

Guide pour une éducation actionnelle, plurilingue et interculturelle

Groupe d'experts sur le CECR

Programme de politique linguistique
Division des politiques de l'éducation
Département de l'éducation
Conseil de l'Europe

Les opinions exprimées dans ce travail
sont de la responsabilité des auteurs
et ne reflètent pas nécessairement la politique
officielle du Conseil de l'Europe.

Référence de la citation :

Groupe d'experts du CECR (2023), Guide pour une
éducation actionnelle, plurilingue et inter-
culturelle, Editions du Conseil de l'Europe, Strasbourg.
Conseil de l'Europe, Strasbourg.

La reproduction d'extraits (jusqu'à
500 mots) est autorisée, sauf à des fins
à des fins commerciales, à condition de préserver l'intégrité
l'intégrité du texte soit préservée,
que l'extrait ne soit pas utilisé hors contexte,
ne fournisse pas d'informations incomplètes
ou n'induisse pas le lecteur en erreur
sur la nature, la portée ou le contenu du texte.
du texte. Le texte source doit toujours
toujours être mentionné comme suit : « © Conseil
de l'Europe, 2023 ». Toute autre demande
concernant la reproduction/traduction
de tout ou partie du document, doit être
doivent être adressées à la Direction de la
Direction de la Communication, Conseil de l'Europe
(F-67075 Strasbourg Cedex
ou publishing@coe.int).

Conseil de l'Europe, décembre 2023

Avant-propos

Ce document est l'aboutissement d'un processus de réflexion collective sur le renforcement de l'efficacité de l'éducation plurilingue et interculturelle. Cette réflexion a conduit à l'élaboration du Volume complémentaire du CECR entre 2014 et 2019 afin de prolonger et d'actualiser le CECR publié en 2001. Cela fait partie de la mission du Conseil de l'Europe de promouvoir une éducation langagière inclusive et de qualité pour tous en tant qu'aspect important de l'éducation à la culture démocratique et à la compréhension mutuelle. Ce processus s'est poursuivi par des études de cas explorant la mise en œuvre des nouveaux descripteurs du CECR et par une série de conférences et d'ateliers entre 2018 et 2023 visant à faciliter la compréhension des concepts clés du CECR : la perspective actionnelle, la médiation et la compétence plurilingue et pluriculturelle. Les conférences et les ateliers ont démontré la pertinence de ces concepts pour garantir la diversité, l'équité et l'inclusion dans les salles de classe d'aujourd'hui et ils soutiennent l'innovation dans les pratiques d'enseignement et d'apprentissage.

Dans le cadre du processus décrit ci-dessus, le groupe d'experts du CECR (Evelyne Bérard, Daniela Fasoglio, Danielle Hunter, Rosanna Margonis-Pasinetti, Brian North, Enrica Piccardo et Bernd Rüschoff) ont animé une journée de réflexion en juin 2023 : *Le volume d'accompagnement du CECR : Renforcer l'engagement dans l'enseignement des langues*, dont les discussions ont inspiré et nourri la production de ce guide.

Ce guide se concentre principalement sur le rôle du Volume complémentaire du CECR dans le renforcement de l'engagement dans l'enseignement des langues. Il est conçu comme un point de départ pour une réflexion continue sur l'aspect central de l'action et de l'agentivité (capacité d'agir) dans le processus d'apprentissage/enseignement des langues, et sur le renforcement de l'agentivité et de l'engagement de l'apprenant dans l'éducation langagière plurilingue et interculturelle.

Groupe d'experts sur le CECR, 30 décembre 2023

Guide pour une éducation plurilingue et interculturelle actionnelle

Contenus

1. Introduction	1
1.1. Éducation actionnelle, agentive, plurilingue et inter/pluriculturelle	1
1.2. Le CECR Volume complémentaire	2
1.3. Recommandation CM/Rec (2022) ¹ du Conseil de l'Europe	4
2. L'éducation plurilingue et interculturelle actionnelle dans le cadre de la mission du Conseil de l'Europe	5
2.1. Les travaux du Conseil de l'Europe dans le domaine de l'apprentissage des langues : 1964-2017.....	6
2.1.1. Un niveau seuil et un système de crédits par unités	6
2.1.2. L'approche communicative de l'enseignement des langues.....	7
2.1.3. Un cadre commun.....	7
2.1.4. Plurilinguisme	9
2.1.5. La compétence interculturelle	10
2.1.6. La langue de scolarisation	11
2.1.7. L'intégration linguistique des migrants adultes (ILMA).....	13
2.2. Autres développements récents	14
2.2.1. Cadre de référence des compétences pour une culture de la démocratie	14
2.2.2. LASLLIAM.....	15
2.2.3. Les Roms et les Gens du voyage	15
2.2.4. La transformation numérique dans l'éducation	16
3. Approche actionnelle, médiation et plurilinguisme : La nouvelle vision de l'éducation langagière	17
3.1. Développements dans la recherche sur l'enseignement des langues	17
3.1.1. Une nouvelle vision de la langue.....	19
3.1.2. Une nouvelle vision de l'apprenant dans la classe	19
3.1.3. Une nouvelle vision de l'apprentissage	20
3.1.4. Concepts développés dans l'enseignement des langues.....	21
3.2. Les blocages identifiés dans le domaine de l'éducation langagière.....	25
3.2.1. La perspective de déficit (deficit perspective)	26
3.2.2. La langue vue comme un objet	26
3.2.3. Garder les langues séparées	27

3.2.4. Le Roi est nu: l'anglais	28
3.2.5. La culture de l'évaluation.....	28
3.2.6. Conditions inadéquates pour la formation des enseignants.....	30
4. Le CECRVC : un vecteur de réforme de l'enseignement des langues	32
4.1. Interprétations erronées persistantes.....	33
4.2. L'approche actionnelle	37
4.2.1. L'approche communicative et l'approche actionnelle.....	38
4.2.2. Scénarios actionnels.....	42
4.2.3. Le potentiel de l'approche actionnelle.....	43
4.3. Formation des enseignants et développement professionnel	43
5. La conception de curriculums pour un enseignement des langues actionnel, plurilingue et interculturel	46
5.1. Le CECRVC : un cadre pour le curriculum.....	47
5.2. Cohérence dans l'approche des langues dans l'ensemble du curriculum	51
5.3. Intégrer la médiation dans le curriculum	53
5.4. Recommandations pour une réforme réussie des curriculums fondée sur le CECR.....	57
6. Créer des environnements d'apprentissage collaboratif (à médiation numérique).....	60
6.1. Les descripteurs du CECRVC pour l'interaction en ligne	61
6.2. L'apprentissage numérique axé sur l'agentivité	61
6.3. Utiliser des applications du monde réel et des outils numériques en classe.....	62
6.4. La promesse de l'intelligence artificielle.....	62
6.5. Impact sur le développement professionnel.....	64
7. L'évaluation dans l'éducation actionnelle, plurilingue et interculturelle.....	66
7.1. L'intégration de l'évaluation et de l'apprentissage	67
7.2. Implications pour l'évaluation de la vision du CECRVC.....	70
7.2.1. L'approche actionnelle et l'évaluation.....	70
7.2.2. La médiation et l'évaluation	73
7.2.3. Le plurilinguisme et l'évaluation.....	75
7.2.4. La compétence interculturelle et l'évaluation	77
8. Conclusion	79

1. Introduction

L'éducation plurilingue et inter/pluriculturelle¹ actionnelle cherche à promouvoir l'inclusion, la justice sociale et une éducation langagière de qualité pour tous. Elle favorise une approche holistique de l'éducation langagière, en promouvant la cohérence dans l'ensemble du curriculum, depuis la langue de scolarisation jusqu'à toutes les autres langues : langue(s) parlée(s) à la maison, langues minoritaires et autres langues. L'objectif ultime est d'encourager les enseignants et les apprenants à valoriser la diversité linguistique et culturelle en tant que source d'enrichissement éducatif et d'ouverture sur le large éventail de variétés de langues et de cultures. L'éducation plurilingue/pluriculturelle est un objectif politique majeur pour le Conseil de l'Europe, l'une des principales organisations intergouvernementales de défense des droits de l'homme au monde, qui cherche à promouvoir des sociétés inclusives offrant une éducation de qualité et une justice sociale pour tous.

1.1. Éducation actionnelle, agentive, plurilingue et inter/pluriculturelle

La perspective actionnelle, l'apprenant en tant qu'acteur social, le plurilinguisme / pluriculturalisme et le concept de médiation ont été introduits dans l'éducation langagière dans la première édition du *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer* (CECR)², répartis dans des versions préliminaires en 1996 et 1998 par le Conseil de l'Europe avant d'être publié officiellement, après expérimentation, en 2001. Au cours des vingt années qui ont suivi la publication du CECR 2001, des développements théoriques, des expériences de terrain menées par des enseignants et des chercheurs dans de nombreux pays, ainsi que des discussions et des débats universitaires, ont fait progresser ces concepts éducatifs cruciaux. Cette évolution s'est produite au cours d'une période où les changements dans la société ont été provoqués par une migration et une mobilité accrue. Ces transformations sociales ont rendu ces concepts – ainsi que la transparence et la cohérence que le CECR a toujours cherché à promouvoir – de plus en plus pertinents pour l'offre d'un enseignement des langues inclusif et de qualité qui engagerait et motiverait les étudiants et contribuerait (a) à la valorisation des répertoires plurilingues ; (b) à l'apprentissage efficace de langues étrangères ; et (c) à une interculturelité et une compréhension mutuelle accrues dans un monde de plus en plus complexe et en perpétuelle évolution.

Tout le monde n'a pas perçu le potentiel de transformation des nouveaux concepts introduits par le CECR 2001, en particulier les caractéristiques distinctives de l'approche actionnelle et du plurilinguisme. Certains considèrent que l'approche actionnelle est identique à l'approche communicative développée dans les années 1970, ou confondent plurilinguisme et multilinguisme. Par-dessus tout, il y a eu une tendance à considérer que

¹ Dans ce document, nous utilisons les termes pluriculturel et interculturel de manière interchangeable. Le terme « compétence pluriculturelle » est promu par le CECR à côté de la compétence plurilingue, mais le terme apparaissant dans d'autres documents de politique linguistique est généralement « éducation plurilingue et interculturelle ».

² Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Hachette. Disponible en 40 langues : www.coe.int/lang-CECR

le CECR ne concernait que la définition et l'évaluation des niveaux de compétence en langue seconde/étrangère dans les tests et examens, sans tenir compte de son objectif principal, qui était d'encourager – pour l'éducation langagière dans son ensemble – les programmes, l'enseignement et l'évaluation dans une harmonisation positive qui respecte et promeut l'action des utilisateurs/apprenants. En outre, la forme plutôt dense du CECR 2001 semble avoir empêché d'apprécier les implications de son concept d'acteur social et la vision d'une éducation plurilingue et interculturelle actionnelle qu'il propose.

1.2. Le CECR Volume complémentaire

C'est pourquoi une nouvelle édition actualisée et étendue du CECR a été produite dans des versions provisoires en 2017 et 2018, expérimentée en 2017-2019 et publiée en 2020 (dans la version anglaise) en tant que *Cadre européen commun de référence : Apprendre, enseigner, évaluer - Volume complémentaire* (CECRVC).³ Le CECRVC explique de manière explicite la vision du CECR et ses concepts clés dans un texte court et illustré (chapitre 2 du CECRVC). La conférence de lancement du CECRVC, qui s'est tenue en mai 2018, avait pour titre : « *Construire des sociétés inclusives en enrichissant l'éducation plurilingue et pluriculturelle à la base : Le rôle du volume complémentaire du CECR* ».

Il est important de souligner que le CECRVC est, à toutes fins pratiques, la deuxième édition du CECR dans ce qui a toujours été déclaré comme un projet à durée indéterminée. Ceci est exprimé comme suit dans l'introduction :

Avec cette nouvelle version plus accessible, le Conseil de l'Europe répond aux nombreux commentaires selon lesquels la publication de 2001 était un document très complexe que de nombreux professionnels des langues trouvaient difficile d'accès. [...]

Cette publication contient également une version mise à jour et amplifiée des descripteurs du CECR, qui remplace la version de 2001.⁴ (CECRVC, p. 21)

La nouvelle édition des descripteurs corrige les erreurs de traduction de 2001, supprime l'expression « locuteur natif ⁵ », remplace l'échelle de phonologie de 2001, inclut les langues des signes et est (en anglais) neutre du point de vue du genre – tout en étant élargie pour inclure des échelles pour divers aspects de la médiation, de la compétence plurilingue et pluriculturelle et de la compétence en matière de signes. Le CECRVC a été reconnu comme l'édition étendue et mise à jour du CECR 2001 par les différents membres du Conseil de l'Europe qui se sont engagés dans un processus continu de traduction aboutissant à la publication du CECRVC en 13 langues au moment de la rédaction du présent document.

³ Conseil de l'Europe (2021). *Cadre européen commun de référence : Apprendre, enseigner, évaluer - Volume complémentaire*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Disponible en 13 langues: www.coe.int/lang-CECR

⁴ CECR Table 1 : L'« échelle globale » des niveaux reste inchangée dans la nouvelle édition.

⁵ Le CECR n'a jamais considéré le « locuteur natif » comme un objectif ; il « n'est pas censé impliquer une compétence de locuteur natif ou quasi natif. Il s'agit de caractériser le degré de précision, d'adéquation et d'aisance dans la langue qui caractérise le discours de ceux qui ont appris avec succès » (CECR 2001, section 3.6, p. 36) (CECR 2001, section 3.6, p. 36). En fait, le terme « locuteur natif » n'apparaît que 13 fois dans les descripteurs, toujours en relation avec l'adaptation (ou non) d'un « locuteur natif » au fait que son interlocuteur est un apprenant. Ce terme est désormais remplacé par « locuteur compétent » ou « locuteur de la langue cible ».

Le développement du CECRVC (2014-2019) a coïncidé avec celui du [Cadre de référence des compétences pour une culture de la démocratie](#) (CRCCD) (voir section 2.2.1) et a été influencé à la fois par les premières versions du CRCCD et par les sources qu'il a utilisées ; à son tour, le développement du CRCCD a été influencé par la méthodologie utilisée pour développer les descripteurs du CECRVC.⁶ Le CECRVC élargit le champ d'application du CECR et de l'éducation langagière par sa conceptualisation et son application opérationnelle dans les descripteurs de la médiation, de la compétence plurilingue / pluriculturelle et des langues des signes, et promeut ainsi une éducation inclusive, interculturelle et plurilingue pour la démocratie, la justice sociale et les droits de l'homme :

- favoriser la diversité linguistique à la fois en intégrant les langues parlées à la maison, dans la classe et en augmentant le nombre de langues enseignées au-delà de l'anglais ;
- s'aligner sur la Charte sur l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme et sur le Cadre de référence des compétences pour la culture démocratique (CRCCD), dont il est question plus en détail au chapitre 2 ci-dessous ;
- permettre la poursuite des objectifs du Conseil de l'Europe dans le domaine des politiques linguistiques et de l'éducation (Recommandation [L'importance de l'éducation plurilingue et interculturelle pour la culture démocratique](#) (Recommandation CM/Rec(2022)1;
- soutenir et améliorer la qualité de l'enseignement des langues grâce à l'approche actionnelle et au développement de la culture numérique par le biais d'un enseignement en présentiel, mixte et en ligne.

En plus de l'engagement continu avec les concepts clés du CECR dans de nombreux contextes, depuis 2018, un nombre croissant de professionnels des langues à l'intérieur et au-delà de l'Europe ont expérimenté et exploité le CECRVC dans la mise en œuvre d'aspects de l'éducation actionnelle, plurilingue et interculturelle.⁷ Ils ont été soutenus dans ce processus par des conférences proposées par le Conseil de l'Europe en 2018 et 2020 et par une série d'ateliers en ligne proposés en 2021-2023.⁸ Toutes les présentations et tous les documents issus de ces événements, ainsi qu'une multitude de vidéos, d'articles et d'autres ressources sont disponibles sur le [site web actualisé du CECR](#).

Vers la fin de ce processus d'introduction du CECRVC, une journée de réflexion intitulée : [Le volume complémentaire du CECR : Renforcer l'engagement dans l'enseignement des langues](#) a été organisée en ligne en juin 2023 avec 40 experts engagés dans l'introduction du CECRVC dans leurs contextes en relation avec la politique linguistique, l'élaboration des programmes d'études, la formation des enseignants et la recherche. La réunion a examiné quatre thèmes principaux : (a) la façon dont le CECRVC peut faciliter la conception de

⁶ North, B., & Piccardo, E. (2016). [Elaborer des descripteurs pour illustrer les aspects de la médiation pour le CECR](#). Strasbourg: Conseil de l'Europe.

⁷ Voir, par exemple, l'ensemble des études de cas publiées sous le titre [Enriching 21st century language education: The CEFR Companion volume in practice](#)

⁸ Le matériel de tous ces événements est disponible sous l'onglet « Actualités et événements » sur le site web du CECR www.coe.int/lang-CECR. Le site web contient également de nombreuses ressources pour aider à la compréhension des concepts clés du CECR et des idées de mise en œuvre.

programmes d'enseignement actionnels, plurilingues et interculturels ; (b) la façon dont l'orientation vers l'action, la médiation et le plurilinguisme interagissent et s'alignent sur les développements récents dans l'éducation langagière ; (c) la façon dont le CECRVC soutient les environnements d'apprentissage collaboratif (à médiation numérique) ; et (d) les malentendus courants et les représentations erronées du CECRVC. [Un rapport](#) complet est disponible en ligne en anglais et en français, mais les principaux points transversaux qui sont ressortis des discussions peuvent être résumés comme suit :

- Le CECRVC est considéré comme un cadre solide et cohérent qui peut être utilisé pour tirer parti de la réforme du curriculum et pour faciliter une évolution vers une éducation plus active, plurilingue et actionnelle.
- Le CECRVC contribue grandement à présenter les concepts fondamentaux (médiation, plurilinguisme / pluriculturalisme et orientation vers l'action) de manière complète et accessible, même si les exemples, la formation et la possibilité de localiser et d'échanger des ressources restent essentiels et requièrent davantage d'attention.
- Le CECRVC a anticipé la transformation numérique observée dans les classes (et de plus en plus après la COVID) tout en soulignant la nécessité d'une éducation langagière actionnelle dans laquelle les apprenants agissent en tant qu'acteurs sociaux. La mise à disposition de descripteurs de la communication numérique a facilité le passage à l'intégration de l'apprentissage numérique et de l'agentivité (la capacité d'agir) dans la classe.
- Le CECRVC a mis en avant plusieurs concepts qui s'alignent sur les droits de l'homme et sur l'objectif des études sur la décolonisation dans l'enseignement des langues. La philosophie générale du CECRVC est cohérente avec d'autres cadres développés par le Conseil de l'Europe, en particulier le CRCCD et le CECRVC contribue à rendre opérationnels des concepts tels que la citoyenneté pour la démocratie à travers des perspectives et des approches plurilingues / pluriculturelles.

1.3. Recommandation CM/Rec (2022)¹ du Conseil de l'Europe

En février 2022, le Conseil des ministres du Conseil de l'Europe a adopté une recommandation intitulée *L'importance de l'éducation plurilingue et interculturelle pour la culture démocratique* qui invite les pouvoirs publics, les établissements d'enseignement et les associations concernées à :

- encourager les politiques et les pratiques de l'ensemble de l'école et de l'enseignement supérieur qui accueillent et valorisent la diversité linguistique et culturelle, promeuvent l'apprentissage des langues et le développement de répertoires plurilingues, encouragent l'apprentissage interculturel et préparent les étudiants à participer à la culture et aux processus démocratiques des diverses sociétés de l'Europe ;
- favoriser une éducation plurilingue et interculturelle inclusive dans la formation initiale et continue des enseignants, l'apprentissage formel et informel/tout au long de la vie, la recherche universitaire et les procédures d'assurance qualité qui y sont associées ;

- soutenir la collaboration entre les institutions éducatives et culturelles, la société civile et les entreprises afin de promouvoir l'apprentissage plurilingue et interculturel pour une culture démocratique ;
- encourager le débat public sur les langues et les cultures, l'apprentissage des langues et le plurilinguisme, et leur importance pour le développement personnel et professionnel, l'éducation de qualité, l'intégration sociétale et l'accès aux droits de l'homme et à la démocratie.

L'objectif fondamental de la recommandation est que les Etats membres demandent et encouragent les institutions et les parties prenantes à : accueillir et valoriser la diversité linguistique et culturelle, promouvoir l'apprentissage des langues et le développement de répertoires plurilingues, se concentrer sur des pédagogies qui favorisent une éducation plurilingue et interculturelle inclusive dans l'ensemble du programme scolaire et préparer les élèves et les étudiants à participer aux processus démocratiques des diverses sociétés d'Europe.

Le document explique sa raison d'être comme suit :

La recommandation vise à répondre à deux évolutions qui préoccupent le Conseil de l'Europe. L'une concerne la tendance parmi les autorités publiques et la société civile à penser que la maîtrise d'une langue étrangère suffit tant que cette langue est l'anglais. L'autre a trait à la notion populiste selon laquelle la maîtrise des langues minoritaires ou des langues des migrants, répandue dans les sociétés actuelles de plus en plus plurielles, nuit à la cohésion sociale. En conjuguant de façon fructueuse le plurilinguisme en tant qu'objectif éducatif et le plurilinguisme en tant que réalité sociale et en favorisant le dialogue et la compréhension interculturels, l'éducation plurilingue et interculturelle cherche à transformer en capital éducatif et social la diversité linguistique et culturelle. (2022, p. 21)

La recommandation rassemble les différents aspects de l'intérêt du Conseil de l'Europe pour l'éducation langagière qui ont été décrits ci-dessus. Elle s'aligne en particulier sur le *Cadre de référence des compétences pour une culture de la démocratie* (CRCCD); le document de 2007 *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* ; Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer- Volume complémentaire et le *Cadre de référence pour les approches plurielles* (CARAP/FREPA) du CELV.

Le présent document vise à (a) clarifier certaines des questions en jeu pour parvenir à un changement dans l'éducation langagière selon les lignes suggérées par le CECRVC ; (b) encourager la collaboration entre les parties prenantes afin d'atteindre les objectifs de la Recommandation ; et (c) contribuer au débat public susmentionné sur les langues et les cultures, l'apprentissage des langues et le plurilinguisme, ainsi que leur importance pour le développement personnel et professionnel, l'éducation de qualité, l'intégration sociale et la promotion des droits de l'homme et de la démocratie.

2. L'éducation plurilingue et interculturelle actionnelle dans le cadre de la mission du Conseil de l'Europe

En tant qu'institution abritant la Cour européenne des droits de l'homme, les principales préoccupations du Conseil de l'Europe sont les droits de l'homme – y compris les droits

linguistiques et les droits des minorités et des immigrés, la démocratie et la primauté du droit. Le Conseil de l'Europe, qui compte actuellement 46 États membres, a été fondé par le traité de Londres entre 10 États en 1949, peu après la fin de la Seconde Guerre mondiale, dans le but d'améliorer la compréhension internationale et de prévenir une nouvelle guerre en Europe. L'un des premiers actes des États membres a été de signer la Convention européenne des droits de l'homme de 1950. Cette convention a été suivie en 1954 par la Convention culturelle européenne, en vertu de laquelle les États membres se sont engagés à apprendre leurs langues respectives, dans le but de développer la compréhension mutuelle entre les peuples d'Europe et l'appréciation réciproque de leur diversité culturelle. Le Conseil de l'Europe est distinct de l'Union européenne à 27 membres, issue de la Communauté européenne du charbon et de l'acier fondée en 1951, une institution à vocation politique et économique.

2.1. Les travaux du Conseil de l'Europe dans le domaine de l'apprentissage des langues : 1964-2017

L'engagement du Conseil de l'Europe dans le domaine des langues a débuté une dizaine d'années après la Convention culturelle européenne de 1954, avec le « Grand projet Langues vivantes » 1964-1974, qui a vu la naissance de l'Association internationale de linguistique appliquée (AILA).⁹

2.1.1. Un niveau seuil et un système de crédits par unités

Ce projet comprenait un symposium intergouvernemental intitulé « *Le contenu linguistique, les moyens d'évaluation et leur interaction dans l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes dans l'éducation des adultes* », qui s'est tenu à Rüschlikon, près de Zurich, en Suisse, en 1971, et au cours duquel deux idées importantes ont émergé : une approche notionnelle/fonctionnelle de l'organisation du contenu de l'enseignement (plutôt que la grammaire ou les situations), et (b) un système européen d'unités de crédit pour les langues vivantes (l'ancêtre du CECR). Un petit groupe de travail, créé en conséquence pour examiner la faisabilité, a produit les documents suivants : *The Threshold Level*¹⁰ (1975), une spécification théorique/fonctionnellement organisée des compétences linguistiques dont une personne aurait besoin pour vivre dans un pays étranger, rapidement suivie par *Un Niveau-Seuil*¹¹ (1976) pour le français, une version des deux documents pour les écoles, et *Waystage* (la spécification d'un tremplin à mi-chemin de Threshold).

The Threshold Level, avec son déplacement de l'attention de la forme à la fonction, a été très bien accueilli par le secteur et a largement déclenché l'approche communicative, qui a rapidement conduit à rien de moins qu'une révolution dans les programmes, les manuels et les examens pour l'anglais. En conséquence, des versions de *Threshold* pour une trentaine de langues nationales et régionales ont été produites dans les années qui ont suivi. *The*

⁹ Pour plus de détails sur cette histoire, voir [Les langues vivantes au Conseil de l'Europe 1954-1997](#), by John Trim.

¹⁰ van Ek, J. A. (1975). *The Threshold Level in a European Unit/credit system for modern language learning by adults*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

van Ek, J. A. & Trim, J. L. M. (1998). *Threshold 1990*. Cambridge : Cambridge University Press. Édition révisée.

¹¹ Coste D., Courtillon J., Ferenczi V., Martins-Baltar M., & Papo E. (1976). *Un niveau-seuil*. Paris : Hatier.

Threshold Level est devenu par la suite la base du niveau B1 du CECR and Waystage la base du niveau A2.

C'est à ce moment-là que le Conseil des Ministres a adopté la Recommandation 814 (1977), qui comprend les éléments suivants, démontrant ainsi la préoccupation centrale du Conseil de l'Europe pour la justice sociale :

appelle les gouvernements des Etats membres du Conseil de l'Europe à développer l'enseignement des langues vivantes en tenant compte

- i. des besoins particuliers des groupes les moins favorisés, notamment des migrants ;
- ii. de la nécessité de diversifier les langues enseignées ;
- iii. des avantages culturels liés au maintien de minorités linguistiques en Europe ;
- iv. des aspects pédagogiques de l'apprentissage des langues.

2.1.2. L'approche communicative de l'enseignement des langues

Dans le cadre de son initiative majeure suivante, le projet « *Apprendre et enseigner les langues vivantes pour la communication* », le Conseil de l'Europe a organisé, au cours des années 1980, plusieurs cycles d'ateliers afin d'introduire différents aspects de l'approche communicative dans le secteur de l'enseignement secondaire inférieur dans les Etats membres. Ces ateliers ont été extrêmement populaires, ont permis de créer un réseau de professionnels des langues à travers l'Europe et ont conduit à la création à Graz du [Centre européen pour les langues vivantes](#) (CELV) en tant qu'accord partiel du Conseil de l'Europe en 1994 afin de poursuivre ce processus. Entre 1984 et 1987, le Conseil de l'Europe a également organisé une série de 37 ateliers internationaux pour les formateurs d'enseignants dans 15 pays, auxquels ont participé environ 1 500 personnes. À la même époque, dans les années 1980, dans le cadre de l'initiative « *Réseau d'interaction scolaire* », de petites équipes de personnes engagées dans des projets novateurs se sont rendues dans d'autres États membres pour discuter avec des écoles et des concepteurs de programmes d'études. Il existe des parallèles entre cette initiative et l'offre actuelle de formation et de conseil du CELV, qui envoie de petites équipes d'experts dans les Etats membres.

2.1.3. Un cadre commun

Suite aux recommandations de deux symposiums intergouvernementaux : « *Apprentissage des langues en Europe : le défi de la diversité* », et « *Apprentissage des langues et méthodologie d'enseignement pour la citoyenneté dans une Europe multiculturelle* », tenus respectivement à Strasbourg en 1988 et à Sintra en 1989, le Conseil de l'Europe a lancé un nouveau projet pour la période 1990-1997 : *Apprentissage des langues pour la citoyenneté européenne*. Ce projet met en place une série d'ateliers jumelés sur le même sujet, un Etat membre proposant le premier et un autre le second. Cependant, le gouvernement suisse a proposé que le moment était venu – après la chute du mur de Berlin et l'adhésion de nombreux nouveaux Etats membres – de reconsidérer l'idée de développer un Cadre commun pour l'ensemble de l'Europe¹².

¹² Bien que les délégués à un symposium qui s'est tenu en 1977 aient recommandé le développement du système d'unités de crédit européen, celui-ci n'a pas vu le jour, la France et l'Allemagne ayant décidé que le moment n'était pas encore venu.

En conséquence, un deuxième symposium de Rüslikon, intitulé *Transparence et cohérence dans l'apprentissage des langues en Europe : Objectifs, évaluation et certification* », qui s'est tenu en 1991, a recommandé l'élaboration d'un Cadre européen commun et d'un Portfolio européen des langues (PEL). Un projet du Programme national suisse de la science (1993-1997)¹³ a été mis en place pour développer des catégories et des descripteurs pour le Cadre, dont le projet a été présenté lors d'une conférence à Strasbourg en 1997, avant d'être testé, commenté et révisé. Le *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer (CECR)* a été publié dans sa version finale en 2001 en anglais et en français. Traduit en 40 langues, il a été adopté comme référence par presque tous les pays d'Europe et bien au-delà. *Une enquête en 2006 auprès des états membres* a suggéré que le CECR 2001 était déjà devenu la publication la plus influente dans le domaine de l'enseignement des langues en Europe.

Dès le départ, le CECR a été conçu avec deux grands objectifs : (a) fournir un métalangage commun avec un ensemble de points de référence communs définis (niveaux) pour faciliter la mise en réseau professionnelle et la reconnaissance mutuelle et (b) être un stimulant pour la réforme de l'éducation vers l'action et le renforcement de l'autonomie de l'étudiant.

Le premier objectif (alignement) peut être considéré comme largement atteint¹⁴. En effet, les descripteurs de plusieurs instruments basés sur le CECR ont été utilisés pour mettre à jour et développer les descripteurs de la deuxième édition publiée dans le CECRVC. Le CECR a réussi à harmoniser la façon dont les niveaux et la progression sont conçus pour différentes langues et à décrire ce que les utilisateurs/apprenants de différents niveaux sont capables de faire dans une langue. Cela a constitué en soi un facteur important d'amélioration de l'enseignement des langues, car il (a) a permis aux différentes parties prenantes d'utiliser un métalangage commun pour décrire les compétences et a donc facilité la mise en réseau, y compris au-delà des secteurs éducatifs et des frontières et (b) a encouragé des objectifs et des tâches plus réalistes et plus appropriés dans les programmes et les manuels de cours, ainsi que dans l'évaluation.

