

**CADRE EUROPEEN COMMUN DE  
REFERENCE POUR LES LANGUES :  
APPRENDRE, ENSEIGNER, EVALUER  
ELABORER DES DESCRIPTEURS  
POUR ILLUSTRER LES ASPECTS  
DE LA MEDIATION POUR LE CECR**

**Politiques linguistiques**

**Brian North  
Enrica Piccardo**



CADRE EUROPEEN COMMUN DE  
REFERENCE POUR LES LANGUES :  
APPRENDRE, ENSEIGNER, EVALUER

**ELABORER DES DESCRIPTEURS  
POUR ILLUSTRER LES ASPECTS  
DE LA MEDIATION POUR LE CECR**

**Brian North**  
**Enrica Piccardo**  
2016

Programme des Politiques linguistiques  
Division des Politiques Educatives  
Service de l'éducation  
**Conseil de l'Europe**

**Version anglaise :**

*Common European Framework of  
Reference for Languages: Learning,  
Teaching, Assessment.  
Developing Illustrative Descriptors of  
Aspects of Mediation for the CEFR*

Toute demande de reproduction ou  
de traduction de tout ou partie du  
document doit être adressée à la  
Direction de la Communication  
(F-67075 Strasbourg Cedex ou  
[publishing@coe.int](mailto:publishing@coe.int)). Toute autre  
correspondance relative à ce  
document doit être adressée à  
DG II – Service de l'éducation  
([language.policy@coe.int](mailto:language.policy@coe.int))

La reproduction d'extraits est  
autorisée sauf à des fins  
commerciales, sous réserve que la  
source soit mentionnée [© Conseil de  
l'Europe – Politiques linguistiques]

Ce document est disponible en ligne:  
[www.coe.int/lang-CECR](http://www.coe.int/lang-CECR)

## TABLE DES MATIERES

<b>LISTE DES FIGURES</b>	<b>6</b>
<b>LISTE DES TABLEAUX</b>	<b>6</b>
<b>INTRODUCTION</b>	<b>7</b>
<b>LA MÉDIATION TELLE QU'ELLE EST PRÉSENTÉE DANS LE CECR</b>	<b>9</b>
<b>LA MÉDIATION : UNE NOTION ÉVOLUTIVE</b>	<b>13</b>
La médiation linguistique.....	13
La médiation culturelle.....	13
La médiation sociale.....	14
La médiation pédagogique.....	15
<b>VERS UN « MODÈLE » DE MÉDIATION PLUS DIVERSIFIÉ</b>	<b>17</b>
<b>LES CATÉGORIES DU DISPOSITIF</b>	<b>21</b>
Arguments en faveur des échelles.....	28
<b>ELABORATION ET VALIDATION DES DESCRIPTEURS</b>	<b>36</b>
Les phases de validation.....	38
Enquête de suivi des compétences plurilingue/pluriculturelle.....	43
Conclusions sur l'élaboration et la validation.....	47
<b>ADÉQUATION À DIFFÉRENTS CONTEXTES</b>	<b>51</b>
<b>REFERENCES</b>	<b>54</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE DU PROJET</b>	<b>59</b>

## Liste des figures

---

<b>Figure 1</b> – La médiation dans l'édition 1998 du CECR	9
<b>Figure 2</b> – Fiche de recueil de données	38
<b>Figure 3</b> – Fiche de descripteurs	38
<b>Figure 4</b> – Pourcentage d'évaluation des niveaux généraux	41
<b>Figure 5</b> – Interprétation de la difficulté par les 'experts' et les 'non experts'	44

## Liste des tableaux

---

<b>Tableau 1</b> – Catégories pour les échelles de descripteur	27
<b>Tableau 2</b> – Médier un texte	29
<b>Tableau 3</b> – Médier des concepts	31
<b>Tableau 4</b> – Médier la communication	32
<b>Tableau 5</b> – Stratégies de médiation	33
<b>Tableau 6</b> – Interaction en ligne	34
<b>Tableau 7</b> – Compétences plurilingue et pluriculturelle	34
<b>Tableau 8</b> – Recueil de données sur les catégories	39
<b>Tableau 9</b> – Coefficients attribués au descripteur	39
<b>Tableau 10</b> – Comparer les contenus 'socioculturels' dans les différentes échelles	47

# Introduction

---

Ce document présente un projet du Programme des Politiques Linguistiques du Conseil de l'Europe mené entre janvier 2014 et avril 2016. L'objectif principal était d'établir un système descriptif ainsi que de proposer des descripteurs pour illustrer la médiation, qui est le quatrième type d'activité langagière présenté dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer* (Conseil de l'Europe 2001 - CECR). Ce projet s'est inscrit dans un travail plus vaste consistant à produire un ensemble amplifié de descripteurs du CECR. Il a été réalisé en deux étapes parallèles : tout d'abord l'actualisation des échelles de 2001 à l'aide de l'ensemble des descripteurs validés reliés au CECR et calibrés dans un certain nombre de projets récents, puis, l'élaboration, *ex nihilo*, d'échelles de descripteurs pour la médiation et les catégories associées (2014-16). En outre, une équipe d'Eurocentres<sup>1</sup> a entrepris la collecte de descripteurs pour jeunes apprenants, reliés au CECR, en particulier à partir des portfolios européens des langues (PELs). Enfin, ce projet en trois volets a été complété, en parallèle, par une autre initiative lancée à l'été 2013 par l'UPL Il s'agit de la commande d'un texte (Coste et Cavalli, 2015) visant à repositionner le cadre conceptuel du CECR en tenant compte des développements récents des besoins langagiers dans le domaine de l'éducation scolaire.<sup>2</sup>

Comme le soulignent très justement Coste et Cavalli,

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

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

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

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

Il est néanmoins nécessaire de préciser que, pour trois raisons, la coordination et la cohérence entre le texte de Coste et Cavalli et le projet de descripteurs pour la médiation sont limitées. Premièrement, les auteurs ne considèrent que le contexte de l'éducation scolaire, alors que le projet de médiation, en phase avec le CECR lui-même, a une portée plus large, car il propose des descripteurs convenant aux quatre domaines, à savoir : *public, personnel, éducationnel et professionnel*. Deuxièmement, le projet de médiation met l'accent sur la mise à disposition de descripteurs pour les activités de médiation, les stratégies et les compétences associées qui impliquent l'utilisation de la langue – en complément de la mise en œuvre de compétences générales (savoir, compétences et attitudes). Il a pour objectif d'élaborer des descripteurs impliquant l'utilisation de la langue et de les calibrer sur les niveaux de compétence langagière de A1 à C2. Coste et Cavalli vont bien plus loin, dans la mesure où ils incluent

---

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

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

des descripteurs venant d'autres sources, en particulier du projet en cours du Conseil de l'Europe coordonné par Martyn Barrett, qui vise à fournir des descripteurs pour les *Compétences pour une culture démocratique* (projet CCD). Troisièmement, il y a un laps de temps important entre la production du texte et le projet de médiation lui-même, qui aboutit aux exemples de descripteurs mentionnés par Coste et Cavalli venant de la version provisoire disponible avant les trois phases de validation qui ont eu lieu, comme il en sera question plus loin, entre février et novembre 2015.

Les trois projets portant sur les descripteurs (mise à jour de 2001 ; descripteurs pour la médiation ; descripteurs pour les jeunes apprenants) sont à présent réalisés. Une édition préliminaire consultative de la version amplifiée des descripteurs du CECR prenant en compte les résultats des deux premiers projets est disponible sur le site du Conseil de l'Europe. Le document présentant les descripteurs propose une courte introduction et (dans les annexes) les arguments en faveur de chacune des échelles des nouvelles catégories produites dans le projet de médiation. Une brève explication du cadre de ces arguments se trouve dans la section 4 ci-dessous. Une vue d'ensemble du processus et de la méthodologie associés à l'élaboration et à la validation des nouvelles échelles de descripteurs est donnée dans la section 5. La section 6 traite de l'éventuelle pertinence de l'application des descripteurs de la médiation à des contextes différents. L'approche adoptée pour la médiation est plus large que celle présentée initialement dans le CECR, et pourtant, comme cela sera expliqué plus loin, cette interprétation élargie se profile déjà, bien que non développée, à la fois dans le texte du CECR et dans certaines échelles des descripteurs de 2001. Cette interprétation élargie permet de considérer que les descripteurs de la médiation sont – au moins potentiellement- adaptés à des contextes publics, professionnels, académiques et migratoires en plus de celui de l'éducation scolaire, qui est au cœur de l'étude de Coste et Cavalli (2015).

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

Avant d'aborder, dans la section 6, les questions de pertinence par rapport aux différents domaines, voyons d'abord la façon dont la médiation est présentée dans le CECR (section 1) et l'interprétation qui en a été faite dans l'enseignement et l'apprentissage des langues, dans le contexte élargi de l'éducation et dans d'autres domaines (sections 2 et 3).

## Section 1

# La médiation telle qu'elle est présentée dans le CECR

Le CECR a été le premier à introduire les notions de médiation et d'interaction pour désigner les activités de communication langagière non couvertes par la réception et la production. Le changement de terminologie des termes « quatre compétences » (Lado 1961) aux « quatre modes d'activités » : réception, interaction, production et médiation, va au-delà du simple ajout d'une nouvelle « compétence ». Il reconnaît le rôle unique de la dimension sociale du langage. L'interaction n'est pas simplement la somme de la réception et de la production, elle introduit un élément nouveau : la co-construction du sens. La médiation prend en compte cet aspect, comme par exemple la prise de conscience de la nature dynamique de la construction du sens à un autre niveau. En fait, elle intègre la co-construction du sens et la dépasse en soulignant le lien constant entre les dimensions sociales et individuelles dans l'usage et l'enseignement de la langue. Même si le CECR ne développe pas tout le potentiel que renferme le concept de médiation, il met, principalement grâce à sa conception de l'utilisateur/apprenant comme acteur social, l'accent sur les deux notions clés de co-construction du sens dans l'interaction et le va et vient constant entre le niveau individuel et social dans l'apprentissage des langues (Piccardo 2012). Ces deux concepts sont au cœur de la conception de l'apprentissage socio-constructiviste/socio-culturel (Lantolf, 2000, Schneuwly, 2008) où, comme nous le soulignons dans la Section 4, la médiation est un concept clé. En outre, l'accent mis sur le médiateur comme un intermédiaire entre les interlocuteurs souligne la perspective sociale du CECR. Ainsi, bien que cela ne soit pas explicite dans le texte de 2001, le modèle descriptif du CECR donne *de facto* une position clé dans l'approche actionnelle, identique à celle donnée par d'autres chercheurs quand ils débattent du processus d'apprentissage de la langue.

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

Dans la version de 2001, même si ce graphique a disparu, son explication confirme que la médiation est une activité quotidienne et non pas quelque chose qui serait réservé à des spécialistes.

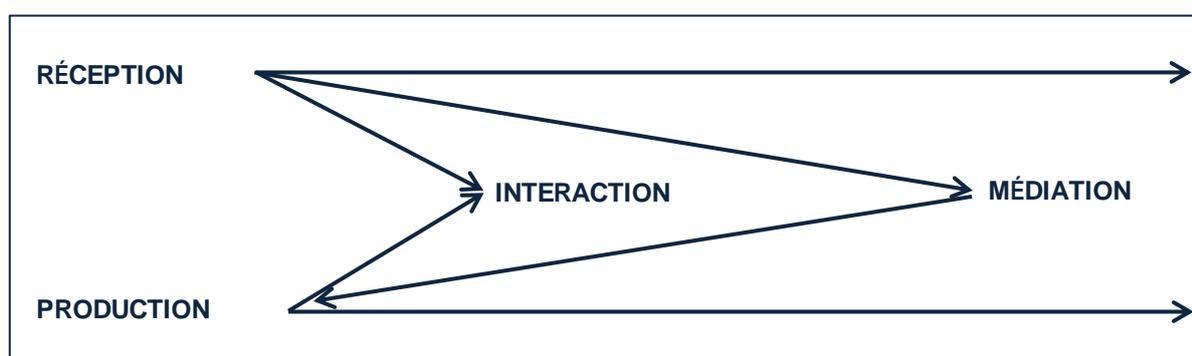


Figure 1 – La médiation dans l'édition 1998 du CECR

‘Participant à la fois de la réception et de la production, les activités écrites et/ou orales de **médiation**, permettent, par la traduction ou l’interprétariat, le résumé ou le compte rendu, de produire à l’intention d’un tiers une (re)formulation accessible d’un texte premier auquel ce tiers n’a pas d’abord accès direct. Les activités langagières de médiation, (re)traitant un texte déjà là, tiennent une place considérable dans le fonctionnement langagier ordinaire de nos sociétés.’

