étant mis sur les points et les idées importants du texte source. Le mot clé des échelles de traitement de l'information aussi bien à l'oral qu'à l'écrit est « résumer ». Alors que dans <i>Transmettre des informations spécifiques</i> l'utilisateur/apprenant ne lira certainement pas le texte entier (sauf si l'information recherchée est bien cachée), dans <i>Traiter un texte</i>, il/elle doit d'abord bien comprendre tous les points essentiels du texte source. <i>Traiter un texte</i> est ainsi en relation avec <i>Lire pour s'informer et discuter</i> (parfois intitulé lecture détaillée, ou lecture attentive), même si l'information en question a été donnée oralement dans une présentation ou un exposé. L'utilisateur/apprenant peut alors choisir de présenter l'information au destinataire dans un ordre tout à fait différent, en fonction du but de la rencontre.</p>
	<p>Interpréter</p> <p>Cette échelle ne se limite pas aux activités des interprètes professionnels et ne décrit pas, au niveau C2, le degré de spontanéité et de précision avec lequel ces professionnels assurent des interprétations simultanées dans des institutions comme le Conseil de l'Europe, l'Union Européenne ou les Nations Unies. Tout d'abord, le niveau C2 décrit « L'examen le plus élevé dans l'échelle ALTE » (CECR Section 3.2, p. 25), un niveau pouvant être atteint par « des apprenants de haut niveau » (CECR, section 3.6, p. 34). Les interprètes professionnels, à l'image de tout professionnel du secteur des langues, ont souvent un niveau de compétence supérieur au C2.</p> <p>Cette échelle concerne les situations dans lesquelles l'utilisateur/apprenant, agissant en tant que personne plurilingue, doit assurer du mieux qu'il peut la médiation d'une langue à l'autre dans une situation informelle ou formelle dans les domaines publics, privés, professionnels ou éducationnels. L'interprétation peut être à sens unique (par ex. un discours d'accueil) ou dans les deux sens (par ex. pendant une conversation ou une interview). L'interprétation peut être simultanée (par ex. à côté d'un/e collègue pendant un discours d'accueil) ou consécutive (par ex. à côté d'un orateur/une oratrice qui fait des pauses régulières pour permettre à l'interprète de traduire).</p>
	<p>Traduire à l'oral un texte écrit (traduction à vue)</p> <p>La traduction à vue consiste à traduire spontanément un texte écrit, par exemple une consigne, une lettre, un courriel ou toute autre communication.</p>
<p>Traduire</p> <p>Cette échelle concerne la traduction écrite de textes écrits. Il est de première importance dans ce cas de spécifier les langues concernées car, de façon tout à fait délibérée, le niveau ne prend pas en compte les problèmes de traduction vers la langue maternelle ou depuis celle-ci. La raison en est que de plus en plus de personnes plurilingues considèrent que les termes « langue maternelle » et « meilleur niveau de langue » ne sont pas toujours synonymes. L'échelle fournit avant tout une description fonctionnelle de la capacité à reproduire un texte source dans une autre langue.</p>	

Tableau 5 - Stratégies de médiation

<p>Stratégies de médiation</p> <p>La capacité d'un utilisateur/apprenant à jouer le rôle de médiateur n'implique pas seulement une compétence linguistique dans la ou les langues concernées, elle suppose aussi la mise en œuvre de stratégies de médiation respectant les conventions, conditions et contraintes propres au contexte communicatif. Les stratégies de médiation sont des techniques utilisées pour clarifier le sens de ce qui est dit ou écrit et faciliter la compréhension. C'est pourquoi les stratégies de médiation dans le sens où nous l'entendons ici, s'appliquent principalement à la médiation cognitive (établir une signification nouvelle lors d'un travail en commun ou en guidant un groupe, transmettre le sens que fournit un texte source oral ou écrit). Les stratégies de médiation sont des stratégies langagières communicatives, à savoir des stratégies de performance utilisées au cours du processus de médiation. Dans son rôle de médiateur, l'utilisateur/apprenant doit faire la navette entre les personnes, les textes, les types de discours et les langues, en fonction du contexte de la médiation. Les stratégies sont les outils utilisés dans ce processus.</p> <p>La façon d'envisager les stratégies de médiation ici déborde largement celle qui est présentée dans le CECR, section 4.4.4.3 (p.72). Dans le CECR, les stratégies de médiation sont censées refléter « les façons de se débrouiller avec des ressources limitées pour traiter l'information et trouver un sens équivalent ». Développer le savoir antérieur, localiser des supports, préparer un glossaire, anticiper, enregistrer des équivalences, combler des lacunes et contrôler la conformité de deux versions ou affiner à l'aide de dictionnaires sont quelques-unes des stratégies mentionnées. Cependant, ces stratégies s'inscrivent tout d'abord dans le cadre de l'interprétation et de la traduction plutôt que dans celui plus large de la médiation telle qu'elle est présentée dans la gamme des activités de médiation ci-dessus., à part combler des lacunes, toutes ces stratégies portent ensuite sur ce qui a lieu avant ou après l'actuel processus de médiation.</p> <p>Les stratégies présentées ici sont des stratégies de performance, c'est-à-dire des façons d'aider les personnes à comprendre, au cours du processus actuel de médiation. Elles portent sur la façon de traiter le contenu source à l'intention du destinataire. Est-il par exemple nécessaire de donner des précisions sur ce contenu, de le condenser, de le paraphraser, de le simplifier, de l'illustrer par des métaphores ou des éléments visuels ? Il n'y a pas de descripteurs pour les niveaux A car ces processus sont vraiment très compliqués.</p>	<p>Relier à un savoir préalable</p> <p>L'établissement de liens avec un savoir préalable fait partie du processus de médiation de façon significative dans la mesure où il représente une part essentielle du processus d'apprentissage. Pour expliquer des informations nouvelles, le médiateur peut faire des comparaisons, décrire leur relation avec ce que le destinataire connaît déjà ou aider les destinataires à faire appel à ce qu'ils/elles savent déjà, etc. Il est possible d'établir des liens avec d'autres textes, de mettre en relation des informations et des concepts nouveaux avec du matériel déjà existant et à une connaissance de base du monde.</p> <p>Développer un texte</p> <p>La masse d'informations est souvent un obstacle à la compréhension. Cette échelle porte sur l'expansion de la source (orale ou écrite) qui consiste à ajouter des informations utiles, des exemples, détails, informations de base, commentaires argumentatifs et explicatifs.</p> <p>Rationaliser un texte</p> <p>Cette échelle porte sur le contraire de l'<i>expansion</i> : il s'agit de résumer un texte écrit pour en garder le/s message/s essentiel/s. Cela peut consister à restituer une information en moins de mots après avoir éliminé les répétitions et les digressions, et avoir supprimé les parties du texte source qui n'apportent pas d'information pertinente nouvelle. Cependant, cela peut aussi consister à regrouper les idées du texte d'origine pour souligner les points importants, tirer des conclusions ou montrer leurs différences.</p> <p>Décomposer une information complexe</p> <p>La compréhension d'un texte peut souvent être nettement améliorée en décomposant une information complexe en ses parties constituantes, et en montrant comment ces parties s'intègrent pour former un ensemble.</p> <p>Représenter visuellement une information</p> <p>Cette échelle porte sur l'utilisation de dessins et d'outils visuels (tableaux, organigrammes, schémas conceptuels, etc.) pour illustrer des informations nouvelles.</p> <p>Adapter son langage</p> <p>L'utilisateur/apprenant peut avoir besoin d'adapter son langage et de paraphraser le contenu d'un texte pour l'inclure de façon appropriée à un texte nouveau en termes de genre et de registre différents. Cela peut se faire en incluant des synonymes, en simplifiant ou en utilisant d'autres manières de paraphraser.</p>
---	--

Tableau 6 - En ligne et Littérature

<p>Interaction en ligne</p> <p>La communication en ligne se fait toujours par le biais d'une machine, ce qui implique qu'il est fort peu probable qu'elle soit semblable à une interaction en présentiel. Il est quasiment impossible de saisir sur les échelles traditionnelles de compétences axées sur les actes écrits et oraux d'un individu, les caractéristiques émergentes de l'interaction de groupe en ligne, comme, par exemple, la disponibilité des ressources partagées en temps réel. Il peut, d'un autre côté, y avoir des malentendus non immédiatement repérés (et donc non corrigés) comme il est souvent plus facile de le faire en tête à tête. Voici quelques critères pour une communication réussie :</p> <ul style="list-style-type: none"> - besoin de plus de redondance dans les messages ; - besoin de vérifier que le message a été convenablement compris ; - savoir reformuler pour faciliter la compréhension, traiter les malentendus - savoir gérer les réactions émotionnelles 	<p>Conversation et discussion en ligne</p> <p>Cette échelle porte essentiellement sur la conversation et les discussions en ligne comme phénomène multimodal, mettant l'accent sur la façon dont les interlocuteurs communiquent en ligne pour traiter à la fois de problèmes graves et d'échanges sociaux, de manière flexible et ouverte.</p>
<p>Réactions à l'égard de la littérature</p> <p>La littérature est l'une des sources principales, pour <i>Lire comme activité de loisir</i> et plusieurs descripteurs liés à la lecture de textes littéraires se trouvent dans l'échelle ayant ce titre. La littérature, tout comme l'art, suscite souvent des réactions, attitude souvent encouragée dans l'enseignement des langues. Cette réaction peut s'exprimer en classe ou dans un des cercles d'amateurs de littérature souvent associés à l'apprentissage d'une langue étrangère. On a remarqué, au cours de l'élaboration des descripteurs qu'il y avait beaucoup de points communs entre la façon d'exprimer des réactions personnelles et de faire des analyses critiques de la littérature. C'est la raison pour laquelle il a été décidé d'élargir la catégorie en y incluant l'art. Quatre types de réactions classiques peuvent être donnés :</p> <ul style="list-style-type: none"> - l'implication : avoir une réaction personnelle à la langue, au style et au contenu, se sentir attiré/e par un aspect de l'œuvre ou un personnage ou une particularité/caractéristique ; - l'interprétation : attribuer un sens ou une importance à des aspects de l'œuvre tels que les contenus, mobiles, motivations des personnages, métaphores, etc. - l'analyse : analyser certains aspects de l'œuvre dont le langage, les artifices littéraires, le contexte, les personnages, les rapports, etc. - l'évaluation : donner une appréciation critique sur la technique, la structure, la vision de l'artiste, la signification/le sens de l'œuvre, etc. <p>Il y a une différence fondamentale entre les deux premières catégories (l'implication et l'interprétation) et les deux dernières (l'analyse et l'évaluation). Décrire une réaction personnelle et une interprétation est d'un point de vue cognitif bien plus simple que de faire une analyse intellectuelle et/ou une évaluation. La première opération requiert un langage moins sophistiqué. C'est la raison pour laquelle il a été décidé de proposer deux échelles dans ce domaine. La première démarre au niveau A1 mais ne propose pas de descripteurs aux niveaux C, dans la mesure où la tâche n'implique pas d'utilisation de la langue aux niveaux C. La dernière n'a pas de descripteurs aux niveaux A. Elle n'est véritablement appropriée qu'à partir du niveau B1+.</p>	<p>Transactions et coopération axées sur les objectifs</p> <p>Cette échelle porte essentiellement sur la nature collaborative des interactions sur le web 2.0 et des transactions qui se font en ligne, comme un élément habituel la vie moderne, les deux avec des résultats bien précis. Séparer de façon stricte l'écrit et l'oral ne concerne pas vraiment les transactions en ligne, la multi modalité en étant de plus en plus l'élément et la ressource clés.</p> <p>Exprimer une réaction personnelle à l'égard de la littérature</p> <p>Cette échelle met l'accent sur l'expression de l'effet produit par une œuvre littéraire sur un utilisateur/ apprenant en tant que/en personne. Les aspects prédominants incluent les rapports entre l'œuvre et son expérience propre; l'identification avec certaines œuvres ou certains personnages dans les œuvres ; les sensations et les émotions que l'œuvre suscite et l'interprétation personnelle de la signification de l'œuvre.</p> <p>Analyser et formuler des critiques littéraires</p> <p>Comme cela a été dit précédemment, cette échelle porte sur des réactions plus formelles et intellectuelles. Les aspects analysés comprennent la signification des événements dans un roman, le traitement des mêmes thèmes dans différentes œuvres et les liens entre elles, la mesure dans laquelle une œuvre obéit à des conventions, la façon dont un artiste/un auteur suscite de l'intérêt et une évaluation plus globale de l'œuvre dans son ensemble.</p>