C'est donc en relation avec le deuxième objectif du CECR, à savoir le potentiel de la vision du CECR pour la réforme de l'éducation (promotion du plurilinguisme, de la perspective actionnelle et de l'autonomie de l'apprenant en tant qu'acteur social), que le CECR est particulièrement pertinent pour la discussion actuelle. En fait, comme l'a montré le Forum intergouvernemental tenu en 2007, il est clair depuis longtemps que les États membres sont plutôt intéressés par cet aspect¹⁵. Avant d'aborder plus en détail l'innovation

¹³ Schneider, G., & North, B. (2000). *Fremdsprachen können: was heisst das? Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit*. Chur and Zürich: Rüegger

¹⁴ Des problèmes subsistent quant à la manière dont les niveaux ont parfois été interprétés – en particulier le fait que de nombreux examens internationaux d'anglais ont utilisé des méthodes différentes pour revendiquer l'alignement sur le CECR plutôt que de suivre les procédures recommandées à cet effet. Voir: Green, A. (2017). Linking tests of English for academic purposes to the CECR: The score user's perspective, *Language Assessment Quarterly*, 5(1), 59-74.

¹⁵ Conseil de l'Europe. (2007). *Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) et l'élaboration des politiques linguistiques : défis et responsabilités*. Forum intergouvernemental sur les politiques linguistiques, Strasbourg, 6-8 février 2007, Rapport, édité par F. Goullier. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

éducative dans le chapitre 3, nous présentons dans les sous-sections suivantes le travail entrepris par le Conseil de l'Europe concernant les concepts clés et les domaines essentiels qui ont contribué à la réflexion collective sur l'éducation langagière.

2.1.4. Plurilinguisme

« Le plurilinguisme constitue le principe de base du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) ». ¹⁶ Le CECR a introduit le concept de plurilinguisme dans l'enseignement des langues sur la base d'études sur l'utilisation de la langue par les immigrés en France ¹⁷ et en Suisse. ¹⁸ Dès le début des années 1990, on s'est beaucoup inquiété du fait que le passage à l'enseignement communicatif des langues n'avait pas contribué au maintien et à la promotion de la diversité linguistique et culturelle. C'est l'une des principales raisons pour lesquelles le PEL a été élaboré en même temps que le CECR, afin de souligner la nécessité pour les apprenants et les écoles de mettre en évidence et de valoriser les compétences dans toutes les langues, y compris les langues parlées à la maison, et pas seulement celles qui sont enseignées en tant que matières scolaires.

La compétence plurilingue est considérée comme l'un des fondements de la culture démocratique, comme l'indique un document de politique générale du Conseil de l'Europe : « Si l'on reconnaît la diversité des langues de son propre répertoire, celle de leurs fonctions et de leur valeur, cette conscience de la diversité que l'on porte en soi est de nature à favoriser une perception positive des langues de l'Autre. La valorisation du plurilinguisme constitue ainsi l'un des fondements d'une éducation à la tolérance linguistique, en tant qu'éducation interculturelle ». ¹⁹

Dans les années qui ont suivi la publication du CECR, l'implication du Conseil de l'Europe dans l'éducation langagière s'est orientée vers la promotion de l'éducation plurilingue. L'éducation plurilingue a été définie comme favorisant :

- une prise de conscience du pourquoi et du comment de l'apprentissage des langues que l'on a choisies ;
- une prise de conscience et la capacité d'utiliser des compétences transversales dans l'éducation langagière ;
- le respect du plurilinguisme des autres et la valeur des langues et des variétés indépendamment de leur statut perçu dans la société ;
- le respect de la culture incarnée par les langues et des identités culturelles d'autrui ;

¹⁶ Beacco, J. C. (2008). *Les langues dans les politiques d'intégration des migrants adultes. t Document d'orientation élaboré en vue du Séminaire « L'intégration linguistique des migrants adultes » Strasbourg, 26-27 juin 2008*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

¹⁷ Coste, D., & Hebrard, J. (dirs.) (1991). Vers le plurilinguisme? École et politique linguistique. *Le français dans le monde: recherches et applications*. Paris: Hachette.

¹⁸ Lüdi, G., & Py, B. (1984/2017). *Zweisprachig durch Migration. Einführung in die Erforschung der Mehrsprachigkeit am Beispiel zweier Zuwanderergruppen in Neuenburg (Schweiz)*. Tübingen : Niemeyer. Nouvelle édition 2017 : Berlin: De Gruyter Mouton.

Lüdi, G., & Py, B. (1986/2003). *Être bilingue*. Bern : Peter Lang.

¹⁹ Council of Europe (2014). *Les langues pour la démocratie et la cohésion sociale. Diversité, équité, qualité. Soixante ans de coopération européenne*.

- une capacité à percevoir et à gérer les relations qui existent entre les langues et les cultures ;
- une approche globale et intégrée des langues dans le programme d'études.²⁰

Deux documents importants ont été produits, qui sont toujours valables : le document de 2007 *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* ; et le *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, qui a été publié pour la première fois en 2010 avant de l'être définitivement en 2016. En outre, de nombreux projets du CELV concernent des aspects du plurilinguisme, notamment le *Cadre de référence pour les approches plurielles* (CARAP/FREPA). Le CARAP promeut et donne des descripteurs et des exemples d'activités pour les approches pluralistes (définies comme des approches didactiques qui impliquent l'utilisation de plus d'une variété de langues ou de cultures simultanément au cours du processus d'enseignement). Le CARAP dispose d'un système sophistiqué à plusieurs niveaux comprenant des centaines de descripteurs et de sous-descripteurs organisés en différents types de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes. Le site web contient une variété de matériel didactique, chacun axé sur un aspect particulier, ainsi qu'une bibliothèque de modules pour la formation des enseignants. La *publication CARAP* (contenant les descripteurs) est disponible en 12 langues.

2.1.5. La compétence interculturelle

La compétence interculturelle a toujours été cruciale dans l'implication du Conseil de l'Europe dans l'éducation langagière – et dans les approches pluralistes identifiées par le FREPA. Dans le cadre du projet 1990-1997 qui a produit le CECR, « *Apprentissage des langues pour la citoyenneté européenne*, » le travail du Conseil de l'Europe dans le domaine des langues a commencé à s'intéresser à des questions plus larges liant l'apprentissage des langues à l'éducation à la démocratie. Cet engagement a donné lieu à l'une des études de base pour le CECR, *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues*.²¹ Cette publication comportait deux parties. La première remet en question l'idée que la compétence d'un « locuteur natif » idéalisé devrait être l'objectif de l'enseignement des langues ; elle proposait comme alternative le locuteur interculturel, capable de jeter des ponts entre les cultures, et définit des objectifs d'apprentissage pour atteindre ce but, en suggérant des types d'évaluation possibles. La seconde étude donnait un aperçu de la nature de la compétence socioculturelle et de son rôle dans l'enseignement et l'apprentissage des langues, en s'appuyant sur des théories et des exemples tirés de programmes et de manuels. Malheureusement, cette publication est parue après que le projet de recherche suisse, mentionné ci-dessus, ait achevé le développement des descripteurs du CECR. En outre, les tentatives d'étalonnage des descripteurs de la compétence socioculturelle par rapport aux niveaux de compétence langagière dans le projet suisse ont échoué, de sorte qu'aucune échelle de descripteurs de la compétence socioculturelle n'a été incluse dans le CECR, même si plusieurs des descripteurs de l'échelle du CECR pour *Adéquation sociolinguistique* comportent un aspect socioculturel important.

²⁰ Conseil de l'Europe (2006). *L'éducation plurilingue en Europe: 50 ans de coopération internationale*. Seul la [version anglaise](#) est disponible en ligne.

²¹ La version anglaise a été publiée sous forme de livre uniquement et n'est pas disponible en ligne.

L'étude de base du CECR mentionnée ci-dessus a été suivie, peu après la publication du CECR, de deux documents d'orientation sur la compétence interculturelle : *La compétence interculturelle* et *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues : une introduction pratique pour les enseignants*. Ces documents ont à leur tour été suivis par plusieurs projets du CELV, ainsi que par *l'Autobiographie des rencontres interculturelles*, qui a ensuite évolué en différentes versions pour différentes tranches d'âge et modalités (pour les rencontres en face-à-face et pour les rencontres par le biais des médias visuels). L'objectif de l'Autobiographie est d'aider les apprenants à négocier des contacts avec des réalités inconnues, en stimulant la curiosité et les compétences d'interprétation empathiques et critiques. En découvrant ce qui sous-tend les rencontres qui les ont fortement marqués, les apprenants réfléchissent à leur expérience et à leurs réactions, ce qui leur permet d'approfondir leurs compétences interculturelles.

A plus long terme, ces études sur la compétence interculturelle ont alimenté, d'une part, les travaux sur les compétences pour la citoyenneté démocratique (voir section 2.2.1. ci-dessous) et, d'autre part, le développement des descripteurs du CECRVC pour *Exploiter un répertoire pluriculturel* et *Établir un espace pluriculturel*.

2.1.6. La langue de scolarisation

Les développements que nous avons présentés en relation avec le plurilinguisme et la compétence interculturelle ont mis en évidence la nécessité d'élargir l'engagement du Conseil de l'Europe dans l'éducation langagière afin de considérer la dimension linguistique dans l'éducation dans son ensemble. Après le succès du CECR, qui était principalement destiné à l'enseignement de langues étrangères, un autre domaine de l'éducation langagière est apparu. Cette évolution résulte d'un changement dans la composition des classes dû à l'accroissement de la mobilité internationale, le terme de « langue de scolarisation » remplaçant celui d'« enseignement de la langue maternelle ». Une série de sept conférences intergouvernementales et de quatre séminaires internationaux ont été organisés entre 2004 et 2015. Très tôt dans cette série de réunions, il a été décidé de ne pas développer un cadre européen commun comme le CECR pour la langue de scolarisation. Au lieu de cela, une série d'études sur différentes questions liées à la langue de scolarisation ont été produites, par exemple :

- *Langues et matières scolaires - dimensions linguistiques de la construction des connaissances dans les curriculums* ;
- *Langue(s) de scolarisation et apprenants vulnérables* ; et
- *Guide sur les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires pour l'élaboration des curriculums et pour la formation des enseignants*.

Ces documents étaient accompagnés d'autres portant sur des matières spécifiques : l'histoire, les sciences, la littérature et les mathématiques. Des exemples de descripteurs pour la langue de scolarisation ont été fournis par la Norvège, la République tchèque, le Val d'Aoste (Italie), le Portugal, l'Espagne, la Slovénie et le Luxembourg, en plus des adaptations des descripteurs du CECR produites ultérieurement dans le cadre du projet du CELV *Compétences linguistiques pour des apprentissages disciplinaires réussis : Descripteurs liés au CECR pour les mathématiques et l'histoire/l'éducation civique*. Tous ces

documents, ainsi que les rapports de toutes les conférences et de tous les séminaires, d'autres études et les documents fournis par les États membres, sont disponibles [sur Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle](#). En plus de répondre à la reconnaissance croissante du fait que tous les enfants ont besoin d'apprendre la langue technique dans des matières spécifiques, les travaux sur la langue de scolarisation se sont particulièrement intéressés au développement de la langue de scolarisation des enfants migrants, notamment ceux qui arrivent dans la communauté d'accueil plus tard dans leur parcours scolaire.

Dans le cadre du projet [MARILLE](#) du CELV, qui a largement contribué à l'élaboration de la Plate-forme mentionnée ci-dessus, une enquête a été menée en 2009, qui a montré que, bien que les participants eux-mêmes soient positifs à l'égard du plurilinguisme et considèrent qu'il est important que les programmes scolaires et les pratiques d'enseignement suivent les lignes directrices sur le plurilinguisme, ils n'ont pas été en mesure d'évaluer la qualité de leur enseignement :

[le] plurilinguisme chez les enfants n'est considéré comme une réussite que s'ils atteignent un niveau monolingue dans toutes leurs langues [...] très souvent, les gens considèrent que les enfants plurilingues ont des déficits, parce qu'ils ne prennent en compte que leurs compétences dans la langue majoritaire, ce qui peut parfois être perçu comme déficient.

et a conclu que :

Même dans les pays qui ont une longue expérience des classes linguistiquement diversifiées, les attitudes changent lentement. Il faut beaucoup de temps aux hommes politiques pour reconnaître que le programme scolaire doit être adapté et qu'il reste encore beaucoup à faire pour que les « nouvelles » langues minoritaires fassent partie intégrante de la société. [De nombreux enseignants de la langue majoritaire ne sont pas prêts à affronter une classe linguistiquement diversifiée, car ces changements se sont produits relativement rapidement. La langue majoritaire est le plus souvent enseignée comme s'il s'agissait de la langue maternelle de tous les apprenants de la classe.²²

Le projet [MARILLE](#) a ensuite proposé les objectifs/valeurs suivants pour promouvoir une approche plurilingue dans les écoles, sur la base de projets menés en Autriche :

- éduquer tous les élèves à une société multilingue et multiculturelle en développant le plaisir, la curiosité, le respect et l'estime pour les langues ;
- accroître la motivation pour l'apprentissage des langues et/ou pour en savoir plus à leur sujet ;
- apprécier et jouir de cultures, de littératures et de textes différents, de discours, de styles et de genres différents ;
- remettre en question et rejeter la discrimination linguistique parmi les personnes racialisées ;
- informer les parents des avantages qu'il y a à développer le plurilinguisme de leurs enfants ;

²² Boeckmann, K. B., & Lasselsberger, A. (2012). *Promoting plurilingualism: Majority language in multilingual settings*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, p. 15

- reconnaître que le plurilinguisme concerne tous les apprenants et toutes les matières ;
- inclure les apprenants ayant des compétences linguistiques, des profils de compétence et des antécédents culturels différents ;
- tirer parti de toutes les capacités linguistiques des apprenants ;
- accroître la confiance, le plaisir et la sensibilisation à l'utilisation de différentes langues ;
- soutenir le travail des identités ;
- inclure la voix de l'étudiant : l'autonomie de l'apprenant et l'appropriation des processus d'apprentissage et des résultats.²³

D'autres informations pertinentes et traitant des questions susmentionnées sont facilement accessibles par le biais d'études sur la Plateforme, notamment :

- *Intégration linguistique et éducative des enfants et adolescents issus de l'immigration* ;
- *Valoriser, mobiliser et développer les répertoires plurilingues et pluriculturels pour une meilleure intégration scolaire* ;
- *Elèves migrants et maîtrise formelle de la langue de scolarisation : variations et représentations* ;
- *Le diagnostic des compétences en langues dans des contextes multilingues : un processus continu favorisant l'enseignement et l'apprentissage individualisés* ;
- *Coopération, gestion et travail en réseau : comment promouvoir l'intégration linguistique et éducative des enfants et adolescents issus de l'immigration* ;
- *Formation professionnelle du personnel travaillant dans les écoles multilingues.*

2.1.7. L'intégration linguistique des migrants adultes (ILMA)

Un domaine d'activité connexe mais distinct concerne l'enseignement de la langue du contexte local aux migrants. *Le projet LIAM*, lancé en 2006, aide les États membres à élaborer et à mettre en œuvre des politiques cohérentes et efficaces dans ce domaine, conformes aux valeurs et aux principes du Conseil de l'Europe, et propose une plateforme en ligne de ressources communes. Outre des lignes directrices telles que *L'intégration linguistique des migrants adultes - Guide pour l'élaboration et la mise en œuvre de politiques*, et des textes officiels de recommandations et de résolutions, le site web du projet propose des rapports sur les conférences et les résultats d'enquêtes (par exemple, sur les conditions de résidence et de citoyenneté dans les États membres).

Le guide pour l'élaboration des politiques mentionné ci-dessus indique que les programmes conçus pour soutenir l'intégration linguistique :

ont à respecter les valeurs fondamentales du Conseil de l'Europe en tenant tout particulièrement compte :

²³ Boeckmann, K. B., & Lasselsberger, A. (2012), p. 24.

- a. *des langues déjà connues des migrants adultes* : il ne s'agit pas de les enseigner (puisqu'ils les connaissent déjà), mais de les reconnaître et de leur accorder une place pour
 - aider ces personnes à apprendre une langue nouvelle ;
 - inciter les migrants adultes à valoriser leur(s) langue(s) d'origine, car il est nécessaire qu'ils aient une bonne estime d'eux-mêmes pour réussir ;
 - les encourager à transmettre cette/ces langue(s) à leurs enfants (au moins dans le cadre familial), car les langues qu'ils apportent avec eux sont une richesse pour la société d'accueil ;
- b. *des besoins langagiers des migrants adultes*, qui doivent être identifiés mais aussi discutés avec eux (voir section 2.3) ;
- c. *de la diversité des populations migrantes*, ce qui doit conduire à la mise en place de formations sur mesure, aussi adaptées que possible aux situations individuelles. Les formations généralistes proposées ou imposées à de nombreux groupes différents risquent d'être démotivantes et, en fin de compte, inefficaces, si les apprenants n'y trouvent pas ce qu'ils cherchent. Cette recherche de qualité – ainsi définie – est respectueuse des personnes en ce qu'elle vise réellement une insertion réussie dans la société d'accueil. (p. 12)

Le projet LIAM s'est de plus en plus concentré sur les groupes vulnérables, en particulier les demandeurs d'asile et les réfugiés, et a donc produit une [Boîte à outils pratique pour aider les enseignants volontaires](#), qui est disponible en huit langues et comprend 57 outils et d'autres ressources. Plus récemment, à la suite d'une étude de faisabilité réalisée fin 2020, le travail s'est concentré sur des ressources pouvant également être utilisées avec des migrants âgés de 11 à 18 ans. Cela a conduit à l'élaboration d'une nouvelle boîte à outils LSM (soutien linguistique aux migrants) contenant 80 outils, lancée en mars 2024. Elle comprend de nouveaux outils et des adaptations d'outils issus de la précédente boîte à outils destinée aux bénévoles travaillant avec des réfugiés adultes. Il est accompagné d'un Guide des sujets clés pour la formation des enseignants et des bénévoles impliqués dans le LSM qui est basé sur l'exploration détaillée de certaines ressources dans la boîte à outils LSM.

En outre, le projet a organisé une grande conférence internationale en 2016, dont les actes ont été publiés dans l'ouvrage [The linguistic integration of adult migrants. Some lessons from research/ L'intégration linguistique des migrants adultes. Les enseignements de la recherche](#).

2.2. Autres développements récents

L'engagement plus large du Conseil de l'Europe à considérer la dimension linguistique dans l'éducation dans son ensemble a été un processus continu et a mis en évidence des synergies entre le travail du Conseil de l'Europe dans l'éducation langagière et son travail dans des domaines éducatifs connexes. Ces synergies ont été à l'origine d'un certain nombre de développements importants au cours de la dernière décennie (2014-2023), que nous décrivons brièvement ci-dessous.

2.2.1. Cadre de référence des compétences pour une culture de la démocratie

Le plus important d'entre eux est peut-être le [Cadre de référence des compétences pour une culture de la démocratie](#) (CRCCD), qui s'est développé à partir des travaux sur la compétence

interculturelle et la préparation à la citoyenneté mentionnés à la section 2.1.5 ci-dessus. Le CRCCD comprend un modèle des compétences dont les apprenants ont besoin pour participer efficacement à une culture de la démocratie et vivre pacifiquement avec les autres dans des sociétés démocratiques culturellement diverses. Il a été approuvé à l'unanimité par la conférence permanente des ministres européens de l'éducation en 2016.

Le CRCCD se compose de trois ressources principales : Le volume 1 présente le modèle de 20 compétences interdépendantes organisées en quatre groupes : valeurs, attitudes, aptitudes, et connaissances et compréhension critique ; le volume 2 fournit des descripteurs pour les compétences susmentionnées, organisés en trois niveaux (élémentaire, intermédiaire et avancé) ; et le volume 3 offre des conseils pour la mise en œuvre dans le curriculum, la pédagogie, l'évaluation, la formation des enseignants, et la gouvernance/participation. Il existe également [un outil d'autoréflexion pour les enseignants](#) et une page web contenant un [compendium de ressources](#).

Le CRCCD a été diffusé par le biais d'un [Réseau international des conseillers en politiques d'éducation : EPAN](#) (Education Policy Advisors Network), en coopération avec l'Union européenne, et a été mis en œuvre dans des projets dans de nombreux pays d'Europe centrale et orientale. Il est également au cœur des initiatives ultérieures du Département de l'Éducation, à savoir l'éducation à la citoyenneté numérique (ECN), l'éducation au développement durable (EDD), les compétences pour une culture démocratique dans l'enseignement et la formation professionnels, et guide le travail des programmes du département, y compris l'enseignement supérieur et la formation continue, l'enseignement de l'histoire, et la politique et la pratique des langues.

2.2.2. LASLLIAM

Le [Guide de référence pour l'alphabétisation et l'apprentissage d'une deuxième langue pour l'intégration linguistique des migrants adultes](#) (LASLLIAM) a été lancé en 2022. Le guide de référence vise à répondre à un besoin de soutien à l'apprentissage des langues pour les migrants adultes non alphabétisés ou peu alphabétisés.²⁴ Il fournit des descripteurs basés sur le CECR pour quatre étapes jusqu'au niveau A1. Le guide de référence peut être utilisé pour encourager et suivre le développement linguistique des migrants analphabètes et peu alphabétisés, ainsi que pour concevoir et améliorer les environnements d'apprentissage qui leur sont proposés. Outre la banque de descripteurs, le guide de référence propose des principes pour l'enseignement de l'alphabétisation et de la langue seconde dans ce contexte, des aspects pertinents de la conception des programmes d'études et des recommandations sur l'élaboration d'outils d'évaluation.

2.2.3. Les Roms et les Gens du voyage

Les travaux actuels du Conseil de l'Europe dans le domaine des langues minoritaires et des groupes ethniques se concentrent sur les [Roms et les Gens du voyage](#). Une série de projets, menés en collaboration avec l'Union européenne, ont contribué à promouvoir et à protéger

²⁴ Une étude réalisée en 2020 pour le Conseil de l'Europe par ALTE (Association of Language Testers in Europe) [Linguistic integration of adult migrants : requirements and learning opportunities](#) (Intégration linguistique des migrants adultes : besoins et possibilités d'apprentissage) a indiqué que seul un tiers environ des États membres proposait actuellement des cours traitant des questions d'alphabétisation.

les droits de ces minorités dans les États membres du Conseil de l'Europe et à favoriser l'égalité des chances, la diversité et l'inclusion sociale en luttant contre la discrimination.

En 2008, le Conseil de l'Europe a publié un [Cadre curriculaire pour le romani](#) et des ressources connexes dans le cadre de la réponse globale de l'organisation aux questions relatives aux Roms et aux Gens du voyage ; en 2018-2019, un groupe d'experts a élaboré un [ensemble de lignes directrices politiques](#) sur le rôle de la langue romani dans l'inclusion éducative des enfants et des adolescents roms ; et en 2022, le Conseil de l'Europe a lancé [l'Expérimentation politique romani-plurilingue](#), un projet de quatre ans conçu pour tester les propositions politiques dans la pratique..

2.2.4. La transformation numérique dans l'éducation

La transformation numérique est l'un des cinq programmes du service de l'éducation du Conseil de l'Europe et se concentre sur deux grands axes de travail : L'éducation à la citoyenneté numérique et l'intelligence artificielle et l'éducation.

Le projet d'[Éducation à la citoyenneté numérique \(ECN\)](#) présente une approche holistique qui prend pour base les compétences pour la culture démocratique (CRCCD) et s'efforce de développer les compétences et les connaissances essentielles nécessaires dans le monde numérique d'aujourd'hui et de favoriser les valeurs et les attitudes qui garantiront une utilisation judicieuse et significative de ces compétences et connaissances. Ces compétences en matière de citoyenneté numérique sont abordées dans dix domaines d'activité différents, regroupés sous trois rubriques : Être en ligne, Bien-être en ligne et Droits en ligne.

Le projet [Intelligence artificielle \(IA\) et éducation](#) s'engage à exploiter le potentiel des systèmes d'IA pour jouer un rôle transformateur dans la réalisation d'une éducation accessible, inclusive et équitable pour tous, guidée par les principes des droits de l'homme, de la démocratie et de l'inclusion qui définissent la mission du Conseil de l'Europe. Dans ce domaine, le Conseil de l'Europe travaille sur des principes et des lignes directrices qui promeuvent l'intégration éthique et responsable des technologies de l'IA dans divers contextes éducatifs, en encourageant une approche inclusive qui respecte la diversité culturelle, linguistique et sociale. Parmi les ressources récentes, on peut citer le rapport 2022 suivant : [Artificial Intelligence and Education: A critical view through the lens of human rights, democracy and the rule of law](#) (Intelligence artificielle et éducation : un regard critique à travers le prisme des droits de l'homme, de la démocratie et de l'État de droit).

3. Approche actionnelle, médiation et plurilinguisme : La nouvelle vision de l'éducation langagière

Les concepts d'orientation vers l'action, d'acteur social, de médiation et de plurilinguisme ont été introduits dans l'éducation langagière dans le CECR 2001, mais – à l'exception du plurilinguisme – ils n'ont pas été élaborés ou expliqués. Par conséquent, l'ampleur de l'adoption de ces nouveaux concepts dans les années qui ont suivi la publication du CECR a été, pour diverses raisons, limitée. La plupart des utilisateurs du CECR l'ont interprété comme un moyen de donner plus de rigueur à l'approche communicative et, dans les années 2000, l'accent a été mis sur l'utilisation des descripteurs du CECR pour aligner les programmes d'études et l'évaluation sur un critère externe : l'échelle de niveaux du CECR. Le CECRVC rétablit l'équilibre en mettant l'accent sur l'apprentissage et l'enseignement qui sont mis en avant dans le titre complet du CECR.

3.1. Développements dans la recherche sur l'enseignement des langues

Le CECRVC tient compte de l'évolution de la recherche dans le domaine de l'enseignement des langues depuis la fin des années 1990, date à laquelle le CECR 2001 a été rédigé. Les principales perspectives théoriques qui ont récemment soutenu la recherche en éducation langagière sont les suivantes :

- Les théories de la complexité, qui postulent que les systèmes sont imbriqués les uns dans les autres dans des systèmes adaptatifs complexes. Les interactions entre les éléments d'un système, au fur et à mesure que le système interagit avec son environnement, conduisent à un changement dynamique et à l'émergence d'un nouvel état.²⁵
- La théorie socioculturelle, qui postule que tout apprentissage se produit d'abord dans un cadre social par le biais d'un processus de médiation et n'est intériorisé que plus tard.²⁶
- L'énactivisme (capacité d'interagir), qui va au-delà des dualismes traditionnels tels que corps-esprit ou cognition-émotion et considère toute action d'un point de vue holistique et situé.²⁷

²⁵ Larsen-Freeman, D., & Cameron, L. (2008). *Complex systems and applied linguistics*. Oxford : Oxford University Press.

Larsen-Freeman, D., & Todeva, E. (2022). A sociocognitive theory for plurilingualism: Complex dynamic systems theory. Dans E. Piccardo, A. Germain-Rutherford, & G. Lawrence (dirs.), *Routledge handbook of plurilingual language education* (pp. 209-224). New York : Routledge.

²⁶ Lantolf, J. P. & Poehner, M. (2014). *Sociocultural theory and the pedagogical imperative in L2 education: Vygotskian praxis and the research/practice divide*. New York : Routledge.

²⁷ Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (2017). *The embodied mind, revised edition: Cognitive science and human experience*. Cambridge MA : MIT press.

- Phénoménologie, qui postule que nous percevons les affordances de l'environnement comme des invitations à l'action – mais que nous avons besoin de l'agentivité (capacité d'agir) pour le faire.²⁸
- Les sciences cognitives, dans lesquelles le langage est de plus en plus considéré comme un processus socialement situé (« langager » ; Eng: “*linguaging*”) plutôt que comme une entité statique ayant une existence indépendante de ses utilisateurs²⁹ et/ou comme un système adaptatif complexe.³⁰
- Le développement des concepts d'agentivité et de médiation dans différents domaines (linguistique/éducation langagière, études culturelles, sociologie, psychologie).
- Progrès dans les méthodologies d'enseignement des langues, avec un impact sur les pratiques, par exemple : dans la définition des tâches pour l'apprentissage basé sur les tâches,³¹ dans la théorisation de l'approche actionnelle et dans les nouvelles visions de l'évaluation avec l'évaluation orientée vers ³²l'apprentissage (Ang: *learning-oriented assessment*)³³ et l'évaluation basée sur des scénarios.³⁴
- Le passage à l'apprentissage situé et collaboratif, basé sur les problèmes,³⁵ ainsi que l'évaluation basée sur les compétences³⁶ dans les domaines de contenu, en particulier les sciences.

²⁸ Käufer S., & Chemero A. (2015). *Phenomenology: An introduction*. Cambridge : Polity Press.

²⁹ Raimondi, V. (2014). Social interaction, languaging and the operational conditions for the emergence of observing. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00899>

³⁰ Ellis, N. C., & Larsen-Freeman, D. (2009). *Language as a complex adaptive system*. Hoboken, NJ : John Wiley.

de Bot, K. (2016). Multi-competence and dynamic/complex systems. Dans V. Cook & L. Wei (dirs.) *The Cambridge handbook of linguistic multi-competence* (pp. 125–141). Cambridge : Cambridge University Press.

³¹ van den Branden, K. (dir.) (2006). *Task-based language education : From theory to practice*. Cambridge : Cambridge University Press.

³² Piccardo, E., & North, B. (2019). *The action-oriented approach: A dynamic vision of language education*. Bristol : Multilingual Matters.

³³ [Learning-oriented assessment: The stages of the Learning-oriented assessment cycle](#) (04.24 mins.) Cambridge Assessment.

Jones, N., Saville, N., & Salamoura, A. (2016). *Learning oriented assessment* (Studies in Language Testing, Vol. 45). Cambridge : Cambridge University Press.

³⁴ Purpura, J. E. (2021). A rationale for using a scenario-based assessment to measure competency-based, situated second and foreign language proficiency. Dans M. Masperi, C. Cervini & Y. Bardière (dirs.), *Évaluation des acquisitions langagières : Du formatif au certificatif*. *MediAzioni*, 32, A54-A96. <http://www.mediazioni.sitlec.unibo.it>.

³⁵ Brown, J.S., Collins, A., & Duguid, P. (1989) Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18 (1), 32-42.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning : Legitimate peripheral participation*. Cambridge : Cambridge University Press.

Masciotra, D., & Morel, D. (2011). *Apprendre par l'expérience active et située : La méthode ASCAR*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

³⁶ Wolf, A. (1995). *Competence-based assessment*. Buckingham : Open University Press.

Toutes les recherches mentionnées ci-dessus ont, dans de nombreux cas, étayé les concepts très prospectifs introduits par le CECR et développés dans le CECRVC.