(CECR Section 2.1.3 : version anglais p.14, version français page.18)

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

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

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

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

4.4.4.1 Médiation orale :

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

4.4.4.2 Médiation écrite :

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

(CEFR Section 4.4.4 : version anglais p .87, version français p.71)

On trouve un complément dans la section 4.6.3 du CECR :

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

(CEFR Section 4.6.3: version anglaise p.99 ; version française p.80)

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

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

(CEFR Section 8.4.2: version anglaise p. 175 ; version française p.133)

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

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

Il n'est pas inutile de préciser que le CECR ne limite pas le concept de médiation à une médiation inter-linguistique. Ce n'est que dans le dernier exemple, section 8.4.2, quand il est question de la nécessité de valoriser les profils plurilingues dans les PEL, que l'on se réfère uniquement à l'usage de plus d'une langue.

Dans chacun des exemples précédents, leur message essentiel est le suivant :

- ▶ Section 2.1.3 : permettre la communication entre des personnes qui ne peuvent pas, pour une raison ou une autre, communiquer entre elles directement.
- ▶ Section 4.4 : jouer le rôle d'intermédiaire entre des interlocuteurs incapables de se comprendre en direct. Il s'agit habituellement (mais non exclusivement) de locuteurs de langues différentes.
- ▶ Section 4.6.3 (CECR, p.80) : Le texte déclencheur comme le texte produit peut être oral ou écrit et dans la L1 ou la L2. (note : *cela ne veut pas dire que l'un est dans la L1 et l'autre dans la L2 ; il est même indiqué qu'ils peuvent être tous les deux dans la L1*).

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

Etudier ce qui est arrivé en adoptant un point de vue historique permet de nous éclairer sur ce développement. Deux considérations principales peuvent nous aider à comprendre. La première est que la catégorie « traitement » de North (1992) dans la présentation du modèle *réception, interaction, production, traitement* au Symposium de Rüschlikon qui recommandait l'élaboration du CECR et des PEL, a été remplacée par la catégorie « médiation » lors du travail du groupe de projet. Les auteurs étaient peut-être encore influencés par cette association avec le traitement du texte. En fait, les descripteurs concernant le traitement ont été élaborés pendant le Projet National Suisse de Recherche dont il est question précédemment – mais ont été inclus par la suite dans la section 4.6.3 « Textes et

activités » plutôt que dans la rubrique médiation. La deuxième considération, sans doute la plus pertinente, est qu'il était encore trop tôt pour avoir une conception plus large et plus dynamique de la médiation, l'enseignement des langues dans les années 90 étant encore limité à un paradigme strictement monolingue où la séparation entre les langues représentait une valeur essentielle. C'est aussi une des raisons pour lesquelles l'introduction plutôt timide de la médiation dans le CECR à cette époque était en fait tout à fait avant-gardiste. Comme Baker (1988) l'affirme avec justesse dans son explication du passage d'une conception négative à une conception positive du bilinguisme, les résultats de la recherche ne s'étaient pas encore traduits en réflexion pédagogique, encore moins en pratiques de classe.

Il est vrai que la place de la médiation dans le CECR est limitée, peu développée et sans descripteur pour l'illustrer. Il faut cependant reconnaître que le CECR souligne un va et vient constant entre les niveaux sociaux et individuels au cours du processus d'apprentissage de la langue. Le CECR souligne combien le contexte externe doit toujours être interprété et filtré par l'utilisateur/l'apprenant en fonction de plusieurs caractéristiques. (Piccardo, Berchoud, Cignatta, Mentz et Pamula, 2011 :20-21).

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

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

(CEFR Section 4.1.4: version anglaise p.50 ; version française p.44)

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

## Section 2

# La médiation : une notion évolutive

---

Dans le CECR, l'aperçu des différents aspects de la médiation, bien que partiel, n'en souligne pas moins la richesse de la notion. Il ne serait pas seulement réducteur de considérer la médiation uniquement comme l'interprétation et la traduction, mais il serait également simpliste de la limiter à une seule dimension : celle qui consiste au transfert d'une information d'une langue à une autre.

Si on considère les différents aspects de la médiation présents dans le CECR, on peut dire qu'il y a essentiellement quatre types de médiation : linguistique, culturelle, sociale et pédagogique<sup>3</sup>. Revenons sur la médiation linguistique dans la mesure où elle est traitée de façon plus explicite dans le CECR.

### La médiation linguistique

La médiation linguistique comprend (mais ne se résume pas à) la dimension inter-linguistique, notamment savoir comment traduire et interpréter de façon plus ou moins formelle, ou transformer un type de texte en un autre. Elle comprend aussi la dimension intralinguistique qui peut concerner la langue cible (par ex. résumer dans la L2 un texte en L2) ou la langue initiale, dont la langue maternelle. Résumer un texte en L1 dans la L1 est aussi un acte de médiation qui met probablement l'accent sur l'expression linguistique tout autant que sur le transfert d'information. Une autre forme de médiation linguistique est l'utilisation souple de langues différentes, par exemple dans des classes multilingues. King & Chetty (2014) utilisent les termes d'explication, de résumé, de clarification, de développement d'un texte d'une langue à une autre plus familière aux apprenants alors que Creese & Blackledge (2010) et Lewis, Jones & Baker (2012) décrivent la gestion d'une interaction coopérative ou la narration d'un texte dans différentes langues, dans une classe multilingue, pour s'assurer que chacun est impliqué. L'utilisation d'un répertoire plurilingue ne se limite pas aux contextes de la classe. Lüdi (2014) décrit une alternance souple entre les langues dans des contextes professionnels, par exemple assurer la médiation dans l'achat d'un ticket de train en utilisant des bribes de différentes langues, la gestuelle et les dessins quand les connaissances d'un client dans une langue internationale commune sont insuffisantes pour mener la transaction dans une seule langue.

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

### La médiation culturelle

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

---

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

cultures : sociale et professionnelle, dans le cadre de la culture d'une société. Cet élargissement du concept de médiation nous conduit tout naturellement au troisième type : la médiation sociale.

## La médiation sociale

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

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

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

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

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

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

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

## La médiation pédagogique

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

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

Le CECR inclut quelques échelles de descripteurs liés à la coopération en interaction<sup>4</sup>, inspiré par le travail de pionnier sur l'interaction en petits groupes entrepris par Barnes et Todd (1977) et les certificats *Oxford Certificates of Educational Achievement* (OCEA 1984) que l'on peut considérer comme une première tentative de couvrir le deuxième type de médiation de cette liste. Il n'aborde cependant aucune des autres activités centrées sur l'enseignant. Et c'est regrettable car, comme nous allons le voir dans la prochaine section, faciliter l'accès au savoir est un aspect central de la façon dont la médiation est abordée en psychologie.

---

<sup>4</sup> *Coopération à visée fonctionnelle* et les trois échelles des stratégies de l'interaction : *Tours de parole, Coopérer et Faire clarifier*



## Section 3

# Vers un « modèle » de médiation plus diversifié

---

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

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

Qu'importe le lieu et la façon dont la médiation est utilisée et théorisée, elle se produit quand il y a rapprochement et échange entre des éléments et des espaces différents, là où l'individuel et le social interagissent « La médiation est le processus qui fait le lien entre le social et l'individuel » (Swain, Kinnear & Steinman 2015 :151 ; traduit de l'anglais). Ce lien et ces échanges multidimensionnels peuvent impliquer une communication améliorée et une compréhension réciproque ou établir des relations malgré les barrières et éviter/résoudre des situations ou des conflits graves. Dans le contexte de l'éducation et de la formation, la médiation implique d'aider les apprenants à s'approprier un savoir, mais aussi à créer des conditions pour permettre que cela se fasse. D'autre part, dans les contextes professionnels, la médiation va impliquer l'instauration des relations avec les autres et faire que les informations soient disponibles malgré les barrières, ainsi que le conseil, les activités d'accompagnement et les arbitrages dans des désaccords personnels ou institutionnels.

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

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

Ce point de vue est en totale contradiction avec les théories traditionnelles qui expliquent que l'apprentissage est un processus cognitif qui se situe au niveau de l'individu et qui est mis en pratique par la suite dans le contexte social. Cette conception repose sur une séparation entre le langage en tant que tel et son usage : il est vu comme une chose à part, distincte du contexte à la fois individuel et social. « Le langage peut être étudié *dans* son contexte social, mais le langage en tant que tel (selon cette conception traditionnelle) est considéré comme un système de signes ou de symboles arbitraires auquel est conféré une existence sociale à travers leur référence à un contexte qui est lui-même en dehors du langage ». (Kramsch, 2000 :133 ; traduit de l'anglais). Intérioriser un autre « système de médiation » (ibid., 695) a en fait un fort impact sur la façon qu'ont les personnes de communiquer avec les autres, leur façon de penser et finalement sur le processus de construction de l'identité (Pavlenko & Lantolf, 2000).

Selon Vygotsky, c'est le processus de médiation qui permet de sortir de la dichotomie entre dimension individuelle et dimension sociale et de considérer les processus individuels comme totalement inscrits dans (et déterminés et structurés par) des processus sociaux. La notion de médiation nous amène à faire tomber les murs de la pensée cartésienne qui sépare l'individu de la culture et de la société (Engeström 1999 :22). L'action, qui permet à l'individu de donner du sens aux choses et de structurer l'apprentissage par le langage, est accomplie par les biais de la médiation des processus mentaux impliqués dans la réalisation d'une tâche (complexe) (Piccardo, 2012). C'est par la médiation des processus mentaux inclus dans la réalisation d'une tâche (complexe) (Piccardo, 2012) qu'est réalisée l'action qui permet de donner du sens aux choses et structure l'apprentissage par le langage. Il est cependant évident que, dans l'enseignement de la langue, une telle conception va à l'encontre de l'idée traditionnelle qu'une langue s'apprend en mémorisant des éléments linguistiques susceptibles d'être ensuite utilisés pour réaliser une activité. L'orientation classique de l'enseignement des langues qui met l'accent sur l'apprentissage de connaissances grammaticales et lexicales n'est pas compatible avec les théories de l'apprentissage fondées sur la formation de concepts. En fait, bien souvent, les règles grammaticales, et la façon dont elles sont enseignées dans les manuels, ne permettent pas de développer des concepts. De plus, cela peut être une source de frustration pour les apprenants. L'alternative est la conception selon laquelle « le langage émane de l'activité sociale et culturelle et ne devient objet de réflexion que par la suite » (Kramsch, 2000 :134 ; traduit de l'anglais). C'est ce qui

correspond à ce que le CECR suggère quand il considère l'utilisateur/apprenant avant tout comme un acteur social impliqué dans la vie scolaire, un consommateur, qui participe aux conversations, utilise toutes sortes de signes pour accomplir ces activités et qui ensuite intériorise les signes pour structurer les processus cognitifs. La médiation a donc un rôle crucial dans le développement psycho-cognitif de l'individu justement parce que la médiation cognitive est au cœur de tous les aspects de la (co) construction du savoir : l'enfant utilise des outils et des symboles pour donner du sens à son environnement. Cependant, la médiation est aussi un élément central du processus social quand des adultes, ses frères et sœurs et des pairs interagissent avec l'enfant en lui offrant un soutien : Wood, Bruner et Ross, 1976).

Ce n'est qu'en ayant recours à des théories plus larges et systémiques que l'on peut dépasser une conception atomisée, réductrice de l'apprentissage de la langue. En plus des différentes théories fondées sur les travaux de Vygotsky (par ex. la théorie socioculturelle et la théorie socioconstructiviste), d'autres théories offrent des clés pour étudier la complexité de l'apprentissage de la langue. Van Lier (2002) propose une conception du langage non linéaire et sémiotique. La perspective de la sémiotique écologique aide à dépasser l'idée que le langage est une simple collection d'éléments discontinus transmis par l'enseignement scolaire. Partant de théories psychologiques variées ainsi que de la philosophie du langage et de la sémiotique, il insiste sur le fait qu'il ne s'agit pas de fournir des données (« input ») aux apprenants mais plutôt de les exposer à des opportunités (« affordances »), un terme qu'il emprunte à Gibson (1977) et qu'il définit comme des « façons pertinentes d'être en liaison avec l'environnement par la perception en action (van Lier 2002 :147 ; traduit de l'anglais). C'est par exemple grâce à ces « opportunités » que les apprenants – par le processus de médiation sémiotique – saisissent la signification d'un mot en contexte, le véritable « sens du locuteur » opposé au « sens de la phrase » sec et littéral (Levinson 1983 :17).