Tableau 7 Compétences plurilingue et pluriculturelle

<p>Compétences plurilingue et pluriculturelle</p> <p>Les notions de plurilinguisme et de pluriculturalisme présentées dans le CECR (2001, section 1.3; 1.4 et 6.1.3 ont servi de base au développement des échelles de descripteurs dans ce domaine. Les points suivants dans le CECR ont été, en particulier, pris en considération :</p> <ul style="list-style-type: none"> -La différence entre le plurilinguisme et le multilinguisme est que ce dernier met l'accent sur la présence et la coexistence d'un certain nombre de langues dans une société donnée alors que le plurilinguisme insiste sur le fait que : <ul style="list-style-type: none"> o les langues sont interdépendantes et interconnectées en particulier au niveau d'une personne ; o les langues et les cultures ne sont pas confinées dans des espaces mentaux cloisonnés ; o le savoir et l'expérience des langues contribuent à la construction d'une compétence communicative. - Une maîtrise équilibrée dans différentes langues n'est pas le but à atteindre, mais plutôt la capacité (et la volonté) de moduler leur usage en fonction de la situation sociale et communicative. - Les frontières entre les langues peuvent être dépassées dans la communication et différentes langues peuvent être utilisées pour transmettre des messages dans la même situation. <p>D'autres concepts ont aussi été pris en compte à la suite de à l'analyse de la littérature récente sur ce sujet :</p> <ul style="list-style-type: none"> -la capacité à gérer « l'altérité » pour identifier les ressemblances et les différences, pour s'appuyer sur les traits culturels connus et inconnus, etc., afin de permettre la communication et la coopération ; -la volonté d'agir en tant que médiateur interculturel ; - la volonté dynamique et la capacité de l'utilisateur/apprenant à utiliser les langues qui lui sont familières pour comprendre de nouvelles langues, à faire confiance (et rechercher) à des mots semblables et internationaux pour comprendre les textes d'une langue inconnue- en ayant conscience du danger des « faux amis » ; -la capacité à répondre d'une façon sociologiquement acceptable en intégrant des langues ou des éléments d'autres langues et/ou des variations de langues dans son discours à des fins de communication ; -l'utilisation de ce qui a été dit précédemment à un niveau plus élevé à des fins ludiques et stylistiques ; -la capacité à exploiter son propre répertoire linguistique en combinant, intégrant et en alternant délibérément les langues au niveau de l'énoncé et du discours ; -une disponibilité et une capacité à développer une conscience plurilinguistique et pluriculturelle en se montrant ouvert et curieux. <p>Voici les termes associés à ces concepts : translangage, code de commutation/mélange/maillage ; pratiques transidiomatiques et polylinguisme.</p> <p>Plutôt que d'être incluse ici, l'échelle <i>Créer un espace pluriculturelle</i> fait partie de la Médiation relationnelle, dans la mesure où elle met l'accent sur le rôle plus dynamique d'intermédiaire agissant en tant que médiateur interculturel ayant pour but d'établir et de maintenir des rapports.</p> <p>Trois échelles ont en outre été créées pour :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exploiter un répertoire pluriculturelle - Compréhension plurilingue - Exploiter un répertoire plurilingue <p>Ces trois échelles sont résumées dans la colonne de droite et décrivent les éléments d'un espace conceptuel élargi concernant l'éducation plurilingue et pluriculturelle, celui du CARAP/FREPA (Cadre de Référence pour les Approches Plurielles : http://carap.ecml.at). CARAP/FREPA liste les différents aspects des compétences plurilingues et interculturelles dans une structure hypertextuelle indépendante d'un niveau de langue et organisée selon trois grands domaines : le savoir (knowledge), le savoir-être (attitudes) et le savoir faire (skills). Les trois échelles présentées ici sont complétées par un renvoi au schéma CARAP/FREPA donnant ainsi aux utilisateurs l'occasion de réflexions plus approfondies et un accès à des outils de formation propres à ce domaine.</p>	<p>Exploiter un répertoire pluriculturelle</p> <p>On y trouve de nombreuses notions présentes dans la littérature et les descripteurs pour la compétence interculturelle, par exemple :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le besoin de gérer l'ambiguïté face à la diversité culturelle : <ul style="list-style-type: none"> - identifier les ambiguïtés sociolinguistiques et pragmatiques et réagir en conséquence, modifier son langage, réfléchir à ces ambiguïtés et ces réactions, etc. ; - Le besoin de comprendre que dans des cultures différentes les pratiques et les normes culturelles peuvent être différentes : <ul style="list-style-type: none"> - commenter et comparer les éléments/les différences culturels - discuter des perceptions que des personnes d'autres cultures peuvent avoir de certaines actions - Le besoin de prendre en compte des différences dans les comportements (dont les gestes, les tons et les attitudes) : <ul style="list-style-type: none"> - discuter des généralisations abusives et des stéréotypes - Le besoin de reconnaître les ressemblances et de s'appuyer sur elles pour améliorer la communication : <ul style="list-style-type: none"> - expliquer les traits d'une culture - analyser des documents et en discuter - La volonté de montrer sa sensibilité aux différences et sa disponibilité à offrir et à demander des éclaircissements : <ul style="list-style-type: none"> - anticiper des risques éventuels de malentendus <p>L'objectif de ce projet était d'associer des descripteurs à des niveaux de compétence linguistique pour aider les enseignants à intégrer des objectifs appropriés à leurs cours. C'est la raison pour laquelle on peut être tenté de rendre explicite la capacité langagière simplement suggérée dans d'autres ensembles de descripteurs du domaine. Réciproquement, ont été modifiés ou exclus des descripteurs décrivant des comportements latents ou si généraux qu'ils pouvaient s'appliquer à un large éventail de niveaux.</p> <p>Compréhension plurilingue</p> <p>La principale notion représentée dans cette échelle est la capacité à utiliser son savoir et sa compétence (même partielle) dans une langue ou dans une autre comme un atout pour aborder des textes rédigés dans d'autres langues atteindre ainsi le but communicatif.</p> <p>Exploiter un répertoire plurilingue</p> <p>Dans cette échelle nous trouvons des aspects qui caractérisent aussi les échelles précédentes. Comme l'agent social exploite son répertoire culturel, il est aussi impliqué dans l'exploitation de toutes les ressources linguistiques disponibles pour communiquer de façon efficace dans un contexte multilingue et/ou une situation de médiation classique dans laquelle les autres personnes n'ont pas de langue commune.</p>
--	---

6 Élaboration et validation des descripteurs

Des méthodes théoriques pour valider et calibrer les descripteurs des échelles de compétences existent depuis plus de 50 ans, mais le monde de l'éducation et des langues les ont ignorées jusqu'au Projet de recherche suisse de 1993-1996 (CECR, annexe B, North, 1995, 2000; North & Schneider, 1998; Schneider & North, 2000). Elaborer et valider des descripteurs en éducation de façon adéquate est malheureusement resté une exception.

Les trois principaux problèmes récurrents dans les échelles de descripteurs sont traités ci-dessous. Pour plus de détails sur ces problèmes et sur les méthodologies permettant de les éviter, le lecteur est invité à consulter : 1) North (2000: 28–40) pour un débat sur les principales critiques formulées ; 2) Annexe A du CECR et Vogt (2011) pour les méthodologies d'élaboration, et 3) North (2014: 69–70) pour les détails sur la validité des descripteurs publiés en 2001.

Tout d'abord, comme l'ont précisé Champney (1941: 144) et Alderson (1991: 82), une échelle de descripteurs ne peut être valable si la distinction entre les niveaux est faite en utilisant en alternance l'une ou l'autre des locutions adverbiales (par ex. toujours, en général, plus / moins d'une fois sur deux) ; cela concerne le style de formulation. Puis, comme North (1992; 1993) l'a signalé, lorsque les échelles de descripteurs sont conçues de façon intuitive, les auteurs consultent le matériel existant et au final, les clichés et les suppositions ont tendance à se retrouver d'échelle en échelle sans jamais être validés. Enfin, lorsqu'un cadre de descripteur est utilisé comme référence, on risque d'aboutir à un syllogisme, comme Lantolf & Frawley (1988: 186; 1992: 35) l'ont montré. Une personne de niveau B2 « peut produire des fragments de langage à un rythme assez régulier », donc une personne qui « peut produire des fragments de langage à un rythme assez régulier » est probablement de niveau B2. Cette logique peut être de quelque utilité pour accroître la fiabilité d'une évaluation critériée, mais peut être problématique lorsqu'il s'agit d'élaborer des descripteurs pour de nouveaux domaines. La formulation « fragments de langage à un rythme assez régulier » peut déclencher la réaction « Il s'agit probablement d'un descripteur de niveau B2 », même si cette formulation peut être utilisée à propos d'une action spécifique accomplie dans des conditions particulières, ce qui suggérerait plutôt un autre niveau.

Deux corollaires logiques découlent de ce dernier point. Premièrement, **le point de départ de l'élaboration de descripteurs pour un nouveau domaine n'est pas la formulation de descripteurs du CECR, mais celle des principales caractéristiques qui définissent la performance dans ce nouveau domaine.** Cela ne signifie pas que l'on doive éviter à tout prix la phraséologie du CECR, mais cela ne doit pas être le point de départ d'un exercice semi-automatique de traitement du texte. Deuxièmement, du fait du risque de syllogisme expliqué ci-dessus, **le fait de faire assigner un niveau aux descripteurs par des personnes interrogées, ne devrait pas, dans l'idéal, être l'unique méthode pour le calibrage des descripteurs à leurs niveaux.** Comme le manque de place ne nous permet pas une critique en règle des méthodes de définition des points de césure fondées (« standard-setting ») sur le jugement des personnes interrogées, nous renvoyons le lecteur à North, 2014: 219–22. Les jugements des experts qui ont établi les niveaux du CECR ont été utilement repris par de nombreux projets. Une confirmation indépendante est néanmoins souhaitable, de préférence avec des données sur l'utilisation des descripteurs comme critères d'évaluation, les personnes interrogées répondant alors « Oui » ou « Non » à la question de savoir si un individu est capable de faire ce que le descripteur décrit. Comme le suggère le manuel *Relier les examens de langues au CECR* (Conseil de l'Europe, 2009), il est toujours bon d'utiliser deux méthodes indépendantes, complémentaires, de définition des points de césure.

Dans le projet sur la médiation, on a tout particulièrement veillé à éviter les écueils expliqués ci-dessus. L'approche choisie pour l'élaboration et la validation est la même que celle qui a été adoptée pour l'élaboration des descripteurs dans le Projet de recherche suisse.

- Etape intuitive : collecte et examen de matériel source pertinent, rédaction, révision et échanges réitérés au sujet des descripteurs lors d'une série de réunions.
- Etape qualitative : ateliers où des enseignants ont évalué et porté un jugement sur les descripteurs, les ont classés dans la catégorie qu'ils étaient censés décrire et ont proposé des reformulations.
- Etape quantitative : calibrage des meilleurs descripteurs à l'aide d'un modèle de Rasch d'analyse d'échelle.

Cependant, il y a eu quelques différences entre le travail effectué et la recherche originale (North, 2000, North & Schneider, 1998) :

Etape intuitive: Dans le projet dont il est question ici, la grande majorité des descripteurs de la médiation ont été produits après avoir consulté les sources académiques sur ce sujet et non pas d'échelles existantes. Ceci est dû au fait que tous les descripteurs existants ont traité la médiation seulement dans une perspective de transfert d'information.