3.1.1. Une nouvelle vision de la langue

La langue est de plus en plus considérée comme un système complexe en constante transformation. Cela conduit à une stratification des éléments. Il n'existe pas de langue « pure » : les langues se fondent les unes dans les autres par le biais de dialectes périphériques et s'empruntent les unes aux autres en permanence. Chaque langue, tant dans les sociétés que dans les répertoires individuels, change constamment par le biais de mutations ascendantes, qui sont reconnues (ou non) dans les éditions successives des ouvrages de référence qui codifient la version « standard » socialement construite de la langue concernée à un moment donné. On s'est éloigné de la vision binaire qui distinguait la langue en tant qu'entité de la manière dont elle est utilisée, avec Saussure qui a essayé de théoriser la manière dont la *langue* est actualisée dans la *parole*,³⁷ et la distinction introduite plus tard par Chomsky entre *compétence* et *performance*,³⁸ dans laquelle la compétence est idéalisée et l'utilisation de la langue est considérée comme imparfaite et déficiente. Les langues ne sont donc plus considérées comme des codes fixes, comme des entités statiques séparées de leurs utilisateurs. La langue n'est plus considérée comme un outil permettant de formuler l'expression de la pensée symbolique qui existe déjà dans la tête. Au contraire, la langue est de plus en plus considérée comme contribuant au processus de pensée lui-même, aidant à façonner la cognition dans une circularité dynamique par le biais d'une activité appelée « langager » (Ang: "*linguaging*"). Cette vision considère le langage et la communication comme flexibles et situés, en constante évolution dans un processus de négociation et de co-construction du sens.

Le concept de langager/*linguaging* s'est développé dans la philosophie, la linguistique, les sciences cognitives et l'enseignement des langues.³⁹ Il a été décrit comme un type particulier d'agentivité (Ang: *agency*) sociale.⁴⁰ Dans le prolongement naturel de la pragmatique, l'utilisation du verbe « langager » place l'acteur social au centre plutôt qu'un système linguistique statique, souligne le rôle que joue le langage dans la réflexion, seul ou avec d'autres, et met l'accent non plus sur le cerveau, mais sur la cognition située dans l'action corporelle (Ang: "*embodied*") et la négociation sociale. Dans le domaine de l'éducation langagière, le concept de "*linguaging*" a été développé dans les termes "*translinguaging*" et "*plurilinguaging*", abordés à la section 3.1.4.3.

3.1.2. Une nouvelle vision de l'apprenant dans la classe

Le concept de langue ayant une nouvelle signification, le rôle de l'apprenant doit être re-conceptualisé pour s'aligner sur la nouvelle vision de la langue et de l'apprentissage des langues. L'apprenant/acteur social peut être considéré comme un système dynamique

³⁷ Saussure, F. de (1922). *Recueil des publications scientifiques de Ferdinand de Saussure*. Dans C. Bally & L. Gautier (dirs.). Genève: Slatkine; Lausanne: Payot; Heidelberg: Winter.

³⁸ Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge MA: MIT Press

³⁹ Piccardo, E. (2024). Mediation for plurilingual competence: Synergies and implications. Dans B. Dendrinos (dir.), *Mediation as negotiation of meanings, plurilingualism and language education* (pp. 27-52). London / New York: Routledge.

⁴⁰ Cuffari, E. C., Di Paolo, E., & De Jaegher, H. (2015). From participatory sense-making to language: There and back again. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 14(4), 1089-1125.

complexe qui fonctionne au sein de systèmes dynamiques complexes plus larges (par exemple, la classe) dans lesquels différents éléments interagissent et dans lesquels l'individuel et le social sont interdépendants. À son tour, la classe est intégrée dans le système « école », qui est lui-même intégré dans le système « éducation », lui-même intégré dans le système « société » du pays concerné. Selon les théories de la complexité, tous les éléments d'un système sont interdépendants et de petites variations dans l'interaction entre les éléments, tout en interagissant avec l'environnement plus large, peuvent entraîner des conséquences imprévisibles et l'émergence d'un nouvel état. L'apprentissage des langues peut être considéré comme un processus émergent dans lequel l'acteur social s'engage dans des actes de médiation au cours desquels il mobilise toutes ses compétences et stratégies dans une construction partagée du sens et de la connaissance, avec de grands moments ('*a-ha moments*') qui l'amènent à un nouvel état de compréhension. La complexité est au cœur de l'apprentissage des langues à d'autres égards. En tant qu'enseignants, nous avons tendance à penser en termes de correction et d'aisance, mais la complexité linguistique est au moins aussi importante, en particulier dans le processus en spirale qui est nécessaire pour passer à un niveau supérieur de compétence langagière. Tout aussi importante est la complexité des concepts impliqués dans une tâche, qui stimule l'action des apprenants lorsqu'ils collaborent, construisent du sens et trouvent des moyens d'avancer. En fin de compte, un apprenant auto-régulé acquiert une meilleure compréhension de la complexité de la situation concernée, des contraintes liées aux tâches et du processus d'apprentissage lui-même. Il commence à utiliser ses capacités de manière plus ciblée et plus efficace, comme indiqué à la section 3.1.4.1 ci-dessous.

Cette vision complexe de l'apprentissage des langues est liée à ce qui a été décrit comme une approche écologique.⁴¹ Plutôt que de fournir des « *inputs*, » les enseignants, selon ce point de vue, devraient fournir des « *affordances* » (possibilités offertes par l'environnement) stimulantes et excitantes, qui sont abordées dans la section suivante.

3.1.3. Une nouvelle vision de l'apprentissage

Outre une nouvelle vision de la langue et de l'apprenant, il existe également une nouvelle vision de la manière dont l'apprentissage se déroule. Cela commence par l'abandon de la vision cartésienne traditionnelle d'une séparation entre le cerveau et le corps au profit d'une vision holistique de l'esprit (Ang : *mind*), du corps et de l'environnement (qui inclut la culture), qui sont des systèmes dynamiques complexes intégrés les uns aux autres. Le raisonnement est considéré comme situé. L'apprentissage doit donc être ancré dans des situations d'apprentissage dynamiques et situées qui génèrent un langage⁴².

L'apprentissage se produit par le biais d'une « perception en action⁴³ », l'utilisateur / apprenant étant considéré comme un « acteur social » qui porte son attention sur les « *affordances* » de l'environnement, afin d'accomplir une tâche et/ou d'atteindre un objectif.

⁴¹ van Lier L. (2002). An ecological-semiotic perspective on language and linguistics. Dans C. Kramsch (dir.), *Language acquisition and language socialization. Ecological perspectives* (pp. 140-164). New York: Continuum.
van Lier, L. (2004). *The ecology and semiotics of language learning*. Dordrecht: Kluwer Academic.

⁴² Masciotra, D., Roth, W-M., & Morel, D. (2007). *Enaction: Towards a Zen mind in learning and teaching*. Rotterdam: Sense Publishers.

⁴³ van Lier, L. (2004). *The ecology and semiotics of language learning*. Dordrecht: Kluwer Academic.
van Lier, L. (2007) Action-based teaching, autonomy and identity. *Innovation in Language Teaching and Learning*, 1(1), 46-65.

L'apprentissage repose donc sur la capacité à percevoir les affordances comme des invitations à l'action. C'est par un processus cyclique de perception et d'action que le langage se produit, conduisant à l'émergence de nouveau langage, qui peut être consolidé ultérieurement par un processus de réflexion, éventuellement avec l'aide de l'enseignant. L'interaction entre les affordances (perçues), l'action et l'émergence de la langue exige que l'agent social s'engage dans différentes formes de médiation à divers stades. Pour percevoir les affordances, les apprenants doivent développer la capacité d'agir (l'agentivité), un concept abordé dans la section suivante.

3.1.4. Concepts développés dans l'enseignement des langues

Le CECRVC contribue à promouvoir plusieurs concepts clés de l'éducation langagière, dont les plus importants sont peut-être l'agir, la médiation et le plurilinguisme / pluriculturalisme.

3.1.4.1. L'agentivité (L'agir)

Les concepts de centrage sur l'apprenant et d'autonomie sont d'actualité dans l'enseignement des langues depuis le début des années 1980. Au fur et à mesure que ces termes sont devenus des slogans,⁴⁴ d'autres ont gagné en popularité, comme le centrage sur l'apprentissage, l'autodirection (Ang: *self-direction*) et l'autorégulation (Ang: *self-regulation*). Tous ces termes peuvent être considérés comme décrivant des aspects de l'agentivité (capacité d'agir) de l'apprenant. L'agentivité (l'agir) dans la pratique consiste à donner aux étudiants une voix et un choix, un espace pour entreprendre des actions et s'exprimer, ainsi que la possibilité d'assumer des responsabilités. Elle a été théorisée comme ayant quatre caractéristiques principales, dont la mise en œuvre réussie augmentera les chances de succès et conduira à la croyance motivante que l'on peut réussir – ce que l'on appelle l'« auto-efficacité » (Eng: *self-efficacy*) :

- **Intentionnalité** : avoir au moins un plan d'action partiel, qui est ensuite complété – ou ajusté à la lumière de nouvelles informations, de circonstances changeantes et / ou de l'expérience ;
- **Prévision** : considérer les conséquences, anticiper les résultats, sélectionner les actions qui ont le plus de chances de réussir sur la base de l'expérience ;
- **Processus d'autorégulation** en relation avec la réalisation d'objectifs concrets – qui relie la pensée à l'action – c'est-à-dire le contrôle au fur et à mesure ;
- **Auto-réflexion** sur le bien-fondé des idées et des actions, jugées à l'aune des résultats obtenus.⁴⁵

Les apprenants sont responsabilisés lorsqu'ils prennent en charge la planification et la réalisation d'un projet, d'une tâche actionnelle.

⁴⁴ Schmenk, B., Breidbach, S., & Küster, L. (dirs.). (2018). *Slogonization in language education discourse: Conceptual thinking in the age of academic marketization*. Bristol : Multilingual Matters.

⁴⁵ Bandura, A. (2001) Social cognitive theory : An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
Bandura, A. (2018). Toward a psychology of human agency : Pathways and reflections. *Perspectives on psychological science*, 13(2), 130-136.

3.1.4.2. La médiation

Le concept de médiation est étroitement lié à celui de langager (*languaging*) et est fondamental pour tout apprentissage. Il est présenté dans le CECRVC comme suit :

Dans la médiation, l'utilisateur/apprenant agit comme un acteur social qui crée des passerelles pour construire ou transmettre du sens soit au sein de la même langue, soit à travers différentes modalités (par exemple de la langue orale à la langue signée ou vice versa, dans une communication intermodale) et parfois d'une langue à une autre (médiation interlangues). L'accent est mis sur le rôle de la langue dans des processus tels que créer un espace et des conditions de communication et/ou d'apprentissage, collaborer pour construire un nouveau sens, encourager les autres à construire et à comprendre un nouveau sens et faire passer des informations nouvelles de façon adéquate. Le contexte peut être social, pédagogique, linguistique ou professionnel.⁴⁶

La médiation est essentielle à la compréhension, à la création de sens et à la collaboration ; en bref, elle est essentielle pour agir en tant qu'acteur social. La médiation a fait l'objet d'études dans de nombreuses disciplines, mais elle est au cœur des théories socioculturelles et socioconstructivistes de l'éducation (langagière), qui sont aujourd'hui devenues le courant dominant. L'idée fondamentale qui sous-tend ces approches est que l'apprentissage se produit normalement d'abord dans un contexte social et qu'il est intériorisé plus tard par le biais de la réflexion.⁴⁷ Le médiateur peut être la personne elle-même, une « personne importante » (Ang. *significant other*) – comme un parent, un enseignant – ou un pair.⁴⁸

Pour faciliter la compréhension du concept complexe de médiation, celui-ci est organisé en trois catégories dans le CECRVC : la médiation de concepts, la médiation de textes et la médiation de la communication. En ce qui concerne ces trois catégories, dans la médiation de concepts, les acteurs sociaux « langagent » lorsqu'ils réfléchissent ensemble à quelque chose, verbalisent leurs pensées, suivent les idées des autres, etc. ; dans la médiation d'un texte, ils « langagent » lorsqu'ils donnent un sens au texte et/ou trouvent des moyens de présenter les points principaux d'un texte d'une manière (éventuellement dans une autre langue ou variété) que d'autres personnes trouveront plus facile à comprendre ; et dans la médiation de la communication, ils « langagent » lorsqu'ils établissent et régulent des relations avec d'autres personnes. Dans ces processus de médiation, diverses dimensions – cognitives, intra-personnelles et interpersonnelles, émotionnelles, culturelles – entrent en jeu à différents moments.

La médiation d'un texte et le fait d'« Agir en tant qu'intermédiaire » (l'une des catégories de la médiation de la communication) ont été mis en avant dans le CECR 2001 et ont été

⁴⁶ CECRVC section 3.4.

⁴⁷ Lantolf, J.P. (dir.) (2000). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford : Oxford University Press.

⁴⁸ Feuerstein, R., Feuerstein, R., & Falik, L. H. (2015). *Beyond smarter: Mediated learning and the brain's capacity for change*. New York : Teachers College Press.

incorporés dans les curriculums et les examens en Grèce,⁴⁹ Allemagne,⁵⁰ et en Suisse depuis le début des années 2000 ; la médiation des concepts est un principe moins familier à l'éducation langagière. La mise en œuvre de la médiation dans le programme d'études est abordée plus en détail à la section 5.3.

3.1.4.3. Le plurilinguisme

Le plurilinguisme saisit la nature holistique des répertoires linguistiques et culturels des utilisateurs/apprenants de langues. Les apprenants/utilisateurs sont considérés comme des acteurs sociaux qui font appel à toutes sortes de ressources dans leurs seuls répertoires linguistiques et culturels interdépendants, et qui développent ces ressources au cours de leurs trajectoires. Les plurilingues ont donc une compétence inégale et changeante, dans laquelle leurs ressources dans une langue ou une variété peuvent être de nature très différente de leurs ressources dans une autre, et la relation entre les deux peut changer au fil du temps.

Les compétences plurilingues et pluriculturelles ont été décrites de manière assez détaillée dans le CECR 2001⁵¹ et ont été un phénomène naturel dans de nombreuses régions du monde tout au long de l'histoire. Tel qu'il est défini ci-dessus, le plurilinguisme suppose un seul répertoire linguistique unique et holistique qui se développe tout au long de la trajectoire de vie d'une personne et qui comprend des capacités dans tous les registres, variétés et langues, même si ce développement est minime. Il encourage la valorisation des langues familiales et l'ouverture à l'apprentissage d'autres langues. La reconnaissance de compétences partielles dans d'autres langues, promue par le CECR, a conduit au développement de la pratique de l'intercompréhension,⁵² ou *lingua receptiva*,⁵³ dans lesquelles les interlocuteurs utilisent des langues différentes (souvent liées).

La distinction entre multilinguisme et plurilinguisme a été introduite dans l'enseignement des langues dans le projet de CECR de 1996, qui a fait l'objet d'une consultation formelle et d'un pilotage avec les États membres, et dans une étude connexe.⁵⁴ Le multilinguisme décrit simplement la présence de plusieurs langues distinctes – comme le multiculturalisme

⁴⁹ Dendrinos, B. (2013). *Testing and teaching mediation. Directions in English language teaching, testing and assessment*. Athens : RCeL publications.

Stathopoulou, M. (2015). *Cross-language mediation in foreign language teaching and testing*. Bristol : Multilingual Matters.

⁵⁰ Reimann, D., & Rössler, A. (dirs.) (2013). *Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen : Narr Francke Attempto.

Kolb, E. (2016). *Sprachmittlung: Studien zur Modellierung einer komplexen Kompetenz*. Münster : Münchener Arbeiten zur Fremdsprachen-Forschung, Waxmann.

⁵¹ Voir CECR 2001 sections 1.3; 6.1.3 et 8.1.

⁵² De Carlo, M., & Garbarino, S. (2022). Intercomprehension: Strengths and opportunities of a pluralistic approach. Dans E. Piccardo, A. Germain-Rutherford & G. Lawrence (dirs.), *Routledge handbook of plurilingual language education* (pp. 337-359). London/New York : Routledge.

⁵³ Rehbein, J., ten Thije D., J., & Verschik, A. (2012). *Lingua receptiva (LaRa) - Remarks on the quintessence of receptive multilingualism*. *The International Journal of Bilingualism*, 16(3), 248–264.

⁵⁴ Coste D., Moore D., & Zarate G. (1997/2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle: Vers un cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

décrit la présence de plusieurs cultures distinctes – alors que le plurilinguisme se concentre sur l'ouverture et l'exploitation de la diversité linguistique et culturelle et, dans l'enseignement des langues, sur les liens entre les langues et le développement d'une conscience métalinguistique. Néanmoins, certains chercheurs écrivant en anglais ont préféré conserver le terme de multilinguisme et le moduler avec des adjectifs tels qu'holistique, dynamique, actif, intégré et inclusif, dans une tentative d'imiter les caractéristiques du plurilinguisme.

Un concept important du plurilinguisme est la notion de répertoire linguistique et culturel,⁵⁵ qui se développe en fonction de la trajectoire de vie de l'individu :

Le répertoire plurilingue de chacun est donc constitué par des langues différentes qu'il a assimilées selon des modalités diverses (langue apprise dès l'enfance, apprise par suite d'un enseignement, de manière autonome ...) et pour lesquelles il a acquis des compétences différentes (conversation, lecture, écoute ...) à des niveaux de maîtrise différents. Ces langues du répertoire peuvent se voir assigner des fonctions différentes, plus ou moins spécialisées, comme communiquer en famille, socialiser avec les voisins, travailler, apprendre et, ainsi que nous avons déjà souligné, servir de matériau pour exprimer son appartenance à un groupe qui se reconnaît dans les traits culturels partagés et une langue d'auto-identification.⁵⁶

Le plurilinguisme a déjà inspiré de nombreuses pédagogies (par exemple, *Cadre de référence pour les approches plurielles* – CARAP⁵⁷ – énumère une série d'approches plurielles et les pratiques d'enseignement du *translanguaging* (translangager) peuvent être considérées comme des « pédagogies plurilingues dynamiques ».⁵⁸ Même s'il se concentre sur les répertoires holistiques des apprenants, le plurilinguisme ne nie pas la présence de langues nommées (*named languages*), comme l'a proposé la version « plus forte » du *translanguaging*.⁵⁹ En fait, du point de vue de la théorie de la complexité, les langues sont considérées comme des phénomènes dynamiques en développement constant, chaque langue nommée étant conceptualisée comme un système dynamique complexe qui passe par divers états d'équilibre temporaires dans le cadre d'un processus continu. Ainsi, ce que l'on appelle communément une « langue nommée » n'est qu'un état temporaire du système. En outre, le plurilinguisme considère que les utilisateurs/apprenants devraient être dotés des connaissances sociolinguistiques leur permettant de décider quand translangager et quand utiliser une langue ou une variété particulière, comme le suggère la citation ci-dessus. Une autre différence avec le *translanguaging* est que le plurilinguisme s'intéresse à la fois à la langue d'origine et aux autres langues/varieties linguistiques et cultures, ainsi qu'à l'idée même d'éveil à de nouvelles langues et cultures (« Éveil aux

⁵⁵ Busch, B. (2017). Expanding the notion of the linguistic repertoire: On the concept of *Spracherleben* – The lived experience of language. *Applied Linguistics*, 38(3), 340-58.

⁵⁶ Beacco, J. C. (2005). *Langues et répertoires de langues : le plurilinguisme comme « manière d'être » en Europe*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, p. 20.

⁵⁷ Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lörincz, I., Meißner, F.-J. & Schröder-Sura, A. (2012). *Le CARAP : Un Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures - Compétences et ressources*. Graz : ECML et Strasbourg : Conseil de l'Europe.

⁵⁸ García, O., & Flores, N. (2012). Multilingual pedagogies. Dans M. Martin-Jones, A. Blackledge & A. Creese (dirs.), *The Routledge handbook of multilingualism* (pp. 232-246). London: Routledge.

⁵⁹ Makoni, S., & Pennycook, A. (2007). *Disinventing and reconstituting languages*. Clevedon UK : Multilingual Matters.

Otheguy, R., García, O., & Reid, W. (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages : A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, 6(3), 281-307.

langues »), alors que le *translanguaging* s'intéresse principalement à la relation entre la langue dominante du contexte et la langue d'origine.

Conformément à la vision complexe de la langue, de la diversité linguistique et du processus d'apprentissage des langues qui sous-tend le plurilinguisme, un concept important pour opérationnaliser le plurilinguisme est le *plurilinguaging*, qui se fonde sur la vision de la langue comme un processus plutôt que comme une entité codifiée. Le *plurilinguaging* théorise la manière créative dont les plurilingues abordent la construction du sens dans le cadre d'un modèle à cinq volets qui s'articule comme suit : (a) un processus cyclique au cours duquel les apprenants découvrent la langue et construisent le sens ; (b) un processus actif au cours duquel les apprenants sélectionnent le contenu et les formes linguistiques et les organisent, façonnant ainsi leur propre répertoire ; (c) un processus de gestion des phases de « chaos », qui caractérisent inévitablement le processus d'apprentissage ; (d) un processus de sensibilisation aux aspects linguistiques, métalinguistiques et culturels qui améliore la perception des apprenants ; et (e) un processus d'autonomisation en relation avec les normes linguistiques.⁶⁰ Ce modèle saisit la dynamique de la progression des apprenants, en soulignant la nature en spirale de l'apprentissage en tant que forme de construction non linéaire de la connaissance par l'action qui développe de plus en plus la conscience et le sentiment d'autonomisation. Dans le processus de *plurilinguaging*, les apprenants exploitent naturellement tout leur répertoire plurilingue ainsi que les outils, artefacts et possibilités multimodales disponibles dans l'environnement tout en s'engageant dans différentes formes de médiation tout au long du processus.

3.2. Les blocages identifiés dans le domaine de l'éducation langagière

Lors de la journée de réflexion qui s'est tenue en juin 2023 et qui a été mentionnée à la section 1.2, de nombreux experts, en particulier ceux qui sont actifs dans l'enseignement de l'anglais comme langue étrangère/seconde, ont souligné que la littérature concernant les méthodologies d'enseignement des langues semblent ne pas avoir évolué par rapport à l'approche communicative des années 1980 (y compris sa forme forte, l'approche basée sur les tâches), malgré la recherche décrite ci-dessus et malgré les vastes changements sociaux dans la majorité des pays, en raison de la migration et de la mobilité professionnelle. Même en termes d'expansion de l'enseignement des langues et de diversification de l'offre linguistique, hormis la tendance à introduire l'enseignement d'une langue étrangère dans les écoles primaires, peu de choses semblent avoir changé. En fait, l'introduction de l'enseignement d'une langue étrangère dans l'enseignement primaire semble avoir simplement ajouté à la progression inexorable de l'anglais, au détriment des autres langues européennes, plutôt que de promouvoir une approche plurilingue.

Les experts qui ont participé à la journée de réflexion ont également souligné la difficulté d'introduire des changements durables dans l'enseignement des langues, faisant ainsi écho au débat plus large dans ce domaine. Bien qu'il n'entre pas dans le cadre de ce document d'examiner les raisons de cette difficulté, nous pouvons identifier certains des obstacles les

⁶⁰ Piccardo, E. (2017). Plurilingualism as a catalyzer for creativity in superdiverse societies : A systemic analysis. *Frontiers in Psychology*, 8. doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02169

plus difficiles à surmonter pour parvenir à un changement dans l'éducation langagière, qui – en laissant de côté la question du faible statut et de la faible rémunération des enseignants et des chercheurs – sont explorés dans les sections suivantes.

3.2.1. La perspective de déficit (deficit perspective)

La perspective de déficit est à l'opposé de la perspective positive du CECR sur les compétences linguistiques, y compris sur toutes sortes de compétences partielles, exprimée par sa formulation systématique de la compétence en termes de ce qu'une personne « peut faire » plutôt que de ce qu'elle ne peut pas faire. Un problème fondamental, commun à toutes les formes d'éducation, est la nature aveugle du biais inconscient du regard monolingue et monoculturel : la tendance à mettre une certaine étiquette sur une personne, à la sous-estimer et à la cataloguer en raison d'une caractéristique particulière, d'une certaine façon de parler, d'une tendance à répéter la même erreur phonologique ou grammaticale, ou simplement d'appartenir à un groupe social ou ethnique particulier. Le soutien linguistique aux enfants issus de l'immigration, qui les place dans des classes séparées, peut conduire à une stigmatisation ; les approches dissuasives, qui les intègrent dans la classe et les retirent pour un tutorat dans la langue de scolarisation, programment souvent ces sessions au moment où le reste de la classe apprend une autre langue, privant ainsi les nouveaux arrivants de l'opportunité de démontrer leur avantage probable, en tant que plurilingues, dans l'apprentissage d'une autre langue. Cette tendance commune a pour effet de rendre l'individu invisible.

Le soutien linguistique aux migrants adultes risque également de dégénérer en infantilisation ; en se concentrant exclusivement sur l'alphabétisation, on risque de ne pas tenir compte de leur plurilinguisme existant, de leurs solides compétences orales et de leur mémoire verbale supérieure – autant d'éléments qui pourraient les amener à progresser plus rapidement que les apprenants monolingues en matière de compétences orales dans des situations spécifiques et importantes dans les domaines public et personnel.⁶¹

3.2.2. La langue vue comme un objet

La perspective de déficit évoquée ci-dessus est étroitement liée à la vision traditionnelle de la langue en tant qu'objet, en tant que code fixe et statique, distinct et supérieur à la simple utilisation de la langue, dont la pureté est défendue par des académies créées à cet effet. Cet objet réifié devient alors l'objet d'étude, un « sujet de contenu » comme un autre. De là à concevoir l'apprentissage des langues comme un simple processus d'apprentissage par cœur de listes de vocabulaire bilingues, de déclinaisons verbales et de verbes irréguliers, il n'y a qu'un pas. Cela ne veut pas dire qu'il n'y a pas d'étude et de mémorisation à faire dans l'apprentissage d'une langue, mais la mémoire fonctionne par association, comme l'ont démontré les recherches sur les concordances dans les corpus linguistiques.⁶² Le brainstorming du vocabulaire associé à un thème ou à une situation est une forme d'apprentissage bien plus efficace que les listes de vocabulaire. L'apprentissage d'une

⁶¹ Mady, C. (2014). Learning French as a second official language in Canada : Comparing monolingual and bilingual students at Grade 6. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 17(3), 330-344.

Mady, C. (2015). Immigrants outperform Canadian-born groups in French immersion : Examining factors that influence their achievement. *International Journal of Multilingualism*, 12(3), 298-311.

⁶² La façon dont les mots s'associent selon des schémas fixes : collocation (lexicale) ; colligation (grammaticale)

nouvelle langue dans le contexte d'une action significative – par exemple dans le cadre d'un projet, de la création d'un objet, d'une situation de la vie réelle – crée une association avec la réussite de cette action qui facilite la rétention.

3.2.3. Garder les langues séparées

L'une des pratiques les plus contre-productives en matière d'éducation langagière est la façon dont les langues sont souvent enseignées de façon totalement isolée les unes des autres ; si différents enseignants sont concernés, il n'y a généralement que peu ou pas de coordination entre eux. Même lorsque, comme dans certains systèmes éducatifs, la même personne enseigne deux langues étrangères, il est rare qu'elle établisse des comparaisons entre ces langues, ou entre la langue de scolarisation et les langues étrangères. L'un des principaux objectifs du CECR 2001 était de créer un métalangage qui conduirait à la mise en réseau des enseignants de différentes langues, y compris la langue de scolarisation, afin que les apprenants bénéficient des synergies des langues enseignées de manière similaire, que la comparaison devienne plus naturelle et qu'elle contribue à la conscience métalinguistique. Cet objectif n'a été que partiellement atteint, car le pouvoir des instituts culturels (par exemple, le British Council, l'Institut Goethe) et des organismes d'examen axés sur une langue spécifique, leur rôle dans la formation des enseignants et leur influence sur les manuels scolaires ont eu tendance à perpétuer des cultures et des communautés pédagogiques séparées. Il existe des exceptions, lorsque les écoles ont adopté une politique de langues dans l'ensemble du curriculum, ou dans certains centres de langues universitaires, mais d'une manière générale, les langues ont tendance à continuer d'être enseignées en vase clos.

Malheureusement, les individus sont également encouragés à séparer leurs langues, au point que certaines personnes développent ce qui est presque deux personnalités différentes, s'efforçant d'imiter le « locuteur natif » idéalisé dans la langue cible concernée. Lorsque des personnes sont contraintes, par la honte, d'occulter ou de nier leur langue et leur culture d'origine alors qu'elles s'efforcent de s'intégrer dans le contexte d'une culture dominante, cela peut avoir un effet profondément négatif sur leur estime de soi et sur le développement d'une identité plurilingue harmonieuse. Les parents immigrés évitent souvent de parler leur langue maternelle à leurs enfants de peur que cela ne les perturbe, n'arrête leur développement dans la langue dominante et ne nuise à leurs progrès à l'école et donc à leurs chances futures dans la vie. En réalité, c'est le contraire qui se produit. La recherche montre que les enfants n'ont aucun problème de développement cognitif et linguistique même si deux langues autres que celle qui deviendra leur langue de scolarisation sont parlées à la maison.⁶³ En termes de développement cognitif, il est en effet important que les enfants soient exposés à un environnement linguistique riche à la maison, qu'ils apprennent à lire et à écrire dans leur(s) langue(s) maternelle(s) et qu'ils continuent à développer leurs compétences dans cette/ces langue(s), tout en acquérant des compétences dans la langue de scolarisation et/ou en transférant ces compétences dans cette langue.

⁶³ Baker, C. (1988). *Key issues in bilingualism and bilingual education*. Clevedon UK : Multilingual matters.

3.2.4. Le Roi est nu: l'anglais

Actuellement, l'accent semble être mis de plus en plus sur la concurrence dans l'éducation, avec une perspective instrumentale sur l'apprentissage de langues étrangères qui privilégie uniquement les langues « utiles » à statut élevé et souvent la recherche de qualifications dans ces langues. Les parents s'efforcent d'investir dans le capital social de leurs enfants, ce qui favorise la progression continue d'une langue – l'anglais – en tant que lingua franca. Programmes/écoles bilingues et EMILE⁶⁴ impliquent presque toujours l'anglais. L'anglais est la première langue étrangère dans pratiquement tous les pays non anglophones. L'enquête PISA 2025 évaluera les compétences en langues étrangères, mais uniquement en anglais. Plus de 75 % des revues scientifiques (35 070 en 2020) publient en anglais ; il y a dix ans encore, on estimait que 80 à 90 % de tous les articles de recherche étaient rédigés en anglais et, aujourd'hui, les estimations vont jusqu'à 98 % dans certains domaines. L'anglais est de plus en plus indispensable à la vie universitaire, commerciale et intellectuelle, mais la perte de pluralité qui en résulte risque de conduire à une vision monoculaire, à la pensée de groupe, ce qui sera très préjudiciable, en particulier pour les sciences sociales et les sciences humaines⁶⁵ ainsi que pour la société dans son ensemble.

En outre, les récents développements politiques et sociaux suggèrent que nous vivons une période d'intolérance croissante dans laquelle les sociétés, en particulier en Europe, semblent se replier de plus en plus sur elles-mêmes plutôt que de s'ouvrir, comme par exemple dans les années 1960 ou 1990. L'immigration semble de moins en moins bien accueillie ; la diversité linguistique et culturelle est perçue comme une menace plutôt que comme un atout.

Comme indiqué au section 1.3, la Recommandation CM/Rec(2022) du Conseil de l'Europe, adoptée par les États membres, reconnaît que l'hypothèse selon laquelle une seule langue étrangère – l'anglais – suffit et que les langues minoritaires/immigrées sont préjudiciables à la cohésion sociale, constitue un grave problème. La combinaison de ces deux tendances est un processus d'uniformisation : privilégier la langue localement dominante et l'anglais et réduire l'espace accordé à d'autres langues, qu'il s'agisse de langues familiales ou de langues étrangères, par exemple celle du pays voisin.