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

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

Ainsi, le langage n'est pas seulement utilisé pour transmettre un savoir ou permettre la communication, il sert aussi à construire du sens. On a reconnu au moins depuis Locke qu'il y a un rapport très complexe entre langage, pensée et construction du sens. Pour Locke, les mots (essentiellement les substantifs) sont des idées, mais le rapport entre chaque mot et chaque idée n'est que conventionnel et par conséquent, comme des personnes différentes ont des idées différentes et que le lien entre le mot et l'idée est seulement conventionnel et n'est pas intrinsèque, le sens d'un mot dans tout contexte particulier dépend de l'idée exacte que le locuteur a, et à laquelle l'auditeur ne peut pas avoir accès si ce n'est par la médiation (imparfaite) du mot (Locke 1722 : Essai III, chapitre 2, paragraphes 1-4). Les dictionnaires ont été créés pour donner les définitions de ces significations conventionnelles associées aux mots. Plus récemment, la discipline de la pragmatique a fait des recherches sur les distinctions entre le sens du dictionnaire (ou sens de la phrase) et le sens du locuteur (Levinson 1983 :17). Les

idées de Locke sont davantage développées dans l'hypothèse (encore controversée) de Sapir-Whorf qui postule que le langage détermine ce que l'on pense.

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

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

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

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

## Section 4

# Les catégories du dispositif

---

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

Pour résumer le débat sur la médiation, toutes les activités de médiation qui ont été mentionnées dans les sections 1 à 3 sont listées ci-dessous. Après élimination des répétitions, il y a plus de 50 entrées. La liste illustre le type d'activités mentionnées dans la littérature qui lui est consacrée (voir le projet de biographie).

### Section 1 – La médiation telle qu'elle est présentée dans le CECR

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

### Section 2 – La médiation : une notion évolutive

- ▶ résumer un texte de L1 en L1 en mettant probablement l'accent sur l'expression linguistique tout autant que sur le transfert d'informations
- ▶ expliquer, résumer, clarifier et développer un texte d'une langue dans une autre langue
- ▶ gérer la coopération dans l'interaction
- ▶ narrer un texte avec aisance dans différentes langues
- ▶ faciliter la compréhension
- ▶ une alternance entre les langues dans des contextes professionnels

- ▶ assurer la médiation dans des transactions quotidiennes en utilisant des bribes de différentes langues, des gestes et des dessins quand les connaissances d'une langue commune sont insuffisantes pour mener la transaction dans une seule langue
- ▶ travailler à un niveau (*culturel*) assez sophistiqué pour protéger l'intégrité de la source et faire passer l'essentiel du sens visé
- ▶ tenir compte des idiolectes, sociolectes et des liens entre les styles et les genres textuels
- ▶ associer différentes sous-cultures : sociale et professionnelle, dans le cadre de la culture d'une société
- ▶ jouer le rôle d'intermédiaire entre différents interlocuteurs
- ▶ faciliter la communication
- ▶ (re)formuler un texte
- ▶ (re) construire le sens d'un message
- ▶ permettre la communication entre des personnes qui ne peuvent pas communiquer entre elles directement parce qu'elles ne peuvent pas se comprendre
- ▶ *donner un sens (en tant qu'apprenant) à quelque chose qui n'est que partiellement ou pas du tout compréhensible*
- ▶ *donner du sens à un texte auquel on est confronté*
- ▶ aider à combler des écarts et à dépasser les malentendus (causés par des perspectives ou des attentes différentes, des interprétations du comportement, des droits et des obligations différentes)
- ▶ s'assurer les services d'un ombudsman - médiateur, des conseils et des services de prévention ou de résolution de conflit
- ▶ arbitrage et résolution de différends personnels, commerciaux ou internationaux
- ▶ *réunir de nouveaux partenaires en rendant les contextes culturels et linguistiques compréhensibles pour les nouveaux venus*
- ▶ médiation dans des situations de conflit et de tension, dans lesquelles les langues et les références culturelles mènent à l'exclusion et à la violence sociale : spécifier l'objet du conflit puis établir une procédure pour trouver une possibilité de règlement
- ▶ identifier une différence problématique et négocier dans un 'third space' (espace-tiers) neutre et dynamique ou un « espace pluriel » une façon de gérer la différence comme alternative à la confrontation linguistique et culturelle
- ▶ passer d'une perspective à une autre par la traduction de telle sorte que les deux soient dans le même champ de vision
- ▶ prendre ses distances par rapport à ses normes culturelles « en lisant à l'encontre de sa pensée » et en devenant plus conscient des connotations tendancieuses et des biais
- ▶ rendre un texte compréhensible
- ▶ servir de médiateur lors d'un manque de connaissance, manque de familiarité avec le domaine ou le champ concerné
- ▶ évaluer de façon critique et sur la base de critères explicites des perspectives, des pratiques et des produits dans sa propre culture, dans d'autres cultures et d'autres pays
- ▶ encourager une « pensée critique », une capacité à interroger et conceptualiser
- ▶ enseigner
- ▶ agir directement comme médiateur entre savoir, expériences et la capacité à avoir une réflexion critique personnelle
- ▶ servir de médiateurs entre savoir, expériences et une capacité à avoir une réflexion critique personnelle indirectement lors d'un travail coopératif

- ▶ établir des relations et des rapports
- ▶ organiser le travail, intégrer certains individus, les mettre au travail, éviter les problèmes et les résoudre, etc.
- ▶ faciliter l'accès au savoir, encourager les autres à développer leur réflexion (médiation cognitive : soutien)
- ▶ co-construire du sens en coopérant, comme membre d'un groupe, dans une école, un séminaire ou dans le cadre d'un atelier (médiation cognitive : coopération)
- ▶ créer les conditions pour réaliser les points précédents en créant, organisant et pilotant un espace permettant la créativité (médiation relationnelle).

### **Section 3 – Vers un « modèle » de médiation plus diversifié**

- ▶ *médiation en rapport avec la diplomatie*
- ▶ médiation en rapport avec la résolution des conflits
- ▶ *médiation en rapport avec les transactions commerciales*
- ▶ *arbitrage, conseils et activités d'accompagnement*
- ▶ faire des rapprochements et des échanges entre des éléments et des espaces différents, là où l'individuel et le social interagissent
- ▶ améliorer la communication et une compréhension réciproque
- ▶ établir des relations malgré les barrières
- ▶ éviter/résoudre des situations ou des conflits graves
- ▶ aider les apprenants à s'approprier un savoir
- ▶ créer les relations et les conditions pour permettre aux apprenants de s'approprier un savoir
- ▶ établir des relations
- ▶ rendre les informations disponibles malgré les barrières
- ▶ *conseils et activités d'accompagnement*
- ▶ arbitrage dans des désaccords personnels ou institutionnels
- ▶ donner du sens aux choses par le langage
- ▶ structurer l'apprentissage par le langage
- ▶ la médiation des processus mentaux impliqués dans la réalisation d'une tâche (complexe)
- ▶ utiliser toutes sortes de signes pour accomplir les activités (prendre part à la vie scolaire, consommer, participer aux conversations) et ensuite intérioriser les signes pour structurer les processus cognitifs
- ▶ offrir un soutien (« scaffolding »)
- ▶ *socialisation dans des communautés de pratique*
- ▶ médiation de sa propre relation à une nouvelle culture
- ▶ dialogue coopératif
- ▶ coopération à visée fonctionnelle
- ▶ utiliser le langage comme outil sémiotique d'aide à la réflexion
- ▶ *penser à voix haute quand on répare ou on assemble quelque chose ou quand on cherche un objet égaré*
- ▶ assurer la médiation d'un texte (par exemple la recette que nous avons pris comme exemple précédemment), peut-être à voix haute
- ▶ deux personnes exercent une activité (par ex. faire la cuisine ou des réparations) : une assure la médiation du texte et l'autre confirme les actions entreprises

- ▶ assurer la médiation d'un texte parce qu'il suppose une connaissance « spécialisée » que l'autre n'a pas
- ▶ assurer la médiation d'un texte parce qu'il est rédigé dans une langue qui n'est pas familière à l'autre personne.

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

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

### **Section 2 – La médiation : une notion évolutive**

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

### **Section 3 – Vers un « modèle » de médiation plus diversifié**

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

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

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

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

« La mobilité de l'acteur social lui assure une participation à et une circulation entre des groupes sociaux (ou communautés). C'est par cette participation et cette circulation qu'il rencontre, sous forme d'abord d'altérité et de distance perçues, des occasions, des objets et des expériences d'apprentissage et d'évolution personnelle. Les actions de médiation, à la charge de différentes instances et passant principalement par des

activités langagières, visent à faciliter la réalisation des différents aspects de ce parcours : accompagner et fluidifier la mobilité, aborder et réduire ou s'appropriier l'altérité, accéder, s'intégrer et participer aux communautés, avec recours éventuel aux réseaux sociaux. Les instances en cause, de l'acteur social lui-même jusqu'aux institutions, ont, dans ces processus, des responsabilités à assumer, dont l'exercice est caractérisé, entre autres, par un travail médiationnel ». (2015 :7)

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

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

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

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

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

Ce qui frappe dans la liste des activités de médiation des sections 1 à 3 comme nous venons de le dire, est sa longueur, sa richesse, sa variété et l'absence de structure. La médiation a tant de niveaux, de types, d'aspects. Comment saisir cette richesse dans un schéma descriptif pratique facile à comprendre ? Comment le faire dans un dispositif qui corresponde au schéma descriptif du CECR ? De plus, lors du débat sur la médiation linguistique, culturelle, sociale et pédagogique, le fait que des points similaires soient encore et encore soulevés, montre la redondance et l'entremêlement de ces catégories fréquemment utilisées. Nous comprenons aujourd'hui que toute catégorisation dans les sciences sociales, et même dans les sciences naturelles, sont plus conventionnelles qu'intrinsèques (Broch, 2005 ; Piccardo, 2005). L'affirmation de Whorf (1956 :212) selon laquelle « nous découpons la nature, la classons en concepts et attribuons des sens d'une façon particulière avant tout parce que nous sommes partie prenante dans un contrat qui nous oblige à organiser les choses de cette façon »

(traduit de l'anglais) est nettement moins controversée aujourd'hui qu'encore récemment dans les années 1980. Toutes les frontières entre les catégories de notre domaine sont des distinctions floues et non des absolus cartésiens. En ce qui concerne les catégories du CECR, ce que l'on doit retenir, ce sont plutôt des caractéristiques et non des composants ou des « choses ». **Le fait de mettre l'accent sur une caractéristique pour la décrire ne signifie pas que nous lui conférons une existence séparée dans un modèle atomisé.**

La classification en *médiation cognitive* et *médiation relationnelle* adoptée par Coste et Cavalli a été utilisée pour l'élaboration des catégories d'échelles de descripteurs :

« [...] il est ainsi permis de poser que le travail fondamental de transmission / construction de connaissances et d'appropriation de ce qui est d'abord perçu comme altérité relève d'un ensemble d'opérations qu'on peut qualifier de **médiation cognitive**. La gestion des interactions, des relations voire des conflits et, plus généralement, ce qui touche à la réduction des distances interpersonnelles, à la facilitation des rencontres et des coopérations et à l'instauration d'un climat favorable à l'entente et au travail relèverait d'une forme de médiation qualifiable de médiation relationnelle. La **médiation relationnelle** peut aussi, bien entendu, trouver place dans l'espace scolaire comme propice ou nécessaire à la médiation cognitive. » (2015 :29)

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

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

Dans les échelles du premier jeu de descripteurs, préparé pour le processus de consultation, la distinction a été faite entre médiation cognitive et relationnelle. Mais comme, en réalité, une communication suppose une intégration holistique des deux aspects, les échelles de médiation sont présentées, de façon plus pratique, en quatre groupes :

- ▶ Médier un texte ;
- ▶ Médier des concepts ;
- ▶ Médier la communication et
- ▶ Stratégies de médiation.

Les catégories pour les échelles de descripteurs sont données dans le Tableau 1<sup>5</sup>. Les deux échelles répondant au texte créatif (dont la littérature) et les deux sur l'interaction en ligne portent chacune sur des aspects que l'on pourrait très bien ne pas considérer comme de la médiation, mais qui comprennent un élément de médiation.

---

<sup>5</sup> Les titres ont été légèrement modifiés pendant le processus de validation et de consultation et ce sont les titres définitifs qui sont donnés.