Etape qualitative : Dans la recherche originale sur les descripteurs du CECR, les 32 ateliers avec les enseignants participants ont dû être conduits en présentiel. Aujourd'hui, l'existence d'Internet – et des réseaux d'organisations comme EALTA (Association européenne pour la conception de tests et l'évaluation en langue), Eaquals (Association européenne pour des services linguistiques de qualité), CERCLES (Confédération Européenne de Centres de Langues de l'Enseignement Supérieur) et UNICert (Organisation allemande axée sur l'enseignement des langues et les certifications à l'université) - ont permis de mener 137 ateliers à distance en envoyant par courriels aux coordinateurs le matériel nécessaire aux ateliers. Cette phase 1 du processus de validation est décrite ci-dessous en détail.

Etape quantitative : Alors que dans la recherche originale sur les descripteurs du CECR, ni les niveaux du CECR, ni les descripteurs n'existaient pas encore, dans le projet dont il est question ici, tous les réseaux mentionnés ci-dessus les connaissaient déjà. C'est pourquoi il a été possible de demander aux participants d'associer les descripteurs à des niveaux, comme on le fait habituellement dans une tâche de définition des points de césure pour les items d'un test ou dans les sessions d'évaluation standardisée pour des échantillons de performance. Comme nous le décrivons ci-dessous, cela a permis de calibrer les descripteurs de deux façons complémentaires. La deuxième méthode était une répétition de celle de la recherche originale sur les descripteurs du CECR, (utiliser une échelle d'évaluation de 0 à 4 pour répondre à la question *L'individu concerné est-il capable de faire ce que le descripteur décrit ?*).

Les lecteurs plus intéressés par les aspects techniques de l'élaboration et de la validation, trouveront sur le site du Conseil de l'Europe, les rapports techniques complets de chacune des trois principales étapes de validation, ainsi que deux projets de suivi portant respectivement sur les compétences plurilingue et pluriculturelle et sur la phonologie.

Un premier recueil de descripteurs, organisé en échelles provisoires, a été réuni par le premier auteur pendant les six premiers mois de 2014. Ce recueil a été présenté à des consultants au cours d'un atelier tenu le dernier jour de la réunion de consultation, à Strasbourg en juin

2014. A la suite des commentaires produits, l'ensemble des descripteurs a été révisé entre juillet et septembre 2014, afin de préparer la première réunion du groupe d'auteurs⁶ et de son groupe de réflexion⁷. Les descripteurs ont ensuite subi différentes corrections lors d'une série d'ateliers et d'échanges de courriels entre la fin de septembre 2014 et le début de février 2015. Il en est résulté un ensemble d'échelles de descripteurs pour 24 catégories, avec un total de 427 descripteurs qui ont alors reçu des numéros de séries. Tous les descripteurs rejetés, ainsi que les formulations initiales de descripteurs adaptés d'autres sources ont été systématiquement archivés, la version d'archive étant disponible sur le site du Conseil de l'Europe.

Entre février 2015 et novembre 2015, ces descripteurs ont été soumis à un processus de validation en trois phases:

- Phase 1 : évaluer les descripteurs, leur assigner une catégorie et suggérer des améliorations dans les formulations.
- Phase 2 : assigner un niveau aux descripteurs.
- Phase 3 : évaluer la capacité d'un individu à réaliser ce que le descripteur décrit.

En plus, une enquête complémentaire sur les compétences plurilingue/pluriculturelle a été menée.⁸ Cette enquête complémentaire a repris les phases 2 et 3 dans une enquête, pour des raisons expliquées ci-dessous lors des discussions sur les résultats des analyses de données.

Les phases de validation

Des rapports complets sont présentés à part, pour chacune de ces trois phases, sur le site du Conseil de l'Europe.

Phase 1

Dans ces ateliers à distance (d'environ 3 heures) qui ont eu lieu entre le 16/02/2015 et le 26/03/2015, les 472 descripteurs ont été présentés en séries de 30 ensembles se recoupant, certains ensembles étant attribués à des instituts différents. Les 137 instituts qui ont participé ont organisé leurs ateliers en présentiel, utilisant le matériel envoyé par courriel. Chaque institut a organisé entre un et neuf binômes, ce qui a donné un total de 495 binômes (environ 990 personnes concernées). Quelques catégories de descripteurs du CECR, sur des domaines proches, ont été incluses, de façon à savoir si les nouvelles catégories pouvaient être distinguées des catégories existantes. Chaque binôme avait pour tâche d'identifier la bonne catégorie de descripteurs, de les évaluer sur la *Clarté*, l'*Utilité pédagogique* et la *Relation avec l'utilisation du langage dans le monde réel*, et de suggérer des formulations améliorées. Les binômes devaient échanger et évaluer l'un des ensembles d'environ 60 descripteurs présentés dans un ordre aléatoire. Les figures 2 et 3 présentent des exemples de fiches de données utilisées par les participants. Dans ce cas précis, l'ensemble concernait les deux nouvelles échelles « en ligne ». La Figure 2 montre la fiche utilisée pour attribuer une échelle à un descripteur et évaluer sa qualité et la Figure 3 montre la fiche de suggestions de reformulation.

⁶ Brian North, Tim Goodier, Enrica Piccardo, Maria Stathaloulou

⁷ Coreen Docherty, Hanan Khalifa, Ángeles Ortega, Sauli Takala

⁸ Un projet complémentaire a été mené à la suite des trois étapes de validation, afin de réviser l'échelle du CECR *Contrôle phonétique*. Un rapport détaillé sur ce sous-projet « phonologie » est présenté à part sur le site du Conseil de l'Europe (Piccardo, 2016).

Figure 2: Fiche de données

Step 1: Tick in one column only (i.e. for a category, or for “Can’t Decide” or “Drop this descriptor”), referring to the Descriptor Sheet. Pay attention to the item numbers!! If you tick “Drop this descriptor,” proceed to the next descriptor. Do not do Step 2 in this case. If you tick “Can’t decide” you may still do Step 2 if you wish.
Step 2: Judge the quality of the descriptor. Tick Y/N (=Yes or No) in the column each of the 3 criteria accordingly.
Step 3: (Optional): If you want to suggest changes to a descriptor, write these directly on the Descriptor Sheet, put your name on the sheet and return it to the coordinator.

Item no.	Step 1: Category (please tick ONE only)				Step 2: Quality (please tick)					
	Online Conversation and Discussion	Goal-oriented Online Transactions and Collaboration	Can't decide	Drop this descriptor	Clearly formulated		Pedagogically useful		Relevant to real life	
					Y	N	Y	N	Y	N
114	✓				✓		✓		✓	
140			✓		✓		✓		✓	

Figure 3: Fiche de descripteurs

Item n°	Descripteur
175	Peut porter un jugement critique sur des commentaires en ligne, des liens et des vidéos, et exprimer diplomatiquement des réactions négatives.
177	Peut traiter <u>avec confiance de façon efficace</u> des <u>questions</u> problèmes <u>linguistiques ou culturels qui surgissent</u> , en adoptant le registre adéquat <u>afin de mener à bien</u> des échanges en ligne coopératifs ou transactionnels <u>en adoptant le registre adéquat</u> .

De très nombreuses reformulations ont été proposées. Il a été souvent suggéré de supprimer les propositions subordonnées, de raccourcir radicalement les descripteurs ou de les scinder en deux. Le groupe a considéré comme un défi de ramener les descripteurs de la médiation aux 20-25 mots que North (2000 : 345) considère comme étant appréciés des enseignants et cela a été précieux dans l’atteinte de cet objectif.

Le rapport créé a réuni, pour chaque descripteur, les réponses concernant chaque ensemble dans lequel le descripteur était présent. Par exemple, les stratégies de médiation ont été présentes dans les ensembles 11, 16, 17 et 20 et c’est pourquoi, dans l’exemple du tableau 8 pour le descripteur 230, les numéros de ces ensembles se suivent. La 1^{ère} colonne indique le n° du descripteur, la 2^{ème} l’ensemble dans lequel il était présent, la 3^{ème} colonne indique la catégorie à laquelle il appartient, dans le cas présent « REL », pour l’échelle *Relier à un savoir préalable*. Comme le montre le tableau 8, ce descripteur a été, de façon écrasante, affecté à la bonne catégorie.

Tableau 8: Recueil de données sur les catégories

N°	Ensemble	Echelle	Comparaisons d’échelles*									Ne se prononce pas	Rejet	
			GEN	GER	TRAIT	REL	RESTR	DEV	RAT	ADAP	INFO			
230	11	REL				20								4
230	16	REL		1		9						2		1
230	17	REL				13		1				2		2
230	20	REL				12					1	1		3

*GEN = Générer un discours conceptuel; GER = Gérer des interactions en plénière et en groupes; TRAIT = Traiter un texte à l’oral; RESTR = Restructurer un texte; DEV = Développer un texte RAT = Rationaliser un texte; ADAP = Adapter son langage; INFO = Echange d’informations

Pour traiter les données de façon systématique, des coefficients (en pourcentages) ont été calculés selon Eichelmann (2015). Le tableau 9 indique les coefficients concernés :

- pour l'attribution à la bonne catégorie (OKCoeff),
- pour le rejet du descripteur (REJCoeff), et
- pour les trois coefficients de qualité (Clarté, Intérêt pédagogique, Relation au monde réel).

Tableau 9: Coefficients attribués au descripteur

Série	OKCoeff	REJCoeff	CLAR	Coeff	PED	Coeff	REEL	Coeff		Pairs
230	83	17	13	54	11	46	12	50		24
230	69	8	10	77	12	92	11	85		13
230	72	11	10	56	13	72	15	83		18
230	71	18	14	82	14	82	14	82		17
		14		65		69		72		72

Le coefficient de rejet et les trois qualités ont été regroupés dans un coefficient global également exprimé en pourcentage. Il apparaît dans une police plus grande, à la dernière ligne du tableau 9. Un critère subjectif a alors été établi pour chaque coefficient. 50% pour le coefficient OK, toujours selon Eichelmann (2015), et un critère plus élevé, 70%, pour les trois qualités. Après réflexion, un critère de 15% a été choisi pour le coefficient de rejet. Ces critères ont permis de déceler des problèmes éventuels. Les résultats non satisfaisants apparaissent en grisé dans le tableau 9. D'après les données du tableau 9, il est possible de déduire que bien que le descripteur 230 ait été correctement affecté à sa catégorie (Tableau 8), il n'est pas particulièrement apprécié. Il est proche du critère de rejet dans les commentaires de ceux qui ont traité deux des quatre ensembles de descripteurs dans lesquels il était présent. Dans le résultat cumulé (pourcentage des paires totales), il apparaît juste en dessous des 15% du «critère de rejet». Il ne répond pas non plus au critère concernant à la fois l'utilité pédagogique et la clarté. Il s'agit clairement d'un cas limite. Il a été rejeté après discussion. Dans les cas douteux, en particulier lorsque d'autres descripteurs étaient plus ou moins semblables, la tendance a été de rejeter le descripteur.

Les résultats ont permis au groupe d'éliminer sans état d'âme les descripteurs les moins appréciés, moins clairs ou moins utiles, et d'améliorer leur formulation. 45 descripteurs n'ont pas répondu à suffisamment de critères et ont été complètement éliminés et 23 autres ont fait l'objet de discussions – afin de voir si les amendements proposés permettaient de résoudre les problèmes soulevés.