3.2.5. La culture de l'évaluation

Dans la plupart des systèmes éducatifs, la prédominance des tests augmente au lieu de diminuer et constitue un obstacle sérieux à un apprentissage efficace des langues. Les tests standardisés deviennent la force motrice et la préparation des tests (enseigner en fonction des tests) devient plus importante que l'apprentissage réel, enfermant les enseignants dans des pratiques connues pour leur inefficacité. En outre, certains pays (comme les Pays-Bas) n'incluent toujours pas d'évaluation orale dans leurs examens nationaux. Pour ne rien arranger, le passage aux tests en ligne ne permet pas toujours d'exploiter les possibilités offertes par l'environnement numérique, sans parler de l'intelligence artificielle. Par

⁶⁴ Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). CLIL: Content and Language Integrated Learning. Cambridge : Cambridge University Press.

⁶⁵ Barbier, J.-C. (2022) Social sciences' last hope: Giving plurilingualism a chance? Dans E. Piccardo, A. Germain-Rutherford & G. Lawrence (dirs.), *Routledge handbook of plurilingual language education* (pp. 263-275). London/New York : Routledge.

exemple, le *PISA 2025 Framework for Foreign Language Assessment: L'évaluation des langues étrangères* renonce à l'interaction et continue à tester les quatre compétences (écoute, lecture, production orale et écrite) de manière totalement isolée, en utilisant pour ce faire des types d'items basés sur des images qui n'auraient pas été déplacés dans les années 1970.

3.2.5.1. Le compromis fiabilité / validité

Ce genre de choses se produit parce que l'évaluation formelle des compétences langagières est confrontée à deux défis majeurs et liés : premièrement, l'abandon des conceptions psychométriques traditionnelles de la fiabilité des tests et, deuxièmement, la question de l'attribution d'un contexte significatif aux tâches des tests. L'incapacité à relever ces défis a été décrite dès 1982 comme le grand compromis entre fiabilité et validité. L'utilisation de la langue naturelle est complexe, contextualisée et « désordonnée ». La psychométrie cherche naturellement à contrôler les variables et à restreindre le concept évalué afin d'éliminer autant de variance « non pertinente » que possible et d'obtenir une plus grande fiabilité. Il en résulte une échelle d'évaluation plus longue, qui permet de distinguer les candidats avec plus de précision. Cette quête de « pureté » du concept tend à conduire à des éléments de test discrets et décontextualisés. Dans le pire des cas, elle provoque également ce que l'on appelle l'effet « méthode » : une grande partie de la variance capturée dans un exercice aussi artificiel est en fait la capacité à répondre au type de questions concerné, plutôt que la capacité linguistique. De nos jours, pour éviter ce problème, la fiabilité est généralement considérée comme un aspect nécessaire mais non suffisant de la validité d'un test.

3.2.5.2. Le pouvoir des tests d'accès

Le pouvoir des tests d'accès a donné lieu à toute une littérature sur les problèmes de justice sociale qui en découlent. Heureusement, dans la plupart des pays d'Europe, il n'est pas nécessaire de passer un test spécifique pour entrer à l'université – un certificat d'études secondaires supérieures suffit. Cependant, la forme que prennent les tests pour ces certificats est souvent influencée par les questions abordées dans le paragraphe précédent. En outre, pour que les étudiants internationaux puissent entrer à l'université, ou même suivre le cours de base menant à l'université, et pour que les immigrants puissent obtenir un permis de séjour temporaire ou permanent ou la citoyenneté, un test de langue indiquant les résultats en termes de niveaux du CECR est normalement exigé. Tous les pays européens exigent un niveau B2 ou B2+ pour l'entrée à l'université, ce qui – bien que ce choix ne soit basé sur aucune preuve empirique⁶⁶ – semble intuitivement logique si l'on considère les descripteurs B2/B2+. Cependant, en ce qui concerne les exigences en matière d'immigration, la situation est plus variée et plus problématique, la norme pour la citoyenneté variant de A2 à B2, et quelques pays exigeant déjà B1 pour la résidence permanente. En outre, même si certains pays tentent de prendre en considération les activités que les nouveaux immigrants et les nouveaux citoyens doivent réellement être capables de gérer (par exemple, l'Allemagne, le Luxembourg, la Norvège et la Suisse), la plupart des pays continuent malheureusement d'exiger un niveau global général, ce qui

⁶⁶ Deygers, B., Zeidler, B., Vilcu, D., & Carlsen, C. H. (2018). One framework to unite them all? Use of the CECR in European university entrance policies. *Language Assessment Quarterly*, 15(1), 3-15.

érige une barrière en incluant une capacité à écrire aussi élevée que celle à écouter, par exemple, ce qui ne reflète pas les besoins de communication des immigrants.⁶⁷

3.2.5.3. La mentalité monolingue

Comme nous l'avons vu à la section 3.2.3, l'approche actuelle dans de nombreux contextes éducatifs consiste à séparer complètement l'enseignement et l'évaluation des langues, en se concentrant sur le « locuteur natif » idéalisé comme la norme à laquelle les performances de l'apprenant sont comparées. Cette mentalité est, comme mentionné ci-dessus, renforcée par la position des instituts culturels (par exemple, le British Council, le Goethe Institute) et des organismes d'examen qui n'évaluent qu'une seule langue. Il y a cependant quelques signes d'évolution dans la mesure où la médiation interlinguistique entre la langue cible et la langue de scolarisation est une caractéristique des programmes et de l'évaluation en Allemagne, en Grèce et en Suisse depuis une vingtaine d'années, comme nous l'avons également mentionné plus haut. Plus récemment, un examen oral menant à un certificat de plurilinguisme, qui implique à la fois des langues étrangères et la langue de scolarisation, a été introduit en Autriche.⁶⁸

Cependant, ce n'est qu'une partie du tableau. Les enfants issus de l'immigration sont désavantagés lorsqu'ils passent des tests formels dans une langue avec laquelle ils sont moins familiers que leurs camarades. C'est pourquoi des recherches ont récemment été menées sur « l'évaluation multilingue » (rendre les consignes des matières disponibles dans plusieurs langues) et, plus fondamentalement, des appels ont été lancés pour repenser l'évaluation en s'éloignant des tests standardisés et en adoptant des approches qui intègrent l'évaluation dans l'apprentissage et fournissent une évaluation plus holistique des apprenants. Les défis d'une approche d'évaluation plurilingue, qui prendrait en compte les ressources linguistiques et culturelles des apprenants et établirait des liens entre les langues qu'ils apprennent, commencent donc à être discutés.⁶⁹ Cette question est examinée plus en détail au chapitre 7.

3.2.6. Conditions inadéquates pour la formation des enseignants

Enfin, l'une des raisons pour lesquelles les progrès en matière d'éducation langagière sont si lents, en particulier dans l'enseignement secondaire et supérieur, concerne la formation des enseignants. Dans de nombreux contextes tertiaires, il y a peu de contacts entre les départements de langues, ou entre les enseignants au sein de ces départements, et peu de développement professionnel. Il en résulte un manque d'assurance qualité en ce qui concerne les méthodologies employées. Ce problème est d'autant plus important que, dans de nombreux contextes, la formation initiale des nouveaux enseignants se déroule souvent dans des départements de langues distincts ou dans des programmes de langues distincts des instituts de formation des enseignants, au lieu d'être entreprise dans le cadre d'un programme multidisciplinaire. Dans de nombreux pays, la formation des enseignants de

⁶⁷ Rocca, L., Carlsen, C. H., & Deygers, B. (2020). *Linguistic integration of adult migrants: Requirements and learning opportunities*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

⁶⁸ Voir les sections 7.2.2 sur la médiation et l'évaluation, et 7.2.3 sur le plurilinguisme et l'évaluation pour plus de détails.

⁶⁹ Melo-Pfeifer, S., & Ollivier, C. (2023). (dirs.), *Assessment of plurilingual competence in educational settings*. London/New York : Routledge.

langues (y compris les enseignants de la langue de scolarisation) est parfois axée sur la littérature, négligeant la dimension sociolinguistique. Enfin, pour de nombreux enseignants, ce sont les manuels et les tests qui constituent les véritables outils de formation et la plupart d'entre eux présentent une vision très traditionnelle de la langue.

Ensuite, même lorsque la formation initiale des enseignants est excellente, le problème est que certains nouveaux enseignants se conforment rapidement aux pratiques de leurs nouveaux pairs et à la manière dont on leur a enseigné les langues à l'école. Cette tendance est accélérée lorsque l'établissement de formation n'est pas en mesure de sélectionner les enseignants d'accueil ou de leur donner des lignes directrices, et par le fait que les nouveaux enseignants n'ont généralement plus aucun contact structuré avec l'établissement de formation initiale une fois qu'ils ont rejoint leur école. Cette situation est liée au problème général de l'absence de développement professionnel continu pour les professeurs de langues dans de nombreux pays. Lorsque de telles opportunités de développement existent, elles prennent souvent la forme de conférences et de sessions d'information au cours desquelles les enseignants peuvent obtenir de nouvelles idées et même du matériel, mais n'ont guère l'occasion d'y travailler ensemble ou de se mettre en réseau avec des pairs.

4. Le CECRVC : un vecteur de réforme de l'enseignement des langues

Le Volume Complémentaire du CECR est un exemple du type de nouveaux outils et cadres qui s'efforcent de surmonter certains des obstacles évoqués ci-dessus et d'aider l'enseignement des langues à aller de l'avant.⁷⁰ Les descripteurs du CECR 2020 figurant dans le Volume Complémentaire visent à sensibiliser les enseignants à la nature médiatisée et complexe de l'apprentissage et de l'enseignement des langues, évoquée à la section 3.1, à aider les enseignants (et les apprenants) à surmonter le mythe du « locuteur natif » en tant que norme à laquelle les apprenants devraient être comparés et à stimuler l'action plurilingue des enseignants et des apprenants. Le CECR 2001 mettait déjà l'accent sur le rôle central de l'interaction et de la compétence pragmatique, sur le développement du répertoire linguistique et culturel tout au long de la vie et sur l'importance des compétences partielles (par exemple, comprendre une langue sans la parler). Le CECRVC s'appuie désormais sur les nouveaux axes de recherche pertinents décrits ci-dessus, en re-conceptualisant la langue comme un processus de « *languaging* » en constante évolution, avec les concepts de l'apprenant/utilisateur en tant qu'acteur social et de la médiation au cœur de cette nouvelle vision. En dépassant l'idéalisation dominante du « locuteur natif » et la vision des langues comme des entités statiques, pures et codifiées, le CECRVC modifie complètement la façon dont les apprenants/utilisateurs de langues devraient être perçus, en particulier au niveau de la production et de l'interaction.

Le CECRVC met l'accent sur une vision de l'éducation langagière fondée sur la recherche, créative, plurilingue et interdisciplinaire. Ce faisant, il va au-delà du dualisme plutôt simpliste de l'interprétation de la différence entre plurilinguisme et multilinguisme qui a émergé immédiatement après la publication du CECR en 2001 (plurilingue pour les personnes ; multilingue pour les sociétés), montrant que la question est plus complexe que cela, la diversité linguistique étant souvent considérée comme une simple addition de langues distinctes même au niveau de l'individu et, vice versa, les tentatives pour surmonter la séparation des langues étant de plus en plus souvent faites au niveau des communautés.

Avant tout, le CECRVC rééquilibre la perception commune du CECR, en soulignant la primauté de l'innovation dans l'apprentissage et l'enseignement dans les objectifs du CECR, et soutient l'innovation dans la pédagogie en mettant l'accent sur **l'agir social** et l'approche actionnelle.

Aussi surprenant que cela puisse paraître, le CECR est généralement mal connu, en grande partie à cause de malentendus et de représentations erronées qui sont abordés ci-dessous dans la section 4.1, et la formation des enseignants ne fait pas grand-chose pour remédier à ce manque de connaissances. En fait, le CECR est souvent uniquement perçu et compris comme une norme permettant de définir des niveaux, qui apparaissent principalement sous forme d'étiquettes dans les manuels et les examens. En outre, de nombreux

⁷⁰ En Amérique du Nord, un exemple d'outil de ce type serait les [NCSSEFL-ACTFL Can-Do Statements for Intercultural Communication](#) et son outil de réflexion pour les apprenants. Un autre outil d'évaluation développé pour la revitalisation des langues indigènes au Canada, [NEYOLNEW's Assessment Tool](#), est également basée sur des déclarations « je peux faire ».

enseignants, à l'instar de nombreux autres professionnels des langues, ne comprennent pas en quoi l'approche actionnelle du CECR diffère de l'approche communicative qui sous-tend leurs manuels et qui tend à perpétuer des modes de pensée et d'enseignement traditionnels. Les éditeurs sont naturellement attirés par les marchés mondiaux, en fonction de la demande, ce qui tend à freiner l'innovation dans le développement des manuels.

Les trois sections suivantes de ce chapitre : (a) tentent d'aborder certaines des questions qui sont souvent mal comprises ; (b) développent ce qu'implique l'approche actionnelle mise en évidence dans le CECRVC ; (c) discutent du rôle de la formation des enseignants dans l'exploitation du CECRVC pour l'innovation et la réforme.

4.1. Interprétations erronées persistantes

Le CECR et le CECRVC souffrent d'un certain nombre de malentendus et de représentations erronées, d'ordre pratique ou idéologique, qui tendent à être répétés sans vérification des faits. Un problème connexe est que de nombreux professionnels des langues ne connaissent le CECR qu'à travers les descripteurs – ou même seulement les échelles globale et récapitulative. Le CECR 2001 étant généralement considéré comme difficile à lire, la vision du CECR est présentée dans le CECRVC de manière concise (chapitre 2 du CECRVC) et l'ensemble des échelles de descripteurs est réorganisé dans un format convivial, avec un code couleur, des organisateurs graphiques des échelles et chaque échelle est accompagnée d'une justification.

Parmi les malentendus et les représentations erronées les plus persistants du CECR/CECRVC qui en résultent, on peut citer les suivants :

Affirmation erronée 1 : « Le CECR/CECRVC est un instrument autoritaire et restrictif imposé d'en haut comme une camisole de force »

Le CECR donne aux enseignants et aux administrateurs les moyens d'agir en leur fournissant une justification pour remettre en question des pratiques éducatives bien ancrées et inappropriées. C'est pourquoi le Conseil de l'Europe et l'Union européenne recommandent l'utilisation du CECR, mais, comme c'est le cas pour tous les outils recommandés, la décision de mettre en œuvre ou non une réforme des programmes et de la pédagogie est du ressort de chaque autorité locale. Le CECR a inspiré de nombreuses innovations dans de nombreux contextes, y compris en dehors de l'Europe, la première étape de toute mise en œuvre étant une analyse de la situation et une sensibilisation. Plusieurs projets du CELV ont contribué à l'innovation dans l'éducation langagière conformément à la vision du CECR et deux d'entre eux en particulier ont fourni des outils utiles pour l'innovation curriculaire et la formation des enseignants fondées sur le CECR.⁷¹

Affirmation erronée 2 : « Le CECR/CEFCV est basé sur le modèle du locuteur natif ».

Le CECR n'adopte pas, comme c'est traditionnellement le cas, une perspective déficitaire, comparant les apprenants à des « locuteurs natifs » idéalisés ; il ne considère pas les apprenants comme des apprentis « locuteurs natifs » mais adopte plutôt une perspective

⁷¹ [CECR-QualiMatrix: Une matrice qualité pour l'utilisation du CECR](#)
[Parcours d'évaluation, d'apprentissage et d'enseignement à travers le CECR](#)

de compétence plurilingue, promouvant l'acquisition d'une compétence pratique dans un certain nombre de langues, avec le développement de connaissances métalinguistiques transversales qui sous-tendent l'apprentissage ultérieur des langues faisant déjà partie du répertoire de l'individu et l'adjonction de nouvelles langues. Cette évolution est particulièrement évidente dans la conceptualisation de la [nouvelle échelle analytique de compétence phonologique](#) qui remplace l'échelle de 2001. S'inspirant de la recherche dans ce domaine, qui met l'accent sur l'intelligibilité et la compréhension du message, la nouvelle échelle souligne que les autres langues du répertoire de l'apprenant peuvent influencer les caractéristiques de la prononciation, de l'intonation et de l'accent à tous les niveaux de compétence jusqu'à C2 inclus.⁷²

Affirmation erronée 3 : « Le CECR/CECRVC est axé sur la normalisation et impose une vision instrumentale de l'apprentissage des langues »

Ce point de vue considère le CECR et ses échelles de descripteurs comme un instrument potentiel d'oppression et se concentre sur les abus possibles. Elle rejette la définition des objectifs à l'aide de descripteurs comme étant réductrice et prétend que l'utilisation des descripteurs du CECR crée un programme d'études étroit, standardisé et homogénéisé dans toute l'Europe. En fait, la vision du CECR est exactement le contraire. La raison pour laquelle il existe autant d'échelles différentes de descripteurs – qui, de toute façon, ne sont qu'illustratives – est précisément de rejeter une vision unidimensionnelle et homogénéisée de la langue et de promouvoir l'identification consciente des besoins de groupes particuliers, avec la création de profils de besoins qui en résultent. Les profils de besoins peuvent alors être utilisés pour développer des parcours pédagogiques pertinents, plutôt que de supposer que tous les apprenants devraient suivre le même parcours linéaire dans l'apprentissage d'une langue. Ceci est particulièrement important en ce qui concerne les immigrés.

Affirmation erronée 4 : « Le CECR/CECRVC est une norme d'évaluation »

Il s'agit de l'un des malentendus les plus courants et les plus persistants, car la plupart des utilisateurs rencontrent le CECR pour la première fois en relation avec les examens internationaux qui s'y sont alignés. Dans certains contextes, le CECR a été mis en œuvre en accordant une importance excessive aux niveaux en tant que normes. En fait, les descripteurs sont censés être illustratifs par nature, c'est-à-dire montrer ce que l'on peut attendre d'un certain niveau de compétence. Le rôle principal des descripteurs du CECR est d'informer la planification de l'enseignement des langues : au niveau des curriculums, de la définition des objectifs, de la conception des programmes et des tâches. Les descripteurs suggèrent des activités adaptées à un niveau particulier, aident les utilisateurs/apprenants à comprendre pourquoi ils entreprennent de telles activités et peuvent être utilisés pour le suivi des performances dans les tâches par l'enseignant, les pairs et les apprenants eux-mêmes.

Affirmation erronée 5 : « Les descripteurs du CECR/CECRVC ne sont pas "scientifiquement fondés" »

⁷² La conceptualisation et le développement de la nouvelle échelle de phonologie sont décrits dans le rapport : [Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer : Rapport sur le processus de révision de l'échelle phonologique](#), disponible en anglais et en français.

Cette critique est fréquente. En fait, les descripteurs du CECR ont été reconnus comme étant les descripteurs de l'apprentissage des langues les plus solidement étayés par la recherche.⁷³ Tout d'abord, ils sont basés sur des recherches antérieures approfondies dans le domaine de l'acquisition d'une deuxième langue, des compétences linguistiques et de la psychologie appliquée. Lors de la phase d'élaboration des descripteurs, les thèmes centraux qui ont émergé de ces recherches ont été pris en compte et l'équipe chargée de l'élaboration a consulté, analysé et discuté une abondante littérature à leur sujet. Au cours de cette phase, des experts dans les domaines concernés ont également été impliqués pour apporter une contribution supplémentaire et mettre à jour la littérature sur des aspects spécifiques. Par la suite, les concepts fondamentaux trouvés dans la littérature pertinente ont été formulés sous forme de projets de descripteurs. En outre, les descripteurs ont été élaborés dans le cadre d'un processus cyclique de consultation et de révision avec un groupe élargi d'experts. Ensuite, après avoir été développés, ils ont fait l'objet d'un processus de validation rigoureux en trois étapes, à la fois en 1994-1997 (350 enseignants en Suisse) et en 2014-2019 (1 300 enseignants à travers l'Europe et au-delà), l'étalonnage final étant fondé sur la théorie des traits latents.⁷⁴ Par conséquent, la progression décrite dans les descripteurs de 2001 a été reproduite dans les projets de suivi et confirmée par la recherche sur l'acquisition d'une seconde langue.⁷⁵ De manière générale, les deux projets (1994-1997 et 2014-2019) ont suivi une procédure en six étapes : (a) développement ; (b) validation ; (c) analyse et révision ; (d) consultation ; (e) pilotage et (f) finalisation.

Affirmation erronée 6 : « La médiation est un concept difficile et inutile, puisqu'elle n'est qu'une combinaison d'autres compétences »

Comme l'interaction, la médiation se distingue de la réception et de la production – qui intègrent les quatre compétences qui existent rarement de manière totalement isolée – tout en intégrant d'autres compétences (par exemple, l'interaction orale intègre l'écoute et l'expression orale). La médiation va plus loin que l'interaction puisqu'elle est au cœur de l'apprentissage, de la communication et de la (co)construction du sens. La médiation est également étroitement liée à la perception individuelle et à l'apprentissage collaboratif. *La médiation des concepts* est ce qui se passe lorsque nous réfléchissons individuellement, et/ou lorsque nous faisons du brainstorming et de la planification ensemble. *La médiation des textes* est une activité courante et quotidienne dans les contextes multilingues et *la médiation de la communication*, au sein d'une même langue ou d'une langue à l'autre, une partie essentielle de la vie de la communauté.

Affirmation erronée 7 : « Dans le CECR/CECRVC et dans le plurilinguisme, les langues sont considérées séparément, contrairement à ce qui se passe dans le *translanguaging* »

⁷³ Hulstijn, H., Alderson, J.C.A., & Schoonen, R. (2010). Developmental stages in second-language acquisition and levels of second-language proficiency: Are there links between them? Dans I. Bartning, M. Martin & I. Vedder (2010). (dirs.), *Communicative proficiency and linguistic development: Intersections between SLA and language testing research* (pp. 11-20). Eurosla Monographs Series 1.

⁷⁴ Henning, G. (1984): Advantages of latent trait measurement in language testing. *Language Testing*, 1/2, 123-133.

Linacre, John M. (1989). *Multi-faceted Measurement*. Chicago : MESA Press.

⁷⁵ Voir, par exemple Bartning et al., (2010).

Cette critique est adressée au plurilinguisme par des arguments non fondés, souvent par des personnes qui n'ont qu'une connaissance limitée du CECR. En fait, le plurilinguisme considère toutes les langues et variétés d'un locuteur comme faisant partie d'un répertoire linguistique unique et holistique, et une classe plurilingue est une classe dans laquelle la diversité linguistique est accueillie et mise à profit pour maximiser la communication, la sensibilisation et l'apprentissage, ainsi que pour promouvoir l'inclusion. Les nombreuses échelles de descripteurs du CECR offrent les moyens de créer un profil plurilingue dans toutes les langues et, avec les descripteurs de 2020 pour la compétence plurilingue et pluriculturelle, d'envisager des actions plurilingues/pluriculturelles.

Affirmation erronée 8 : « Le CECR/CECRVC est une manifestation de l'agenda néolibéral des institutions européennes »

Cette objection idéologique confond le Conseil de l'Europe (une organisation qui s'occupe principalement de la protection des droits de l'homme, de la démocratie et de la primauté du droit et qui compte 46 États membres) avec l'Union européenne (une organisation de coopération économique et politique qui compte 26 États membres et qui s'occupe principalement de la libre circulation des biens, des services, des personnes et des capitaux entre ses États membres). Par conséquent, cette objection considère le CECR/CECRVC comme un simple instrument d'application des forces du marché dans l'éducation. En fait, les descripteurs du CECR fournissent un échafaudage pour l'organisation d'un enseignement des langues inclusif et actionnel. Les nouveaux descripteurs intégrant les modalités et mettant l'accent sur la médiation et le plurilinguisme soulignent encore davantage la mission du CECR, qui est d'être un outil de promotion de la justice sociale en protégeant les droits linguistiques dans le cadre des droits de l'homme et du dialogue interculturel.⁷⁶

Affirmation erronée 9 : « Le plurilinguisme est un concept élitiste appliqué à l'apprentissage de langues étrangères de haut niveau par les privilégiés »

Le plurilinguisme est une caractéristique naturelle des sociétés humaines à l'intérieur et surtout à l'extérieur de l'Europe, tant dans l'histoire qu'à l'heure actuelle. Depuis que le concept a été introduit dans l'enseignement des langues dans les versions préliminaires du CECR et d'une étude connexe,⁷⁷ il a été clairement établi que le plurilinguisme englobe et valorise toutes les langues – les langues nationales et celles des membres des minorités linguistiques ainsi que les autres langues – et qu'il favorise l'ouverture et la valorisation des autres langues et cultures. Dans les systèmes éducatifs européens, la possibilité d'apprendre d'autres langues est offerte aux étudiants dans le cadre de leur programme d'études.

⁷⁶ Les descripteurs des niveaux de compétence sont antérieurs de plusieurs décennies à l'idéologie néolibérale et trouvent leur origine dans le domaine du développement de l'enfant et de la formation des infirmières : Champney, H. (1941). The measurement of parent behavior. *Child Development*, 12, 2, 131–66. Smith, P.C., & Kendall, J.M. (1963). Retranslation of expectations : An approach to the construction of unambiguous anchors for rating scales, *Journal of Applied Psychology*, 47(2), 149-155.

⁷⁷ Coste D., Moore D., & Zarate G. (1997/2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle: Vers un cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Affirmation erronée 10 : « Le CECR/CECRVC n'est qu'un outil de colonisation supplémentaire de l'Europe »

Le nom du CECR contient l'adjectif « européen » car il a été créé dans le cadre d'un projet du Conseil de l'Europe, mais comme le niveau seuil (voir section 2.1.1) qui l'a précédé, le CECR a été mis à la disposition de tous ceux qui souhaitent l'utiliser et a été de plus en plus apprécié en dehors de l'Europe.⁷⁸ Des professionnels des langues de 52 pays non européens ont ainsi participé au projet CECRVC. Si le CECR est considéré comme lié au néocolonialisme, c'est principalement en raison de sa mauvaise application locale en tant qu'outil de renforcement de l'hégémonie mondiale de la langue anglaise, de l'apprentissage de l'anglais à des fins purement instrumentales et de la certification de la maîtrise de l'anglais qui en découle par le biais d'examens internationaux. En fait, le CECR et le CECRVC contiennent de nombreux concepts relatifs aux droits de l'homme, à la valorisation de la diversité et à la décolonisation elle-même, et le CECR est conçu pour être adapté de manière flexible aux réalités locales. En outre, la force du CECR est qu'il propose des objectifs éducatifs plus larges plutôt qu'une vision étroite de la compétence linguistique et qu'il peut être mis en œuvre pour l'enseignement de toutes les langues.

4.2. L'approche actionnelle

Le CECR propose de passer d'une vision linéaire à une vision complexe dans une approche actionnelle. L'approche actionnelle n'est pas seulement l'approche communicative avec un nouveau nom.

La vision de l'édition 2001 du CECR était déjà un appel à ne plus considérer la langue comme un code à enseigner, avec soustraction de points pour les erreurs, mais à la considérer comme une action dans le cadre d'un apprentissage par l'expérience :

La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. (CECR 2001, p.15)

Le CECRVC met en avant cette vision pédagogique actionnelle :

Permettre aux apprenants d'agir dans des situations de la vie réelle, de s'exprimer et d'accomplir des tâches de nature différentes est le message méthodologique que fait passer le CECR sur l'apprentissage des langues. [...] Cela n'est pas neutre du point de vue de l'enseignement. Cela signifie que l'action détermine le processus de l'enseignement et de l'apprentissage, processus qui est donc actionnel. Cela signifie aussi de façon évidente qu'il faut penser en termes de besoins communicatifs des apprenants dans la vraie vie, ce qui implique une coordination entre programme, enseignement et évaluation. (CEFVC, 2021, p. 29)

L'approche actionnelle du CECR représente un changement par rapport aux programmes basés sur une progression linéaire à travers les structures linguistiques, ou un ensemble

⁷⁸ Byram, M., & Parmenter, L. (dirs.). (2012). *The Common European Framework of Reference : The globalisation of language policy*. Bristol : Multilingual Matters.

Negishi, M., Takada, T. & Tono, Y. (2013). A progress report on the development of the CECR-J. Dans E. D. Galaczi & C. J. Weir (dirs.), *Exploring language frameworks: Proceedings of the ALTE Krakow Conference, July 2011* (pp. 135–163). Cambridge : Studies in Language Testing Series 36. Cambridge : Cambridge University Press.

prédéterminé de notions et de fonctions, vers des programmes basés sur l'analyse des besoins, orientés vers des tâches de la vie réelle et construits autour de notions et de fonctions sélectionnées à dessein. Le CECR souligne que le point de départ de la planification des programmes et de l'enseignement, sans parler de l'évaluation, est la définition de ce que les apprenants doivent faire dans la (les) langue(s) concernée(s). Les catégories de descripteurs « peut faire » peuvent être très utiles dans ce processus et des exemples d'un type de profil de besoins pouvant résulter d'un tel processus sont présentés dans la [section 2.7 du CECRVC](#). Les diverses compétences (linguistiques, pragmatiques, sociolinguistiques, etc.) nécessaires pour répondre à ces besoins – y compris les « contenus » d'enseignement pertinents (fonctions, notions, domaines grammaticaux et lexicaux, etc.) – peuvent être déduites des descripteurs « peut faire ». La question est que, plutôt que d'étudier « la langue » de manière linéaire, les utilisateurs/apprenants devraient apprendre la langue dont ils ont besoin pour accomplir les tâches nécessaires dans le(s) domaine(s) – personnel(s), public(s), professionnel(s), éducatif(s) – qui leur est (sont) pertinent(s).

Dans l'approche actionnelle, les apprenants sont considérés comme des acteurs sociaux qui (co)-construisent du sens dans des tâches de la vie réelle, tout en s'engageant dans des activités de communication (réception, production, interaction, médiation...), en s'appuyant sur une série de compétences (linguistiques et générales) et en utilisant des stratégies de communication. L'orientation vers l'action s'éloigne de l'accumulation de connaissances et de savoir-faire pour s'orienter vers une logique d'activation stratégique des ressources en vue d'atteindre un objectif. Ainsi, l'approche actionnelle utilise des scénarios et des projets comme moyen de structurer l'apprentissage autour d'actions vivantes, définies et concrètes. Les scénarios fournissent un cadre et un contexte à une séquence didactique d'un certain nombre de leçons qui se termine par une tâche culminante orientée vers la vie réelle, qui produit un ou plusieurs artefacts.

L'une des questions clés de l'approche actionnelle est la construction du sens, qui est intimement liée à la médiation, comme nous le verrons plus loin. Le sens n'est pas transmis de l'enseignant à l'apprenant, mais c'est quelque chose que les apprenants doivent construire eux-mêmes : l'enseignement est simplement un catalyseur pour l'apprentissage.⁷⁹ Ni l'approche actionnelle ni la construction de sens qui y est associée ne sont propres à l'enseignement des langues ou au CECR ; il s'agit, tout comme la médiation et l'agentivité (capacité d'agir), de concepts éducatifs courants apparus vers 2000, qui ont nourri la recherche en éducation au cours des deux dernières décennies et qui ont alimenté le CECRVC.