**Tableau 1 – Catégories pour les échelles de descripteur**

<b>ACTIVITÉS DE MÉDIATION</b>	
<i>Médier un texte</i>	
Transmettre des informations spécifiques à l'oral	
Transmettre des informations spécifiques à l'écrit	
Expliquer des données (par ex. des graphiques, diagrammes, tableaux, etc.) à l'oral	
Expliquer des données (par ex. des graphiques, diagrammes, tableaux, etc.) à l'écrit	
Traiter un texte à l'oral	
Traiter un texte à l'écrit	
Traduire à l'oral un texte écrit (traduction à vue)	Ajouté après la phase 1
Traduire à l'écrit un texte écrit	
Prendre des notes (conférences, séminaires, réunions, etc.	
Exprimer une réaction personnelle à des textes créatifs (dont la littérature)	
Analyser et formuler des critiques de textes créatifs (dont la littérature)	
<i>Médier des concepts</i>	
<i>Travail coopératif dans un groupe</i>	
Faciliter la coopération dans une interaction avec des pairs	
Coopérer pour construire du sens	
<i>Mener un travail de groupe</i>	
Gérer des interactions	
Susciter une pensée conceptuelle	
<i>Médier la communication</i>	
<b>Instaurer une ambiance constructive</b>	Abandonné après une pré-consultation
Créer un espace pluriculturel	Ajouté après la phase 2
<b>Interpréter</b>	Abandonné après consultation
Agir comme intermédiaire dans des situations informelles (avec des amis ou des collègues)	Elaboré à partir de 'interpréter' après consultation.
Faciliter la communication dans des situations délicates et des désaccords	
<b>STRATÉGIES DE MÉDIATION</b>	
<i>Stratégies pour expliquer un nouveau concept</i>	
Relier à un savoir préalable	
Adapter son langage	
Décomposer une information complexe	Ajouté après la phase 2
<b>Représenter visuellement une information</b>	Abandonné après une pré-consultation
<i>Stratégies pour simplifier un texte</i>	
Développer un texte dense	
Rationaliser un texte	
<b>Restructurer un texte (dans la culture discursive appropriée)</b>	Abandonné après la phase 1
<b>AUTRES ÉCHELLES</b>	
<i>Interaction en ligne</i>	
Conversation et discussion en ligne	
Transactions et coopération axées sur les objectifs	
<i>Compétence plurilingue et pluriculturelle</i>	
Exploiter un répertoire pluriculturel	
Compréhension plurilingue	Ajouté en phase 3
Exploiter un répertoire plurilingue	

Des demandes spécifiques d'échelles pour l'interaction en ligne et l'appréciation de la littérature avaient été formulées à l'unité des Politiques Linguistiques du Conseil de l'Europe, et le groupe de travail a pensé que les compétences plurilingues et pluriculturelles (CECR Section 6.1.3) convenaient tout à fait à la médiation dans un contexte interlinguistique.

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

### Arguments en faveur des échelles

Les sources pour les descripteurs et les arguments pour toutes ces nouvelles échelles (dont la phonologie) sont données dans le **Cadre Européen de Référence (CECR) Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs**. Les arguments sont présentés selon un modèle standard.

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

Tableau 2: Médier un texte

Tableau 3: Médier des concepts

Tableau 4: Médier la communication

Tableau 5: Stratégies de médiation

Tableau 6: Interaction en ligne

Tableau 7: Compétences plurilingue et pluriculturelle

Pour tous les arguments, se référer à **Cadre Européen Commun de Référence (CECR) Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs**.

**Tableau 2 – Médié un texte**

<p><b>Médié un texte</b></p> <p>Médié un texte signifie transmettre à une personne le contenu d'un texte auquel cette personne n'aurait pas accès, souvent à cause de barrières d'ordre linguistique, culturel, sémantique ou technique. C'est là le sens principal donné au terme de médiation dans le texte du CECR 2001.</p> <p>Dans cette présentation, cette notion remplaçait la catégorie « traiter », la quatrième après réception, interaction et production, présentées au symposium de Rüsclikon qui avait conseillé l'élaboration du CECR. En fait, il y avait une échelle pour <i>Traiter</i> dans la section « 4.6.3.Textes et activités ». Nous avons à présent trois échelles de descripteurs différentes pour à la fois l'oral et l'écrit (<i>Transmettre des informations spécifiques, Expliquer des données, Traiter un texte</i>), ce qui représente un total de six échelles qui remplacent de façon efficace l'échelle existante. On présente, en outre, deux échelles pour Traduire un texte d'une part à l'oral et d'autre part à l'écrit.</p> <p>Ces échelles n'ont pas pour objectif de décrire les activités ou la formation de traducteurs professionnels, elles ne traitent pas des compétences de traduction. On sait par ailleurs que les traducteurs professionnels, comme les interprètes professionnels sont d'un niveau bien supérieur à C2. Traduire un texte professionnel ou personnel dans une autre langue ou agir comme intermédiaire linguistique sont des activités quotidiennes des non spécialistes.</p> <p>La notion de médiation d'un texte a été approfondie pour inclure la médiation d'un texte pour soi-même (par exemple en prenant des notes pendant une conférence) ou en réagissant à des textes, tout particulièrement créatifs ou littéraires.</p>	
<p><b>Transmettre des informations spécifiques</b></p>	<p><i>Transmettre des informations spécifiques</i>_se rapporte à la façon d'extraire d'un texte cible des informations spécifiques présentant un intérêt immédiat et de les transmettre à une autre personne. L'accent est mis dans ce cas sur la pertinence d'un contenu spécifique plutôt que sur les idées principales ou l'argumentation présentée dans le texte. <i>Transmettre des informations spécifiques</i>_est à mettre en rapport avec <i>Lire pour s'orienter</i> (même si l'information en question a été annoncée oralement en public ou a fait partie de consignes). L'utilisateur/apprenant peut rechercher l'information adéquate dans le texte source et la transmettre par la suite à un destinataire.</p>
<p><b>Expliquer des données (par exemple graphiques, diagrammes, tableaux, figures, etc.)</b></p>	<p><i>Expliquer des données</i> se réfère au passage à oral d'informations venant de diagrammes, de figures ou d'autres visuels. L'information peut être donnée par l'utilisateur/apprenant lors de la présentation d'un power point ou quand il s'agit d'expliquer à un ami ou un collègue des informations clés données dans des graphiques qui accompagnent un article, une prévision météorologique ou des informations financières.</p>
<p><b>Traiter un texte</b></p>	<p>Quand des utilisateurs/apprenants traitent une information, ils doivent d'abord comprendre l'information et/ou les arguments présents dans le texte source puis les transférer à un autre texte, en général en les résumant de façon à ce qu'ils conviennent au contexte de la situation. En d'autres termes, le résultat est un condensé et/ou une reformulation des informations d'origine et des arguments, l'accent étant mis sur les points et les idées importants du texte source. Le mot clé des échelles de traitement de l'information aussi bien à l'oral qu'à l'écrit est « résumer ». Alors que dans <i>Transmettre des informations spécifiques</i> l'utilisateur/apprenant ne lira certainement pas le texte entier (sauf si l'information recherchée est bien cachée), dans <i>Traiter un texte</i>, il/elle doit d'abord bien comprendre tous les points essentiels du texte source. <i>Traiter un texte</i> est ainsi en relation avec <i>Lire pour s'informer et discuter</i> (parfois intitulé lecture détaillée, ou lecture attentive), même si l'information en question a été donnée oralement dans une présentation ou un exposé. L'utilisateur/apprenant peut alors choisir de présenter l'information au destinataire dans un ordre tout à fait différent, en fonction du but de la rencontre.</p>
<p><b>Traduire un texte écrit</b></p>	<p>Traduire, à l'oral, un texte écrit est une activité très informelle très commune dans la vie quotidienne personnelle et professionnelle. Le processus consiste à donner de façon spontanée une traduction orale d'un texte écrit, souvent une consigne, une lettre, un courriel ou toute autre communication. Traduire à l'écrit un texte écrit, processus plus formel, n'est pas censé être le travail d'un traducteur professionnel. Des utilisateurs/apprenants plurilingues se trouvent parfois dans des situations dans lesquelles on leur demande de traduire par écrit un texte appartenant à un contexte professionnel ou personnel. On leur demande dans ce cas de reproduire l'essentiel du message du texte source. Avec ces échelles, il est de première importance de spécifier les langues concernées car, de façon tout à fait délibérée, le niveau ne prend pas en compte les problèmes de traduction vers la langue maternelle ou depuis celle-ci. La raison en est que de plus en plus de personnes plurilingues considèrent que les termes « langue maternelle » et « meilleur niveau de langue » ne sont pas toujours synonymes. L'échelle fournit avant tout une description fonctionnelle de la capacité à reproduire un texte source dans une autre langue.</p>

<p><b>Prendre des notes (conférences, séminaires, réunions/meetings, etc.)</b></p>	<p>L'échelle du CECR 2001 porte sur la capacité à écouter et prendre des notes cohérentes, ce qui est utile dans le domaine <b>académique</b> et professionnel.</p>
<p><b>Réactions à l'égard de textes créatifs</b></p>	<p>La littérature suscite souvent des réactions, et cela est souvent encouragé dans l'enseignement des langues. On peut relever quatre types de réactions classiques. L'implication : avoir une réaction personnelle à la langue, au style et au contenu ; l'interprétation : attribuer un sens ou une importance à des aspects de l'œuvre ; l'analyse : analyser certains aspects de l'œuvre et l'évaluation : donner une appréciation critique. Il y a une différence fondamentale entre les deux premières catégories (l'implication et l'interprétation) et les deux dernières (l'analyse et l'évaluation). Décrire une réaction personnelle et une interprétation est d'un point de vue cognitif bien plus simple que faire une analyse intellectuelle et/ou une évaluation. La première opération requiert un langage moins sophistiqué.</p> <p>C'est pourquoi deux nouvelles échelles sont proposées : <i>Exprimer une réponse personnelle à des textes créatifs (dont la littérature)</i> représente l'approche choisie dans le secteur scolaire et dans les cercles de lecture pour adultes. L'échelle met l'accent sur la formulation de l'effet ressenti par l'utilisateur/apprenant à la lecture d'une œuvre littéraire. <i>L'analyse et la critique de textes créatifs (dont la littérature)</i> représentent une approche plus commune à un niveau secondaire ou universitaire supérieur. Cela concerne des réactions plus formelles et intellectuelles. Les aspects analysés prennent en compte la signification d'événements dans un roman, le traitement de thèmes identiques dans des ouvrages différents et les liens éventuels entre eux, la mesure dans laquelle une œuvre obéit à des conventions, ainsi qu'une évaluation de l'œuvre dans son ensemble.</p>

**Tableau 3 – Médier des concepts**

<b>Médier des concepts</b>											
<p>On reconnaît, en éducation, que le langage est un outil utilisé pour penser à quelque chose et en parler au cours d'un processus dynamique co-constructif. Capturer ce fonctionnement est donc une composante clé de l'élaboration des échelles de la médiation. De quelle façon l'utilisateur/apprenant peut-il, par le langage, faciliter l'accès à la connaissance et aux concepts ?</p> <p>Il y a principalement deux façons d'y arriver : l'une lors d'un travail collaboratif et l'autre quand quelqu'un a le rôle officiel ou officieux de facilitateur, de professeur ou de formateur. Dans tous les cas, on ne peut élaborer de concepts sans préparer le terrain en gérant les problèmes relationnels qui y sont liés. C'est pour cette raison que deux échelles sont présentées pour la collaboration dans un groupe et pour mener un travail de groupe. Dans chacun des cas, la première échelle concerne la mise en place des conditions pour un travail efficace (= médiation relationnelle). La seconde échelle traite de l'élaboration et du développement des idées (médiation cognitive). Comme c'est le cas avec les différents aspects de la compétence communicative langagière ou la compétence plurilingue et pluriculturelle, les distinctions aident à la réflexion, mais une réelle communication suppose une intégration holistique des différents aspects. Les quatre échelles de descripteur de cette section constituent donc des paires présentées ci-dessous:</p>											
	<table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 50%; text-align: center;"><b>Etablir des conditions</b></td> <td style="width: 50%; text-align: center;"><b>Développer des idées</b></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"><b>Collaborer dans un groupe</b></td> <td style="text-align: center;">Faciliter une interaction collaborative avec des pairs</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"><b>Mener un groupe de travail</b></td> <td style="text-align: center;">Gérer l'interaction</td> </tr> <tr> <td></td> <td style="text-align: center;">Collaborer pour construire du sens</td> </tr> <tr> <td></td> <td style="text-align: center;">Susciter un discours conceptuel</td> </tr> </table>	<b>Etablir des conditions</b>	<b>Développer des idées</b>	<b>Collaborer dans un groupe</b>	Faciliter une interaction collaborative avec des pairs	<b>Mener un groupe de travail</b>	Gérer l'interaction		Collaborer pour construire du sens		Susciter un discours conceptuel
<b>Etablir des conditions</b>	<b>Développer des idées</b>										
<b>Collaborer dans un groupe</b>	Faciliter une interaction collaborative avec des pairs										
<b>Mener un groupe de travail</b>	Gérer l'interaction										
	Collaborer pour construire du sens										
	Susciter un discours conceptuel										
<b>Faciliter la coopération dans une interaction avec des pairs</b>	L'utilisateur/apprenant contribue au succès de la coopération au sein du groupe auquel il appartient, généralement dans l'optique d'un objectif spécifique commun ou d'une tâche communicative. Il/elle veille à intervenir à bon escient pour orienter la discussion, équilibrer les interventions, et aider à surmonter les difficultés de communication au sein du groupe. Il/elle n'a pas le rôle de leader dans le groupe, et ne souhaite pas l'avoir, seule compte pour lui/elle la réussite de la coopération.										
<b>Coopérer pour construire du sens</b>	<i>Coopérer pour construire du sens</i> s'intéresse à la stimulation et au développement des idées en tant que membre d'un groupe. Cette échelle se rapporte particulièrement au travail collectif dans la résolution de problème, l'élaboration de concepts et le travail sur projet.										
<b>Gérer des interactions</b>	On assigne à l'utilisateur/apprenant un rôle prépondérant –par exemple celui de professeur, d'animateur d'atelier, de formateur ou de président de séance -, pour organiser une activité communicative entre les membres d'un ou de plusieurs groupes. Il/elle gère avec sérieux les phases de communication incluant à la fois des plénières avec l'ensemble du groupe et/ou des phases de communication au sein d'un sous-groupe ou entre sous-groupes.										
<b>Susciter un discours conceptuel</b>	Dans <i>Susciter un discours conceptuel</i> l'utilisateur/l'apprenant offre un soutien permettant à une ou plusieurs personnes de bâtir elles-mêmes un nouveau concept, plutôt que de suivre passivement l'exemple. L'utilisateur/l'apprenant peut agir soit comme membre d'un groupe, prenant provisoirement le rôle de facilitateur, soit être désigné comme l'expert (par ex. animateur/formateur/responsable) qui prend la tête du groupe pour aider les participants à comprendre les concepts.										