La majorité des descripteurs ont en fait été amendés à la suite des suggestions de reformulations et de simplifications proposées par les participants. De plus, une catégorie de stratégie ayant réalisé de très mauvaises performances a été abandonnée (*Restructurer un texte*), et deux nouvelles échelles suggérées lors des commentaires plus généraux, ont été créées (*Décomposer une information complexe* et *Traduire à l'oral un texte écrit – traduction à vue*)

Phase 2

Dans un second atelier, qui a eu lieu du 11 mai au 19 juin, à la suite des activités de familiarisation avec les niveaux du CECR, on a demandé aux participants d'évaluer le niveau du CECR d'environ 60 descripteurs présentés sur une des séries de 23 questionnaires croisés (total : 426 descripteurs). 20 descripteurs du CECR ont été insérés dans les 426 afin de servir

« d'items ancrés ». 10 d'entre eux étaient regroupés à la fin de chaque questionnaire et les 10 autres étaient répartis dans les 23 questionnaires. Ces 20 descripteurs ont été insérés pour « ancrer » les valeurs de l'échelle mathématique produites lors d'une analyse de Rasch d'échelle de notation (Wright & Masters, 1982, Linacre, 2015), ramenées aux valeurs de l'échelle mathématique produite dans la recherche initiale effectuée sur l'échelle de descripteurs du CECR (publiée dans les annexes de North, 2000). C'est ainsi qu'il est possible de confirmer les niveaux de descripteurs du CECR de manière scientifique.

189 institutions de 45 pays et 1294 personnes ont pris part à la phase 2. C'était assez remarquable si on pense que l'enquête a été distribuée en mai et juin, périodes de l'année très occupées pour les institutions éducatives et les centres d'examen. L'objectif était que chaque enquête soit complétée par 40 à 50 personnes de façon à ce que, compte tenu des ensembles croisés, chaque descripteur soit évalué par 100 personnes. L'objectif a été atteint pour toutes les échelles de descripteurs : chaque échelle a été traitée par un minimum de 151 participants et un maximum de 273.

Pour chaque descripteur, il a été demandé aux participants de répondre à la question :

A quel niveau du CECR pensez-vous qu'une personne puisse accomplir ce que le descripteur indique ?

Dans un premier temps, chaque participant a indiqué sa décision sur un formulaire tiré de l'enquête « SurveyMonkey »⁹. Ceci a été suivi d'une phase de réflexion, discussion avec les collègues et révision. Pour finir, une fois prêts, ils ont saisi leur décision définitive sur leur ordinateur.

Les participants ont reçu 10 niveaux parmi lesquels choisir :

Pré-A1 A1 A2 + B1 + B2 + C1 C2.

Ces 10 niveaux avaient été produits dans la recherche initiale qui a permis la création de l'échelle des niveaux du CECR (North, 2000, North & Schneider, 1998, Schneider & North, 2000). La décision de donner 10 niveaux, comprenant les niveaux +, – plutôt que les 6 niveaux de référence du CECR (A1, A2 etc) – a été prise après discussion et avec une certaine appréhension. On sait que les évaluateurs ont des difficultés avec des grilles d'évaluation comportant plus de cinq ou six catégories ; une surcharge cognitive peut entraîner des évaluations incohérentes. On a cependant fait l'hypothèse que les participants connaissaient bien les niveaux du CECR. Les séminaires de calibrage-vidéo organisés par le CIEP (Centre international d'études pédagogiques) à Sèvres en 2005 (pour le français) et en 2008 (interlinguistique : cinq langues) ont montré que les participants bien informés pouvaient traiter les niveaux +. Lorsque les gens connaissent 10 niveaux, ils ont rarement des difficultés à les distinguer. Eurocentres, par exemple, a utilisé pendant 25 ans avec succès 10 niveaux reliés au CECR.

Une autre des raisons pour laquelle le choix des 10 niveaux a été fait, est que les niveaux B1+ et en particulier B2+ se sont révélés être des niveaux à part entière lors du processus d'élaboration de descripteurs pour la médiation. En règle générale, les descripteurs de la médiation formulés à partir de la littérature existante sur le sujet ont semblé correspondre à

⁹ www.surveymonkey.com

un niveau de compétence B2+ : extrêmement pragmatiques, fonctionnels, mais sans avoir nécessairement la précision de langage que l'on associe aux niveaux C. Par ailleurs, l'un des objectifs (secondaire) de la production d'une version amplifiée de descripteurs du CECR était d'enrichir plus à fond les niveaux +. Il a donc semblé préférable de demander aux participants de les étudier consciencieusement. Des descripteurs pour les niveaux de référence et pour les niveaux plus ont par conséquent fait partie de chacune des deux tâches de familiarisation ainsi que de la série des 10 principaux 'items ancrés' présents dans tous les questionnaires.¹⁰

Deux méthodes d'analyses complémentaires ont été adoptées pour la Phase 2 des données : (a) recueil des notations brutes en pourcentages, et (b) analyse de Rasch (Linacre 2015). Pour le recueil des notations brutes, le choix d'un même niveau de référence par 50% des participants, sans réel écart vers les autres niveaux, a été considéré comme un résultat définitif.¹¹ En d'autres termes, à cette étape, la distinction entre un niveau de référence (par ex. B2) et un niveau plus (par ex. B2+) n'a pas été prise en compte. En ce qui concerne les compétences plurilingue et pluriculturelle, le critère de 50% a été légèrement assoupli.

La Figure 4 montre le recueil des notes de quelques descripteurs. A gauche, sont indiqués les niveaux de référence, ainsi que des colonnes pour chaque descripteur.

Figure 4: Pourcentage d'évaluation des niveaux généraux

	COLLAB01reason	COLLAB02questsuggest	COLLAB03expanding	COLLAB04contribute	COLLAB05central	COLLAB06explicitigs	COLLAB07challenge	COLLAB08eliciting	COLLAB09further	COLLAB10highlight	COLLAB11present	COLLAB12summarise	COLLAB13synthesis	COLLAB14mainfocus
Pre A1 (0)	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
A1 (1)	2%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	1%
A2 (2&3)	40%	19%	0%	0%	4%	3%	1%	2%	2%	0%	3%	0%	0%	7%
B1 (4&5)	45%	46%	18%	5%	40%	23%	10%	20%	23%	3%	37%	16%	7%	38%
B2 (6&7)	11%	34%	67%	47%	44%	48%	62%	47%	66%	20%	52%	66%	41%	44%
C1 (8)	0%	1%	14%	30%	11%	20%	23%	26%	7%	44%	8%	17%	34%	9%
C2(9)	0%	0%	1%	18%	1%	5%	5%	5%	1%	33%	0%	1%	18%	3%
	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Prenons le troisième descripteur, COLLAB03expanding, *Peut développer et approfondir les idées d'un partenaire*, de la catégorie « Coopérer pour construire du sens ». 67% des participants ont choisi B2, et ont, de façon égale, hésité entre le niveau B2 de référence et B2+, l'analyse de Rasch suggérant B2. L'intention initiale ayant été C1, il a été décidé de recalibrer cet item à l'aide d'une méthodologie différente, celle de la Phase 3. Le premier item, COLLAB1reason, *Peut demander à un membre du groupe de s'expliquer sur les points de vue donnés par le groupe*, a été classé en B1 par seulement 45%, mais B1 (comme niveau

¹⁰ Comme il a été expliqué au début de cette section, on insère des 'items ancrés' afin de pouvoir relier la nouvelle échelle produite lors de l'analyse à l'échelle initiale qui sous-tend les niveaux du CECR produite par le projet de Recherche suisse de 1993 à 1996.

¹¹ Pour la décision finale, ce 50% a été calculé *après* avoir éliminé les répondants qui montraient 'MISFIT' lors de l'analyse de Rasch. Les concepts de 'FIT' et 'MISFIT' sont expliqués dans le cadre de la discussion sur l'analyse de Rasch de l'échelle d'évaluation. Cette élimination a donné des résultats différents pour environ 10% des descripteurs.

de référence), était le niveau prévu, confirmé par l'analyse de Rasch, et donc, après discussion, on a accepté le calibrage de cet item, dès lors que la grande majorité des 40% au niveau de référence A2 avait choisi A2+. Le deuxième item, COLLAB2questssuggest *Peut poser des questions et répondre à des questions sur des suggestions faites lors d'une discussion collective*, s'est soldé par un échec. Il était prévu pour un niveau A2, mais seulement 19% l'ont classé dans ce niveau de référence, parmi lesquels un petit 7% a sélectionné le niveau de référence A2 prévu – alors que 34% avaient choisi B2 et que le calibrage de Rasch donnait du B1+. De toute évidence, il y avait quelque chose dans cet item qui le faisait considérer à un niveau beaucoup plus élevé que prévu. Il a donc été éliminé.

Le second type d'analyse a été une analyse de Rasch d'échelle de notation utilisant le programme Winsteps (Linacre, 2015). Une analyse de Rasch donne des mesures plus précises – ce qui explique pourquoi un calibrage stable des descripteurs originaux du CECR a été constaté dans d'autres projets (par ex. Jones, 2002, Kaftandjieva & Takala, 2002, expérimentation récente du CECR-J: Negishi, Takada & Tono, 2013, expérimentation de Pearson avec leur GSE).

Quatre approches différentes d'ancrage des nouveaux descripteurs à l'échelle mathématique sous-tendant les niveaux du CECR ont été appliquées, et les résultats ont été comparés¹². Lorsque les résultats coïncidaient sur l'un des niveaux du CECR, ils étaient considérés comme un calibrage de Rasch définitif. Si les différentes méthodes d'ancrage mentionnaient plusieurs niveaux différents, ou s'il était difficile de savoir si l'item était à un niveau de référence ou à un niveau plus, il était à nouveau calibré dans la Phase 3.

Pour une centaine de descripteurs sur les 406 à calibrer, plus de 50% des participants ont choisi le niveau prévu, et ce niveau a été confirmé par les résultats définitifs de toutes les variantes de l'analyse de Rasch. Environ 90 autres descripteurs ont été calibrés après discussion sur les résultats. Dans la plupart de ces 90 cas, les deux types d'analyses ont donné le même résultat, légèrement différent de l'intention initiale, mais considéré comme définitif. Par conséquent après la Phase 2, 192 descripteurs sur 406 se sont retrouvés calibrés et d'un autre côté, 36 ont été éliminés soit parce qu'on leur a attribué toute une gamme de niveaux différents, soit parce qu'ils ont été considérés comme inadéquats (« MISFIT ») par l'analyse de Rasch. Ce sont donc 178 descripteurs, dont certains ont été reformulés, qui ont été soumis à un recalibrage en Phase 3. Immédiatement après, 64 nouveaux descripteurs ont été rédigés, essentiellement pour les bas niveaux, car sur de nombreuses nouvelles échelles, le niveau minimum décrit était B1, parfois même B2. En outre, l'échelle *Créer un espace pluriculturel* a été créée.

Phase 3

La troisième partie du projet a consisté en une enquête en ligne, en anglais et en français, entre le 7 septembre et le 8 novembre 2015. 365 descripteurs ont été présentés, dans des séries de 23 questionnaires croisés, - questionnaires à nouveau répartis entre différentes institutions. Les 365 descripteurs comprenaient 74 items ancrés : 12 items ancrés du CECR et 62 pris parmi les descripteurs qui avaient été calibrés en Phase 2. Chaque catégorie disposait donc de ses items ancrés, ce qui signifie qu'elle pouvait, si nécessaire, faire l'objet d'une

¹² La question de l'ancrage à une échelle mathématique créée 20 ans plus tôt sur la base d'une tâche d'évaluation différente (utilisée en Phase 3 dans ce projet) est une question complexe. Pour les détails, les lecteurs consulteront le rapport de validation de la Phase 2. Un modèle pour l'une des techniques a été donné par Michael Corrigan du département de l'évaluation pour la langue anglaise de Cambridge (Cambridge English Language Assessment), qu'il en soit ici remercié.

analyse de Rasch séparée. Les 23 questionnaires ont également été distribués, à la suite d'un appel à participer, à des organismes tels que la FIPLV (Fédération internationale des professeurs de langues vivantes), l'ECML (Centre européen des langues modernes), Eaquals (Association européenne pour des services linguistiques de qualité), EALTA (Association européenne pour la conception de tests et l'évaluation en langue) et la CASLT/ ACPLS (Association canadienne des professeurs de langue seconde). Cambridge English et NILE ont distribué l'appel à leurs réseaux, en anglais. 154 des 189 instituts ayant participé à la Phase 2 ont répondu à l'enquête, à laquelle les appels ont réuni un total de 3503 réponses utilisables, 25% de ces réponses provenant de l'enquête française. Plus de 80 pays et de 60 langues ont été représentés dans les données.