4.2.1. L'approche communicative et l'approche actionnelle

Les gens s'interrogent souvent sur la différence entre l'approche actionnelle et l'approche communicative. Une réponse simple est la suivante: l'approche actionnelle intègre et

⁷⁹ Celui-ci est la signification du terme « constructif » dans l'expression « alignement constructif » (« constructive alignment »). Voir Biggs, J. (2003). *Aligning teaching and assessment to curriculum objectives. Imaginative curriculum project*. LTSN imaginative curriculum guide ICo22. York : Higher Education Academy.

dépasse l'approche communicative, y compris sa « version forte »⁸⁰ l'apprentissage des langues par les tâches, qui étend et privilégie l'action de l'apprenant et le plurilinguisme.

Les approches actionnelles et communicatives ont beaucoup en commun, par exemple : apprendre à utiliser la langue, et pas seulement apprendre des éléments de la langue ; des situations de la vie réelle et des supports authentiques ; des fonctions communicatives ; le travail en binôme et en groupe, et – dans l'apprentissage par les tâches – l'utilisation de tâches. Cependant, même s'il existe des interprétations plus récentes de l'apprentissage par les tâches qui sont plus holistiques et orientées vers l'action,⁸¹ en général, les tâches utilisées dans les manuels fondés sur l'approche communicative et l'apprentissage par les tâches sont définies de manière très étroite. En outre, dans l'approche par les tâches, contrairement à l'approche actionnelle, les concepts de médiation, d'agentivité (*agency*), et de plurilinguisme/pluriculturalisme sont absents.

Les différences les plus significatives entre l'approche actionnelle et l'approche communicative sont peut-être les suivantes : (a) l'approche actionnelle implique une planification à long terme de séquences didactiques de plusieurs leçons liées, généralement contextualisées par un scénario ; (b) l'apprentissage en classe n'est pas une préparation à des situations futures d'utilisation de la langue, la classe est plutôt un contexte authentique d'utilisation de la langue ; (c) la tâche n'est pas directement liée à la langue, ce n'est pas une excuse pour pratiquer une langue particulière, mais il s'agit plutôt de résoudre un problème, d'accomplir une mission, ce qui implique généralement la création d'un artefact,⁸² et (d) l'approche actionnelle met l'accent sur l'agentivité située des apprenants.

L'approche actionnelle est liée à d'autres approches, telles que l'enseignement et l'apprentissage basés sur le contenu, les projets et les tâches. Cependant, elle fait de l'action, plutôt que de l'organisation particulière du programme d'études, le concept déterminant.⁸³

Dans l'approche actionnelle, contrairement à l'approche communicative :

- les objectifs sont exprimés en termes de vie réelle – exprimés dans des descripteurs « réalisables » ;
- les tâches ne concernent pas principalement la langue – les tâches sont ancrées dans l'action et impliquent la création d'un artefact ou d'une performance ;
- les tâches sont intégrées – elles ne mettent pas en pratique des compétences isolées ;
- les tâches sont conçues pour donner aux élèves le choix et l'autonomie – ce sont eux qui prennent la responsabilité et conçoivent ce qu'ils font ;

⁸⁰ Larsen-Freeman D., & Anderson, M. (2011). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford : Oxford University Press (3rd éd), p. 150.

⁸¹ Voir, pour exemple : Nunn, R. (2006). Designing holistic units for task-based learning. *Asian EFL Journal*, 8 (3), 69-93, et van den Branden, K. (dir.) (2006). *Task-based language education: From theory to practice*. Cambridge : Cambridge University Press.

⁸² Bourguignon C. (2006), *De l'approche communicative à l'« approche communicationnelle »: une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures*. *Synergies Europe*, 1, pp. 58-73.

⁸³ van Lier, L. (2007). Action-based teaching, autonomy and identity. *Innovation in Language Teaching and Learning*, 1(1), 46-65. p.46 – notre traduction.

- les tâches donnent aux élèves une « mission » à remplir – souvent définie par des conditions et des contraintes ;
- les élèves construisent le sens, souvent ensemble – ils ne pratiquent pas couramment une certaine langue sur la base d'un script plus ou moins mémorisé ;
- l'approche implique des cycles itératifs de préparation collective, de rédaction et de reformulation ;
- une évaluation transparente avec des descripteurs – y compris le suivi de la collaboration en groupe, la médiation de la communication et les exemples montrant la compétence pluriculturelle, l'évaluation des aspects sociolinguistiques et pragmatiques – est intégrée dans l'enseignement et l'apprentissage, souvent avec l'évaluation par les pairs et l'auto-évaluation ainsi que par l'enseignant.

Comme mentionné ci-dessus, la mise en pratique l'approche actionnelle implique des tâches collaboratives ciblées dont l'objectif principal n'est pas la langue et qui aboutissent généralement à un produit/artefact (par exemple, une affiche, un blog, une vidéo, une infographie, une conception pour un événement, un débat, une performance d'un certain type). Les descripteurs aident à concevoir de telles tâches, à observer et à contrôler le travail des apprenants et à (auto-)évaluer l'utilisation de la langue. En réalisant des tâches dans lesquelles ils peuvent agir dans la langue, les apprenants mobilisent, combinent et développent leurs compétences et leurs stratégies.

La place des tâches dans l'approche actionnelle est donc assez différente de la manière dont les tâches ont été utilisées dans l'approche communicative depuis le début des années 1980. Dans l'approche communicative, les tâches sont très souvent des activités de fluidité (*fluency activities*) pour pratiquer un point de langue spécifique qui a été introduit. En outre, la plupart des tâches de l'approche communicative, y compris l'approche par les tâches, sont très étroitement structurées et la pratique est très contrôlée. La capacité d'agir, d'exercer l'agentivité, est généralement limitée – engagement personnel, possibilités de prendre des décisions, d'influencer le processus de réalisation de la tâche ou la forme du produit final. De nombreux types de tâches communicatives (comme l'échange d'informations personnelles, la narration d'histoires, le choix des meilleures vacances ou des meilleurs meubles à partir d'une liste donnée, etc.) sont plutôt mécaniques et leur seule motivation est d'amener les élèves à s'exercer à la fluidité, d'acquérir aisance dans leur performance.

Un ouvrage classique sur l'approche par les tâches⁸⁴ propose des exemples de sept catégories de tâches différentes, des plus restreintes et mécaniques (énumération, ordre et séquence, appariement et comparaison) aux plus ouvertes (partage d'expériences personnelles, résolution de problèmes et, enfin, projets et tâches créatives : journal de classe, affiche, enquête, fantaisie, etc.) Ils définissent cette dernière catégorie, qu'ils appellent également « projets de tâches », comme suit : « une séquence de tâches basées sur un sujet spécifique, chaque tâche ayant son propre résultat ou objectif, qui aboutit à un produit final spécifique qui peut être montré aux autres, exposé ou rendu public d'une

⁸⁴ Willis, D., & Willis, J. (2007). *Doing task-based teaching*. Oxford : Oxford University Press.

manière ou d'une autre, pour que d'autres puissent l'apprécier ». ⁸⁵ Cette dernière catégorie, le projet de tâche, présente de nombreuses similitudes avec l'approche actionnelle.

L'exemple le plus ambitieux est celui d'un projet de niveau tertiaire dans lequel de petits groupes d'étudiants préparent chacun un programme radio de 20 minutes en espagnol dans un format authentique, en utilisant comme input des articles et des exemples de programmes radio dans ce format et – pour le contenu – une interview d'Oliver Stone sur son documentaire sur Fidel Castro. Il y a même une activité de suivi qui consiste à discuter avec un immigrant cubain récent, ce qui ajoute encore à l'authenticité du projet. Les élèves lisent la transcription de l'interview de Castro, regardent le documentaire de Stone et, après avoir reçu la liste des questions utilisées dans une autre interview de Castro, ils travaillent en groupes de trois pour choisir ce qu'ils considèrent comme les cinq meilleures questions de la liste, y répondent à l'aide du matériel du documentaire, produisent un script pour leur programme radio, en se concentrant sur ce qu'ils considèrent comme des déclarations contradictoires, puis l'enregistrent.

Dans cet exemple ancré dans l'approche par les tâches, on retrouve de nombreuses caractéristiques de l'approche actionnelle. Cependant, certains aspects critiques de l'approche actionnelle manquent encore. Le matériel déclencheur est très authentique et la conversation de suivi avec le nouvel immigrant ajoute un élément de contextualisation de la vie réelle. L'ensemble de l'action de création d'un artefact a un objectif clair et réaliste, et nécessite la réflexion et la collaboration des élèves. Il y a une séquence didactique de sous-tâches menant à la tâche finale. Cependant, l'autonomie/l'agentivité de l'apprenant reste limitée, comme c'est généralement le cas dans l'approche communicative et l'approche par les tâches, dans lesquels les enseignants orchestrent souvent la tâche avec des instructions précises, qui tendent à produire des résultats similaires pour les différents groupes d'étudiants. Ici, tout le matériel est fourni par l'enseignant : les étudiants, bien que de niveau tertiaire, n'ont pas besoin de s'engager pleinement dans la question en jeu et de faire des recherches personnelles, que ce soit individuellement ou en groupe. Des instructions précises sont données aux étudiants sur la manière d'aborder la tâche (par exemple, ils doivent choisir les cinq meilleures questions dans une liste fournie et travailler à partir de là). Comme le chemin à suivre est préétabli, il y a peu de processus de prise de décision sur la manière de mener à bien la tâche, ce qui offrirait des opportunités pour différentes formes de médiation à différents moments (médiation de la communication, des textes et des concepts) dans un processus de co-construction du sens. ⁸⁶

L'approche actionnelle va encore plus loin que cette forme plus développée de l'approche par les tâches, car elle s'inspire non seulement des théories de la communication et de l'analyse du discours, mais aussi de théories multiples (par exemple, les théories de la communication, du discours, de l'activité, de la phénoménologie, de l'approche socioculturelle et de la complexité). En conséquence, l'approche actionnelle place l'action

⁸⁵ Willis, D. & Willis, J. (2007). p. 99, notre traduction.

⁸⁶ Sánchez Cuadrado, A. (2021). Claves para operacionalizar la enseñanza de la mediación lingüística en el aula de español como lengua extranjera o segunda lengua. Dans C. Arrieta Castillo (dir.), *Discurso, comunicación y gestión del aula de ELE*. Colección Ámbito-ELE. Madrid: enClave-ELE y Centro de Estudios Financieros.

au centre, encourageant les utilisateurs/apprenants à s'engager pleinement, à percevoir les possibilités et à co-construire le sens en collaborant.

4.2.2. Scénarios actionnels

Les tâches actionnelles sont plus proches des projets, comme nous l'avons vu plus haut, et partagent de nombreuses caractéristiques de la pédagogie de projet, raison pour laquelle elles sont souvent contextualisées dans un scénario :

Les scénarios sont des plans pour des projets et ils contiennent une (ou plusieurs) tâche(s) culminante(s), orientée(s) vers l'action, qui fournit(nissent) la cohérence nécessaire à l'ensemble du scénario. Les utilisateurs/apprenants travaillent en vue d'un objectif précis et chaque tâche implique la création d'une forme d'artefact (il peut s'agir d'un texte écrit ou oral, ou d'un produit multimédia impliquant d'autres codes sémiotiques, tels que des images ou des graphiques, etc.).⁸⁷

Un scénario d'apprentissage comportera un certain nombre (par exemple, trois à six) d'étapes, chacune d'entre elles étant une tâche secondaire autonome, au sein de la séquence didactique globale liée par le scénario lui-même et menant à une tâche finale. L'organisation du cours autour de scénarios avec des tâches finales permet également de lier immédiatement l'enseignement et l'évaluation en classe. L'enseignement plurilingue, orienté vers l'action et organisé autour de scénarios est de plus en plus courant⁸⁸ et est source d'information pour le développement des manuels. Même dans le cadre de l'évaluation formelle, l'évaluation basée sur des scénarios est de plus en plus répandue, comme indiqué plus loin dans la section 7.2.1.

Bien que la plupart des étapes d'un scénario soient des tâches axées sur le sens, certaines d'entre elles peuvent être planifiées à l'avance pour être axées sur la forme, bien que très souvent l'enseignant introduise la nouvelle langue au fur et à mesure que le besoin s'en fait sentir, puis ajoute une session axée sur la forme plus tard pour la renforcer. En effet, les apprenants ont plus de chances d'apprendre – et de mémoriser – le vocabulaire et les structures nouvelles si (a) elles sont pertinentes pour une expression personnelle significative, pour quelque chose qu'ils essaient de faire ; (b) ils en perçoivent le besoin, et (c) ils remarquent la forme qu'elles prennent.

Un aspect important de l'approche par des scénarios est que, pendant le travail sur les tâches, les apprenants utilisent naturellement toutes leurs ressources linguistiques et culturelles d'une manière plurilingue. Normalement l'enseignant a défini la/les langue(s) dans laquelle/lesquelles le produit final doit être présenté, dans le cadre des contraintes de l'activité afin de donner un objectif clair, mais les utilisateurs/apprenants ont la liberté de

⁸⁷ Piccardo, E., & North, B. (2019). *The action-oriented approach* : A dynamic vision of language education. *Multilingual Matters*, p. 272, notre traduction

⁸⁸ Piccardo, E., Lawrence, G., Germain Rutherford, A., & Galante, A. (dirs.) (2022). *Activating linguistic and cultural diversity in the language classroom*. New York : Springer.

Piccardo, E., & Langé G. (dirs.) (2023). *La Classe plurilingue. Insegnare con un approccio orientato all'azione*. Milano : Sanoma Pearson Academy

Léger, F., Lebec, C., & Li, M. (2024). *La Francophonie en action*. Toronto : Canadian Scholars.

décider comment y parvenir, sauf lorsque l'enseignant réunit la classe pour un travail pertinent sur la/les langue(s) cible(s).

4.2.3. Le potentiel de l'approche actionnelle

L'approche actionnelle permet d'intégrer l'enseignement/apprentissage des compétences linguistiques et pragmatiques dans des situations de communication réelles, ce qui favorise la prise de conscience des étudiants. Pour les enseignants et les étudiants, l'approche actionnelle peut être un moyen de faire de la place à la diversité linguistique et culturelle, en aidant à faire tomber les murs qui séparent la salle de classe de la vie réelle et en offrant aux apprenants la possibilité d'utiliser toutes leurs langues et d'exploiter les ressources de la communauté dans leurs tâches/projets. Pour les enseignants, il peut également s'agir d'un moyen de combiner des manuels plus classiques avec des pédagogies plus innovantes et d'étudier des concepts fondamentaux du CECRV tels que l'utilisateur/apprenant comme acteur social, l'agentivité, la médiation et le plurilinguisme.

Les descripteurs du CECR peuvent être utilisés dans ce processus pour fixer des objectifs, concevoir des tâches et des scénarios, contrôler l'activité et pour l'évaluation par l'enseignant, les pairs et l'auto-évaluation. Surtout, la nature collaborative des tâches et des scénarios actionnels contribue à créer une classe inclusive, car tous les apprenants sont en mesure de contribuer au travail de leur groupe et de tirer parti de l'ensemble de leur répertoire linguistique dans le processus de remue-méninges, de planification et de production de quelque chose ensemble.

4.3. Formation des enseignants et développement professionnel

Le CECR/CECRVC a un potentiel considérable pour susciter l'innovation et la réforme dans l'éducation langagière, comme l'ont confirmé les participants à la journée de réflexion mentionnée à la section 1.2. Malheureusement, outre les interprétations erronées mentionnées à la section 4.1, le CECR/CECRVC continue d'être très mal connu et peu pris en compte dans la formation initiale ou continue des enseignants. Des enquêtes menées en 2016 et 2017⁸⁹ ont montré que le CECR n'a été introduit dans la formation initiale des enseignants de langues que dans la moitié environ des États membres du Conseil de l'Europe. En ce qui concerne la formation continue, les actions visant à diffuser la connaissance du CECR/CECRVC ne sont pas nombreuses ni systématiques, comme l'ont confirmé les participants à la série de webinaires du CECRVC qui s'est déroulée de 2021 à 2023.

Enfin, dans la formation initiale et continue des enseignants, même si l'attention est souvent portée sur l'interculturalité, la mentalité monolingue reste la norme ; le plurilinguisme est rarement présenté de manière appropriée, les enseignants encouragés à penser en termes de leur propre répertoire plurilingue.

Voici quelques idées sur la manière d'aborder ces questions :

⁸⁹ 2016 : partie du projet 2016-2018 du CELV CECR-QualiMatrix : Une matrice d'assurance qualité pour l'utilisation du CECR ;

2017 : dans le cadre de la consultation des États membres sur les nouveaux descripteurs développés pour le CECRVC.

- [Le chapitre 2 du CECRV](#), un texte illustré de 25 pages, donne une bonne vue d'ensemble de la vision du CECR qui peut être très utile dans la formation des enseignants.
- Considérer la théorie qui sous-tend le CECRV et réfléchir à la vision de l'apprentissage et de l'enseignement des langues qu'il représente est vraiment une condition préalable à la mise en pratique des idées qu'il contient. A cet égard, le site web du CECR contient une multitude de documents expliquant [les concepts clés du CECRV](#) ainsi que des [idées sur la manière de les mettre en œuvre](#).
- Pour favoriser un état d'esprit plurilingue, on peut essayer de faire en sorte que les enseignants de différentes langues reçoivent leur formation didactique ensemble afin d'encourager une approche commune et d'éviter des cultures pédagogiques distinctes pour chaque langue. On peut encourager les (futurs) enseignants à apprécier leur propre répertoire et profil plurilingue et on peut inclure des activités plurilingues (comme les portraits de langues⁹⁰, l'intercompréhension⁹¹, l'aménagement linguistique (*linguistic landscaping*)⁹² dans les programmes de formation des enseignants.
- Pour le stage dans la formation initiale des enseignants, veiller à ce que l'établissement d'origine puisse sélectionner les enseignants d'accueil et créer un groupe d'enseignants d'accueil expérimentés connaissant bien le CECR. L'une des principales raisons pour lesquelles il est difficile d'opérer des changements est que les enseignants nouvellement formés sont isolés et ont rapidement tendance à se conformer aux pratiques de leurs collègues plus âgés qui n'ont pas nécessairement bénéficié d'opportunités de développement professionnel actualisées.
- Encourager les enseignants à se considérer comme des professionnels, à prendre conscience de leur propre profil et de leur identité professionnelle,⁹³ et à considérer que leurs compétences sont dynamiques et se développent tout au long de leur carrière. Cela les aidera à comprendre que la confiance en des concepts tels que la perspective actionnelle, la médiation et le plurilinguisme se développe au fil du temps et les encouragera à s'engager dans un processus d'auto-développement et de développement professionnel continu.

⁹⁰ Krumm, H-J., & Jenkins, E-M. (2001). *Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit: Sprachenportraits gesammelt und kommentiert von Hans-Jürgen Krumm*. Wien: Eviva.

Prasad, G. (2014). Portraits of plurilingualism in a French international school in Toronto : Exploring the role of visual methods to access students' representations of their linguistically diverse identities. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 17, 51-77.

Busch, B. (2018). The language portrait in multilingualism research : Theoretical and methodological considerations. *Working Papers in Urban Language and Literacies*, Vol. 236.

⁹¹ De Carlo, M., & Garbarino, S. (2022). Intercomprehension : Strengths and opportunities of a pluralistic approach. Dans E. Piccardo, A. Germain-Rutherford & G. Lawrence (dirs.) *Routledge handbook of plurilingual language education* (pp. 337-359). London and New York: Routledge.

⁹² Brinkmann, L. M., Duarte, J., & Melo-Pfeifer, S. (2022). Promoting plurilingualism through linguistic landscapes : A multi-method and multisite study in Germany and the Netherlands. *TESL Canada Journal*, 38(2), 88-112.

⁹³ A cet égard, le [Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale](#) (PEPELF) du CELV est un outil très utile

- Développer des mentors : Les « champions du CECRV », qui ont un rôle de pionnier pour (a) essayer ces nouvelles approches que les enseignants pourraient vouloir essayer mais n'osent pas, et (b) montrer que ces approches fonctionnent.
- Les enseignants ont besoin d'un accès régulier à des formations sur la manière de mettre en œuvre certains aspects du CECR, avec des ateliers collaboratifs sur la manière de l'utiliser dans leur travail quotidien, ainsi que des sessions sur les nouveaux descripteurs et sur la conception des tâches. Une telle formation fonctionne bien lorsqu'elle fait partie du programme global de formation des enseignants étalé sur une année académique, au cours de laquelle les enseignants viennent aux ateliers et, entre les sessions, peuvent collaborer pour mettre en œuvre ce qu'ils apprennent, essayer des choses et développer des idées plus avant dans leurs classes.
- Assurer une formation professionnelle continue sur le CECR, y compris des activités pratiques pour que les participants puissent réellement voir et expérimenter les implications des points clés de la vision pédagogique du CECR (perspective actionnelle, plurilinguisme, médiation). Lorsqu'ils sont initiés à l'approche actionnelle, de nombreux enseignants ont tendance à poursuivre dans cette voie, découvrant peu à peu les concepts qui y sont liés. On peut encourager les enseignants à expérimenter, à entreprendre des recherches sur l'action, à préparer du matériel pour des scénarios orientés vers l'action.
- Mettre l'accent sur la sensibilisation aux langues et sur la transférabilité d'une langue à l'autre.
- Organiser une formation sur la dimension linguistique pour les enseignants de toutes les matières – y compris une formation sur l'importance du concept de médiation.
- Inclure une formation spécifique sur l'évaluation fondée sur le CECR, en veillant à montrer le lien entre la planification, l'enseignement et l'évaluation, ainsi que la différence entre l'évaluation et le test. Montrer aux (futurs) enseignants comment utiliser les descripteurs du CECRV pour l'évaluation continue et pour juger les performances dans les tâches.
- Organiser des modes de partage et de collaboration (par exemple, partager des expériences dans différents contextes, créer des communautés de pratique, relier les écoles secondaires à l'enseignement supérieur, croiser les disciplines). Un **hub** local/site web pour partager les activités de formation et les exemples de bonnes pratiques entre les différents établissements contribue également à soutenir les initiatives locales et la mise en réseau, et peut également être partagé avec un public plus large.

5. La conception de curriculums pour un enseignement des langues actionnel, plurilingue et interculturel

Le CECRVC est avant tout un instrument destiné à aider les utilisateurs à donner une orientation appropriée à l'éducation langagière, en les guidant dans le processus de planification détaillée du curriculum au niveau national et institutionnel, dans l'élaboration des manuels, au niveau du programme d'un cours particulier, ainsi qu'au niveau de la planification immédiate des séquences didactiques conçues par les enseignants pour leurs propres classes. Les concepts contenus dans le CECRV (perspective actionnelle, utilisateur/apprenant comme acteur social, agentivité, médiation, plurilinguisme) et les descripteurs des activités communicatives, des stratégies communicatives et des compétences communicatives sont utiles dans ces processus aux différents niveaux de planification.

Le CECR fournit un cadre qui facilite l'utilisation du même métalangage et de la même approche globale pour toutes les langues enseignées dans un établissement, créant ainsi des synergies pour les enseignants et les étudiants. Deuxièmement, pour chaque langue, les descripteurs offrent un moyen transparent d'aligner la définition des objectifs et la planification (à la fois au niveau du programme et de la classe), l'enseignement et l'évaluation (à la fois en classe et lors de tests plus formels) dans un système cohérent. Les descripteurs du CECR peuvent aider à guider ce processus d'intégration, souvent appelé « alignement constructif ». Enfin, le métalangage des catégories et des niveaux fournit une base pour une mise en réseau plus efficace entre les établissements d'un même secteur éducatif et entre les secteurs éducatifs.

Ceci s'inscrit bien sûr dans le contexte de la vision du curriculum dans son ensemble, bien résumée dans le Résumé du [Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle](#) (2016).

Dans le processus de planification d'un curriculum, il est important de s'assurer que ce qui est proposé est pertinent pour les besoins de chaque type d'apprenant et que les principes généraux du curriculum sont appliqués de manière cohérente – avec une certaine flexibilité en fonction du contexte local. Une liste de contrôle telle que celle qui suit peut être un aide-mémoire utile :⁹⁴

- | | |
|---|--------------------------------------|
| 1. Pourquoi apprennent-ils ? | <i>objectifs d'apprentissage</i> |
| 2. Qu' apprennent-ils ? | <i>contenus d'apprentissage</i> |
| 3. Comment apprennent-ils ? | <i>activités et expériences</i> |
| 4. Avec quoi apprennent-ils ? | <i>ressources et matériel</i> |
| 5. Quand apprennent-ils ? | <i>temps, horaires</i> |
| 6. Avec qui apprennent-ils ? | <i>groupes</i> |
| 7. Où apprennent-ils ? | <i>environnement d'apprentissage</i> |
| 8. Comment l'enseignant facilite-t-il leur | <i>rôle de l'enseignant</i> |

⁹⁴ van den Akker, J. (2013). Curricular development research as a specimen of education design research. Dans T. Plomp & N. Nieveen (dirs.), *Educational design research* (pp. 52–71). Enschede : the Netherlands: SLO.

apprentissage ?

9. **Comment leur apprentissage est-il évalué ?** *formes d'évaluation :*
comme/pour l'apprentissage
(formative) ;
de l'apprentissage (sommatif)

En examinant ces questions, les suggestions concernant l'enseignement pré-primaire, primaire, secondaire inférieur, secondaire supérieur et professionnel présentées au chapitre 3 du Guide 2016 mentionné ci-dessus peuvent également s'avérer utiles.

5.1. Le CECRVC : un cadre pour le curriculum

Le CECRVC peut servir de cadre cohérent pour repenser le curriculum et établir des lignes directrices (plurilingues) pour une compréhension commune de l'apprentissage des langues :

- une éducation langagière inclusive, à la fois plurilingue et pluriculturelle : stimuler l'apprentissage de plusieurs langues et veiller à ce que toutes les langues soient considérées comme un atout, y compris toutes les langues présentes dans la classe ;
- cohérence dans l'approche adoptée pour l'enseignement des différentes langues, en mettant l'accent sur la compréhension des similitudes et des différences entre les langues et des variations linguistiques, (la comparaison des caractéristiques au niveau du mot, de la phrase et du texte, la reconnaissance des modèles, etc.), les utilisations de la langue dans différents contextes socioculturels et le développement ultérieur de la conscience métalinguistique plurielle des élèves ;
- l'autonomie/l'agentivité de l'apprenant, les étudiants prenant conscience de leur propre processus d'apprentissage de la langue et de leur propre utilisation de la langue à l'intérieur et à l'extérieur de la salle de classe ; les apprenants sont encouragés à jouer un rôle actif ;
- les enseignants de langues en tant que facilitateurs, collaborant avec d'autres enseignants de langues et d'autres matières.

Un engagement critique envers la vision plurilingue et pluriculturelle de l'apprentissage et de l'enseignement des langues du CECRVC et sa conception de l'apprenant en tant qu'acteur social, en tant qu'utilisateur autonome et responsable de la langue, est nécessaire pour rendre ces concepts essentiels opérationnels de manière efficace. La mise en œuvre de ces concepts dans le curriculum peut contribuer à promouvoir les valeurs démocratiques de la citoyenneté. Les langues ne sont pas seulement des instruments permettant d'obtenir et d'échanger des informations ou d'exprimer des idées et des opinions, mais aussi un moyen de découvrir et d'interpréter le monde et de construire des connaissances individuelles et collectives par l'interaction et le dialogue. La médiation joue un rôle fondamental à cet égard, non seulement en tant qu'outil pour la classe d'apprentissage des langues, mais aussi en tant qu'outil transversal. Le CECRVC aide les enseignants et les formateurs d'enseignants à repenser le programme dans son ensemble et à faire en sorte que les apprenants jouent un rôle actif dans leur propre apprentissage.

Le CECRVC peut également être utilisé comme outil pour établir des objectifs réalisables et orientés vers la vie réelle aux niveaux national, de l'école et de la classe. Au niveau national, le CECRVC peut encourager un dialogue sur les besoins et les objectifs de l'éducation – y compris l'interculturalité, le plurilinguisme et la capacité à voir les perspectives d'autrui et à trouver des solutions, ainsi qu'à développer davantage les compétences linguistiques. Il peut aider à produire une justification consciente de l'éducation langagière – qui est la première étape de l'élaboration d'un curriculum – une logique qui attribue un rôle central à l'éducation langagière dans la promotion du développement des élèves en tant que citoyens avertis sur le plan linguistique et culturel, qui participent avec confiance à la communication dans des contextes multilingues.

Le CECRVC peut également servir de base à la définition d'objectifs nationaux fondamentaux et de cibles à atteindre, en les alignant sur un cadre commun orienté vers la vie réelle, et en évaluant les résultats des élèves par rapport à un critère externe communément compris. Les documents produits peuvent comprendre une justification, des guides de référence, le programme d'études lui-même et les examens. Enfin, l'extension du CECR aux langues des signes dans le CECRVC suggère non seulement que les langues des signes peuvent être intégrées dans les documents curriculaires, mais donne également un bon exemple d'utilisation multimodale de la langue qui peut inspirer toutes les autres langues signées et non signées. L'inclusion des langues des signes nous incite à élargir notre réflexion sur les codes intrinsèquement multimodaux, à réfléchir au fait que dans les langues parlées, la sémiotique paralinguistique, du regard et du geste au langage corporel, contribue également à la construction du sens en contexte.

Au niveau de l'école, le CECRVC peut contribuer à l'élaboration d'une logique consciente pour le programme local de l'école, pour la sélection des objectifs et des choix d'activités et d'expériences éducatives proposées. Les descripteurs du CECRVC peuvent être exploités pour développer des parcours d'apprentissage et suivre les résultats des élèves. Les principaux acteurs de ce processus de développement seront les enseignants, les experts en curriculums, les directeurs d'école, les parents/tuteurs et les élèves. Les documents produits peuvent inclure les futurs plans de l'école, le curriculum, les programmes des différents cours et les rapports annuels.

Au niveau de la classe, la définition des objectifs de manière transparente peut aider l'enseignant à adapter le curriculum aux besoins de son groupe d'élèves et à développer un programme d'apprentissage pour eux, les documents produits comprenant des plans de cours et de leçons, du matériel pédagogique et des outils d'évaluation. Enfin, au niveau individuel, le CECRVC peut contribuer à l'établissement de profils individuels (plurilingues) et de parcours d'apprentissage pour différents apprenants et groupes d'apprenants.

Les descripteurs peuvent être exploités de différentes manières dans ce processus. Il est important de comprendre qu'il existe deux types principaux de descripteurs dans le CECRVC qui peuvent être exploités pour informer la définition des objectifs.

Comme le montre la figure 1, il existe des descripteurs pour les activités langagières communicatives, qui décrivent ce que les apprenants devraient être capables de faire, et des descripteurs pour les compétences langagières communicatives, qui décrivent dans quelle mesure on attend d'eux qu'ils le fassent aux différents niveaux de compétence. Les

premiers peuvent être exploités dans le cadre d'une analyse des besoins afin de sélectionner des catégories d'activités pertinentes et appropriées pour le type d'apprenants concerné, puis de concevoir des tâches d'enseignement et d'évaluation ; les seconds peuvent éclairer la définition des aspects qualitatifs de l'utilisation de la langue dans les critères d'évaluation.