**Tableau 4 – Médier la communication**

<p><b>Médier la communication</b></p> <p>Même si la présentation de la médiation dans le texte du CECR de 2001 est brève, l'aspect social est souligné. La médiation est en relation avec un utilisateur de la langue qui joue un rôle d'intermédiaire entre différents interlocuteurs engagés dans des activités qui « occupent une place importante dans le fonctionnement langagier usuel de nos sociétés » (CECR Section 2.1.3). Il est certain que la langue n'est pas la seule cause de la difficulté de compréhension entre personnes. Même si on considère la médiation comme une façon de rendre un texte compréhensible, les difficultés de compréhension peuvent tout aussi bien venir d'un manque de familiarité avec le domaine concerné. Comprendre l'autre demande un effort de traduction d'un point de vue à un autre tout en gardant en tête les deux perspectives ; les gens ont parfois besoin d'une troisième personne ou d'un troisième espace pour y arriver. Il y a parfois des situations délicates, des tensions ou même des désaccords qu'il faut affronter pour créer les conditions de la compréhension et donc de la communication.</p> <p>Les descripteurs pour médier la communication présenteront donc un intérêt direct auprès des enseignants, formateurs, étudiants et professionnels qui souhaitent perfectionner leur connaissance et leur compétence dans ce domaine afin d'obtenir de meilleurs résultats dans leurs échanges dans une ou des langues spécifiques, en particulier quand un aspect interculturel est impliqué.</p> <p>Les capacités concernées conviennent à la diplomatie, la négociation, la pédagogie et aux règlements des différends, ainsi qu'aux interactions sociales quotidiennes et/ou à celles du milieu professionnel.</p>	
<p><b>Faciliter la mise en place d'un espace pluriculturel</b></p>	<p>Cette échelle reflète l'idée de la création d'un espace commun entre et parmi des interlocuteurs différents sur les plans linguistique et culturel, c'est-à-dire la capacité à traiter « l'altérité », à identifier les ressemblances et les différences pour s'appuyer sur des caractéristiques culturelles connues ou inconnues, etc., afin de permettre la communication et la coopération. L'utilisateur/apprenant vise à rendre possible un environnement interactif positif pour une bonne communication entre participants de contextes culturels différents, y compris dans des contextes multiculturels. Il/elle ne fait pas qu'utiliser son répertoire pluriculturel pour faire accepter ou mettre en valeur sa mission ou son message (cf. <i>Exploiter un répertoire pluriculturel</i>), mais accomplit un réel travail de médiateur : créer un espace commun neutre et fiable pour améliorer la compréhension entre tous. Il/elle vise à améliorer et approfondir la compréhension interculturelle entre les participants afin de prévenir et/ou de surmonter d'éventuelles difficultés dues à des points de vue culturels contrastés. Le médiateur doit constamment prendre conscience des différences socioculturelles et sociolinguistiques touchant à la communication interculturelle.</p>
<p><b>Agir comme intermédiaire dans une situation informelle (avec des amis ou des collègues)</b></p>	<p>Cette échelle concerne des situations dans lesquelles l'utilisateur/apprenant plurilingue médie du mieux qu'il peut entre les langues et les cultures dans une situation informelle dans le domaine public, privé, professionnel ou éducationnel. Cette échelle ne concerne donc pas les activités des interprètes professionnels. La médiation peut se faire dans un sens (discours de bienvenue) ou dans les deux sens (pendant une conversation).</p> <p>Cette échelle ne décrit pas le degré de spontanéité et de précision dont peuvent faire preuve des professionnels lors de traductions simultanées pour le Conseil de l'Europe, l'Union Européenne ou les Nations Unies. Le niveau C2 décrit avant tout "l'examen le plus élevé dans l'échelle de ALTE (CECR, section 3.2, p.25), niveau que l'on trouve dans le discours de ceux qui ont été des apprenants de haut niveau (CECR, 3.6, p.34). Les interprètes professionnels, ainsi que d'autres professionnels des langues ont en général un niveau de compétence plus élevé que celui-ci.</p>
<p><b>Faciliter la communication dans des situations délicates et lors de désaccords</b></p>	<p>L'utilisateur/apprenant peut assumer le rôle formel de médiateur pour gérer un désaccord entre tiers, ou peut essayer de façon informelle de résoudre un malentendu, une situation délicate ou un désaccord entre locuteurs. Clarifier le problème et ce que veulent les différentes parties, les aider à comprendre les positions des uns et des autres, voilà ce qui le concerne essentiellement. Il/elle va tenter de les persuader de s'approcher d'une solution. Son propre point de vue n'a aucune importance, mais il/elle recherche l'équilibre dans la présentation des points de vue de toutes les parties prenantes.</p>

**Tableau 5 – Stratégies de médiation**

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

**Tableau 6 – Interaction en ligne**

<p><b>Interaction en ligne</b></p> <p>La communication en ligne se fait toujours par le biais d'une machine, ce qui implique qu'il est fort peu probable qu'elle soit semblable à une interaction en présentiel. Il est quasiment impossible de saisir sur les échelles traditionnelles de compétences axées sur les actes écrits et oraux d'un individu, les caractéristiques émergentes de l'interaction de groupe en ligne, comme, par exemple, la disponibilité des ressources partagées en temps réel. Il peut, d'un autre côté, y avoir des malentendus non immédiatement repérés (et donc non corrigés) comme il est souvent plus facile de le faire en tête à tête. Voici quelques critères pour une communication réussie :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ besoin de plus de redondance dans les messages ;</li> <li>▶ besoin de vérifier que le message a été convenablement compris ;</li> <li>▶ savoir reformuler pour faciliter la compréhension, traiter les malentendus ;</li> <li>▶ savoir gérer les réactions émotionnelles</li> </ul>	
<p><b>Conversation et discussion en ligne</b></p>	<p>Cette échelle porte essentiellement sur la conversation et les discussions en ligne comme phénomène multimodal, mettant l'accent sur la façon dont les interlocuteurs communiquent en ligne pour traiter à la fois de problèmes graves et d'échanges sociaux, de manière flexible et ouverte.</p>
<p><b>Transactions et coopération axées sur les objectifs</b></p>	<p>Cette échelle porte essentiellement sur la nature collaborative des interactions sur le web 2.0 et des transactions qui se font en ligne, comme un élément habituel de la vie moderne, les deux avec des résultats bien précis. Séparer de façon stricte l'écrit et l'oral ne concerne pas vraiment les transactions en ligne, la multimodalité en étant de plus en plus l'élément et la ressource clés.</p>

**Tableau 7 – Compétences plurilingue et pluriculturelle**

<p><b>Compétences plurilingue et pluriculturelle</b></p> <p>Les notions de plurilinguisme et de pluriculturalisme présentées dans le CECR (2001, section 1.3; 1.4 et 6.1.3) ont servi de base au développement des échelles de descripteurs dans ce domaine. Les points suivants cités dans le CECR ont été, en particulier, pris en considération :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ La différence entre le plurilinguisme et le multilinguisme est que ce dernier met l'accent sur la présence et la coexistence d'un certain nombre de langues dans une société donnée alors que le plurilinguisme insiste sur le fait que :             <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ les langues sont interdépendantes et interconnectées en particulier au niveau d'une personne ;</li> <li>▶ les langues et les cultures ne sont pas confinées dans des espaces mentaux cloisonnés ;</li> <li>▶ le savoir et l'expérience des langues contribuent à la construction d'une compétence communicative.</li> </ul> </li> <li>▶ Une maîtrise équilibrée dans différentes langues n'est pas le but à atteindre, mais plutôt la capacité (et la volonté) de moduler leur usage en fonction de la situation sociale et communicative.</li> <li>▶ Les frontières entre les langues peuvent être dépassées dans la communication et différentes langues peuvent être utilisées pour transmettre des messages dans la même situation.</li> </ul> <p>D'autres concepts ont aussi été pris en compte à la suite de à l'analyse de la littérature récente sur ce sujet :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ la capacité à gérer « l'altérité » pour identifier les ressemblances et les différences, pour s'appuyer sur les traits culturels connus et inconnus, etc., afin de permettre la communication et la coopération ;</li> <li>▶ la volonté d'agir en tant que médiateur interculturel ;</li> <li>▶ la volonté dynamique et la capacité de l'utilisateur/apprenant à utiliser les langues qui lui sont familières pour comprendre de nouvelles langues, à faire confiance (et rechercher) des mots semblables et internationaux pour comprendre les textes d'une langue inconnue- en ayant conscience du danger des « faux amis » ;</li> <li>▶ la capacité à répondre d'une façon sociologiquement acceptable en intégrant des langues ou des éléments d'autres langues et/ou des variations de langues dans son discours à des fins de communication ;</li> </ul>	
--	--

- ▶ l'utilisation de ce qui a été dit précédemment à un niveau plus élevé à des fins ludiques et stylistiques ;
- ▶ la capacité à exploiter son propre répertoire linguistique en combinant, intégrant et en alternant délibérément les langues au niveau de l'énoncé et du discours ;
- ▶ une disponibilité et une capacité à développer une conscience plurilinguistique et pluriculturelle en se montrant ouvert et curieux.

Voici les termes associés à ces concepts : trans-apprentissage linguistique, code de commutation/mélange/maillage ; pratiques transidiomatiques et polylinguisme.

Plutôt que d'être incluse ici, l'échelle *Créer un espace pluriculturel* fait partie de la Médiation relationnelle, dans la mesure où elle met l'accent sur le rôle plus dynamique d'intermédiaire agissant en tant que médiateur interculturel ayant pour but d'établir et de maintenir des rapports.

Ces trois échelles sont résumées dans la colonne de droite et décrivent les éléments d'un espace conceptuel élargi concernant l'éducation plurilingue et pluriculturelle, celui du CARAP/FREPA (Cadre de Référence pour les Approches Plurielles : <http://carap.ecml.at>). CARAP/FREPA liste les différents aspects des compétences plurilingues et interculturelles dans une structure hypertextuelle indépendante d'un niveau de langue et organisée selon trois grands domaines : le savoir (knowledge), le savoir-être (attitudes) et le savoir faire (skills). Les trois échelles présentées ici sont complétées par un renvoi au schéma CARAP/FREPA donnant ainsi aux utilisateurs l'occasion de réflexions plus approfondies et un accès à des outils de formation propres à ce domaine.