Les consignes pour répondre à l'enquête étaient exactement les mêmes que celles utilisées pour calibrer les descripteurs originaux (North, 2000, North & Schneider, 1998). On a demandé aux participants de penser à quelqu'un qu'ils connaissaient bien (une personne de leur entourage ou eux-mêmes) et de répondre à la question suivante :

Pourriez-vous, vous-même ou la personne concernée, faire ce que le descripteur indique ?

Les participants disposaient de la même échelle de notation de 0 à 4, qui avait été utilisée lors du calibrage des descripteurs originaux. Cette échelle était reproduite sur chaque page :

- | | |
|---|---|
| 0 | Au-delà de mes/ses capacités |
| 1 | Oui, dans des circonstances favorables |
| 2 | Oui, dans des circonstances normales |
| 3 | Oui, même dans des circonstances difficiles |
| 4 | Nettement mieux que cela |

Les données obtenues ont subi une analyse d'échelle de notation de Rasch, avec les 62 items ancres ancrés à leur échelle de valeur pré-établie.

Le résultat de l'analyse globale a semblé étonnamment cohérent. En outre, malgré tout, certaines catégories ont fait l'objet d'analyses séparées. Cela est dû au fait qu'inclure des données dans une seule analyse de Rasch présuppose unidimensionnalité dans un sens statistique. Ce n'est pas du tout la même chose qu'une unidimensionnalité psychologique ; le modèle de Rasch est très solide et autorise un degré important de multidimensionnalité psychologique et donne pourtant un résultat raisonnable. Malgré tout, lorsqu'il y a un risque de problème de dimensionnalité, les catégories doivent être analysées séparément de façon à voir si cela produit des valeurs de difficulté différentes (Bejar, 1980). Des analyses séparées ont donc été entreprises pour tous les domaines qui pouvaient apparaître comme moins centraux dans le concept principal :

- pour les compétences plurilingue et pluriculturelle (*Créer un espace pluriculturel ; Exploiter un répertoire pluriculturel ; Exploiter un répertoire plurilingue*)
- pour l'interprétation et la traduction (*Interpréter ; Traduire à l'oral un texte écrit – traduction à vue ; Traduire*)
- pour l'interaction en ligne (*Conversation et discussion en ligne ; Transaction et coopération en ligne axées sur les objectifs*)
- pour la littérature (*Exprimer une réaction personnelle à l'égard de la littérature ; Analyser et formuler des critiques littéraires*).

Les résultats des analyses séparées ont entraîné de légères modifications aux calibrages qui semblaient *a priori* raisonnables, et se rapprochaient des résultats prévus et de ceux de la Phase 2. A la fin des analyses, au total 395 descripteurs validés ont été calibrés, au cours des Phases 2 et 3, à l'échelle sous-tendant les descripteurs du CECR.

Enquête de suivi des compétences plurilingue/pluriculturelle¹³.

Quelques problèmes ont cependant été soulevés concernant la partie inférieure de l'échelle *Exploiter un répertoire plurilinguistique*. Il est apparu que la majorité des participants avaient donné une réponse similaire voire même identique à **tous** les descripteurs de cette catégorie. L'effet qui consiste à répondre de façon identique à chaque item – également connu techniquement sous le nom « effet de halo » – ne s'est reproduit pour aucune autre catégorie. « L'effet de halo » est typique d'un désarroi de l'évaluateur. Il est possible que l'origine du problème soit la nouveauté même et de la méconnaissance du concept de plurilinguisme. La réponse a été d'organiser, entre le 10.02.2016 et le 11.03.2016 une enquête de suivi, en anglais et en français, en utilisant à nouveau la méthodologie de la Phase 2 (attribuer un niveau du CECR). Ce suivi a permis d'élargir la série de descripteurs dans chacun des domaines plurilingue et pluriculturel. En accord avec Coste & Cavalli (2015 : 31), la distinction entre plurilingue et pluriculturel a été gardée, les deux catégories étant distinctes et équilibrées. Une approche plurielle a été également adoptée en ce qui concerne les spécificités de la/les 'culture(s)' – ainsi que des sous-cultures – et de la ou des 'langue(s)' – ainsi que des variétés et des codes. De nombreux autres descripteurs ont été ajoutés pour *Exploiter un répertoire pluriculturel*, et des descripteurs adaptés du REFIC (Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension), élaboré lors du projet MIRIADI, ont été utilisés pour accroître la couverture de la *Compréhension plurilingue*, ainsi que celle de l'échelle du CECR *Stratégies de réception, Reconnaître des indices et faire des déductions*.

L'enquête a été envoyée à deux groupes de professionnels des langues, à savoir :

- une liste de 100 experts en éducation plurilingue, dont beaucoup avaient pris part à des projets européens dans ce domaine ;
- un appel à participer à la plupart des praticiens ayant participé à la Phase 3 et qui s'étaient montrés intéressés par des enquêtes ultérieures¹⁴

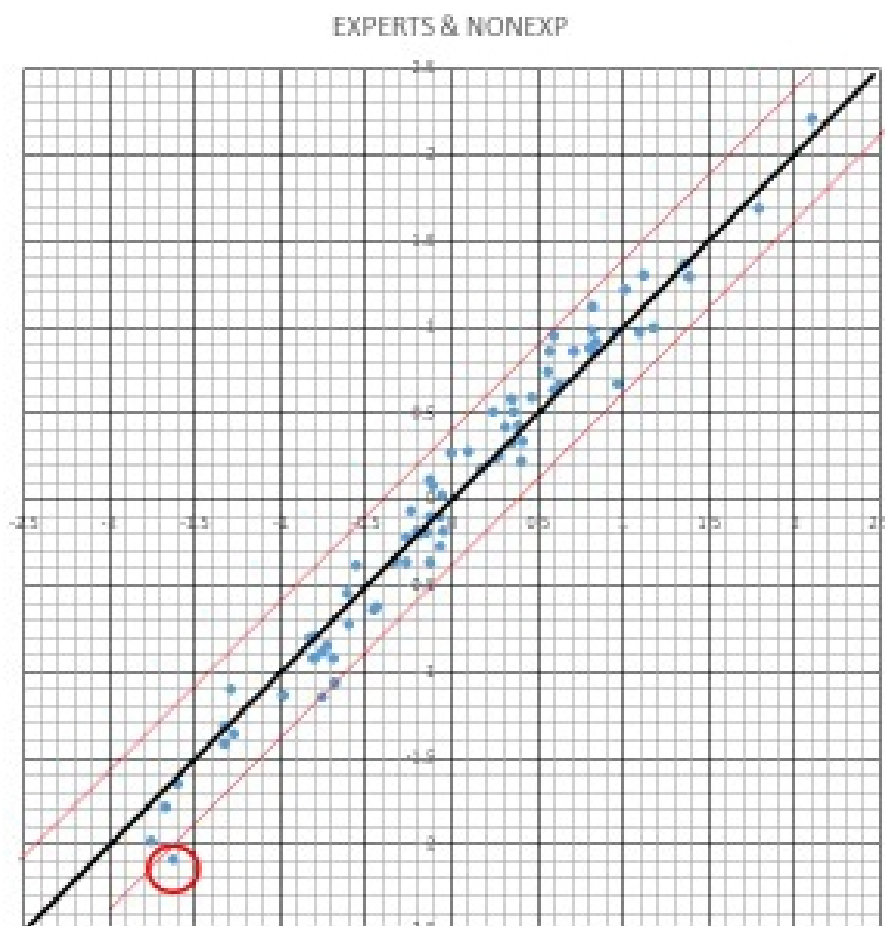
Un total de 62 'experts' et 267 'praticiens' ont répondu à l'enquête, 215 en anglais et 114 en français. De façon peut-être surprenante, il n'y a eu pratiquement pas de différence d'interprétation dans les deux groupes. La Figure 5 présente un graphique qui constitue la norme technique pour cette vérification (Wright & Stone 1979), et identifie les items pour lesquels les deux valeurs (provenant respectivement des 'experts' et des 'praticiens'), diffèrent de trois écarts-types d'un alignement parfait (ceci signifie des valeurs identiques provenant des deux groupes pour l'item en question). Une telle déviation veut dire qu'il y a 95% de probabilité que cette différence ne se produise par hasard. Il s'agit d'un test classique qui vise à établir si un résultat est statistiquement significatif.

¹³ Un mini projet de suivi sur la phonologie a donné lieu à deux enquêtes, l'une combinant les Phases 1 et 2, et l'autre, qui a eu lieu en même temps en anglais et en français de même que le suivi sur le plurilingue/pluriculturel, a combiné les Phases 2 et 3. Lors de la Phase 3, les participants ont évalué des performances enregistrées en vidéo. Voir le rapport de Piccardo sur le projet phonologie.

¹⁴ Afin d'éviter le type de problème rencontré lors de la Phase 3, les participants de pays n'ayant pas mis en place le CECR ont été exclus.

Comme l'indique la Figure 5, les points représentent la position des deux ensembles de valeurs de difficulté. La ligne noire en diagonale est appelée la ligne de tendance = un alignement parfait). Les lignes rouges montrent la signification statistique de 95%. Pour les items qui se retrouvent en dehors des lignes rouges, la différence entre les deux valeurs est significative : elle ne peut être considérée comme une erreur de mesure.

Figure 5 Interprétation de la difficulté par les 'experts' et les 'praticiens'



On constate qu'un seul item se retrouve à l'extérieur de la ligne de critère. Il s'agit de l'item au sommet de l'échelle de difficulté, et en tout état de cause, les deux groupes l'ont placé à un niveau C2. Cela signifie que les 'experts' et les 'praticiens' ont interprété les descripteurs de la même façon.

Les mêmes types d'analyses de données décrits pour la Phase 2 ont été répétés : (a) recueil des notations brutes en pourcentages par niveaux, et (b) analyse de Rasch – une analyse libre, alignée par la suite sur l'échelle mathématique qui est à la base des niveaux du CECR, grâce à la première méthode d'ancrage décrite dans le paragraphe ci-dessus concernant la Phase 2. Les données se sont révélées d'une étonnante bonne qualité. D'un point de vue psychométrique, les données de cette enquête étaient de loin supérieures à celles des Phases 2 et 3. Contrairement à ces enquêtes, ou à quelque autre analyse de Rasch entreprise par l'auteur, il n'y avait pratiquement pas de « MISFIT ». Seuls sept participants (environ 2%) ont été exclus des données.

Cela signifie que les participants :

- étaient familiarisés avec les concepts impliqués ;
- ont répondu à l'enquête consciencieusement malgré sa longueur ;
- ont été capables de comprendre les descripteurs ;
- ont répondu de façon cohérente – sans être confus ni se contredire ;
- ont été capables d'attribuer des niveaux aux descripteurs.

Pour les descripteurs, cela signifie :

- que les réserves concernant 'des compétences non langagières' n'ont pas posé problème ;
- que l'absence de spécification du langage impliqué dans les descripteurs pour le plurilinguisme n'a pas posé problème ;
- qu'il est possible d'attribuer des niveaux du CECR à des descripteurs de ce type.

11 des 73 descripteurs ont néanmoins été éliminés après analyse ou discussion. Certains de ces items avaient été très dispersés sur l'éventail des niveaux attribués par les participants. De façon non surprenante, l'ensemble des 11 items éliminés pour cette raison traitait de la compétence pluriculturelle. Les analyses et les réactions formulées par les participants dans leurs commentaires ont conduit à reformuler de façon importante 13 autres descripteurs, parmi lesquels 6 pour la compréhension pluriculturelle et 4 pour la compréhension plurilingue. 14 participants (4%) ont fait part de leur gêne pour attribuer un niveau à des descripteurs plurilingues dont la langue n'était pas spécifiée. Il est clair, par exemple, que pour une utilisation pratique des descripteurs du plurilinguisme, il faudra préciser les langues impliquées. L'objectif du projet était cependant de voir si la difficulté fonctionnelle indiquée par un descripteur pouvait, de façon évidente, être attribuée à l'un des niveaux du CECR, quelle que soit la langue. Cette approche avait été employée avec succès dans le projet principal concernant la médiation. On donne donc le conseil, dans une note similaire à celle reproduite ci-dessous, de préciser les langues concernées lorsqu'on adapte, pour un usage pratique, les descripteurs des deux échelles de la compétence plurilingue.