Figure 1. Exploitation des descripteurs du CECRVC dans la conception des curriculums

En résumé, les descripteurs du CECRVC permettent de :

- établir un lien entre les objectifs d'apprentissage et l'utilisation de la langue dans le monde réel, fournissant ainsi un cadre pour un apprentissage orienté vers l'action ;
- fournir un « fléchage » transparent aux apprenants et à leurs parents/tuteurs ;
- offrir un « menu » pour négocier les priorités avec les apprenants adultes dans le cadre d'un processus d'analyse continue des besoins ;
- suggérer aux enseignants des tâches à accomplir en classe qui impliqueront des activités décrites dans plusieurs descripteurs ;
- introduit une évaluation critériée avec des critères liés à un cadre externe, ici le CECR.

En ce qui concerne l'utilisation des descripteurs du CECR, il convient de souligner qu'ils sont destinés à être utilisés de manière différenciée, à la fois en termes de définition d'objectifs et d'évaluation des compétences individuelles. Les niveaux de compétence doivent être envisagés en relation avec les différentes activités linguistiques communicatives pertinentes – plutôt que comme un « niveau » général. Les utilisateurs/apprenants ont rarement besoin d'avoir exactement le même niveau de compétence dans chacune des différentes activités et cela doit être pris en compte dans l'analyse des besoins. Par ailleurs, le fait de rapporter les résultats en fonction des différentes activités est très important pour l'évaluation, comme nous le verrons au chapitre 7.

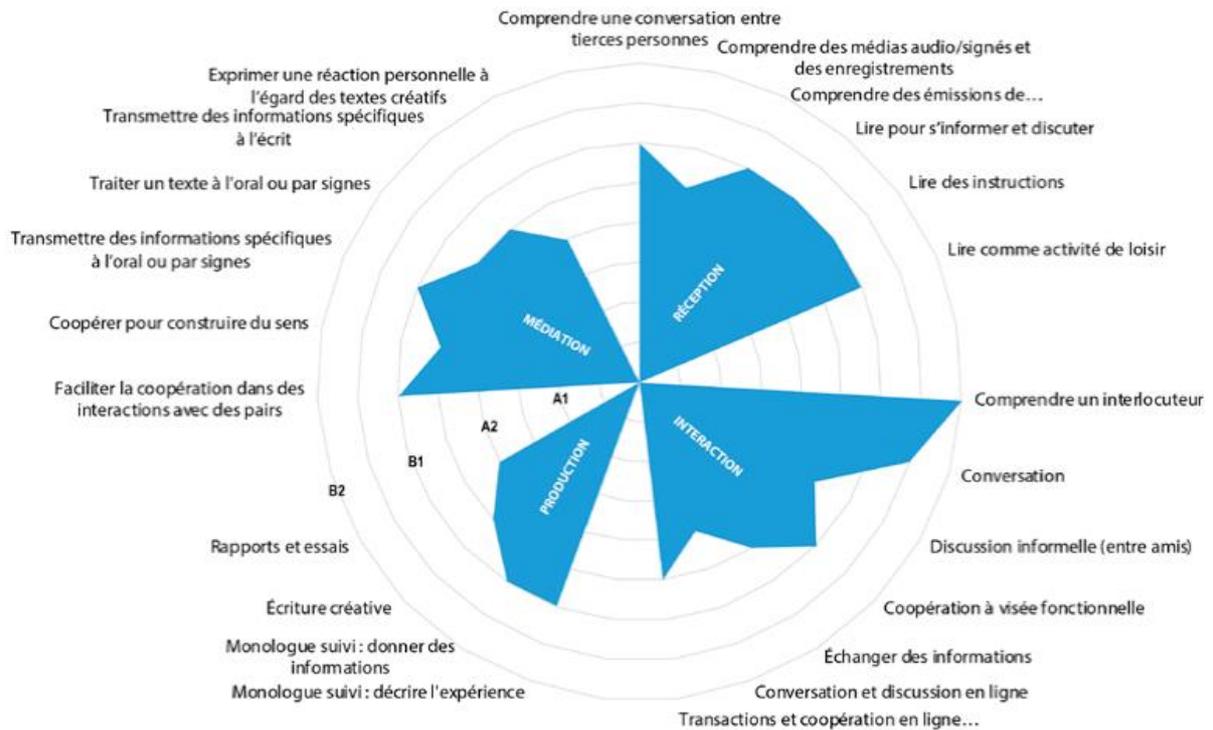


Figure 2. Profil fictif des besoins dans une langue étrangère – Premier degré du secondaire – EMILE (enseignement de matières par l'intégration d'une langue étrangère) ⁹⁵

Le CECRVC met l'accent sur ce point de différenciation, comme l'illustre le profil graphique présenté à la figure 2. Comme on peut le constater, le niveau requis dans les différents types d'activités langagières varie considérablement. Le CECRVC fournit également un exemple d'un deuxième type de profil – un profil plurilingue – illustré dans la figure 3.

Les profils plurilingues varient considérablement d'une personne à l'autre. Cette personne, par exemple, présente un profil similaire dans toutes les langues, la lecture étant plus forte que l'écriture. Une autre personne peut également présenter des niveaux plus élevés en réception qu'en production pour certaines langues, mais aussi un niveau de compétence élevé en écriture dans une ou deux langues qu'elle maîtrise mieux.

⁹⁵ CECRVC section 2.7, p.39.

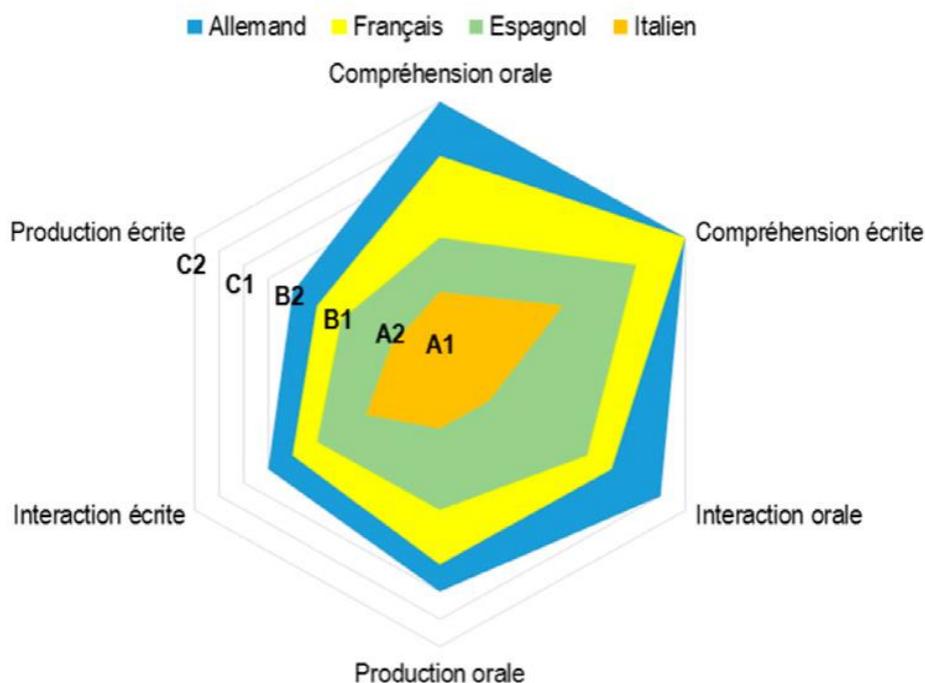


Figure 3. Profil de compétence plurilingue ⁹⁶

5.2. Cohérence dans l'approche des langues dans l'ensemble du curriculum

L'adoption d'une même approche basée sur le CECR pour l'enseignement de la langue de scolarisation et des langues étrangères peut considérablement améliorer le travail en réseau entre les enseignants. Il est de plus en plus reconnu que, compte tenu de la diversité présente dans les classes d'aujourd'hui, tous les enseignants doivent se considérer comme des enseignants de langues. Il incombe à chaque enseignant d'aider les élèves à maîtriser les fonctions et les notions centrales de chaque matière et à développer la langue dont ils ont besoin pour participer pleinement à l'éducation et à la société.⁹⁷ Le rôle du CECR et de ses descripteurs dans ce processus a déjà été souligné par John Trim, chef du projet CECR 2001, lors du forum intergouvernemental de 2007 visant à faire le point sur la mise en œuvre du CECR :

«La plupart des utilisateurs du CECR l'ont appliquée uniquement à une seule langue, mais son appareil descriptif pour l'action et les compétences en communication, ainsi que les descripteurs « peut-faire » des niveaux de compétence, sont une bonne base pour une approche plurilingue des langues tout au long du curriculum, qui attend d'être développée.»⁹⁸

⁹⁶ CECRVC section 2.7, p. 41.

⁹⁷ À cet égard, le *Guide sur les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires pour l'élaboration des curriculums et pour la formation des enseignants* peut s'avérer très utile.

⁹⁸ Trim, J. L. M. (2007). *Le CECR et les objectifs du Conseil de l'Europe*. Dans Goullier (dir.) *Forum intergouvernemental « Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) et élaboration de politiques linguistiques: défis et responsabilités », 6-8 février 2007, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Rapport* (pp. 50–51). Strasbourg : Conseil de l'Europe.

La promotion d'une approche actionnelle de l'éducation langagière est l'occasion d'introduire une plus grande cohérence et des synergies entre l'enseignement / apprentissage des langues étrangères, des langues régionales/minoritaires et de la langue de scolarisation. L'expérience de l'enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère (EMILE) suggère qu'EMILE implique naturellement des scénarios d'apprentissage orientés vers l'action qui sont en relation avec d'autres matières et le monde extérieur à la classe, et qu'EMILE peut bénéficier de l'utilisation des descripteurs du CECR pour la définition d'objectifs et l'auto-évaluation.⁹⁹ Cela suggère qu'une approche actionnelle peut se prêter à l'enseignement/apprentissage de la dimension linguistique dans les matières de contenu. Après tout, l'approche actionnelle ne se limite pas au CECR ou à l'enseignement des langues. Lorsque le CECR 2001 a été publié, des articles promouvant une approche actionnelle dans d'autres matières ont également été publiés,¹⁰⁰ et peu de temps après, Leo van Lier a écrit un article fondamental sur le sujet en 2007.¹⁰¹

Le CECR et l'approche actionnelle, ainsi que d'autres pédagogies basées sur des projets, offrent les moyens de rendre les différents cours de langue du programme plus cohérents, par exemple dans les méthodes d'enseignement et la terminologie employée. Une approche cohérente des tâches, de l'acquisition de stratégies d'apprentissage et de communication et du contenu linguistique aide les apprenants à faire des liens et à progresser plus facilement, avec l'avantage supplémentaire de leur montrer dans quelle mesure le contenu ou les techniques appris dans une situation d'apprentissage peuvent souvent être utilisés dans d'autres, ce qui favorise l'autonomie de l'apprenant.

En outre, la place et le rôle de la langue maternelle des élèves dans l'environnement scolaire constituent une question centrale. Le CECR/CECRVC encourage l'ouverture à d'autres langues et la valorisation des compétences linguistiques, même très limitées. Une approche positive et respectueuse qui valorise les profils linguistiques et sociaux personnels des apprenants est la première étape pour favoriser une éducation plus inclusive qui fait de la place aux langues d'origine des élèves. Plus important encore, toutes les langues du répertoire des élèves devraient être considérées comme des atouts qui peuvent être mis à profit pour la sensibilisation et un apprentissage plus efficace.

L'adoption d'une approche cohérente des langues dans l'ensemble du programme scolaire est un moyen de sensibiliser les élèves aux caractéristiques fondamentales des langues, ainsi qu'aux similitudes et aux différences entre les langues. Si les enseignants de langues encouragent les comparaisons entre les langues et la réflexion sur celles-ci – en mettant l'accent sur les similitudes – les apprenants sont mieux à même de tirer parti de leur répertoire linguistique existant, y compris les langues parlées à la maison et/ou la langue de

⁹⁹ Voir, pour exemple : Abbate, E. (2022). Application of Companion Volume descriptors in CLIL settings. Dans B. North, E. Piccardo, T. Goodier, D. Fasoglio, R. Margonis, & B. Rüschoff (dirs.), [Enriching 21st century language education: The CEFR Companion Volume in practice](#) (pp. 155-168). Strasbourg : Conseil de l'Europe.

¹⁰⁰ Voir, pour exemple : Koo, L. C. (1999). [Learning action learning](#). *Journal of Workplace Learning*, 11(3), 89-94. Lindemann, H. J. (2002). [The principle of action-oriented learning](#). Dans GIZ (dirs.), *Linking German TVET with Anglo-Saxon CBET*, International Workshop. Weimar ua : GTZ.

¹⁰¹ van Lier, L. (2007). Action-based teaching, autonomy and identity. *Innovation in Language Teaching and Learning*, 1(1). 1–19.

scolarisation, ce qui renforce leur capacité d'apprentissage et leur permet de « faire des économies » dans l'apprentissage de ce qui est pour eux une nouvelle langue.

Il est important de souligner que les descripteurs du CECR/CECRVC ont une valeur par rapport à la langue de scolarisation, en particulier pour les élèves issus de groupes minoritaires et ceux issus de l'immigration. Les descripteurs de niveau inférieur peuvent être adaptés pour faciliter l'intégration linguistique dans la classe. Aux niveaux supérieurs (à partir du niveau B2), ils incluent des compétences cognitives et académiques et peuvent donc soutenir davantage le développement de la langue de scolarisation. Les descripteurs pour l'interaction en ligne, la médiation, les stratégies langagières plurilingues/pluriculturelles et communicatives sont pertinents à la fois pour EMILE et la langue de scolarisation. En outre, comme mentionné dans la section 2.1.6, des descripteurs pour la langue de scolarisation ont été proposés par plusieurs États membres et certains projets du CELV, ce qui peut contribuer à combler les lacunes.¹⁰²

5.3. Intégrer la médiation dans le curriculum

Suite à la conceptualisation de la médiation dans le CECRVC et à la mise à disposition d'un grand nombre de descripteurs pour les différents types de médiation,¹⁰³ dans de nombreux pays, les ministères, les concepteurs de programmes scolaires, les éditeurs et les enseignants s'interrogent sur la manière d'inclure la médiation dans leur programme.

Comme mentionné ci-dessus au point 4.1, lorsqu'elle est présentée pour la première fois, la médiation est parfois perçue comme « difficile » et/ou « superflue », car elle implique les autres modes de communication (réception, production, interaction). La médiation peut sembler « compliquer » le travail des gens. Elle est donc souvent mal comprise et réduite à la traduction (à l'université comme à l'école) alors qu'elle concerne plutôt la construction du sens. La question se pose également de savoir si la médiation doit toujours impliquer deux langues, plutôt qu'une seule, et si elle peut ou doit être évaluée.

La médiation est une activité transversale – pertinente pour l'enseignement de toutes les langues et même d'autres matières. Les compétences en médiation acquises dans une langue sont facilement transférables dans une autre. Mais la médiation est avant tout un processus de verbalisation de pensées, d'idées et d'informations nouvelles : la construction de sens à travers des activités langagières ; c'est ce qui la rend si pertinente pour la classe de langue. La publication *Enriching 21st century language education: The CEFR Companion volume in practice* fournit un certain nombre de témoignages d'enseignants sur l'application de la médiation en classe – certains chapitres et tous les abstraits étant écrits en français.

La mise en œuvre de la médiation dans le cadre d'une seule langue nécessite un regard nouveau sur des activités qui ne sont pas inconnues des enseignants. Par exemple, dans les activités de communication, les apprenants résumant parfois pour d'autres le contenu de textes et d'autres matériels sources ou transmettent des informations spécifiques (échelles

¹⁰² Voir le page [Langue\(s\) de scolarisation](#) sur le [Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle](#) et le projet du CELV [Compétences linguistiques pour des apprentissages disciplinaires réussis](#).

¹⁰³ CECRVC section 3.4.

du CECRVC : « Traiter un texte » ; « Transmettre des informations spécifiques » ; « Expliquer des données »). Dans les petits groupes, ils contribuent au travail du groupe (échelles du CECRVC : « Faciliter la coopération dans les interactions avec des pairs ») et, dans les tâches de résolution de problèmes, s'appuient sur les pensées et les idées des autres (CECRVC : « Coopérer pour construire du sens »). Parfois, en travaillant seuls, les apprenants peuvent traiter un texte par eux-mêmes (CECRVC : « Prendre des notes ») ; parfois, ils disent ce qu'ils pensent d'une histoire, d'un poème, d'un film ou d'un texte littéraire (CECRVC : « Exprimer une réaction personnelle à l'égard des textes créatifs ») ou, à des niveaux plus élevés, ils analysent et interprètent de manière critique une œuvre littéraire (CECRVC : « Analyser et critiquer des textes créatifs »).

Le point ici est que la fourniture de descripteurs aide à encadrer ces activités. Il se peut que les étudiants ne sachent pas automatiquement comment agir efficacement au sein d'un groupe ou sur quoi se concentrer lorsqu'ils parlent d'un texte créatif. L'utilisation des descripteurs pour la définition d'objectifs et l'auto-évaluation peut considérablement sensibiliser les étudiants et améliorer ainsi leurs performances, comme en témoignent les études pilotes et les études de cas.¹⁰⁴ Le travail de groupe collaboratif augmente également les sources de médiation, puisque, pour un apprenant, la médiation pour un autre est « une occasion de verbaliser, de clarifier et d'étendre ses propres connaissances sur le sujet ».¹⁰⁵

Les activités de médiation les plus familières et les plus largement mises en œuvre sont celles qui étaient déjà incluses dans le CECR 2001. Elles sont répertoriées dans le CECRVC dans la catégorie Médiation d'un texte (« Traiter un texte » ; « Transmettre des informations spécifiques » ; « Expliquer des données ») et dans la deuxième échelle de descripteurs du CECRV sous Médiation de la communication, « Agir en tant qu'intermédiaire dans des situations informelles », qui reflète une partie de la définition de la médiation donnée dans le CECR 2001, à savoir « 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 ».¹⁰⁶ Notez ici que la raison du manque d'accès peut ne pas être seulement un problème linguistique, mais aussi culturel, comme le reflètent également les descripteurs, ou simplement un manque de familiarité avec la situation ou le sujet concerné.

La médiation d'un texte et « Agir en tant qu'intermédiaire dans des situations informelles » ont été intégrés dans les programmes scolaires depuis les années 2000 (par exemple en Grèce, en Allemagne et en Suisse), en mettant l'accent sur la médiation interlinguistique, et ont été développés davantage, sur la base du CECRVC, dans le cadre du projet 2020-2023 du CELV : [Médiation dans l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation des langues \(METLA\)](#), qui comprend du matériel pédagogique ainsi qu'un [Guide pédagogique](#) (disponible en anglais au moment de la rédaction du présent document).¹⁰⁷ La médiation peut en effet être perçue comme une condition préalable à la construction et à la

¹⁰⁴ Voir [Enriching 21st century language education: The CEFR Companion volume in practice](#).

¹⁰⁵ Walqui, A. (2006). Scaffolding instruction for English language learners: A conceptual framework, *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 9(2), 159-180 - p. 168, notre traduction.

¹⁰⁶ CECR 2001, p.18.

¹⁰⁷ Stathopoulou, M., Gauci, P., Liantou, M., & Melo-Pfeifer, S. (2023). [Mediation in teaching, learning & assessment \(METLA\): A teaching guide for language educators \(METLA\): A teaching guide for language educators](#). Strasbourg/Graz: Conseil de l'Europe.

compréhension du sens et donc à l'éducation plurilingue et interculturelle. L'introduction de cette médiation interlinguistique a contribué à l'utilisation de langues autres que la langue cible dans la classe de langue étrangère, en particulier la langue de scolarisation, mais aussi les langues parlées à la maison.

Les tâches reflétant le thème « Agir en tant qu'intermédiaire dans des situations informelles » sont incluses dans de nombreux manuels et examens pour les langues étrangères, par exemple en Allemagne. Bien qu'elles soient présentées comme des tâches individuelles dans les examens, elles sont très souvent utilisées pour concevoir des jeux de rôle dans les manuels, dans lesquels un étudiant joue le rôle d'intermédiaire. Voici quelques situations typiques : ¹⁰⁸

- médiation chez le médecin pour un membre de la famille qui s'est blessé pendant les vacances ;
- agir en tant que médiateur dans une conversation entre leurs parents et un étudiant étranger ;
- agir en tant que médiateur entre un touriste et un vendeur dans un magasin ;
- médiation entre sa propre famille et une famille parlant une autre langue, rencontrée en vacances ;
- agir en tant que médiateur pour une famille d'immigrés qui parle anglais et qui doit s'adresser au propriétaire dans la langue de scolarisation.

Ces activités peuvent être utilisées dans le cadre d'une stratégie visant à développer la sensibilisation aux langues et la compétence interculturelle.¹⁰⁹ Les étudiants apprécient l'authenticité de la contextualisation, la réflexion métalinguistique et interculturelle avec l'enseignant (en ce qui concerne les similitudes et les différences) et le fait qu'ils prennent davantage conscience du rôle des stratégies linguistiques communicatives pour éviter les malentendus.¹¹⁰

Dans la catégorie médiation de la communication, il existe également deux échelles de descripteurs (« Établir un espace pluriculturel » et « Faciliter la communication dans les situations délicates et les désaccords ») qui sont moins familières aux enseignants. Les activités incluses dans ces échelles sont très pertinentes pour l'éducation à la citoyenneté démocratique et peuvent se dérouler dans une seule langue – même si chaque activité implique un élément de pluralité et/ou de compétence interculturelle – ou dans plus d'une langue. En fait, toutes les formes de médiation comportent un élément (inter)culturel important. Le CECR 2001 avait inclus la médiation dans son schéma descriptif, sans développer le concept au-delà de la médiation en tant que transcodage informel entre les langues. Peu après, trois aspects complémentaires de la médiation interculturelle ont été

¹⁰⁸ Une autre liste de situations est donnée dans le [guide METLA](#), page 17.

¹⁰⁹ Katelhön, P., & Nied Curcio, M. (2013). Sprachmittlung - die vernachlässigte Kompetenz in der DaF-Didaktik? Theoretische und sprachpraktische Überlegungen zur Sprachmittlung in der Germanistik an italienischen Universitäten. *Deutsch als Fremdsprache*, 50, 150-158.

¹¹⁰ Nied Curcio, M. (2017): Sprachmittelnde Aktivitäten im akademischen DaF-Unterricht in Italien – aus der Sicht der Studierenden. In M. C. Moroni & F. Ricci Garotti (dirs.): *Brücken Schlagen Zwischen Sprachwissenschaft und Daf-Didaktik* (pp. 77-94) Bern/Berlin: Peter Lang.

proposés, qui allaient plus tard influencer le développement des descripteurs de médiation du CECRVC, principalement pour la médiation de la communication :

- la médiation comme espace de mise en relation de partenaires, en situation de découverte. Initiateurs qui rendent intelligibles pour des nouveaux venus les contextes culturels et linguistiques que ces derniers inaugurent ;
- la médiation en situation de conflit ou de tension, quand langues et repères culturels produisent de l'exclusion et de la violence sociale. Différentes situations de remédiation seront présentées, dans un processus où est d'abord explicité l'objet du conflit, où ensuite est mis en place un dispositif qui aboutit ou non à une résolution ;
- la médiation insufflant des dynamiques propres aux espaces tiers, alternatives aux affrontements linguistiques et culturels. Dans cet espace pluriel, la différence y est nommée, négociée, réaménagée.¹¹¹

Les premier et troisième points sont reflétés dans les descripteurs d' « Établir un espace pluriculturel » tandis que le second point est abordé dans ceux qui visent à « Faciliter la communication dans des situations délicates et désaccords ». Il est important de développer la capacité d'expression réflexive des apprenants sur l'altérité afin de développer une attitude d'ouverture et d'interculturalité.¹¹²

Depuis la publication du CECR 2001, la réflexion sur l'intégration des activités de médiation dans le curriculum s'est poursuivie, comme le montre la section rédigée par Francis Goullier dans le Guide 2016 cité plus haut.¹¹³ Ci-dessous, les points soulevés par M. Goullier sont mis en relation avec les échelles de descripteurs du CECRVC, qui sont indiquées entre parenthèses :

- Compétence à gérer la communication linguistique et culturelle en contexte d'altérité (« Etablir un espace pluriculturel »): Compétence de résolution des conflits, obstacles, malentendus : compétence de médiation, de négociation, d'adaptation (« Faciliter la communication dans des situations délicates et des désaccords »).
- Compétence de construction et d'élargissement d'un répertoire linguistique et culturel pluriel (« Exploiter un répertoire plurilingue; » « Exploiter un répertoire pluriculturel ») : compétence à tirer profit de ses propres expériences interculturelles, interlinguistiques (« Etablir un espace pluriculturel »); Compétence à mettre en œuvre, en contexte d'altérité, des démarches d'apprentissage plus systématiques, plus contrôlées.
- Compétence de décentration; compétence à donner du sens à des éléments linguistiques et/ou culturels non familiers; compétence de distanciation– prendre de la distance de sa propre culture (« Exploiter un répertoire pluriculturel »).
- Compétence à analyser de façon critique la situation et les activités (communicatives et/ou d'apprentissage) dans lesquelles on est engagé.

¹¹¹ Zarate, G. (2003). Identités et plurilinguisme : conditions préalables à la reconnaissance des compétences interculturelles. Dans M. Byram (dir.), *Compétence interculturelle* (pp. 89–124). Strasbourg: Conseil de l'Europe - p. 99.

¹¹² See North, B. (2024). Developing an action-oriented perspective on mediation: The new CECR descriptors. Dans B. Dendrinos (Ed.) *Mediation as negotiation of meanings, plurilingualism and language education* (pp. 53-76). London/New York : Routledge.

¹¹³ Beacco et al., (2016). p. 58.

- Compétence de reconnaissance de l'autre, de l'altérité ("Exploiter un répertoire pluriculturel").

5.4. Recommandations pour une réforme réussie des curriculums fondée sur le CECR

Les changements dans l'éducation sont notoirement lents et difficiles, et n'ont souvent pas l'impact souhaité si l'on n'y prend pas garde à plusieurs niveaux.¹¹⁴ La réforme des programmes scolaires est un processus complexe qui nécessite un leadership à la fois descendant et ascendant à tous les niveaux, car un programme scolaire n'existe pas vraiment avant d'être mis en œuvre dans la pratique. Les praticiens et les décideurs politiques ont besoin les uns des autres et s'influencent mutuellement. Il est donc logique d'impliquer les enseignants – et les acteurs à tous les niveaux – dès le début du processus d'élaboration d'un nouveau programme. Il est également important de sensibiliser les décideurs politiques à l'approche du CECRVC et de s'assurer que tous les acteurs clés impliqués dans le processus d'élaboration et de mise en œuvre d'un changement de curriculum se sont pleinement engagés dans la vision du CECRVC et de ses concepts clés.¹¹⁵ Un engagement critique à l'égard de la raison d'être et des concepts clés du CECRVC est crucial pour une mise en œuvre efficace et durable, et pour renforcer la coopération et la création de sens.

Étant donné que les exemples d'approche actionnelle, de pratiques plurilingues et d'activités de médiation ne sont pas encore courants dans les manuels, la mise en pratique des concepts clés du CECRV peut constituer un défi de taille pour les enseignants et les concepteurs des manuels. L'expérience de plusieurs pays suggère que les chances d'une mise en œuvre réussie et durable de l'approche actionnelle, plurilingue et pluriculturelle du CECRVC dans le programme d'études sont considérablement accrues si les points suivants sont pris en compte :

- analyser et prendre en compte les exigences, les possibilités et les contraintes (par exemple, les niveaux d'expertise, les ressources disponibles) dans le(s) contexte(s) particulier(s) ; aligner les compétences mises en avant dans le curriculum local avec le CECR et les objectifs d'une éducation plurilingue et pluriculturelle actionnelle et y intégrer les concepts du CECR, en précisant que l'utilisation des descripteurs du CECR pour les objectifs d'enseignement et l'évaluation donne une orientation pratique;
- avoir des points d'entrée multiples (par exemple, re-conceptualiser les programmes d'études en mettant l'accent sur l'approche actionnelle ; élaborer de nouveaux manuels ou adapter/compléter les manuels existants ; élaborer de nouveaux tests ; introduire des programmes de développement professionnel continu) et assurer la mise en réseau des personnes impliquées dans chacun de ces aspects ;

¹¹⁴ Voir, pour exemple, Timperley, H., & Parr, J. (2005). Theory competition and the process of change. *Journal of Educational Change*, 6(3), 227-251

¹¹⁵ Un outil d'auto-évaluation, le projet [QualiMatrix](#) du CELV, peut s'avérer très utile pour les enseignants, les concepteurs de programmes et les administrateurs qui s'engagent dans une réforme des programmes fondée sur les principes du CECR. Outre l'outil QualiMatrix, le site web contient également des études de cas de pratiques prometteuses dans la mise en œuvre de certains aspects du CECR.

- obtenir l'adhésion de toutes les parties prenantes, partager la justification des changements dans le curriculum avec toutes les personnes impliquées à tous les niveaux ; l'étayer par des résultats de recherche, y compris des projets de recherche-action dans lesquels les enseignants ont été impliqués ; assurer une structure de coordination et de communication adéquate qui inclut tous les rôles à tous les niveaux de l'enseignement concernés ;
- impliquer un grand nombre d'enseignants et de formateurs d'enseignants dès le début du projet de réforme curriculaire, former les chefs d'établissement, les chefs de département et les formateurs d'enseignants et approcher d'autres parties prenantes qui agiront en tant que multiplicateurs dans une conception en cascade ;
- concevoir une innovation curriculaire qui soit suffisamment stimulante pour que les enseignants la jugent utile, mais aussi réalisable pour qu'ils ne soient pas découragés. Faire des phases pour la mise en œuvre, en faisant la distinction entre ce qui est réalisable à court terme et l'objectif à long terme qui se profile à l'horizon. Une rupture brutale avec la situation existante pourrait susciter beaucoup de résistance de la part des différentes parties.
- prévoir le temps nécessaire pour que les changements soient compris, expérimentés et mis en œuvre ; augmenter sensiblement l'échelle de temps par rapport aux premières réflexions. Planifier éventuellement le projet de manière modulaire, en phases autonomes, plutôt que d'essayer de tout faire en même temps ;
- fournir une formation qui aide les enseignants à comprendre les quatre modes de communication (réception, production, interaction et médiation), de sorte que les enseignants soient en mesure de percevoir la médiation comme une construction de sens – par opposition à un simple échange (réception et production combinées) ou à une négociation de sens (comme dans l'interaction) ; le passage des quatre compétences aux quatre modes qui incluent la médiation est une étape très importante à comprendre ;
- concrétiser des concepts novateurs du CECR tels que l'approche actionnelle, la médiation et l'intégration du plurilinguisme dans la classe en fournissant des exemples d'activités d'apprentissage ; collecter et diffuser des expériences de bonnes pratiques (par exemple, dans d'autres contextes) et démontrer, de préférence à l'aide d'exemples, comment elles sont au cœur du curriculum ou au moins compatibles avec ce dernier ;
- fournir des lignes directrices qui aident les enseignants à adapter les exemples de matériel à leur contexte et à développer leur propre matériel, en particulier lorsqu'il s'agit de médiation ;
- créer un site web du projet qui (a) contient des exemples de tâches collaboratives et plurilingues qui aident les enseignants à traduire l'approche actionnelle dans leur pratique et (b) peut être utilisé pour donner des nouvelles des développements et organiser des événements de sensibilisation pour les parents et les tuteurs sur les avantages du plurilinguisme ;
- préciser quels aspects doivent être évalués et quels autres (par exemple les pratiques plurilingues, la médiation) doivent être encouragés et contrôlés mais non évalués, et

fournir des exemples de tâches d'évaluation qui suivent une approche actionnelle et dont les critères d'évaluation sont basés sur le CECR ;

- assurer un développement professionnel continu, qui ne se limite pas à une session d'information, mais à une série d'ateliers pratiques ; une approche efficace est le « style sandwich » : a) atelier ; b) essai à l'école ; c) atelier pour partager l'expérience ; d) essai supplémentaire à l'école ; e) partage et diffusion par le biais d'une conférence, d'une publication, etc.