**Se servir d'un répertoire pluriculturel**

On y trouve de nombreuses notions présentes dans la littérature et les descripteurs pour la compétence interculturelle, par exemple :

- ▶ Le besoin de gérer l'ambiguïté face à la diversité culturelle :
  - ▶ identifier les ambiguïtés sociolinguistiques et pragmatiques et réagir en conséquence, modifier son langage, réfléchir à ces ambiguïtés et ces réactions, etc. ;
- ▶ Le besoin de comprendre que dans des cultures différentes les pratiques et les normes culturelles peuvent être différentes :
  - ▶ commenter et comparer les éléments/les différences culturelles
  - ▶ discuter des perceptions que des personnes d'autres cultures peuvent avoir de certaines actions
- ▶ Le besoin de prendre en compte des différences dans les comportements (dont les gestes, les tons et les attitudes) :
  - ▶ discuter des généralisations abusives et des stéréotypes
- ▶ Le besoin de prendre en compte des différences dans les comportements (dont les gestes, les tons et les attitudes) :
  - ▶ expliquer les traits d'une culture
  - ▶ analyser des documents et en discuter
- ▶ La volonté de montrer sa sensibilité aux différences et sa disponibilité à offrir et à demander des éclaircissements :
  - ▶ anticiper des risques éventuels de malentendus

L'objectif de ce projet était d'associer des descripteurs à des niveaux de compétence linguistique pour aider les enseignants à intégrer des objectifs appropriés à leurs cours. C'est la raison pour laquelle on peut être tenté de rendre explicite la capacité langagière simplement suggérée dans d'autres ensembles de descripteurs du domaine. Réciproquement, ont été modifiés ou exclus des descripteurs décrivant des comportements latents ou si généraux qu'ils pouvaient s'appliquer à un large éventail de niveaux.

**Compréhension plurilingue**

La principale notion représentée dans cette échelle est la capacité à utiliser son savoir et sa compétence (même partielle) dans une langue ou dans une autre comme un atout pour aborder des textes rédigés dans d'autres langues atteindre ainsi le but communicatif.

**Se servir d'un répertoire plurilingue**

Dans cette échelle nous trouvons des aspects qui caractérisent aussi les échelles précédentes. Comme l'agent social exploite son répertoire culturel, il est aussi impliqué dans l'exploitation de toutes les ressources linguistiques disponibles pour communiquer de façon efficace dans un contexte multilingue et/ou une situation de médiation classique dans laquelle les autres personnes n'ont pas de langue commune.

## Section 5

# Elaboration et validation des descripteurs

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Un premier recueil de descripteurs, organisé en échelles provisoires, a été réuni par le premier auteur pendant les six premiers mois de 2014. Ce recueil a été présenté à des consultants au cours d'un atelier tenu le dernier jour de la réunion de consultation, à Strasbourg en juin 2014. A la suite des commentaires produits, l'ensemble des descripteurs a été révisé entre juillet et septembre 2014, afin de préparer la première réunion du groupe d'auteurs<sup>6</sup> et de son groupe de réflexion<sup>7</sup>. Les descripteurs ont ensuite subi différentes corrections lors d'une série d'ateliers et d'échanges de courriels entre la fin de septembre 2014 et le début de février 2015. Il en est résulté un ensemble d'échelles de descripteurs pour 24 catégories, avec un total de 427 descripteurs qui ont alors reçu des numéros de séries. Tous les descripteurs rejetés, ainsi que les formulations initiales de descripteurs adaptés d'autres sources ont été systématiquement archivés.

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

---

<sup>6</sup> Brian North, Tim Goodier, Enrica Piccardo, Maria Stathalpoulou

<sup>7</sup> Coreen Docherty, Hanan Khalifa, Ángeles Ortega, Sauli Takala

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

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

## Les phases de validation

Des rapports complets sont présentés à part, pour chacune de ces trois phases.

### Phase 1

Dans ces ateliers à distance (d'environ 3 heures) qui ont eu lieu entre le 16/02/2015 et le 26/03/15, les 427 descripteurs ont été présentés en séries de 30 ensembles se recoupant, certains ensembles étant attribués à des instituts différents. Les 137 instituts qui ont participé ont organisé leurs ateliers en présentiel, utilisant le matériel envoyé par courriel. Chaque institut a organisé entre un et neuf binômes, ce qui a donné un total de 495 binômes (environ 990 personnes concernées). Quelques catégories de descripteurs du CECR, sur des domaines proches, ont été incluses, de façon à savoir si les nouvelles catégories pouvaient être distinguées des catégories existantes. Chaque binôme avait pour tâche d'identifier la bonne catégorie de descripteurs, de les évaluer sur la *Clarté*, l'*Utilité pédagogique* et la *Relation avec l'utilisation du langage dans le monde réel*, et de suggérer des formulations améliorées. Les binômes devaient échanger et évaluer l'un des ensembles d'environ 60 descripteurs présentés dans un ordre aléatoire. Les figures 2 et 3 présentent des exemples de fiches de données utilisées par les participants. Dans ce cas précis, l'ensemble concernait les deux nouvelles échelles « en ligne ». La Figure 2 montre la fiche utilisée pour attribuer une échelle à un descripteur et évaluer sa qualité et la Figure 3 montre la fiche de suggestions de reformulation.

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

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

Figure 2 – Fiche de recueil de données

Item no.	Descriptor
175	Can critically evaluate online comments, embedded links and media, and express negative reactions diplomatically.
177	Can deal confidently effectively with linguistic and cultural problems or cultural issues adjusting his/her register appropriately, that arise in order to complete online collaborative or transactional exchanges, adjusting his/her register appropriately.

Figure 3 – Fiche de descripteurs

De très nombreuses reformulations ont été proposées. Il a été souvent suggéré de supprimer les propositions subordonnées, de raccourcir radicalement les descripteurs ou de les scinder en deux. Le groupe a considéré comme un défi de ramener les descripteurs de la médiation aux 20-25 mots que

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

North (2000 : 345) considère comme étant appréciés des enseignants et cela a été précieux dans l'atteinte de cet objectif.

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

**Tableau 8 – Recueil de données sur les catégories**

N°	Ensemble	Echelle	Comparaisons d'échelles*									Ne se prononce pas	Rejet	
			GEN	STIM	PROsp	LINK	RESTR	AMPL	STREA	ADJU	INFO			
230	11	LINK				20								4
230	16	LINK		1		9						2		1
230	17	LINK				13		1				2		2
230	20	LINK				12					1	1		3

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

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

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

**Tableau 9 – Coefficients attribués au descripteur**

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

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

Les résultats ont permis au groupe d'éliminer sans état d'âme les descripteurs les moins appréciés, moins clairs ou moins utiles, et d'améliorer leur formulation. 45 descripteurs n'ont pas répondu à

suffisamment de critères et ont été complètement éliminés et 23 autres ont fait l'objet de discussions – afin de voir si les amendements proposés permettaient de résoudre les problèmes soulevés.

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

## **Phase 2**

Dans un second atelier, qui a eu lieu du 11.05.15 au 19 .06.15 à la suite des activités de familiarisation avec les niveaux du CECR, on a demandé aux participants d'évaluer le niveau du CECR d'environ 60 descripteurs présentés sur une des séries de 23 questionnaires croisés (total : 426 descripteurs). 20 descripteurs du CECR ont été insérés dans les 426 afin de servir « d'items ancres ». 10 d'entre eux étaient regroupés à la fin de chaque questionnaire et les 10 autres étaient répartis dans les 23 questionnaires. Ces 20 descripteurs ont été insérés pour « ancrer » les valeurs de l'échelle mathématique produites lors d'une analyse de Rasch d'échelle de notation (Wright & Masters, 1982, Linacre, 2015), ramenées aux valeurs de l'échelle mathématique produite dans la recherche initiale effectuée sur l'échelle de descripteurs du CECR (publiée dans les annexes de North, 2000). C'est ainsi qu'il est possible de confirmer les niveaux de descripteurs du CECR de manière scientifique.

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

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

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

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

Les participants ont reçu 10 niveaux de compétences et devaient choisir entre :

*Pré-A1 A1 A2 A2+ B1 B1+ B2 B2+ C1 C2*

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

Une autre des raisons pour laquelle le choix des 10 niveaux a été fait, est que les niveaux B1+ et en particulier B2+ se sont révélés être des niveaux à part entière lors du processus d'élaboration de descripteurs pour la médiation. En règle générale, les descripteurs de la médiation formulés à partir de la littérature existante sur le sujet ont semblé correspondre à un niveau de compétence B2+ : extrêmement pragmatiques, fonctionnels, mais sans avoir nécessairement la précision de langage que l'on associe aux niveaux C. Par ailleurs, l'un des objectifs (secondaire) de la production d'une version

---

<sup>9</sup> [www.surveymonkey.com](http://www.surveymonkey.com)

amplifiée de descripteurs du CECR était d'enrichir plus à fond les niveaux +. Il a donc semblé préférable de demander aux participants de les étudier consciencieusement. Des descripteurs pour les niveaux de référence et pour les niveaux plus ont par conséquent fait partie de chacune des deux tâches de familiarisation ainsi que de la série des 10 principaux 'items ancrés' présents dans tous les questionnaires.<sup>10</sup>

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

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

	COLLAB01reason	COLLAB02questssuggest	COLLAB03expanding	COLLAB04contribute	COLLAB05central	COLLAB06explicitqs	COLLAB07challenge	COLLAB08eliciting	COLLAB09further	COLLAB10highlight	COLLAB11present	COLLAB12summarise	COLLAB13synthesis	COLLAB14mainfocus
Pre A1 (0)	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
A1 (1)	2%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	1%
A2 (2&3)	40%	19%	0%	0%	4%	3%	1%	2%	2%	0%	3%	0%	0%	7%
B1 (4&5)	45%	46%	18%	5%	40%	23%	10%	20%	23%	3%	37%	16%	7%	38%
B2 (6&7)	11%	34%	67%	47%	44%	48%	62%	47%	66%	20%	52%	66%	41%	44%
C1 (8)	0%	1%	14%	30%	11%	20%	23%	26%	7%	44%	8%	17%	34%	9%
C2(9)	0%	0%	1%	18%	1%	5%	5%	5%	1%	33%	0%	1%	18%	3%
	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

**Figure 4 – Pourcentage d'évaluation des niveaux généraux**

Prenons le troisième descripteur, COLLAB03expanding, *Peut développer et approfondir les idées d'un partenaire*, de la catégorie « Coopérer pour construire du sens ». 67% des participants ont choisi B2, et ont, de façon égale, hésité entre le niveau B2 de référence et B2+, l'analyse de Rasch suggérant B2. L'intention initiale ayant été C1, il a été décidé de recalibrer cet item à l'aide d'une méthodologie différente, celle de la Phase 3. Le premier item, COLLAB1reason, *Peut demander à un membre du groupe de s'expliquer sur les points de vue donnés par le groupe*, a été classé en B1 par seulement 45%, mais B1 (comme niveau de référence), était le niveau prévu, confirmé par l'analyse de Rasch, et donc, après discussion, on a accepté le calibrage de cet item, dès lors que la grande majorité des 40% au niveau de référence A2 avait choisi A2+. Le deuxième item, COLLAB2questssuggest *Peut poser des questions et répondre à des questions sur des suggestions faites lors d'une discussion*, s'est soldé par un échec. Il était prévu pour un niveau A2, mais seulement 19% l'ont classé dans ce niveau de référence, parmi lesquels un petit 7% a sélectionné le niveau de référence A2 prévu – alors que 34%

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

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

avaient choisi B2 et que le calibrage de Rasch donnait du B1+. De toute évidence, il y avait quelque chose dans cet item qui le faisait considérer à un niveau beaucoup plus élevé que prévu. Il a donc été éliminé.

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

Quatre approches différentes d'ancrage des nouveaux descripteurs à l'échelle mathématique sous-tendant les niveaux du CECR ont été appliquées, et les résultats ont été comparés<sup>12</sup>. Lorsque les résultats coïncidaient sur l'un des niveaux du CECR, ils étaient considérés comme un calibrage de Rasch définitif. Si les différentes méthodes d'ancrage mentionnaient plusieurs niveaux différents, ou s'il était difficile de savoir si l'item était à un niveau de référence ou à un niveau plus, il était à nouveau calibré dans la Phase 3.

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

### **Phase 3**

La troisième partie du projet a consisté en une enquête en ligne, en anglais et en français, entre le 7 septembre et le 8 novembre 2015. 365 descripteurs ont été présentés, dans des séries de 23 questionnaires croisés, - questionnaires à nouveau répartis entre différentes institutions. Les 365 descripteurs comprenaient 74 items ancrés : 12 items ancrés du CECR et 62 pris parmi les descripteurs qui avaient été calibrés en Phase 2. Chaque catégorie disposait donc de ses items ancrés, ce qui signifie qu'elle pouvait, si nécessaire, faire l'objet d'une analyse de Rasch séparée. Les 23 questionnaires ont également été distribués, à la suite d'un appel à participer, à des organismes tels que la FIPLV (Fédération internationale des professeurs de langues vivantes), l'ECML (Centre européen des langues modernes), Eaquals (Association européenne pour des services linguistiques de qualité), EALTA (Association européenne pour la conception de tests et l'évaluation en langue) et la CASLT/ ACPLS (Association canadienne des professeurs de langue seconde). Cambridge English et NILE ont distribué l'appel à leurs réseaux, en anglais. 154 des 189 instituts ayant participé à la Phase 2 ont répondu à l'enquête, à laquelle les appels ont réuni un total de 3503 réponses utilisables, 25% de ces réponses provenant de l'enquête française. Plus de 80 pays et de 60 langues ont été représentés dans les données.