Note :

Sur cette échelle, ce qui est calibré est la capacité pratique et fonctionnelle d'exploiter un plurilinguisme. Dans un contexte particulier, lorsque des langues spécifiques sont concernées, les utilisateurs peuvent vouloir compléter le descripteur en précisant ces langues, en remplaçant les expressions en italiques et soulignées.

Exemple. Ce descripteur de niveau B2 :

Peut utiliser différentes langues de son répertoire plurilingue lors d'une interaction collective pour clarifier la nature d'une tâche, les étapes principales, les décisions à prendre et les résultats attendus.

pourrait être présenté ainsi :

Peut utiliser l'anglais, l'espagnol et le français lors d'une interaction collective pour clarifier la nature d'une tâche, les étapes principales, les décisions à prendre et les résultats attendus.

Pour conclure, l'enquête de suivi a extrêmement bien fonctionné et a permis :

- la mise à disposition de descripteurs pour les niveaux inférieurs des échelles du CECR pour *Stratégies de réception, Reconnaître des indices et faire des déductions*
- la mise à disposition d'une échelle pour la *Compréhension plurilingue*, focalisée sur les niveaux inférieurs

- la confirmation du calibrage de l'échelle *Exploiter un répertoire plurilingue* (où il y avait eu des problèmes dans la Phase 3, comme mentionné ci-dessus)
- l'intégration de descripteurs provenant d'un éventail de sources pour l'échelle *Exploiter un répertoire pluriculturel*.

L'objectif était de calibrer sur les niveaux du CECR, des descripteurs pour l'exploitation des compétences plurilingue et pluriculturelle afin que ces catégories fassent désormais partie de l'ensemble des descripteurs du CECR. Une dernière étape du projet était de mettre côte à côte et de comparer les échelles pour *Créer un espace pluriculturel*, *Exploiter un répertoire pluriculturel* et *Correction sociolinguistique* (échelle du CECR). L'exercice a révélé (a) une grande cohérence entre les trois échelles, et (b) une grande distinction entre les niveaux, même entre les niveaux de référence et les niveaux plus. Les descripteurs de niveau B1 de ces trois échelles sont donnés comme exemples dans le Tableau 10.

Bien que chaque échelle mette l'accent sur un aspect différent, on peut constater qu'il y a une cohérence entre elles. A ce niveau B1, l'utilisateur / apprenant peut :

- agir en fonction des principales conventions de politesse ;
- agir en fonction des conventions qui concernent l'attitude, le contact visuel et la distance à respecter entre les personnes ;
- répondre de façon appropriée aux signes culturels les plus couramment utilisés ;
- montrer qu'il/elle a conscience des différences les plus significatives entre les coutumes, les usages, les attitudes, les valeurs et les croyances ;
- expliquer/échanger en termes simples des informations sur les valeurs, les croyances et les comportements ;
- montrer qu'il/elle a conscience que certaines questions peuvent être perçues différemment selon les cultures et,
- montrer qu'il/elle a conscience que certaines choses qui peuvent lui paraître 'étranges' dans un autre contexte socioculturel peuvent s'avérer 'normales' pour d'autres personnes,

en outre :

- satisfaire à un large éventail de fonctions langagières, en utilisant leurs expressions les plus courantes dans un registre neutre, et
- présenter des gens de cultures différentes, poser des questions et répondre en se montrant compréhensif

et par conséquent :

- aider à développer une culture de communication partagée, et
- soutenir un échange interculturel, malgré leur répertoire limité.

Tableau 10 – Comparer les contenus 'socioculturels' dans les différentes échelles

<i>Créer un espace pluriculturel</i> B1	<i>Correction sociolinguistique</i> B1	<i>Exploiter un repertoire pluriculturel</i> B1
Peut assurer un échange interculturel en utilisant un répertoire limité : présenter des personnes de différentes cultures, poser des questions et y répondre, montrer qu'il/elle a conscience que certaines choses peuvent être perçues différemment selon les cultures.	Peut s'exprimer et répondre à un large éventail de fonctions langagières en utilisant leurs expressions les plus courantes dans un registre neutre.	Peut, en général, tenir compte des conventions concernant la posture, le contact visuel, la distance à respecter entre les personnes.

<i>Créer un espace pluriculturel</i> B1	<i>Correction sociolinguistique</i> B1	<i>Exploiter un répertoire pluriculturel</i> B1
Peut aider à la création d'une culture commune partagée, en échangeant de façon simple des informations sur les valeurs et les comportements propres à une langue et une culture.	Est conscient des règles de politesse importantes et se conduit de manière appropriée.	Peut en général se conformer aux codes culturels les plus couramment utilisés, mais peut être déstabilisé(e) par les codes moins courants et avoir des difficultés à gérer les malentendus.
	Est conscient des différences les plus significatives entre les coutumes, les usages, les attitudes, les valeurs et les croyances qui prévalent dans la communauté concernée et celles de sa propre communauté et en recherche les indices.	Peut expliquer en termes simples comment ses valeurs, croyances et comportements personnels influencent sa façon de percevoir les valeurs, croyances et comportements des autres.
		Peut expliquer en termes simples que ce qui peut lui paraître « étrange » dans un autre contexte socioculturel peut s'avérer « normal » pour d'autres personnes.

Ce projet a mis en évidence que ces descripteurs constituent des objectifs réalistes pour des utilisateurs/apprenants de niveau B1.

Les descripteurs des compétences plurilingue et pluriculturelle donnent matière à réflexion : ils définissent les objectifs appropriés à différents niveaux. Ils pourraient donc potentiellement permettre aux concepteurs de programmes d'intégrer des objectifs concrets de ce domaine à différents niveaux des programmes de langue. De même que les Portfolios européens des langues s'achevaient fréquemment par un petit paragraphe intitulé « Qualité » qui reprenait des descripteurs choisis pour le niveau concerné dans le chapitre 5 du CECR (les compétences de l'utilisateur/apprenant), on pourrait imaginer que les objectifs d'un programme, ou des PELs, pourraient à l'avenir comprendre une section « Répertoire plurilingue/pluriculturel » pour le niveau concerné. Il est intéressant de noter qu'une telle section comportant des descripteurs de ce domaine figure d'ores et déjà dans certains programmes éducatifs récents.¹⁵ On ne peut qu'inciter les concepteurs de programmes et de PELs à intégrer la dimension plurilingue/pluriculturelle s'ils disposent de tous les documents pour une adaptation à partir de la même source : les descripteurs du CECR.

Conclusions sur l'élaboration et la validation

Au total, environ 35% de l'ensemble des descripteurs soumis au rigoureux processus de validation en trois phases décrit ci-dessus, ont été, pour une raison ou une autre, rejetés. En plus, 56 descripteurs calibrés ont été retirés lors de la dernière révision afin de réduire les doublons et non pour des raisons de qualité. Ceux-ci sont présentés, avec deux échelles pour lesquelles seulement les niveaux B ont été définis (*Instaurer une ambiance constructive ; Représenter visuellement une information*), en annexe au document qui contient les descripteurs.

¹⁵ Par exemple dans le Programme de langue pour les cantons germanophones de Suisse (Lehrplan 21) : exemples disponibles sur le site <http://www.lehrplan21.ch>.

Comme le montre le Tableau 10, il y a eu une grande cohérence dans la façon dont les concepts ont été calibrés aux niveaux du CECR. Un nouvel exemple est celui des quatre descripteurs suivants de l'échelle *Gérer les interactions*, qui traitent tous de 'donner des instructions' et qui ont été calibrés au niveau B2 :

Peut expliquer les règles de base pour une discussion collective en petits groupes portant sur la résolution de problème ou l'évaluation de propositions divergentes.

Peut expliquer les différents rôles des participants lors d'un travail collectif, donner des instructions claires pour un travail en groupe.

Peut donner des instructions claires pour organiser un travail en binôme ou en petit groupes et résumer les conclusions des travaux en plénière.

Peut intervenir à bon escient pour remettre un groupe au travail avec de nouvelles instructions ou pour solliciter encore plus de participation.

Avoir rendu possible le calibrage de nouveaux descripteurs sur l'échelle de la recherche initiale (North 2000) a constitué un résultat remarquable. Après tout, les domaines décrits étaient très différents (médiation plutôt qu'interaction/production), le type de participants n'était pas le même (essentiellement des enseignants du supérieur plutôt que du secondaire), ils venaient de 45 pays et non uniquement de la Suisse, sans oublier, fait non négligeable, que l'enquête a eu lieu 20 ans plus tard.

L'accueil qu'a reçu le projet a montré l'enthousiasme considérable pour des développements futurs et des recherches liés au CECR. La renommée du Conseil de l'Europe y a bien évidemment contribué, mais il est tout à fait remarquable que près de 1000 personnes aient pris part aux trois phases de validation. Les groupes très diversifiés de participants ont à l'évidence apprécié d'avoir collaboré. Ils ont produit quelque 1000 commentaires, 631 en Phase 2 et 364 en Phase 3, dont un grand nombre était détaillé et judicieux, démontrant ainsi une forte implication. Après la Phase 2, 93% des participants se sont déclarés prêts à aller plus loin, et même après la Phase 3, 76% ont signalé qu'ils aimeraient participer à de futurs projets similaires.

A propos des descripteurs pour les activités de médiation, les stratégies de médiation, les réactions à la littérature, l'interaction en ligne et/ou la mise en œuvre des compétences plurilingue et pluriculturelle, il est évident que l'utilisateur/apprenant a besoin de plus que de la seule compétence communicative langagière pour réaliser ce qui est décrit. A quelque niveau que ce soit, la compétence langagière est nécessaire, mais pas suffisante. Assumer le rôle de médiateur –« médier »-, réagir à la littérature, interagir en ligne et mettre en œuvre des compétences plurilingue et pluriculturelle, impliquent tous l'utilisation d'un éventail de compétences générales (CECR 5.1), généralement en étroite relation avec les compétences pragmatique et sociolinguistique (CECR 5.2.2. & 3). Avec ces nouvelles échelles de descripteurs, des compétences autres que linguistiques entrent donc en jeu. En réalité le sujet n'est pas nouveau. De nombreuses échelles du CECR font déjà appel aux compétences cognitives et à l'expérience aussi bien qu'aux compétences langagières, comme par exemple *Ecouter et prendre des notes*, *Lire pour s'informer et discuter*, *Discussions et réunions formelles*, *Monologue suivi : s'adresser à un auditoire*, et *Produire des essais et des rapports*.

Le besoin de compétences générales en plus des compétences langagières est particulièrement présent pour *Exploiter un répertoire plurilingue/pluriculturel*. Comme le CECR l'explique parfaitement, les limites entre la connaissance du monde (CECR 5.1.1.1), le

savoir socioculturel (CECR 5.1.1.2) et la prise de conscience interculturelle (CECR 5.1.1.3) ne sont pas totalement nettes. Pas plus que celles entre les aptitudes pratiques et le savoir-faire (CECR 5.1.2.1) – ce dernier comprenant les aptitudes sociales – et les connaissances socioculturelles ou aptitudes et savoir-faire interculturels (CECR 1.2.2). Ce qui est plus important qu'un chevauchement possible entre catégories est que l'utilisateur/apprenant, quand il crée du sens dans une situation communicative, fasse appel à tous ces aspects et les fusionne avec la compétence communicative langagière appropriée. Nous avons, plus haut, appelé l'attention sur le fait que premièrement les limites entre catégories sont artificielles et que deuxièmement les catégories n'existent pas isolément. En fait, toute activité communicative implique que les compétences langagières soient intégrées aux compétences générales et aux stratégies adéquates. Comme nous l'avons souligné dans la section 5 sur les catégories, le fait de mettre l'accent sur l'un des aspects afin de le décrire n'implique pas que nous lui accordons une existence séparée au sein du modèle atomisé.