6. Créer des environnements d'apprentissage collaboratif (à médiation numérique)

Le monde est devenu un espace de communication en réseau, plurilingue et pluriculturel. En ce qui concerne les pratiques professionnelles réelles, une flexibilité croissante dans l'organisation et la gestion d'une multitude d'espaces de travail est devenue la norme, allant de l'utilisation d'un bureau sur le lieu de travail à l'organisation d'un bureau à domicile et au travail collaboratif en ligne assisté par des outils de télécollaboration, par exemple la visioconférence. Ces réalités requièrent également des compétences interactionnelles différentes qui doivent être prises en compte dans l'enseignement des langues. Tout cela a conduit les linguistes appliqués et les spécialistes de l'enseignement des langues à mener une réflexion critique sur les phénomènes associés à l'amélioration des pratiques de communication efficaces au niveau sociétal ainsi qu'aux niveaux personnel et professionnel, tout en préservant la diversité linguistique. Le CECR reconnaît les caractéristiques distinctes des types de capacité d'agir dont les utilisateurs de langues ont besoin pour interagir efficacement dans les environnements numériques.¹¹⁶

Compte tenu de ce qui précède, il y a eu un débat constant sur la manière d'utiliser au mieux les technologies numériques dans la classe de langue et sur le rôle réel de l'apprentissage par voie numérique lorsqu'on se concentre sur l'inclusion et la citoyenneté démocratique dans l'éducation langagière. En ce qui concerne l'apprentissage des langues par voie numérique, la valeur du CECRVC est reflétée par le matériel fourni par le volume d'études de cas du CECRVC *Enriching 21st Century Language Education*. Ce volume fournit un large éventail d'exemples qui montrent comment l'apprentissage des langues orienté vers l'action est enrichi par des pratiques d'enseignement et d'apprentissage renforcées par le numérique, et vice-versa.

- Le CECRVC, avec ses descripteurs traitant de l'interaction et de la communication en ligne dans les espaces numériques, synchrones et asynchrones, fournit une base solide pour informer la création et l'utilisation d'environnements d'apprentissage collaboratif numériquement médiatisés visant à encourager les formes d'agentivité (*agency*) nécessaires dans les contextes numériques médiatisés.
- Les réflexions concernant l'inclusion et la citoyenneté démocratique sont devenues très pertinentes en raison de l'impact immédiat sur l'enseignement des langues de l'intelligence artificielle (IA) émergente et en progrès rapide, en particulier des systèmes basés sur les grands modèles de langage (GML) comme ChatGPT.
- Dans les discours actuels sur l'apprentissage des langues secondes/étrangères, il est désormais admis que le matériel utilisé et les activités entreprises en classe doivent être fermement ancrés dans des contextes du monde réel.
- La conception d'environnements d'apprentissage dans lesquels les apprenants peuvent exercer leur capacité d'agir/agentivité dans une pratique sociale située est plus fructueuse lorsqu'elle s'appuie sur des approches et des activités orientées vers l'action.

¹¹⁶ Conseil de l'Europe (2021). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer - Volume complémentaire*. Conseil de l'Europe : Strasbourg..

6.1. Les descripteurs du CECRVC pour l'interaction en ligne

Dans le monde d'aujourd'hui, la normalisation des outils numériques est un fait de la vie sociale et de la pratique de la communication. La pertinence dans le monde réel et les pratiques d'apprentissage fondées sur le monde réel, deux ingrédients clés de l'approche actionnelle, nécessitent l'intégration d'une variété d'outils et la flexibilité dans l'utilisation d'une gamme d'espaces d'apprentissage, y compris l'apprentissage en face-à-face et à distance. Le CECRVC, qui considère les apprenants comme des acteurs sociaux, a développé un ensemble de descripteurs clairement définis pour les compétences nécessaires à l'interaction en ligne, à la collaboration orientée vers un objectif et aux transactions. En outre, comme les classes de langues orientées vers l'action sont très axées sur la pertinence dans le monde réel, les outils numériques sont en train de devenir un ingrédient essentiel de l'apprentissage des langues. Le CECRVC est donc un point de référence précieux, même à la lumière de réalités sociales, politiques et interactionnelles plus récentes et potentiellement émergentes, telles que l'intelligence artificielle (IA). En outre, dans un monde de plus en plus globalisé, avec des réseaux numériques et médiatiques améliorés ainsi que de nouvelles constructions de réalités (numériques/impactées par l'IA), les humains sont consciemment et inconsciemment affectés par la diversité linguistique et la diversité dans l'interaction sociale, les espaces interactionnels et les réalités. Plus que jamais, il est devenu essentiel de réfléchir et de discuter de suggestions sur la manière dont les réalités numériques peuvent et doivent faire partie intégrante de l'approche actionnelle.

6.2. L'apprentissage numérique axé sur l'agentivité

Le CECRVC reconnaît que l'apprentissage des langues doit préparer les apprenants à agir dans des situations de la vie réelle, ce qui est mieux réalisé par une approche actionnelle qui place la co-construction du sens au centre du processus d'apprentissage et d'enseignement. L'apprentissage assisté par le numérique, qui s'appuie sur le potentiel des outils et des modes d'interaction et de collaboration qui, par leur nature même, sont liés au monde réel et flexibles dans leur utilisation, est un ingrédient clé de l'apprentissage orienté vers l'action et l'agentivité. L'utilisation d'outils numériques répond à la plupart des caractéristiques clés d'une telle approche (par exemple, l'authenticité, l'orientation vers les résultats, l'orientation vers les compétences, la construction autonome et collaborative des connaissances, la flexibilité dans la participation et l'interaction en classe, et la flexibilité dans le temps et l'espace). Cela permet de relier les espaces d'apprentissage physiques de la salle de classe et les contextes interactionnels au-delà de la salle de classe, y compris les espaces d'apprentissage et les partenaires d'apprentissage dans le monde réel.

Lorsqu'ils proposent des modalités d'apprentissage plus souples, les enseignants doivent être conscients du rôle clé de la « participation sociale » dans l'apprentissage des langues à distance et hybride, et offrir un équilibre efficace entre le travail entièrement en classe et les séquences interactives et collaboratives à distance. Cela inclut des activités et des tâches de groupe qui encouragent la socialisation et l'apprentissage des langues par les pairs.

6.3. Utiliser des applications du monde réel et des outils numériques en classe

Les apprenants utilisent un large éventail d'applications et d'outils numériques dans leur vie quotidienne. Il s'agit notamment d'applications de médias sociaux qui servent à discuter, à rencontrer d'autres personnes et à créer des réseaux, ainsi qu'à partager des expériences personnelles par le biais d'images, de sons et de vidéos. Outre ces applications (c'est-à-dire les applications d'envoi de SMS, de partage de photos et de vidéos ou de microblogging), de nombreuses applications initialement utilisées dans des contextes professionnels ont trouvé leur place dans les classes de langues. Des applications telles que Padlet ou Stormboard pour soutenir la collaboration en ligne lors du brainstorming et du partage de concepts et d'opinions, ou Mentimeter ou Kahoot pour sonder et réfléchir de manière collaborative sur un sujet donné, sont également de plus en plus utilisées dans les pratiques éducatives. Ces outils ont le potentiel de créer des scénarios d'apprentissage actionnel plus flexibles, qui favorisent l'interaction et la communication dans la vie quotidienne et au travail. Les acteurs de l'éducation doivent encourager les enseignants à développer les compétences d'interaction numérique de leurs apprenants en utilisant et en familiarisant les apprenants avec une variété d'activités et de ressources d'enseignement/apprentissage des langues qui comprennent des applications, des jeux, du matériel vidéo, etc. Cela peut se faire en créant des tâches d'apprentissage des langues à partir d'applications que les apprenants connaissent déjà. Cela implique également une réflexion critique approfondie sur l'objectif exact et les défis potentiels des outils et des applications. Les expériences faites avec des dispositifs d'apprentissage flexibles, hybrides et mixtes pendant la pandémie de COVID suggèrent que les enseignants et les apprenants apprécient davantage le potentiel créatif et innovant des pratiques d'apprentissage par voie numérique.¹¹⁷ Cela se traduit notamment par une plus grande ouverture à l'égard de l'éducation langagière actionnelle, qui est essentielle pour adapter les pratiques pédagogiques afin de répondre aux besoins évolutifs créés par les changements actuels et futurs des pratiques d'interaction dans la vie de tous les jours.¹¹⁸

6.4. La promesse de l'intelligence artificielle

Rarement un développement numérique émergent n'a eu un impact sur la vie quotidienne et l'éducation aussi important que celui que semblent avoir l'IA et les grands modèles linguistiques (GMLs). Les possibilités, les défis et les dangers ont fait l'objet d'un débat presque dès le premier jour du lancement de systèmes tels que ChatGPT et d'autres applications ouvertes d'IA.

En ce qui concerne les promesses et les possibilités de l'IA, ces systèmes, s'ils sont utilisés intelligemment, peuvent aider l'éducation à faciliter l'apprentissage inclusif et à gérer la diversité et l'hétérogénéité dans l'enseignement des langues. Ce qu'il faut, ce sont des initiatives dans la formation initiale et continue des enseignants qui sensibilisent les

¹¹⁷ Rossner, R., & Hayworth, F. (dirs). (2023). *Rethinking language education after the experience of COVID: final report*. Conseil de l'Europe.

¹¹⁸ Rüschoff, B. (2024). The future of language education in the light of COVID: A European survey project on lessons learned and ways forward. Dans S. Goertler & J. Gleason (dirs.), *Technology-mediated crisis response in language studies*. Sheffield: Equinox.

éducateurs aux approches intelligentes et fondées sur la connaissance de l'utilisation de l'IA et des GMLs. En outre, les acteurs à tous les niveaux, mais en particulier ceux qui s'occupent de l'élaboration des programmes et de la conception des supports, doivent relever les défis résultant des applications actuelles et en constante évolution de l'IA.

Les options d'utilisation de l'IA comprennent, par exemple, l'utilisation d'outils qui aident à adapter les supports à des groupes cibles spécifiques ou, en cas d'hétérogénéité et de diversité, à créer plusieurs versions d'un texte donné, ou différentes tâches à utiliser avec le même texte, afin de répondre à différents profils d'apprenants. L'IA pourrait également inclure des considérations linguistiques et culturelles spécifiques dans des contextes plurilingues. Il est concevable que les applications pilotées par l'IA soient bientôt en mesure de créer des « passerelles plurilingues » dans les supports de langue cible, par exemple en attirant l'attention des apprenants sur des aspects liés à leurs répertoires plurilingues lorsqu'ils traitent un texte.

Les enseignants doivent également avoir le pouvoir et le vouloir d'utiliser l'assistance de l'IA pour l'évaluation de manière juste et valide. En outre, l'utilisation de l'IA comme ressource dans des scénarios actionnels nécessite la capacité des enseignants à offrir aux apprenants la possibilité de bénéficier de l'assistance de l'IA tout en ressentant et en reflétant la nécessité d'utiliser cette assistance de manière intelligente et axée sur les connaissances.

En ce qui concerne l'impact de l'IA et des GMLs sur les réalités numériques et les espaces éducatifs numériques – présents et futurs – les enseignants et les apprenants doivent être en mesure de réfléchir de manière critique à la validité du contenu généré par l'IA. C'est dans le cadre d'activités d'apprentissage guidées par l'enseignant et auto-dirigées que l'on acquiert le mieux la capacité de réfléchir de manière critique aux potentiels et aux dangers de l'IA et des GMLs.

Le contenu généré par les GMLs peut être problématique pour un certain nombre de raisons. Tout d'abord, le GML ne peut s'appuyer que sur l'ensemble des données avec lesquelles il a été formé et cet ensemble de données reflète fortement la culture dominante et ses notions de normalité. Ce fait conduit inévitablement à des biais : les familles auront tendance à avoir un père, une mère, un garçon et une fille et un chien/chat ; les noms, en anglais, auront tendance à refléter la culture blanche et anglophone ; les contextes situationnels seront principalement ceux de la classe moyenne. Bien sûr, on pourrait « corriger » ces biais en stipulant quel type d'identité et de contexte doit être représenté. Mais cela ne résout pas le problème : le biais sera désormais en faveur de l'identité/du contexte choisi ; les supports ne refléteront toujours pas la diversité. Deuxièmement, le contenu généré par le GML n'est pas déterministe : il ne puise pas dans une base de données logiquement organisée et basée sur des faits. Il s'agit plutôt d'une réponse à question posée à partir de ce qu'il a trouvé dans ses données sur le sujet concerné. Il se peut qu'il ne réponde pas exactement de la même manière deux fois de suite et la réponse qu'il donne est sujette aux limitations et à la partialité de ses données.

Par conséquent, les données générées par l'IA doivent constituer un point de départ, une première ébauche qui doit être examinée de manière critique, comparée à d'autres sources de connaissances, discutée et corrigée si nécessaire. Cela vaut pour les enseignants qui créent des supports comme pour les apprenants qui utilisent un GML pour faire des

recherches sur un sujet. En ce qui concerne ces derniers, la formation des apprenants à l'exploitation consciente et critique des connaissances fournis par les GMLs peut constituer une contribution essentielle à la promotion de la citoyenneté démocratique dans l'éducation langagière. Cela renforcera les compétences critiques et réflexives des apprenants, ce qui leur permettra d'être bien armés lorsqu'ils seront confrontés dans la vie à des contrefaçons profondes et à des faits trompeurs, dits alternatifs. L'arrivée de l'IA a conduit à de nouvelles « réalités » pluridigitales, et la sensibilisation au pluridigital deviendra certainement l'un des principaux objectifs de l'éducation (langagière).

6.5. Impact sur le développement professionnel

L'enseignement et l'apprentissage selon les principes exposés dans ce chapitre ¹¹⁹ nécessitent des changements dans le développement professionnel afin de permettre aux enseignants de langues d'aligner les objectifs et les résultats sur les différentes options de conception des cours qui intègrent une variété d'espaces d'apprentissage. La formation initiale et continue des enseignants doit inclure les domaines clés suivants :

- la nécessité pour les enseignants de comprendre les processus éducatifs et les compétences numériques requises pour apprendre et enseigner avec succès ;
- leur appréciation de l'importance des compétences numériques et de leur capacité à utiliser une gamme de logiciels et d'applications éducatives générales, réelles et spécifiques ;
- leur capacité à repenser ou à adapter les approches de l'éducation et les manières de les mettre en œuvre de manière agile et imaginative en réponse aux développements et aux changements futurs des réalités numériques et des contextes et pratiques socioprofessionnels ;
- leur volonté de choisir judicieusement parmi un éventail plus large et plus profond d'alternatives dans leur enseignement et leur apprentissage ; et surtout
- leur capacité à adopter eux-mêmes une perspective critique à l'égard des réalités et des possibilités numériques et, en particulier, leur capacité à développer les compétences critiques-réflexives de leurs apprenants à cet égard.

La promotion d'un tel concept de l'agentivité éducative et d'adaptabilité dans la professionnalisation des enseignants et dans les pratiques d'apprentissage répond à la capacité des enseignants à utiliser efficacement un très large éventail d'options dans leur enseignement et à la capacité des apprenants à tirer parti de ces options, d'apprendre à apprendre.

Une telle agentivité – qui vise à favoriser une plus grande flexibilité et une perspective actionnelle – comprend la décision d'utiliser et de combiner une variété d'espaces d'apprentissage (en classe et au-delà) et d'exploiter de manière appropriée une variété d'outils et de ressources numériques, tout en gérant de manière compétente la diversité des espaces d'apprentissage et des interactions qui en résulte. Elle implique également de

¹¹⁹ Note : Cette section s'inspire des recommandations issues de l'enquête 2022 du CELV sur les effets du passage à l'apprentissage en ligne provoqué par l'épidémie de Covid-19. Voir Rossner, R., & Heyworth, F. (dirs). (2023). *Rethinking language education after the experience of COVID: final report*. Conseil de l'Europe.

considérer les apprenants comme des acteurs sociaux et comme des citoyens/apprenants numériques plurilingues et interculturels, favorisant ainsi leur agentivité et leurs compétences pour devenir des participants efficaces et responsables dans la vie démocratique.

7. L'évaluation dans l'éducation actionnelle, plurilingue et interculturelle

La section 3.2.5 a souligné la manière dont la culture prédominante des tests standardisés constitue un obstacle à la progression de l'éducation langagière. Le pouvoir de ces tests semble augmenter constamment et ils sont introduits de plus en plus tôt dans le parcours scolaire de l'enfant. Dans de nombreux systèmes éducatifs, l'enseignement axé sur les tests prend un temps précieux et inculque aux élèves une compréhension déformée de la nature de la langue et de l'éducation. En outre, le format contraignant des tâches de test provoque principalement des effets négatifs en retour sur l'approche pédagogique, enfermant les enseignants et les apprenants dans des pratiques contre-productives. Il est très difficile de mettre en œuvre avec succès une éducation plurilingue et interculturelle actionnelle si le régime de test reste inchangé.

Malheureusement, le CECR est, comme mentionné dans la section 4.1, souvent associé à des tests à enjeux élevés. C'est d'autant plus ironique que l'un des principaux objectifs des descripteurs du CECR est de faciliter une alternative aux tests standardisés en promouvant plus de transparence et de cohérence dans l'évaluation des enseignants, ainsi qu'en fournissant une base pour l'évaluation par les pairs et l'auto-évaluation.

En ce qui concerne l'évaluation en classe, l'aspect le plus démotivant est peut-être la pratique encore assez répandue qui consiste à donner des notes en comptant les erreurs. Cette pratique révèle une perspective déficitaire, qui met l'accent sur une comparaison rigide avec une norme idéalisée de « locuteur natif » dans laquelle la perfection plutôt que l'action est la clé. En réalité, c'est précisément l'éventail et la complexité de la langue qu'un apprenant essaie d'utiliser qui, à long terme, sont plus importants pour progresser que les erreurs commises par l'apprenant. Des recherches menées en anglais, en français, en allemand et en finnois ont montré que l'amélioration de la précision n'est pas linéaire : il est naturel que la proportion d'erreurs augmente autour de B1 au fur et à mesure que l'utilisateur/apprenant s'efforce de formuler un langage plus complexe;¹²⁰ le grand saut dans la précision se produit entre B2 et C1 (la différence entre C1 et C2 étant plus une question de sophistication de la syntaxe, du vocabulaire et des associations sémantiques).¹²¹

¹²⁰ Pour exemple:

L'allemand: Klein W. (1986). *Second language acquisition*. Cambridge : Cambridge University Press. p. 108.

L'anglais: Fulcher, G. (1993) *The construction and validation of rating scales for oral tests in English as a Foreign Language*. Thèse de doctorat, University of Lancaster.

Fulcher, G. (1996). Does thick description lead to smart tests? A data-based approach to rating scale construction *Language Testing*, 13(2), 208–238.

Le Français: Forsberg, F., & Bartning, I. (2010). Can linguistic features discriminate between the communicative CECR-levels? A pilot study of written L2 French. Dans I. Bartning, M. Martin & I. Vedder, I. (dirs.), *Communicative proficiency and linguistic development: Intersections between SLA and language testing research* (pp.133–158). Eurosla Monographs Series, 1, European Second Language Association.

Finlandais: Martin, M., Mustonen, S., Reiman, N., & Seilonen, M. (2010). On becoming an independent user. Dans I. Bartning, M. Martin & I. Vedder (Eds.), (pp. 57–80).

¹²¹ C'est l'un des résultats généraux du projet [English Profile](#).

Quel que soit le type d'évaluation, il est important de présenter les résultats sous la forme d'un profil dans différentes catégories. Un tel retour d'information est utile d'un point de vue diagnostique pour l'utilisateur/apprenant lui-même, l'aidant à fixer de nouveaux objectifs. Plus fondamentalement encore, il donne une image beaucoup plus fidèle des capacités de l'utilisateur/apprenant et peut s'avérer pertinent dans des contextes officiels, par exemple en matière d'immigration et de citoyenneté. Le manuel 2009 du Conseil de l'Europe sur la mise en relation des examens de langues avec le CECR recommande de présenter le contenu de l'examen sous la forme d'un profil, en donnant comme exemple le profil des exigences d'un examen belge pour les immigrés.¹²² Cet examen exigeait le niveau A2+ en compréhension orale et écrite, mais seulement le niveau A2 pour les autres sections du test. Un profil de ce type peut également être utilisé pour rapporter des résultats individuels pour n'importe quel type d'évaluation.

7.1. L'intégration de l'évaluation et de l'apprentissage

Les années 1990, au moment où le CECR a été élaboré, ont été marquées par des évolutions radicales dans le domaine de l'évaluation et des tests. Tant en Europe qu'en Amérique du Nord, les gens ont commencé à contester le pouvoir des tests et la déconnexion entre l'enseignement et les tests, avec la parution d'ouvrages portant des titres en anglais tels que *Beyond testing* (Au-delà des tests), *A practical guide to alternative assessment* (Un guide pratique de l'évaluation alternative), *Current developments and alternatives in language assessment* (Développements actuels et alternatives dans l'évaluation des langues), *Alternative language assessment* (Évaluation alternative des langues), *Assessment for learning: Beyond the black box* (Évaluation pour l'apprentissage : Au-delà de la boîte noire), etc. Ce dernier, rédigé par l'Assessment Reform Group (groupe de réforme de l'évaluation) (ARG) de l'université de Cambridge,¹²³ a fait la distinction entre l'évaluation de l'apprentissage – sommative, mais pouvant être une évaluation par l'enseignant ainsi qu'un test standardisé – et l'évaluation pour l'apprentissage, qui peut être à la fois formative (pour recueillir des informations pendant le processus d'enseignement/apprentissage) et diagnostique (pour recueillir des informations avant le début du processus d'enseignement/apprentissage afin de mieux répondre aux besoins des étudiants).

L'ARG lui-même a fait remarquer que les recherches ont montré que l'utilisation réussie des informations issues de l'évaluation en vue d'améliorer l'apprentissage implique cinq facteurs :

- la fourniture d'un retour d'information efficace aux élèves ;
- l'implication active des élèves dans leur propre apprentissage ;
- l'adaptation de l'enseignement pour tenir compte des résultats de l'évaluation ;

¹²² Formulaire A23 dans Conseil de l'Europe (2009) : *Relier les examens de langues au 'Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer' (CECRL)*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, p. 35.

¹²³ Assessment Reform Group. (1999). *Assessment for learning: Beyond the black box*. Cambridge : University of Cambridge, School of Education.

- la reconnaissance de l'influence profonde de l'évaluation sur la motivation et l'estime de soi des élèves, qui sont toutes deux des influences cruciales sur l'apprentissage ;
- la nécessité pour les élèves d'être capables de s'auto-évaluer et de comprendre comment s'améliorer.¹²⁴

Une distinction a également été faite entre l'évaluation *pour* l'apprentissage et l'évaluation *en tant que* l'apprentissage, cette dernière considérant généralement que les étudiants s'autorégulent, c'est-à-dire qu'ils contrôlent, réfléchissent et évaluent leur propre apprentissage par leurs pairs/auto-évaluation et, ce faisant, en apprennent davantage sur eux-mêmes en tant qu'apprenants. L'idée est d'aider les apprenants à comprendre, à interpréter et à agir en fonction du retour d'information, afin qu'ils exercent leur pouvoir et décident de leur(s) prochaine(s) étape(s). Cela correspond tout à fait à la philosophie actionnelle du retour d'information et de la rétroaction dans des situations d'apprentissage dynamiques qui sont riches en affordances:

Un processus itératif de rédaction ou de répétition est conseillé car les gens ne parviennent pas à une performance magistrale du premier coup. Pour la même raison, l'évaluation dans les premières phases devrait prendre la forme d'un retour d'information et d'un feed-back, encourageant les tentatives d'utilisation d'un langage plus complexe, et ne décourageant pas l'expérimentation linguistique en pénalisant l'erreur. Cela pourrait bien nécessiter un changement radical dans la culture d'évaluation de l'établissement, en délaissant les notes au profit de la création d'artefacts dont les apprenants peuvent être fiers, peut-être en s'appuyant sur les concepts de textes identitaires et de portfolios de langues.¹²⁵

Les descripteurs du CECR peuvent être exploités pour rendre chacun de ces trois types d'évaluation (évaluation *pour* l'apprentissage, évaluation *en tant que* l'apprentissage et évaluation *de* l'apprentissage) plus pertinent pour les apprenants particuliers et pour fournir les outils nécessaires à l'autorégulation.

Il convient de noter qu'il est reconnu depuis longtemps dans le domaine de l'évaluation des langues, du moins en théorie, que les caractéristiques d'une bonne tâche en classe sont également celles d'une bonne tâche d'évaluation.¹²⁶ En effet, selon une théorie de la validité actuellement en vogue,¹²⁷ comme le montre la figure 4, les tâches et les tests en classe doivent, a priori, être fondés sur la théorie (telle que celle décrite à la section 3.1) et être appropriés au contexte spécifique concerné. Si une tâche n'est pas basée sur ce que nous savons de la théorie sur le(s) concept(s) concerné(s) – *validité théorique* – comment peut-elle être valide ? S'il n'est pas démontré que la tâche est appropriée au contexte ou qu'elle n'est pas liée au contenu du cours – *validité contextuelle* – comment peut-elle être valide ? En outre, une tâche ou une procédure d'évaluation doit également être valide par rapport à ce qui se passe après (a posteriori) : *la notation* (liée à la fiabilité), *les conséquences*

¹²⁴ Assessment Reform Group. (1999), p. 5.

¹²⁵ Piccardo, E., & North, B. (2019). *The action-oriented approach: A dynamic vision of language education*. Bristol : Multilingual Matters, p. 280, notre traduction.

¹²⁶ Alderson, J. C. A., Clapham, C., & Wall, D. (1995) *Language test construction and evaluation*, Cambridge : Cambridge University Press, pp. 40-41.

¹²⁷ Weir, C. (2005). *Language testing and validation: An evidence-based approach*. Basingstoke : Palgrave Macmillan.

pour les individus concernés et la société dans son ensemble, et la fiabilité de tout *rapport sur des critères externes* tels que le CECR, si cela est fait.

Validité a priori

- Validité théorique
 - Validité contextuelle
- } Interaction entre les deux en cours d'exécution

Validité a posteriori

- Validité de la notation
 - Validité conséquentielle
 - Validité liée au critère
- = dans cette discussion :
rapport fiable des niveaux du CECR

Figure 4. Le modèle de validité de Weir ¹²⁸

Cela s'applique à toutes les formes d'évaluation, sommative ou formative, monolingue ou plurilingue, par le biais d'un test ou d'une évaluation continue par l'enseignant, bien que le degré de rigueur attendu dépende naturellement des enjeux (par exemple, test à enjeux élevés : beaucoup d'analyses statistiques ; note semestrielle de l'enseignant : application de principes avec une certaine forme de procédure de contrôle de la qualité ; évaluation par les pairs de la performance dans une tâche de médiation : un jugement réfléchi basé sur les critères donnés et sur la réflexion).

Étant donné que les principes fondamentaux qui sous-tendent une évaluation valide s'appliquent à toute forme d'évaluation, ils peuvent être appliqués pour garantir l'équité et l'inclusion dans des types d'évaluation moins formels et plus holistiques, tels que l'évaluation en tant qu'apprentissage.

Comme nous l'avons mentionné, l'évaluation est souvent considérée à tort comme synonyme de test. En fait, les instruments d'évaluation peuvent varier considérablement en termes de formalité et de normalisation. On trouvera ci-dessous une liste de ces instruments possibles, organisés :

par ordre croissant de standardisation :

- un ensemble souple de stratégies métacognitives dont on se sert pour réfléchir consciemment sur la manière dont on réussit une tâche communicative, une expérience interculturelle, une stratégie d'apprentissage du vocabulaire, etc. ;
- un questionnaire sur les rencontres interculturelles destiné à faciliter la réflexion et l'autoévaluation ;
- une tâche de production écrite accompagnée d'un ensemble de critères spécifiques par type de discours en vue d'une autoévaluation et d'une évaluation par les pairs d'aspects pertinents de la performance communicative (par exemple, exposé oral, courrier officiel) ;
- Une grille de critères d'observation générale pour l'évaluation par l'enseignant d'une interaction orale en deux langues ;
- une liste de descripteurs étalonnés de l'aptitude à la compréhension de l'oral à des niveaux adjacents en vue d'une évaluation commune apprenant / enseignant ;

¹²⁸ North, B. (2014). *The CECR in practice*. Cambridge : Cambridge University Press, p. 158, notre traduction.

- des tâches d'évaluation validées, des épreuves de notation et des tests entiers produits conformément à des normes communes, etc.¹²⁹

Le CECRVC peut être utilisé pour harmoniser l'enseignement et l'évaluation – le retour d'information et la rétroaction étant les moteurs de l'apprentissage et de l'action. Les descripteurs du CECRVC peuvent contribuer à la transparence et à la cohérence de l'intégration du curriculum, de l'enseignement/apprentissage et de l'évaluation pour l'éducation inclusive, grâce à l'« alignement constructif » de la planification, de l'enseignement et de l'évaluation mentionné au début de la section 5, dans lequel les élèves *construisent le sens* dans des tâches d'apprentissage et/ou d'évaluation pertinentes. En utilisant le CECRVC, on peut créer une écologie de l'apprentissage qui intègre l'évaluation et l'apprentissage, avec des activités à différents stades de l'apprentissage, l'évaluation *pour* l'apprentissage et *en tant qu'*apprentissage. Une telle approche est souvent appelée « évaluation axée sur l'apprentissage » (*Learning Oriented Assessment*).¹³⁰ Comme nous l'avons suggéré plus haut, il est essentiel de veiller à ce que les tâches d'évaluation formelle reflètent des tâches actionnelles d'enseignement, plutôt que l'approche psychométrique traditionnelle d'items discrets, qui sape les tentatives de réforme.

7.2. Implications pour l'évaluation de la vision du CECRVC

Dans la section précédente, nous avons examiné les développements généraux dans le domaine de l'évaluation langagière. Dans cette section, nous examinons plus spécifiquement la manière dont les concepts de perspective actionnelle, de médiation et de plurilinguisme peuvent être liés à l'évaluation.