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

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

---

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

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

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

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

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

- ▶ pour les compétences plurilingue et pluriculturelle (*Susciter un espace pluriculturel ; Se servir d'un répertoire pluriculturel ; Se servir d'un répertoire plurilingue*)
- ▶ pour l'interprétation et la traduction (*Interpréter ; Traduire à l'oral un texte écrit – ; Traduire à l'écrit un texte écrit*)
- ▶ pour l'interaction en ligne (*Conversation et discussion en ligne ; Transaction et coopération en ligne axées sur les objectifs*)
- ▶ pour les réactions à un texte créatif et la littérature (*Exprimer une réaction personnelle à l'égard d'un texte créatif – dont la littérature ; Analyses et critiques de texte créatif - dont la littérature*).

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

### Enquête de suivi des compétences plurilingue/pluriculturelle<sup>13</sup>

Quelques problèmes ont cependant été soulevés concernant la partie inférieure de l'échelle *Exploiter un répertoire plurilinguistique*. Il est apparu que la majorité des participants avaient donné une réponse similaire voire même identique à **tous** les descripteurs de cette catégorie. L'effet qui consiste à répondre de façon identique à chaque item – également connu techniquement sous le nom « effet de halo » – ne s'est reproduit pour aucune autre catégorie. « L'effet de halo » est typique d'un désarroi de l'évaluateur. Il est possible que l'origine du problème soit la nouveauté même et de la méconnaissance du concept de plurilinguisme. La réponse a été d'organiser, entre le 10.02.16 et le 11.03.16 une enquête de suivi, en anglais et en français, en utilisant à nouveau la méthodologie de la Phase 2 (attribuer un niveau du CECR). Ce suivi a permis d'élargir la série de descripteurs dans chacun des domaines plurilingue et pluriculturel. En accord avec Coste & Cavalli (2015 : 31), la distinction entre plurilingue et pluriculturel a été gardée, les deux catégories étant distinctes et équilibrées. Une approche plurielle a été également adoptée en ce qui concerne les spécificités de la/les 'culture(s)' – ainsi que des sous-cultures – et de la ou des 'langue(s)' – ainsi que des variétés et des codes. De nombreux autres descripteurs ont été ajoutés pour *Se servir d'un répertoire pluriculturel*, et des descripteurs adaptés du REFIC (Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension), élaboré lors du projet MIRIADI, ont été utilisés pour accroître la couverture de la

---

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

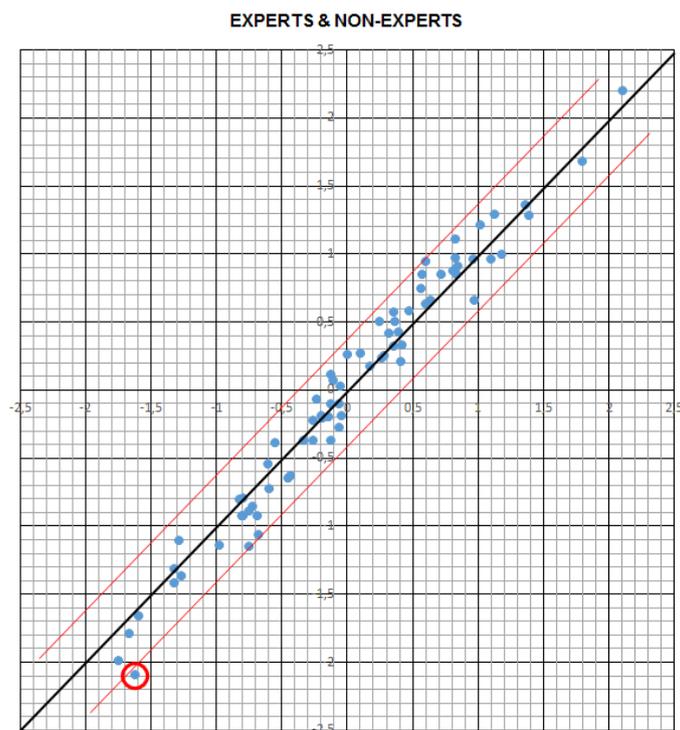
*Compréhension plurilingue*, ainsi que celle de l'échelle du CECR *Stratégies de réception, Reconnaître des indices et faire des déductions*.

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

- ▶ une liste de 100 experts en éducation plurilingue, dont beaucoup avaient pris part à des projets européens dans ce domaine ('experts');
- ▶ un appel à participer à la plupart des praticiens ayant participé à la Phase 3 et qui s'étaient montrés intéressés par des enquêtes ultérieures<sup>14</sup> ('non experts')

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

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



**Figure 5 –** Interprétation de la difficulté par les 'experts' et les 'non experts'

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

---

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

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

Cela signifie que les participants :

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

Pour les descripteurs, cela signifie :

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

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

#### **Note:**

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

Exemple. Ce descripteur de niveau B2 :

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

pourrait être présenté ainsi :

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

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

- ▶ la mise à disposition de descripteurs pour les niveaux inférieurs des échelles du CECR pour *Stratégies de réception, Reconnaître des indices et faire des déductions*

- ▶ la mise à disposition d'une échelle pour la *Compréhension plurilingue*, focalisée sur les niveaux inférieurs
- ▶ la confirmation du calibrage de l'échelle *Se servir d'un répertoire plurilingue* (où il y avait eu des problèmes dans la Phase 3, comme mentionné ci-dessus)
- ▶ l'intégration de descripteurs provenant d'un éventail de sources pour l'échelle *Se servir d'un répertoire pluriculturel*.

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

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

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

en outre :

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

et par conséquent :

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

**Tableau 10 – Comparer les contenus ‘socioculturels’ dans les différentes échelles**

<i>Créer un espace pluriculturel</i> <b>B1</b>	<i>Correction sociolinguistique</i> <b>B1</b>	<i>Se servir d'un répertoire pluriculturel</i> <b>B1</b>
Peut assurer un échange interculturel en utilisant un répertoire limité : présenter des personnes de contextes culturels différents, poser des questions et y répondre, montrer qu'il/elle a conscience que certaines choses peuvent être perçues différemment selon les cultures.	Peut s'exprimer et répondre à un large éventail de fonctions langagières en utilisant leurs expressions les plus courantes dans un registre neutre.	Peut, en général, tenir compte des conventions concernant la posture, le contact visuel, la distance à respecter entre les personnes.
Peut aider à la création d'une culture commune partagée, en échangeant de façon simple des informations sur les valeurs et les comportements propres à une langue et une culture.	Est conscient des règles de politesse importantes et se conduit de manière appropriée.	Peut en général se conformer aux codes culturels les plus couramment utilisés.
	Est conscient des différences les plus significatives entre les coutumes, les usages, les attitudes, les valeurs et les croyances qui prévalent dans la communauté concernée et celles de sa propre communauté et en rechercher les indices.	Peut expliquer en termes simples comment ses valeurs et comportements personnels influencent sa façon de percevoir les valeurs et comportements des autres.
		Peut expliquer en termes simples que ce qui peut lui paraître « étrange » dans un autre contexte socioculturel peut s'avérer « normal » pour d'autres personnes.

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

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

### Conclusions sur l'élaboration et la validation

Au total, environ 35% de l'ensemble des descripteurs soumis au rigoureux processus de validation en trois phases décrit ci-dessus, ont été, pour une raison ou une autre, rejetés. De plus, 105 descripteurs calibrés ont été retirés lors de la dernière révision, 56 avant la consultation formelle et 49 après. Ceci afin de réduire les doublons et non pour des raisons de qualité. Ces descripteurs supplémentaires sont présentés, avec deux échelles pour lesquelles seulement les niveaux B ont été définis (*Instaurer une*

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

*ambiance constructive ; Représenter visuellement une information*), en annexe du document qui contient les descripteurs.

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

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

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

*Peut donner des instructions claires pour organiser un travail en binôme ou en petit groupes et résumer les conclusions des travaux en plénière.*<sup>16</sup>

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

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

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

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

Le besoin de compétences générales en plus des compétences langagières est particulièrement présent pour *Se servir d'un répertoire plurilingue/pluriculturel*. Comme le CECR l'explique parfaitement, les limites entre la connaissance du monde (CECR 5.1.1.1), le savoir socioculturel (CECR 5.1.1.2) et la prise de conscience interculturelle (CECR 5.1.1.3) ne sont pas totalement nettes. Pas plus que celles entre les aptitudes pratiques et le savoir-faire (CECR 5.1.2.1) – ce dernier comprenant les aptitudes sociales – et les connaissances socioculturelles ou aptitudes et savoir-faire interculturels (CECR 1.2.2). Ce qui est plus important qu'un chevauchement possible entre catégories est que l'utilisateur/apprenant, quand il crée du sens dans une situation communicative, fasse appel à tous ces aspects et les fusionne avec la compétence communicative langagière appropriée. Nous avons, plus haut, appelé l'attention sur le fait que premièrement les limites entre catégories sont artificielles et que deuxièmement les catégories n'existent pas isolément. En fait, toute activité communicative implique

---

<sup>16</sup> Dans la dernière révision, ce descripteur a fusionné avec le précédent.

que les compétences langagières soient intégrées aux compétences générales et aux stratégies adéquates. Comme nous l'avons souligné dans la section 5 sur les catégories, le fait de mettre l'accent sur l'un des aspects afin de le décrire n'implique pas que nous lui accordons une existence séparée au sein du modèle atomisé.

La discussion théorique présentée dans les sections 2 et 3 a montré clairement que la médiation a un champ d'application très large. L'envergure de la médiation a rendu sa réduction à des catégories et descripteurs très délicate. Nous considérons malgré tout l'exercice comme utile et pertinent, car il rend la médiation et les domaines qui y sont associés plus visibles et accessibles, à l'aide de descripteurs concrets qui peuvent aider les professeurs de langues à envisager leur place dans les programmes.



## Section 6

# Adéquation à différents contextes

---

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

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

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

Alors que les descripteurs du CECR ciblaient très nettement l'enseignement secondaire et les apprenants adultes de langues étrangères, les descripteurs de la médiation ont, tout du moins potentiellement, une application plus vaste, particulièrement en ce qui concerne l'enseignement et l'apprentissage des langues tout au long du programme, y compris de la langue de scolarisation. Ce qui ouvre de nouvelles perspectives, c'est le fait que deux tiers de ceux qui ont répondu à la consultation formelle ont considéré cela comme un développement positif, à cela s'ajoutent 25% qui sont d'accord «jusqu'à un certain point ». Contrairement aux descripteurs originaux du CECR, ou aux deux autres projets annexes liés aux descripteurs (mettre à jour les échelles de 2001 et recueillir des descripteurs pour jeunes apprenants), l'accent n'a pas été mis sur les langues étrangères. Les notions de locuteur natif/non natif étaient déjà discutables lors de l'élaboration des descripteurs du CECR (Kramtsch, 1993) mais avaient été conservées dans une demi-douzaine de descripteurs hérités d'anciennes échelles. Aujourd'hui, étant donné le niveau de mobilité et de migration<sup>17</sup> et la diversité ethnique dans les salles de classes urbaines, la notion de locuteur natif ainsi que le clivage langue de scolarisation/langue étrangère, sans parler de langue maternelle/langue étrangère, n'a plus sa raison d'être. Voilà l'une des principales raisons pour lesquelles des expressions telles que langue maternelle, langue seconde, langue source, langue cible, etc. ne sont pas utilisées dans les descripteurs pour la médiation. On suggère simplement à l'utilisateur d'indiquer les langues spécifiques impliquées.

Cela ne signifie pas que les descripteurs pour la médiation n'ont aucun intérêt pour l'apprentissage des langues étrangères/secondes. Dans la vie publique, académique et professionnelle, la médiation est

---

<sup>17</sup> La population de Londres, par exemple, n'est plus aujourd'hui qu'à 45% indigène, anglaise d'origine (recensement de 2011 ; BBC News 11.12.12). Environ ½ million de Français vivent et travaillent à Londres, ce qui en fait une des villes au monde ayant la plus grande nombre d'habitants français (Euronews 19.04.15). Plus de 2 millions d'étrangers vivent en Suisse : 24.4% (Tages Anzeiger, 23.06.15). Plus d'un million de migrants sont arrivés en Europe en 2015 (BBC News 04.03.16).

quotidienne, et dans notre monde globalisé, elle est souvent interlinguistique. Dans des sociétés fondées sur le savoir, la capacité à trier et à traiter des informations – peut-être en plusieurs langues – à les identifier et à transmettre celles qui sont pertinentes, revêt également une importance croissante. Et puis, il y a bien sûr, les apprenants de langue seconde qui sont amenés, en tant qu'immigrants, même si leurs compétences sont partielles, à servir plus ou moins de médiateurs entre les représentants de la communauté d'accueil et les nouveaux arrivants.