La discussion théorique présentée dans les sections 3 et 4 a montré clairement que la médiation a un champ d'application très large. L'envergure de la médiation a rendu sa réduction à des catégories et descripteurs très délicate. Nous considérons malgré tout l'exercice comme utile et pertinent, car il rend la médiation et les domaines qui y sont associés plus visibles et accessibles, à l'aide de descripteurs concrets qui peuvent aider les professeurs de langues à envisager leur place dans les programmes.

7 Adéquation à différents contextes

L'objectif du projet dont il y avait question dans ce texte et qui a été décidé lors d'une réunion organisée par le comité de l'Education du Conseil de l'Europe à Strasbourg en mai 2013, était d'assurer une mise à jour du CECR afin d'en assurer la continuité. Nous l'avons déclaré dans l'introduction, le projet de l'UPL était complexe, et comprenait une série de projets annexes. Ils concernaient : a) élaborer un schéma descriptif et des descripteurs pour la médiation, b) fournir une version 2016 amplifiée des descripteurs du CECR en incluant les descripteurs de la médiation et c) repositionner le schéma conceptuel du CECR par un texte d'accompagnement (Coste & Cavalli 2015) visant à souligner les développements des besoins linguistiques dans l'éducation scolaire, particulièrement pertinents dans le contexte social actuel, caractérisé par une forte augmentation de la migration. Dans le projet sur la médiation, l'accent a été mis sur la performance linguistique, nécessaire mais non suffisante pour mener à bien plusieurs types d'activités et de stratégies de médiation. Nous présumons que l'apport d'un tel ensemble de descripteurs pour la médiation pourrait servir de 'charnière' vers l'élaboration de descripteurs du CECR pour la langue de scolarisation.

Dans ce contexte, la définition générique que Coste & Cavalli donnent de la médiation à la fin de leur texte souligne la nature essentielle de la médiation comme une activité *langagière* qui pourrait s'appliquer à un vaste éventail de contextes langagiers.

'Médier, c'est, entre autres, reformuler, transcoder, altérer linguistiquement et/ou sémiotiquement en rephrasant dans une même langue, en alternant les langues, en passant de l'oral à l'écrit ou inversement, en changeant de genre discursif, en combinant texte et autres modes de représentation, en prenant appui sur les ressources – tant humaines que techniques – présentes dans l'environnement. La médiation fait feu de tout bois et c'est bien ce qui intéresse l'apprentissage des langues et le développement des compétences discursives plurielles.' (2015:67)

Alors que les descripteurs du CECR ciblaient très nettement l'enseignement secondaire et les apprenants adultes de langues étrangères, les descripteurs de la médiation ont, tout du moins potentiellement, une application plus vaste, particulièrement en ce qui concerne l'enseignement et l'apprentissage des langues tout au long du programme, y compris de la langue de scolarisation. Cela ouvre de nouvelles perspectives. Contrairement aux descripteurs originaux du CECR, ou aux deux autres projets annexes liés aux descripteurs (mettre à jour les échelles de 2001 et recueillir des descripteurs pour jeunes apprenants), l'accent n'a pas été mis sur les langues étrangères. Les notions de locuteur natif/non natif étaient déjà discutables lors de l'élaboration des descripteurs du CECR (Kramersch, 1993) mais avaient été conservées dans une demi-douzaine de descripteurs hérités d'anciennes échelles. Aujourd'hui, étant donné le niveau de mobilité et de migration¹⁶ et la diversité ethnique dans les salles de classes urbaines, la notion de locuteur natif ainsi que le clivage langue de scolarisation/langue étrangère, sans parler de langue maternelle/langue étrangère, n'a plus sa raison d'être. Voilà l'une des principales raisons pour lesquelles des expressions telles que langue maternelle, langue seconde, langue source, langue cible, etc. ne sont pas utilisées dans les descripteurs pour la médiation. On suggère simplement à l'utilisateur d'indiquer les langues spécifiques impliquées.

Cela ne signifie pas que les descripteurs pour la médiation n'ont aucun intérêt pour l'apprentissage des langues étrangères/secondes. Dans la vie publique, académique et professionnelle, la médiation est quotidienne, et dans notre monde globalisé, elle est souvent interlinguistique. Dans des sociétés fondées sur le savoir, la capacité à trier et à traiter des informations – peut-être en plusieurs langues – à les identifier et à transmettre celles qui sont pertinentes, revêt également une importance croissante. Et puis, il y a bien sûr, les apprenants de langue seconde qui sont amenés, en tant qu'immigrants, même si leurs compétences sont partielles, à servir plus ou moins de médiateurs entre les représentants de la communauté d'accueil et les nouveaux arrivants.

Afin d'aider à percevoir la pertinence des descripteurs de la médiation dans les différents domaines, des exemples pour les quatre domaines du CECR (public, privé, professionnel et éducationnel) ont été donnés pour chacun des descripteurs des activités de médiation et de l'interaction en ligne. Ces exemples ont été élaborés pendant le projet, parfois en enlevant des détails superflus à un descripteur existant, parfois à partir de rien. Ils ont été revus à la suite des commentaires des participants, dans un atelier sur ce sujet parallèlement à la Phase 3.

La mobilité personnelle et la migration n'étaient pas du tout étrangères aux préoccupations lorsque le CECR a été conçu au milieu des années 90. La valorisation des langues d'origine ainsi que la reconnaissance des qualifications dans les langues liées à l'emploi ont d'ailleurs été, lors du symposium de Rüslikon, essentielles pour motiver la proposition de créer un PEL plurilingue (Schärer & North, 1992). Les trois années du Projet de recherche suisse et de la conception du CECR (1993-1996) ont également été celles de l'élaboration des Canadian Language Benchmarks / Niveaux de compétence linguistique canadiens (Jezak & Piccardo,

¹⁶ La population de Londres, par exemple, n'est plus aujourd'hui qu'à 45% indigène, anglaise d'origine (recensement de 2011 ; BBC News 11.12.12). Environ ½ million de Français vivent et travaillent à Londres, ce qui en fait une des villes au monde ayant la plus grande nombre d'habitants français (Euronews 19.04.15). Plus de 2 millions d'étrangers vivent en Suisse : 24.4% (Tages Anzeiger, 23.06.15). Plus d'un million de migrants sont arrivés en Europe en 2015 (BBC News 04.03.16).

2016), dont l'objectif était de donner une structure à l'apprentissage des adultes migrants.¹⁷ Quoi qu'il en soit, tout ce qui concerne la migration est nettement plus central aujourd'hui que cela ne l'était il y a vingt ans.

Comme point de départ et comme incitation à définir des objectifs d'apprentissage, des compétences à atteindre, des exigences professionnelles ou éducatives, etc. adaptés aux contextes, on peut rapidement lister les contextes dans lesquels les descripteurs de la médiation sont pertinents. La liste suivante est très provisoire, il s'agit d'une première tentative d'association d'échelles et de groupes de personnes.

- écoliers en général (surtout *Construire du sens*)
- professeurs enseignant leur matière dans une autre langue (surtout *Médiation relationnelle*, *Construire du sens* et *Exploiter un répertoire plurilingue*)
- étudiants internationaux suivant des cours de préparation à l'université (surtout *Construire du sens* et *Retransmettre du sens*)
- enfants migrants à l'école (surtout *Construire du sens*, *Retransmettre du sens*, *Compréhension plurilingue* et *Exploiter un répertoire plurilingue*)
- migrants adultes (surtout *Médiation relationnelle*, *Retransmettre du sens*, *Compréhension plurilingue* et *Exploiter un répertoire plurilingue*)
- personnes travaillant avec des migrants adultes (surtout *Médiation relationnelle* et *Exploiter un répertoire pluriculturel*)
- hommes d'affaires (surtout *Médiation relationnelle*, *Retransmettre du sens* et *Exploiter un répertoire pluriculturel*)
- apprenants de langue étrangère (surtout *Retransmettre du sens*)
- animateurs / formateurs (surtout *Médiation relationnelle*, *Construire du sens*)

Il semble que les descripteurs de la médiation répondent clairement aux préoccupations du Conseil de l'Europe :

- Intégration linguistique des adultes migrants (projet ILAM)
- Projet Langue de scolarisation
- Education plurilingue et interculturelle
- Compétences pour une culture de la démocratie (projet CCD)

L'objectif premier du CECR est d'encourager et de valoriser la nature dynamique et coopérative des parcours de l'utilisateur/apprenant. Nous espérons que les résultats du présent projet vont permettre aux utilisateurs du CECR de mieux comprendre la nature et l'intérêt de la médiation dans l'enseignement (des langues) à tous les niveaux. Nous souhaitons que ces nouveaux descripteurs incitent les utilisateurs du CECR à envisager comment la médiation par le langage s'inscrit dans leurs contextes, quelles catégories de la médiation leur semblent présenter un intérêt, ainsi que la place des compétences plurilingue et pluriculturelle dans leurs programmes.

Brian North et Enrica Piccardo, 12.05.2016.

¹⁷ Ceci va à l'encontre de la position de Coste & Cavalli (2015 : 14) qui considèrent que 'les notions de mobilité, d'altérité, de groupes, ... occupaient moins le devant de la scène dans le domaine des langues et de l'éducation au cours des années 1990, moment de l'élaboration du CECR', malgré les travaux novateurs de Byram (Byram & Zarate 1996; Byram 1997), les PELs, les NCLC et les travaux de Coste lui-même, à l'époque, avec Geneviève Zarate (Coste, Moore & Zarate, 1997).

REFERENCES

- Alderson, J. C. A. (1991) Bands and scores. In J. C. A. Alderson & B. North (Eds.). *Language testing in the 1990s* (pp. 71–86. Modern English Publications/British Council, London, Macmillan ,.
- Alderson, J. C. A. (Ed.). (2002). *Case studies in the use of the Common European Framework*. Strasbourg, Council of Europe, ISBN 92-871-4983-6.
- Alexander, R. (2008). Culture, dialogue and learning: Notes on an emerging pedagogy. In Mercer & Hodgkinson 99–114.
- Baker, C. (1988). *Key issues in bilingualism and bilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Barnes, D. & Todd, F. (1977). *Communication and learning in small groups*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Bejar, I. (1980). A procedure for investigating the unidimensionality of achievement tests based on item parameter estimates. In: *Journal of Educational Measurement* 17 (4), 283–96.
- Broch H., 2005, *Logique d'un monde en ruine, Six essais philosophiques*. Paris-Tel-Aviv: Editions de l'éclat.
- Brown D. (2007). *Principles of language learning and teaching. Fifth edition*. White Plains NY: Pearson Longman.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*, Cleveland, Multilingual Matters.
- Byram, M. (Ed.) (2003). *Compétence interculturelle*. Strasbourg: Conseil de l'Europe
- Byram M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship*. Toronto: Multilingual matters.
- Byram, M., & Zarate, G. (1996). Defining and assessing Intercultural competence: Some principles and proposals for the European context, *Language Teaching*. 1996 October, 239–243.
- Champney, H. (1941). The measurement of parent behavior. In: *Child Development* 12, 2, 131–66.
- Corcoll López, C. & González-Davies, M. (2016). Switching codes in the plurilingual classroom, *ELT Journal* 70, January 2016, 67–77.
- Coste, D. & Cavalli, M. (2015). *Education, mobilité, altérité: les fonctions de médiation à l'école*, Strasbourg, Conseil de l'Europe DGII – Direction générale de la démocratie, Unité des Politiques linguistiques.
- Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (1997; rév. 2009). *Compétence plurilingue et interculturelle*. Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Conseil de l'Europe (1998). *Langues vivantes: Apprendre, enseigner, évaluer: Un Cadre européen commun de référence*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, Conseil de la Coopération culturelle, Comité de l'éducation, CC-LANG (95) 5 rev. V.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer (CECR)*. Strasbourg. Paris: éditions Didier. www.coe.int/lang-CECR. Disponible en ligne sur <http://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680459f98>
- Conseil de l'Europe (2009) *Relier les examens de langues au Cadre européen commun de référence pour les langues. Un Manuel*. Strasbourg. www.coe.int/lang-CECR