7.2.1. L'approche actionnelle et l'évaluation

L'agentivité: La première question, et la plus fondamentale, est de créer un environnement dans lequel l'apprenant doit *pouvoir agir* dans le cadre d'un processus d'évaluation. Dès les années 1970 et 1980, des études ont été menées sur la « domination du discours » en classe et dans les entretiens d'évaluation, car les apprenants, les candidats, étaient généralement obligés de répondre aux questions et n'étaient pas du tout en mesure d'exercer leur agentivité, de *pouvoir agir*.¹³¹ Ces études ont conduit à l'introduction du travail collaboratif en classe, en petits groupes, et aux entretiens en binôme dans les tests qui comprenaient une tâche collaborative entre deux candidats, dans laquelle l'évaluateur n'intervenait pas.

En classe, si les élèves collaborent en petits groupes ou s'ils préparent un artefact, avant de présenter ensuite une présentation ou une performance à la classe, à l'école ou aux

¹²⁹ Lenz, P., & Berthele, R. (2010). *Prise en compte des compétences plurilingue et interculturelle dans l'évaluation*. Étude satellite N° 2 : Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle. Strasbourg: Council of Europe, p. 14-15

¹³⁰ Cambridge Assessment propose une excellente et très courte vidéo explicative en anglais [Learning-oriented assessment](#).

¹³¹ Dans la salle de classe : Sinclair J. McH., & Coulthard M. (1975). *Towards an analysis of discourse*. Oxford : Oxford University Press. Sinclair J. McH., & Coulthard M. (1982). *Teacher talk*. Oxford : Oxford University Press.

Lors des entretiens de l'évaluation : van Lier, L. (1989). Reeling, writhing, fainting and stretching in coils : Oral proficiency interviews as conversation. *TESOL Quarterly*, 23(3), 489-508

parents/enseignants, ces tâches peuvent également être utilisées à des fins d'évaluation. Les descripteurs du CECR pour les activités et stratégies langagières communicatives (QUOI) peuvent être utilisés dans une courte liste de contrôle pour évaluer le processus de travail en commun et la réussite globale de la tâche, tandis que ceux pour les compétences langagières communicatives (COMMENT) peuvent être exploités pour créer une liste de contrôle ou une grille de catégories et de niveaux pour évaluer le niveau. Il est aussi possible d'utiliser les descripteurs du CECR pour un niveau particulier afin de définir une norme de réussite pour la classe.¹³²

Mais dans quelle mesure l'initiative et la prise de décision de l'apprenant sont-elles possibles dans le cadre d'un test formel ? Dans les tests oraux, cela a longtemps été mis en œuvre avec succès en donnant l'initiative aux apprenants au début de l'entretien, en leur permettant de parler de leur sujet de recherche (au niveau tertiaire), ou de leurs intérêts et de leurs projets en général (au niveau secondaire). Des techniques simples, telles que l'utilisation de messages-guides comme « Parlez-moi de X » plutôt que de questions, puis de questions de suivi comme « Pourriez-vous nous en dire un peu plus sur Y », font une énorme différence. Les tâches basées sur des scénarios, telles que celles décrites ci-dessous, sont encore meilleures.

Co-construction collaborative : Un autre aspect fondamental de l'approche actionnelle est la co-construction collaborative du sens par le biais de la médiation dans l'interaction. Dans un contexte de classe, comme nous l'avons vu dans les deux sous-sections précédentes, cela peut se faire par l'organisation de la classe en petits groupes pour travailler sur une tâche ou un scénario. Les enseignants pensent parfois au départ qu'il est difficile d'évaluer les élèves individuellement de cette manière, puisqu'il s'agit d'un travail collectif ; cependant, les tâches peuvent également être structurées de manière que chaque élève doive rendre compte au groupe des résultats de sa recherche et il y a souvent une présentation ou une performance finale d'une sorte ou d'une autre.¹³³

Cependant, l'évaluation formelle, même avec les exemples d'évaluation basée sur des scénarios mentionnés ci-dessous, se concentre sur un candidat individuel. Comment, dès lors, évaluer les contributions des individus à la réussite d'une tâche collective ? Si le travail est effectué par un binôme ou un petit groupe, comment éviter les problèmes de dynamique de groupe et de domination verbale ou idéelle d'une personne ?¹³⁴ En fait, ces problèmes ne sont pas nouveaux ; ils se posent à toutes les institutions de l'évaluation qui organisent des entretiens en binôme. La solution la plus courante consiste à encourager les étudiants à choisir eux-mêmes leur(s) partenaire(s).

¹³² Voir des exemples dans [Assessing CECR level](#) from North, B. (2014). *The CECR in practice*. Cambridge : Cambridge University Press.

¹³³ North, B. (1991). Standardisation of continuous assessment grades. Dans Alderson, J. C. & North B. (dirs.), *Language testing in the 1990s* (pp. 167–177). London : Macmillan/British Council.

North, B. (1993). L'évaluation collective dans les Eurocentres. *Le Français dans le Monde - Recherches et Applications, Évaluations et Certifications en Langue Etrangère*, numéro spécial, août-septembre 1993, 69-81.

¹³⁴ Des études sur le discours menées dans les années 1980 ont montré que si les hommes ont tendance à dominer le discours dans les groupes mixtes en termes de quantité de paroles, les femmes finissent néanmoins souvent par dominer par leurs idées dans les décisions finales qui sont prises.

Les scénarios : Un scénario actionnel, comme nous l'avons vu à la section 4.2.2, est une séquence de plusieurs leçons qui impliquent des étapes échafaudées (c'est-à-dire des sous-tâches) menant à une tâche culminante qui implique la création d'un artefact ou la réalisation d'une performance. La sélection et la séquence des leçons/sous-tâches sont encadrées par le contexte du scénario. De tels scénarios facilitent l'intégration de l'apprentissage et de l'évaluation : Les descripteurs du CECR qui sont les plus pertinents pour la tâche peuvent être utilisés en classe pour l'évaluation par l'enseignant, par les pairs et pour l'auto-évaluation, comme nous l'avons vu plus haut.

Les scénarios peuvent également être appliqués à l'évaluation formelle, en encadrant une série de tâches dans un contexte réel, comme c'est le cas pour les scénarios d'apprentissage. Un problème particulier dans les tests de langue est la fourniture d'un contexte et d'une sorte de motivation (dans le sens de « pourquoi est-ce que je fais ça ? ») pour une série de tâches de test. De la même manière que dans l'enseignement, la réponse à la question « pourquoi faisons-nous cela ? » ne doit pas être « parce que le professeur l'a dit » ; les candidats doivent savoir clairement quel est l'objectif des différentes tâches et comment elles se rapportent à l'utilisation réelle de la langue. Bien que l'on puisse dire que, tout comme la salle de classe est un contexte légitime du monde réel, un test l'est aussi, et que nous connaissons tous les règles du jeu d'un test, cela ne résout pas le problème fondamental, pour un test de langue : de savoir « qui est le destinataire ». Un scénario permet de répondre à ces questions : les tâches peuvent être reliées entre elles et se voir attribuer un objectif dans le cadre d'un scénario dans lequel le candidat reçoit une mission avec un destinataire défini, ce qui présente l'avantage supplémentaire de faciliter la prise en compte de la compétence sociolinguistique, qui, en fin de compte, est bien plus cruciale dans la vie réelle que le fait de commettre quelques fautes de grammaire ou de vocabulaire.

L'évaluation basée sur des scénarios – qui a récemment fait l'objet de recherches¹³⁵ distinctes des scénarios actionnels en classe, bien qu'il existe un lien conceptuel entre les deux – cherche à résoudre ce problème. En outre, elle intègre toutes les activités langagières dans un tout et permet à l'apprenant d'avoir plus d'autonomie sur la manière dont il aborde les tâches du test. L'idée de l'évaluation basée sur des scénarios est de donner aux candidats un problème à résoudre dans le contexte simulé du monde réel, leur offrant ainsi une expérience éducative qui vaut la peine d'être vécue. Elle laisse également plus de place à la créativité, avec des affiches, des dossiers et des présentations comme résultats. Parmi les exemples européens actuels d'évaluation basée sur des scénarios, on peut citer les examens écrits et oraux des centres de langues des universités françaises,¹³⁶ le test EVAL-IC développé pour tester l'intercompréhension dans cinq langues romanes,¹³⁷ et le certificat autrichien de plurilinguisme (Voir section 7.2.3).¹³⁸

¹³⁵ Purpura, J. E. (2021). *A rationale for using a scenario-based assessment to measure competency-based, situated second and foreign language proficiency*. Dans M. Masperi M., C. Cervini & Y. Bardière (dirs.), *Évaluation des acquisitions langagières : Du formatif au certificatif*. MediAzioni, 32, A54-A96.

¹³⁶ [Certificat de compétences en langues de l'enseignement supérieur](#)

¹³⁷ Fiorenza, E., & Diego-Hernández, E. (2020). *The challenge of assessing plurilingual repertoires: The EVAL-IC project*. *Research Notes*, 78, 43-50.

¹³⁸ [Plurilingual exams](#).

Les activités intégrées : L'approche actionnelle adopte une vision holistique, encourageant l'intégration des aptitudes et des compétences dans les phases d'activité, comme dans les étapes (= sous-tâches) d'un scénario, qui fournissent un échafaudage pour aider les apprenants à mener à bien la tâche finale. Une telle intégration d'une séquence de tâches se produit régulièrement dans l'enseignement, mais elle pose un problème lorsqu'il s'agit de communiquer des résultats distincts pour différentes activités langagières. Cependant, une fois de plus, ce problème n'est pas nouveau. Plusieurs instituts d'évaluation ont expérimenté des tests de compétences intégrées dès la fin des années 1980 et, aujourd'hui, ces tests ne sont pas rares.¹³⁹ Les réponses aux textes déclencheurs peuvent être collectées avant de passer aux tâches d'interaction et de production, ce qui permet de présenter les résultats sous forme de profil. La question ouverte est de savoir dans quelle mesure il faut insister, dans le système de notation du produit final, sur la présence des informations clés qui ont été incluses dans les documents déclencheurs. Cette question se pose également pour l'évaluation de la médiation d'un texte, comme dans les tâches de médiation interlinguistique.

7.2.2. La médiation et l'évaluation

La co-construction collaborative du sens en petits groupes, l'évaluation basée sur des scénarios et les compétences intégrées impliquent toutes certaines formes de médiation. La question fondamentale est de savoir s'il faut évaluer ce type de médiation. Faut-il tout évaluer ? D'un autre côté, si quelque chose n'est pas évalué, sera-t-il pris au sérieux ? Si elle est évaluée, cette évaluation doit-elle être intégrée dans une ou plusieurs phases d'examens écrits et oraux, ou la médiation doit-elle être évaluée séparément, avec le risque potentiel qu'elle soit alors interprétée comme une compétence distincte, sans aucune influence sur la pédagogie ? Ces questions sont examinées ci-dessous en relation avec les trois catégories dans lesquelles les descripteurs du CECR pour la médiation sont présentés : la médiation d'un texte, la médiation de la communication et la médiation des concepts.

7.2.2.1. Médiation des textes

Une grande expérience a été acquise au cours des 20 dernières années avec l'évaluation de la médiation d'un texte, qui a été incluse dans les examens en Allemagne et en Grèce depuis le début des années 2000. Dans le CECRVC, les « textes » sont définis de manière très large et couvrent les films, les discussions, etc., mais dans ces examens, le terme s'applique généralement aux textes écrits. L'approche allemande comprend la médiation interlinguistique sélective du contenu d'un texte dans une langue étrangère vers la langue de scolarisation ainsi que la médiation d'un texte dans la langue de scolarisation vers la langue étrangère, tandis que l'approche grecque se concentre davantage sur cette dernière (de la langue de scolarisation à la langue étrangère), plus, parfois, des tâches de médiation unilingue (intralinguistique) uniquement dans la langue étrangère. Dans les cas grec et allemand, la médiation d'un texte est une activité individuelle dans le cadre d'un examen écrit, demandant au candidat de rédiger un court texte (souvent une lettre ou un courriel) en utilisant des informations tirées du texte source. Cependant, les examens grecs ont toujours comporté une épreuve orale qui requiert souvent la médiation d'un texte ainsi que

¹³⁹ p.e., Les examens [Integrated Skills in English \(ISE\)](#) de Trinity College, London.

l'activité « Agir en tant qu'intermédiaire » (discutée ci-dessous à la section 7.2.2.3),¹⁴⁰ En Allemagne, les activités de médiation orale sont incluses dans certains examens de baccalauréat depuis 2015.

Ces types de tâches ont légitimé l'utilisation de la langue de scolarisation – et parfois de la langue maternelle si elle est différente – dans la classe de langue et, comme indiqué dans la section 5.3, il a été démontré qu'elles favorisent l'activité en classe qui encourage le plurilinguisme et l'interculturalité. Cependant, comme la tâche n'est pas intégrée dans un scénario global, la contextualisation, si l'on n'y prend pas garde, peut parfois être assez limitée ou artificielle, ce qui donne un exercice peu réaliste,¹⁴¹ une version communicative des activités traditionnelles de traduction et de résumé.

Dans une approche plus actionnelle, le scénario d'évaluation pourrait être plus large et inclure une série d'activités langagières en différentes phases, avec une certaine co-construction collaborative du sens, comme dans l'évaluation basée sur un scénario mentionnée à la section 7.2.1 ci-dessus. Dans le cadre d'un scénario en classe, les phases peuvent se dérouler dans des ordres différents, mais il peut s'agir, par exemple, de :

- rechercher des informations seul (réception) et leur donner un sens (médiation pour soi-même : « Prendre des notes ») ;
- expliquer au partenaire/groupe ce que vous avez trouvé (médiation d'un texte : « Transmettre des informations spécifiques » ; « Expliquer des données » ; « Traiter un texte ») ;
- collaborer ensemble (médiation de concepts : « Faciliter l'interaction collaborative » ; « Coopérer pour construire du sens » ; « Encourager un discours conceptuel ») afin de
- créer un artefact (production, incluant éventuellement médiation de texte(s)).

7.2.2.2. Médiation de la communication

« Agir en tant qu'intermédiaire dans des situations informelles » – entre des personnes qui, pour une raison ou une autre, ne sont pas en mesure de se comprendre directement – était, comme la médiation d'un texte, l'un des aspects de la médiation mis en évidence dans le CECR 2001 et, par conséquent, il apparaît depuis longtemps dans les épreuves orales des examens nationaux grecs du KPG mentionnés ci-dessus, ainsi que dans les examens allemands, bien que, dans ce dernier cas, il s'agisse souvent d'une forme écrite. Des exemples de mises en situation, dont certains proviennent d'examens, ont été donnés lors de la discussion de cette activité à la section 5.3.

¹⁴⁰ Pour les examens du KPG grec, voir :Dendrinou, B. (2013). *Testing and teaching mediation. Directions in English language teaching, testing and assessment*. Athens : RCeL publications.

Les annexes dans: Stathopoulou, M. (2015). *Cross-language mediation in foreign language teaching and testing*. Bristol: Multilingual Matters.

¹⁴¹ « Il arrive que la contextualisation avec un destinataire particulier soit considérablement sous-spécifiée [de sorte que le contexte donné] peut être considéré avant tout comme une excuse pour un résumé ». (Kolb, E., 2016, *Sprachmittlung: Studien zur Modellierung einer komplexen Kompetenz*. Münster: Waxmann, p. 52 (notre traduction).

En ce qui concerne les deux autres aspects de la médiation de la communication, « Faciliter l'espace pluriculturel » et « Faciliter la communication dans les situations délicates et les désaccords » – qui concernent l'aide à la recherche d'un terrain d'entente, un espace commun – la question de savoir s'ils doivent être évalués est très réelle, même si l'on considère l'argument selon lequel il s'agit du cœur de la médiation culturelle et qu'à ce titre, ils méritent l'attention. Par conséquent, en Espagne, on a expérimenté l'opérationnalisation de l'évaluation de ces aspects, en se concentrant sur l'aspect de la recherche d'un consensus.¹⁴²

7.2.2.3. Médiation de concepts

Comme nous l'avons suggéré à la section 5.3, les apprenants ne savent pas automatiquement comment travailler efficacement en groupe et il a été démontré que les descripteurs de la médiation de concepts sensibilisent les étudiants à la manière de s'y prendre. Les échelles de descripteurs pour la médiation de concepts, en particulier celles de « Faciliter la coopération dans des interactions avec des pairs », « Coopérer pour construire du sens » et « Encourager un discours conceptuel », décrivent des actions qui encouragent le processus de « *languaging* »¹⁴³ qui améliore la qualité des discussions sur la résolution de problèmes en petits groupes, lorsque les apprenants articulent leurs pensées et s'appuient sur les idées des autres. Cela signifie-t-il que l'évaluation en classe doit porter sur leur capacité à le faire ? L'utilisation d'une courte liste de descripteurs de médiation pertinents pour l'évaluation informelle par l'enseignant, les pairs et l'auto-évaluation dans les phases de *languaging* en groupe pourrait s'avérer très utile pour renforcer les compétences des apprenants en matière de médiation. Cependant, le fait que les processus de médiation puissent être propices à un apprentissage efficace ne signifie pas qu'ils doivent être évalués de manière formelle. Il semble que l'expérience des activités de médiation et du travail conscient avec les descripteurs de la médiation pertinents lors de l'apprentissage de la langue en petits groupes contribue à une meilleure qualité de la langue dans le produit final – évalué avec des critères conventionnels – du moins en ce qui concerne les étudiants de niveau C dans l'enseignement supérieur.¹⁴⁴ L'approche la plus prometteuse pourrait donc consister à utiliser une liste de contrôle des descripteurs de la médiation pertinents pour évaluer *le processus* par le biais d'une évaluation informelle de l'enseignant, des pairs et de l'auto-évaluation, puis de continuer à utiliser une liste de contrôle ou une grille basée sur les descripteurs des compétences linguistiques communicatives pour l'évaluation formelle du *produit final*.

7.2.3. Le plurilinguisme et l'évaluation

Considérer les apprenants comme des acteurs sociaux dans une approche actionnelle implique la reconnaissance de la présence de plusieurs langues dans la classe. En outre, une approche plurilingue des langues dans le curriculum encourage l'utilisation de plus d'une langue cible dans les activités. Dans le cadre d'une activité d'évaluation, la question se pose

¹⁴² Sánchez Cuadrado, A. (dir.) (2022). *Mediación en el aprendizaje de lenguas*. Madrid: Anaya.

¹⁴³ Voir sections 3.1.1; 3.1.3 and 3.1.4.2 pour une discussion de *languaging* et son rôle dans le processus de médiation.

¹⁴⁴ Pavlovskaya, I. Y., & Lankina, O. Y. (2019). How new CECR mediation descriptors can help to assess the discussion skills of management students : Global and analytical scales. *CECR Journal: Research and Practice*, 1, 33-40.

alors de savoir quand autoriser l'utilisation de plusieurs langues et quand insister sur l'utilisation d'une langue particulière. En réalité, ce n'est pas si compliqué : une tâche ou un scénario intégré implique des phases de différents types d'activités, comme indiqué ci-dessus ; il suffit de définir et de communiquer quelle(s) langue(s) doit être utilisée(s) pour chaque phase et pour le(s) produit(s) final(aux), et quand les étudiants peuvent utiliser toutes leurs langues comme ils le souhaitent. De telles décisions sont motivées par une réflexion sur la manière dont les apprenants peuvent stratégiquement puiser dans leur répertoire pour faire progresser leur apprentissage dans la langue cible.

Un exemple d'utilisation structurée de différentes langues est l'examen oral pour le « Certificat de plurilinguisme » autrichien pour les collègues professionnels de l'enseignement secondaire supérieur, qui comporte des phases avec différents types de médiation interlinguistique.¹⁴⁵ Lors de cette épreuve orale de 15 minutes avec deux enseignants comme examinateurs, les candidats doivent démontrer le niveau B2 en L2 (la première langue étrangère) et le niveau B1 en L3 (la deuxième langue étrangère). Ils doivent également démontrer leur capacité à passer d'une langue à l'autre, leur compétence inter/pluriculturelle et leurs stratégies de communication. La première phase consiste en une tâche de monologue soutenu (médiation d'un texte) dans laquelle le candidat présente des informations fournies dans la langue de scolarisation (par exemple, les résultats d'une enquête) dans ses deux langues étrangères aux deux examinateurs (qui font semblant de ne parler qu'une seule de ces langues), en alternant entre les deux langues à mesure qu'il/elle explique chaque point à chaque personne. Ensuite, dans la deuxième phase, une tâche interactive (médiation des concepts et de la communication), le candidat collabore avec les deux examinateurs dans les deux langues pour concevoir un projet commun, en jouant le rôle d'intermédiaire entre eux et en fournissant des informations de base si nécessaire. Les trois catégories de critères d'évaluation définis sont : (i) la réalisation de la tâche, (ii) l'étendue et la précision de la langue parlée, ainsi que (iii) le capacité à changer de langue et l'interaction. Cette dernière catégorie est définie en cinq sous-points sur une échelle de 10 points publiée dans le cadre du test, publié sur le [site web du test](#). Le CECRVC fournit une échelle de descripteurs pour « [Exploiter un répertoire plurilingue](#) », qui peut également être utile pour formuler des descripteurs afin de fournir des niveaux de performance plurilingue. L'examen autrichien dispose également d'un [site web parallèle de leçons plurilingues pour préparer les candidats](#), disponibles en anglais et en allemand.

L'intercompréhension¹⁴⁶ représente une approche différente de la compétence plurilingue, tirant parti des similitudes entre les langues pour développer des compétences partielles. Le CECRVC propose deux échelles de descripteurs pertinentes : « [Identification des indices et faire des déductions](#) » et « [Compréhension plurilingue](#) ». En outre, le projet REFIC ([Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension](#)) a

¹⁴⁵ [Assessing plurilingualism: An example from practice](#) (atelier de formation online)

Steinhuber, B. (2022). [Implementing plurilingual oral exams and plurilingual lessons in Austrian upper secondary vocational colleges](#). Dans *Enriching 21st century language education: The CEFR Companion Volume in practice*, (pp. 109-116). Strasbourg : Council of Europe Publishing.

¹⁴⁶ De Carlo, M., & Garbarino, S. (2022). Intercompréhension: Strengths and opportunities of a pluralistic approach. Dans E. Piccardo, A. Germain-Rutherford & G. Lawrence (dirs.) *Routledge handbook of plurilingual language education* (pp. 337-359). London and New York: Routledge.

Doyé, P. (2005). [L'intercompréhension](#). Strasbourg : Conseil de l'Europe.

fourni un ensemble complet de descripteurs en français pour l'intercompréhension pour les trois niveaux généraux du CECR : utilisateur élémentaire (A1-A2), utilisateur indépendant (B1-B2) et utilisateur expérimenté (C1-C2). Plus récemment, le projet EVAL-IC a produit des descripteurs pour l'intercompréhension réceptive et interactive en français, italien, espagnol, portugais et roumain. Ces descripteurs peuvent inspirer des procédures d'évaluation, telles que le scénario donné en exemple, dans lequel les candidats traitent des textes donnés dans ces cinq langues.¹⁴⁷

7.2.4. La compétence interculturelle et l'évaluation

L'évaluation de la compétence interculturelle, ou de la compétence en communication interculturelle (CCI), est très répandue dans le monde des affaires et se fait généralement par le biais de questionnaires d'auto-évaluation. L'un des projets ayant développé des descripteurs et des outils d'évaluation de la compétence interculturelle est le [projet INCA](#) de 2004, destiné aux jeunes ingénieurs et aux professionnels qui se voient proposer des postes à l'étranger ou qui travaillent dans des équipes multiculturelles ou multilingues dans leur propre pays. Le projet a défini la compétence interculturelle en trois dimensions, chacune divisée en deux :

L'ouverture :

- le respect de l'altérité (capacité à regarder toutes les coutumes et valeurs avec une certaine distance, tout en les considérant comme valables en soi) ;
- la tolérance de l'ambiguïté (capacité à accepter l'ambiguïté et le manque de clarté et à y faire face de manière constructive) ;

La connaissance :

- la découverte des connaissances (capacité à acquérir et à utiliser réellement des connaissances culturelles) ;
- l'empathie (capacité à comprendre intuitivement ce que les autres pensent et ce qu'ils ressentent) ;

Adaptabilité :

- la flexibilité comportementale (capacité à adapter son propre comportement à différentes exigences et situations) ;
- la conscience communicative (capacité à identifier et à travailler consciemment avec les conventions de communication).

Les descripteurs INCA sont présentés en trois niveaux : compétence de base (tendance à réagir aux événements plutôt qu'à les planifier), compétence intermédiaire (position neutre avec capacité à s'adapter aux exigences de situations peu familières) et compétence complète (avec un large répertoire de connaissances, de compétences et de stratégies, ainsi que la confiance nécessaire pour adopter une position polie sur les questions lorsque

¹⁴⁷ De Carlo, M., & Andrade, I. (2023). Towards an assessment of intercomprehension competences in coherence with plurilingual approaches. Dans Melo-Pfeifer, S. & Ollivier, C. (dirs.), *Assessment of plurilingual competence and plurilingual learners in educational settings* (pp. 204-216). London/New York : Routledge.
De Carlo, M., & Anquetil, M. (2019). [Un référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension](#). REFIC. *EL.LE*, 8(1), 157-228.

cela s'avère nécessaire). Le projet a également développé du matériel d'évaluation avec des scénarios interculturels, des jeux de rôle et un portfolio.

Cependant, plus généralement, dans l'éducation langagière, l'accent a été mis sur la sensibilisation plutôt que sur l'évaluation, l'expression (auto-)réflexion étant souvent préférée à celle d'(auto-)évaluation. Comme mentionné dans la section 2.1.4, le [CARAP](#) contient une série étendue de descripteurs et d'activités portant sur des aspects de la compétence interculturelle, mais il n'aborde pas la question de l'évaluation. Un autre projet du CELV, [Développer et évaluer la compétence en communication interculturelle - Un guide à l'usage des enseignants de langues et des formateurs d'enseignants](#), souligne que toute évaluation de ce type devrait être formative plutôt que sommative, continue, et devrait couvrir le savoir-être ainsi que le savoir-faire et les savoirs.

8. Conclusion

Le CECR 2001, avec ses concepts d'alignement constructif, d'acteur social, de plurilinguisme et de pluriculturalisme, de perspective actionnelle et de médiation était à l'époque un document très prospectif, en phase avec les développements émergents de la sociolinguistique, de l'éducation langagière et du domaine éducatif au sens large – même si la signification de ces concepts n'était pas toujours facile à trouver dans un document dense qui était à bien des égards un compromis entre différentes perspectives et cultures pédagogiques.

Au cours des 20 années qui ont suivi le CECR 2001, les développements en linguistique appliquée et l'expérimentation ascendante de ces concepts par les praticiens sur le terrain ont confirmé la direction de voyage suggérée provisoirement par le CECR. Le volume complémentaire du CECR explique donc plus explicitement cette vision développée de l'éducation actionnelle, plurilingue et interculturelle, tout comme le fait le présent document, en élargissant le modèle du CECR dans le processus.

À une époque où la culture néolibérale dominante encourage les valeurs extrinsèques telles que la richesse, le statut et la célébrité plutôt que les valeurs intrinsèques telles que l'empathie, l'intimité et la communauté, dans le cadre d'un glissement inquiétant vers l'ethno-nationalisme, l'Union européenne et le Conseil de l'Europe sont en train de mettre en place une stratégie de développement durable.¹⁴⁸ Il est plus important que jamais que l'éducation langagière ne soit pas considérée comme la simple acquisition instrumentale d'un nouveau code – et que ce code soit l'anglais – mais plutôt comme une ouverture à la riche diversité linguistique et culturelle de nos sociétés et une éducation aux valeurs démocratiques. Améliorer la compréhension mutuelle, garantir une culture démocratique et prévenir les conflits, tels étaient les objectifs initiaux du Conseil de l'Europe en 1949, et la raison pour laquelle il s'est impliqué dans l'enseignement des langues. Ces valeurs sont plus importantes que jamais aujourd'hui et une approche visant à engager les étudiants dans une éducation actionnelle, plurilingue et interculturelle, outre le fait qu'elle constitue un moyen plus efficace d'accroître la motivation et donc les compétences, peut contribuer de manière substantielle à sensibiliser la prochaine génération aux enjeux plus larges qui sont en jeu.

Les participants à la journée de réflexion en 2023 *Le volume complémentaire du CECR : Renforcer l'engagement dans l'éducation aux langues* ont bien perçu la valeur du CECRVC en tant qu'outil capable d'insuffler une telle innovation dans l'éducation langagière à différents niveaux, des curriculums à la pédagogie, de l'enseignement à l'évaluation, de la formation des enseignants à l'intégration de la littérature numérique. La vision du CECRVC fait une place aux langues parlées à la maison, valorise les profils linguistiques et culturels individuels, s'ouvre aux autres matières scolaires et aux compétences extrascolaires comme moyen d'embrasser la diversité et de développer l'interculturalité. À cet égard, les participants ont souligné que le CECRVC peut être considéré sous l'angle des droits de

¹⁴⁸ Cela ne concerne pas seulement les immigrants ou même les minorités linguistiques. Des sociétés voisines partageant fortement des caractéristiques linguistiques, mais en proie à une certaine forme de tension ou de conflit, ont également tendance à définir leur dialecte comme une langue distincte. Pour une analyse de ce phénomène dans les Balkans, Beacco, J. C. (2005). *Langues et répertoires de langues : le plurilinguisme comme « manière d'être » en Europe*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

l'homme et de la décolonisation et que ses principes peuvent être combinés avec ceux du CRCCD, étant donné que la philosophie générale du CECRVC est cohérente avec le CRCCD et reflète les besoins des réalités de l'enseignement d'aujourd'hui et de la formation des enseignants.

Les concepts clés du CECRVC (par exemple, la perspective actionnelle, la médiation, le plurilinguisme) ont un potentiel d'innovation considérable pour favoriser l'éducation langagière inclusive et le développement de l'agentivité et de la sensibilité de l'apprenant. L'approche actionnelle offre une porte d'entrée à la médiation et à la compétence plurilingue/pluriculturelle, ainsi qu'un moyen de permettre à l'apprenant de développer son agentivité, sa capacité d'agir dans la salle de classe. Associés à l'utilisation de descripteurs pour la sensibilisation et la définition d'objectifs, ces concepts ont le potentiel de révolutionner la classe de langue lorsqu'ils sont appliqués.

Il ne faut pas oublier que les gens assimilent les concepts progressivement et que le changement dans l'éducation prend toujours plus de temps que prévu. La profondeur et la richesse des concepts mis en avant par le CECRVC nécessiteront un certain temps pour être pleinement intégrés sur le terrain, aux différents niveaux : dans les pratiques, dans l'élaboration des politiques linguistiques et dans la recherche. Néanmoins, ce qu'il est important de souligner en conclusion, c'est que le CECRVC fournit une base solide pour une éducation actionnelle, plurilingue et interculturelle. Comme l'a déclaré un participant à la fin de la journée de réflexion, nous sommes enfin là où nous espérons être il y a une vingtaine d'années. Avec le CECRVC, nous parlons maintenant de concepts fondamentaux qui sont très prometteurs pour l'innovation et la justice sociale dans une éducation langagière de qualité pour tous.