<http://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680667a2e>

- Creese, A. and Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching? *Modern Language Journal*, 94 (I), 103–115.
- Davis, B., & Sumara, D. J. (2005). Challenging images of knowing: Complexity science and educational research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 18 (3), 305–321.
- De Bot, K., Lowie, W & Verspoor, M. (2007). A Dynamic Systems Theory approach to second language acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition* 10 (1), 7–21 C.
- Eichelmann, T. (2015). *Der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen und die Hochschulspezifität. am Beispiel UNiCert*. Unpublished PhD thesis, University of Dresden.
- Engeström, Y. (1999). Innovative learning in work teams : Analyzing cycles of knowledge création in practice. In Y. Engeström, R. Miettinen, and R-L. Punamaki (Eds.), *Perspectives on activity theory* (pp. 377–404). Cambridge: Cambridge University Press.
- Glaboniat, M., Müller, M., Rusch, P., Schmitz, H. & Wertenschlag, L. (2005). *Profile deutsch A1 - C2. Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen, Kommunikative Mittel*. München: Langenscheidt.
- Halliday, M. A. K. (1973). *Explorations in the functions of language*. London: Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1975). *Language how to mean. Explorations in the development of language*. London: Arnold.
- Jezak, M. & Piccardo, E. (2016 in press). Canadian Language Benchmarks (CLB) and Niveaux de compétence linguistique canadiens (NCLC) - Canadian frameworks of reference for languages in the era of glocalization. In M. Jezak (Ed.), *Twenty years of the Canadian Language Benchmarks and Niveaux de compétence linguistique canadiens: policy, research and practice*. Ottawa: University of Ottawa Press.
- Jones, N. (2002). Relating the ALTE Framework to the Common European Framework of Reference. In Alderson (Ed.), 167–183.
- Kaftandjieva, F. & Takala, S. (2002). Council of Europe scales of language proficiency: a validation study. In Alderson (Ed.), 106–129.
- King, J. & Chetty, R. (2014). Codeswitching: Linguistic and literacy understanding of teaching dilemmas in multilingual classrooms, *Linguistics and Education* 25, 40–50.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. (2000). Social discursive construction of self in L2 learning. In J. P. Lantolf. *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 133-154). Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch C. (Ed.). (2002). *Language acquisition and language socialization. Ecological perspectives*. New York: Continuum.
- Kramsch, C. (2009). Third culture and language education. In V. Cook & L. Wei (Eds.), *Contemporary Applied Linguistics. Vol.1* V. Cook, (Ed.), *Language teaching and learning* (pp. 233–254). London: Continuum.
- Lado, R. (1961). *Language testing*. London: Longman.
- Lantolf, J. P. (2000). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press.

- Lantolf, J. P. (2007). Sociocultural theory: A unified approach to L2 learning and teaching. In J. Cummins & C. Davison (Eds.), *International handbook of English language teaching* (pp. 692–701). New York: Springer.
- Lantolf, J. P. and Frawley, W. (1988). Proficiency, understanding the construct. In: *Studies in Second Language Acquisition 10* (2), 181–196.
- Lantolf, J. P. and Frawley, W. (1992). Rejecting the OPI – again: A response to Hagen. In: *ADFL Bulletin 23* (2), 34–37.
- Lantolf, J. & Poehner, M. (2014). *Sociocultural theory and the pedagogical imperative in L2 education: Vygotskian praxis and the research/practice divide*. NY: Routledge.
- Larsen-Freeman, D., & Cameron, L. (2008). *Complex systems and applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Lenoir, Y. (1996). Médiation cognitive et médiation didactique. In C. Raisky & M. Caillot (Eds.), *Le didactique au delà des didactiques. Débats autour de concepts fédérateurs* (pp. 223–251). Bruxelles: De Boeck Université.
- Levinson, S. C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Levy, D., & Zarate, G. (2003). La médiation et la didactique des langues et des cultures. *Le français dans le monde. Recherches et applications*. Paris : Clé international.
- Lewis, G., Jones, B. & Baker, C. (2012). Translanguaging: developing its conceptualisation and contextualisation, in *Educational Research and Evaluation, 18* (7), 655–670.
- Linacre, J. M. (2015). *Winsteps: Rasch-model computer program*, Chicago: MESA Press.
- Locke, J. (1722). An essay concerning humane understanding, Book III. In *Locke, Works*, Vol 1. London: Taylor.
- Lüdi, G. (2014). Dynamics and management of linguistic diversity in companies and institutes of higher education: Results from the DYLAN project. In P. Gromes & H. Wu (Eds.), *Plurilingual education: Policies – practices – language development* (pp. 113–138). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Mercer N. & Hodgkinson (Eds.). (2008). *Exploring talk in schools*, London, Sage.
- Muhling, S. (2016). Teaching to learn and reciprocal learning among associate teachers in French as a second language teaching environments: A multiple case study, Unpublished PhD thesis.
- Negishi, M., Takada, T. & Tono, Y. (2013). A progress report on the development of the CEFR-J. In: E. D. Galaczi and C. J. Weir (Eds.), *Exploring language frameworks: Proceedings of the ALTE Krakow conference, July 2011* (pp. 135–163). Studies in Language Testing Series 36, Cambridge: Cambridge University Press.
- North, B. & Schneider, G. (1998). Scaling descriptors for language proficiency scales, *Language Testing 15* (2), 217–262.
- North, B. (1992). European Language Portfolio: Some options for a working approach to design scales for proficiency. In: Council of Europe (Ed. B. North) *Transparency and coherence in language learning in Europe: Objectives, assessment and certification. Symposium held in Rüschlikon, 10–16 November 1991* (pp. 158–174). Strasbourg: Council for Cultural Co-operation. Reprinted in R. Schärer R. and B. North (1992) *Towards a common European framework for reporting language competency*, Washington D.C.: NFLC Occasional Paper, National Foreign Language Center, April.
- North, B. (1992) European Language Portfolio: Some options for a working approach to design scales for proficiency. In: Council of Europe *Transparency and coherence in language learning in Europe: Objectives, assessment and certification. Symposium held in*

- Rüschlikon, 10–16 November 1991. (Edited by North, Brian). Strasbourg: Council for Cultural Co-operation, 158–174, reprinted in Schärer R. & North B. (1992). *Towards a common European framework for reporting language competency*. Washington D.C: NFLC Occasional Paper, National Foreign Language Center, April 1992.
- North, B. (1993) *The development of descriptors on scales of proficiency: Perspectives, problems, and a possible methodology*. NFLC Occasional Paper, National Foreign Language Center, Washington D.C: April 1993.
- North, B. (1995). The development of a common framework scale of descriptors of language proficiency based on a theory of measurement, *System* 23 (4), 445-465.
- North, B. (2000). *The Development of a common framework scale of language proficiency*, New York: Peter Lang.
- North, B and Schneider, G (1998) Scaling descriptors for language proficiency scales. *Language Testing* 15 (2), 217–262.
- OCEA (1984). *Oxford certificate of educational achievement: The personal record component: A draft handbook for schools*. Oxford, OCEA.
- Pavlenko, A. & Lantolf, J. (2000). Second language learning as participation and the (re) construction of selves. In J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 155-177). Oxford: Oxford University Press.
- Piccardo, E. (2005). Dichtung und Wahrheit. Considérations en marge du concept de frontières dans la connaissance. *Synergies France*, 4, 110-120.
- Piccardo, E. (2012). Médiation et apprentissage des langues : Pourquoi est-il temps de réfléchir à cette notion ? *ELA : Études de Linguistique Appliquée*, 167, 285–97.
- Piccardo E. (2005). *Créativité et Technologies de l'Information et de la Communication dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères*. Milan: Arcipelago Edizioni.
- Piccardo, E. (2015). Sprachenunterricht im Zeichen der Komplexität: Rückblick und Ausblick. In H. Drumbl & A. Hornung (Eds.) *Beiträge der XV Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer Bozen, 29. Juli–03. August 2013*. (pp. 69-92). Bolzano: Bozen-Bolzano University Press.
- Piccardo, E. (2016, in press) Créativité et complexité : quels modèles, quelles conditions, quels enjeux ? In I. Capron Puozzo (Ed.). *La créativité en éducation et en formation. Perspectives théoriques et pratiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Piccardo, E., Berchoud, M., Cignatta, T., Memntz, O. and Pamula, M. (2011). *Pathways through assessment, learning and teaching in the CEFR*. Graz, Austria: European Centre for Modern Languages: ISBN: 978-92-871-7159-7.
- Sawyer, R. K. (2012). *Explaining creativity. The science of human innovation*. Oxford: Oxford University Press, (First edition 2006).
- Schärer R. & North B. (1992). *Towards a common European framework for reporting language competency*, Washington D.C: NFLC Occasional Paper, National Foreign Language Center, April 1992.
- Schneider, G. & North, B. (2000). *Fremdsprachen können: was heisst das? Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit*, Nationales Forschungsprogramm 33, Chur/Zurich: Wirksamkeit unserer Bildungssysteme, Verlag Ruediger.
- Schneuwly B. (2008). Vygotski, l'école et l'écriture. Genève, *Cahiers des Sciences de l'éducation*, 118.

- Swain, M. (2006). Languaging, agency and collaboration in advanced language proficiency. In H. Byrnes (Ed.), *Advanced language learning: The contribution of Halliday and Vygotsky* (pp. 95-108). London-New York: Continuum.
- Swain M. & Lapkin, S. (2013). A Vygotskian sociocultural perspective on immersion education The L1/L2 debate *Journal of Immersion and Content-Based Language Education* 1 (1), 101–129.
- Swain, M., Kinnear, P. & Steinman, L. (2015). *Sociocultural theory in second language education: An introduction through narratives* (2nd edn). Bristol: Multilingual Matters.
- Van Lier L. (2000). From input to affordance: Social-interactive Learning from an ecological perspective. In J. Lantolf (Ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning* (pp. 245–259). Oxford: Oxford University Press.
- Van Lier L. (2002). An ecological-semiotic perspective on language and linguistics. In C. Kramsch (Ed.) *Language acquisition and language socialization. Ecological perspectives* (pp. 140–164). New York: Continuum.
- van Lier, L.: 2003, *The ecology and semiotics of language learning: A sociocultural perspective*. Kluwer: Dordrecht.
- Vogt, K. (2011) *Fremdsprachliche Kompetenzprofile*, Tübingen: Narr Verlag
- Vygotsky, L.S. (1934/1990). *Pensiero e linguaggio*. Roma: Laterza.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wall, J. A. & Dunne, T. C. (2012). Mediation Research: A current review, *Negotiation Journal*, 217 –244.
- Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Whorf, B. L. (1956). Carroll, J. B. (Ed.) *Language, thought, and reality: Selected writings of Benjamin Lee Whorf*, Cambridge MA: MIT Press.
- Wood, D. J., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychiatry and Psychology* 17 (2), 89–100.
- Wright, B. D. & Masters, G. N. (1982). *Rating scale analysis: Rasch measurement*. Chicago: Mesa Press.
- Wright, B. D. & Stone, M.H. (1979). *Best test design*. Chicago: MESA Press.
- Zarate, G. (2003) Identities and plurilingualism: Preconditions for the recognition of intercultural competences. In M. Byram (Ed.), *Intercultural competence* (pp. 84–117). Strasbourg: Council of Europe
- Zarate, G., A. Gohard-Radenkovic, A. & Lussier, D. (2004). *Cultural mediation in language learning and teaching*, Graz, European Centre for Modern Languages.
- Zwiers, J. (2008). *Building academic language*, San Francisco: Jossey-Bass