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

La mobilité personnelle et la migration n'étaient pas du tout étrangères aux préoccupations lorsque le CECR a été conçu au milieu des années 90. La valorisation des langues d'origine ainsi que la reconnaissance des qualifications dans les langues liées à l'emploi ont d'ailleurs été, lors du symposium de Rüslikon, essentielles pour motiver la proposition de créer un PEL plurilingue (Schärer & North, 1992). Les trois années du Projet de recherche suisse et de la conception du CECR (1993-1996) ont également été celles de l'élaboration des Canadian Language Benchmarks / Niveaux de compétence linguistique canadiens (Jezak & Piccardo, 2016), dont l'objectif était de donner une structure à l'apprentissage des adultes migrants.<sup>18</sup> Quoi qu'il en soit, tout ce qui concerne la migration est nettement plus central aujourd'hui que cela ne l'était il y a vingt ans.

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

- ▶ écoliers en général (surtout *Médier des concepts*)
- ▶ professeurs enseignant leur matière dans une autre langue (surtout *Médier la communication, Médier des concepts et Se servir d'un répertoire plurilingue*)
- ▶ étudiants internationaux suivant des cours de préparation à l'université (surtout *Médier des concepts et Médier un texte*)
- ▶ enfants migrants à l'école (surtout, *Médier des concepts et Médier un texte, Compréhension plurilingue et Se servir d'un répertoire plurilingue*)
- ▶ migrants adultes (surtout *Médier la communication, Médier un texte Compréhension plurilingue et Se servir d'un répertoire plurilingue*)
- ▶ personnes travaillant avec des migrants adultes (surtout *Médier la communication, et Se servir d'un répertoire plurilingue*)
- ▶ hommes d'affaires (surtout *Médier la communication, Médier un texte et Se servir d'un répertoire pluriculturel*)
- ▶ apprenants de langue étrangère (surtout *Médier des concepts et Médier un texte*)
- ▶ animateurs / formateurs (surtout *Médier la communication, Médier des concepts et Médier un texte*)

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

- ▶ Intégration linguistique des adultes migrants (projet ILAM)
- ▶ Projet Langue de scolarisation

---

<sup>18</sup> Ceci va à l'encontre de la position de Coste & Cavalli (2015 : 14) qui considèrent que 'les notions de mobilité, d'altérité, de groupes, ... occupaient moins le devant de la scène dans le domaine des langues et de l'éducation au cours des années 1990, moment de l'élaboration du CECR, malgré les travaux novateurs de Byram (Byram & Zarate 1996; Byram 1997), les PELs, les NCLC et les travaux de Coste lui-même, à l'époque, avec Geneviève Zarate (Coste, Moore & Zarate, 1997).

- ▶ Education plurilingue et interculturelle
- ▶ Compétences pour une culture de la démocratie (projet CCD)

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

# Références

---

- Alderson, J. C. A. (1991) Bands and scores. In J. C. A. Alderson & B. North (Eds.). *Language testing in the 1990s* (pp. 71–86). Modern English Publications/British Council, London, Macmillan.
- Alderson, J. C. A. (Ed.). (2002). *Case studies in the use of the Common European Framework*. Strasbourg, Council of Europe, ISBN 92-871-4983-6. [www.coe.int/lang-cefr](http://www.coe.int/lang-cefr)
- Alexander, R. (2008). Culture, dialogue and learning: Notes on an emerging pedagogy. In Mercer & Hodgkinson 99–114.
- Baker, C. (1988). *Key issues in bilingualism and bilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Barnes, D. & Todd, F. (1977). *Communication and learning in small groups*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Bejar, I. (1980). A procedure for investigating the unidimensionality of achievement tests based on item parameter estimates. In: *Journal of Educational Measurement* 17 (4), 283–96.
- Broch H., 2005, *Logique d'un monde en ruine, Six essais philosophiques*. Paris-Tel-Aviv. Editions de l'éclat.
- Brown D. (2007). *Principles of language learning and teaching. Fifth edition*. White Plains NY: Pearson Longman.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*, Cleveland, Multilingual Matters.
- Byram, M. (Ed.) (2003). *Compétence interculturelle*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. [www.coe.int/lang-platform](http://www.coe.int/lang-platform)
- Byram M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship*. Toronto: Multilingual matters.
- Byram, M., & Zarate, G. (1996). Defining and assessing Intercultural competence: Some principles and proposals for the European context, *Language Teaching*. 1996 October, 239–243.
- Champney, H. (1941). The measurement of parent behaviour. In: *Child Development* 12, 2, 131–66.
- Conseil de l'Europe (1998). *Langues vivantes: apprendre, enseigner, évaluer. Un Cadre européen commun de référence*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, Conseil de la Coopération culturelle, Comité de l'éducation. CC-LANG (95) 5 rev. V.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. (CECR). Version française : Editions Didier. [www.coe.int/lang-CECR](http://www.coe.int/lang-CECR)
- Conseil de l'Europe (2009) *Relier les examens de langues au Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer (CECR). Un manuel*. Strasbourg: [www.coe.int/lang-CECR](http://www.coe.int/lang-CECR)
- Corcoll López, C. & González-Davies, M. (2016). Switching codes in the plurilingual classroom, *ELT Journal* 70, January 2016, 67–77.
- Coste, D. & Cavalli, M. (2015). *Education, mobilité, altérité. Les fonctions de médiation de l'école*, Strasbourg: Conseil de l'Europe [www.coe.int/lang-CECR](http://www.coe.int/lang-CECR)
- Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (1997 – rev. 2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle* Strasbourg, Conseil de l'Europe. [www.coe.int/lang-CECR](http://www.coe.int/lang-CECR)
- Creese, A. and Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching? *Modern Language Journal*, 94 (1), 103–115.
- Davis, B., & Sumara, D. J. (2005). Challenging images of knowing: Complexity science and educational research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 18 (3), 305-321.

- De Bot, K., Lowie, W & Verspoor, M. (2007). A Dynamic Systems Theory approach to second language acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition* 10 (1), 7–21 C.
- Eichelmann, T. (2015). *Der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen und die Hochschulspezifität am Beispiel UNiCert*. Unpublished PhD thesis, University of Dresden.
- Engeström, Y. (1999). Innovative learning in work teams : Analyzing cycles of knowledge création in practice. In Y. Engeström, R. Miettinen, and R-L. Punamaki (Eds.), *Perspectives on activity theory* (pp. 377–404). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gibson, J.J. (1977). The Theory of Affordances (pp. 67–82). In R. Shaw & J. Bransford (eds.). *Perceiving, Acting, and Knowing: Toward an Ecological Psychology*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Glaboniat, M., Müller, M., Rusch, P., Schmitz, H. & Wertenschlag, L. (2005). *Profile deutsch A1 - C2. Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen, Kommunikative Mittel*. München: Langenscheidt.
- Halliday, M. A. K. (1973). *Explorations in the functions of language*. London: Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1975). *Language how to mean. Explorations in the development of language*. London: Arnold.
- Jezak, M. & Piccardo, E. (2016 in press). Canadian Language Benchmarks (CLB) and Niveaux de compétence linguistique canadiens (NCLC) - Canadian frameworks of reference for languages in the era of glocalization. In M. Jezak (Ed.), *Twenty years of the Canadian Language Benchmarks and Niveaux de compétence linguistique canadiens: policy, research and practice*. Ottawa: University of Ottawa Press.
- Jones, N. (2002). Relating the ALTE Framework to the Common European Framework of Reference. In Alderson (Ed.), 167–183.
- Kaftandjieva, F. & Takala, S. (2002). Council of Europe scales of language proficiency: a validation study. In Alderson (Ed.), 106–129.
- King, J. & Chetty, R. (2014). Codeswitching: Linguistic and literacy understanding of teaching dilemmas in multilingual classrooms, *Linguistics and Education* 25, 40–50.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. (2000). Social discursive construction of self in L2 learning. In J. P. Lantolf. *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 133-154). Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch C. (Ed.). (2002). *Language acquisition and language socialization. Ecological perspectives*. New York: Continuum.
- Kramsch, C. (2009). Third culture and language education. In V. Cook & L. Wei (Eds.), *Contemporary Applied Linguistics. Vol.1* V. Cook, (Ed.), *Language teaching and learning* (pp. 233–254). London: Continuum.
- Lado, R. (1961). *Language testing*. London: Longman.
- Lantolf, J. P. (2000). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Lantolf, J. P. (2007). Sociocultural theory: A unified approach to L2 learning and teaching. In J. Cummins & C. Davison (Eds.), *International handbook of English language teaching* (pp. 692–701). New York: Springer.
- Lantolf, J. P. and Frawley, W. (1988). Proficiency, understanding the construct. In: *Studies in Second Language Acquisition* 10 (2), 181–196.
- Lantolf, J. P. and Frawley, W. (1992). Rejecting the OPI – again: A response to Hagen. In: *ADFL Bulletin* 23 (2), 34–37.
- Lantolf, J. & Poehner, M. (2014). *Sociocultural theory and the pedagogical imperative in L2 education: Vygotskian praxis and the research/practice divide*. NY: Routledge.
- Larsen-Freeman, D., & Cameron, L. (2008). *Complex systems and applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

- Lenoir, Y. (1996). Médiation cognitive et médiation didactique. In C. Raisky & M. Caillot (Eds.), *Le didactique au delà des didactiques. Débats autour de concepts fédérateurs* (pp. 223–251). Bruxelles: De Boeck Université.
- Levinson, S. C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lewy, D., & Zarate, G. (2003). La médiation et la didactique des langues et des cultures. *Le français dans le monde. Recherches et applications*. Paris : Clé international.
- Lewis, G., Jones, B. & Baker, C. (2012). Translanguaging: developing its conceptualisation and contextualisation, in *Educational Research and Evaluation*, 18 (7), 655–670.
- Linacre, J. M. (2015). *Winsteps: Rasch-model computer program*, Chicago: MESA Press.
- Locke, J. (1722). An essay concerning humane understanding, Book III. In *Locke, Works*, Vol 1. London: Taylor.
- Lüdi, G. (2014). Dynamics and management of linguistic diversity in companies and institutes of higher education: Results from the DYLAN project. In P. Gromes & H. Wu (Eds.), *Plurilingual education: Policies – practices – language development* (pp. 113–138). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Mercer N. & Hodgkinson (Eds.). (2008). *Exploring talk in schools*, London, Sage.
- Negishi, M., Takada, T. & Tono, Y. (2013). A progress report on the development of the CEFR-J. In: E. D. Galaczi and C. J. Weir (Eds.), *Exploring language frameworks: Proceedings of the ALTE Krakow conference, July 2011* (pp. 135–163). Studies in Language Testing Series 36, Cambridge: Cambridge University Press.
- North, B. & Schneider, G. (1998). Scaling descriptors for language proficiency scales, *Language Testing* 15 (2), 217–262.
- North, B. (1992). European Language Portfolio: Some options for a working approach to design scales for proficiency. In: Council of Europe (Ed. B. North) *Transparency and coherence in language learning in Europe: Objectives, assessment and certification. Symposium held in Rüschnikon, 10–16 November 1991* (pp. 158–174). Strasbourg: Council for Cultural Co-operation. Reprinted in R. Schärer R. and B. North (1992) *Towards a common European framework for reporting language competency*, Washington D.C.: NFLC Occasional Paper, National Foreign Language Center, April.
- North, B. (1992) European Language Portfolio: Some options for a working approach to design scales for proficiency. In: Council of Europe *Transparency and coherence in language learning in Europe: Objectives, assessment and certification. Symposium held in Rüschnikon, 10–16 November 1991. (Edited by North, Brian)*. Strasbourg: Council for Cultural Co-operation, 158–174, reprinted in Schärer R. & North B. (1992). *Towards a common European framework for reporting language competency*. Washington D.C.: NFLC Occasional Paper, National Foreign Language Center, April 1992.
- North, B. (1993) *The development of descriptors on scales of proficiency: Perspectives, problems, and a possible methodology*. NFLC Occasional Paper, National Foreign Language Center, Washington D.C: April 1993.
- North, B. (1995). The development of a common framework scale of descriptors of language proficiency based on a theory of measurement, *System* 23 (4), 445-465.
- North, B. (2000). *The Development of a common framework scale of language proficiency*, New York: Peter Lang.
- North, B and Schneider, G (1998) Scaling descriptors for language proficiency scales. *Language Testing* 15 (2), 217–262.
- OCEA (1984). *Oxford certificate of educational achievement: The personal record component: A draft handbook for schools*. Oxford, OCEA.
- Pavlenko, A. & Lantolf, J. (2000). Second language learning as participation and the (re) construction of selves. In J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 155-177). Oxford: Oxford University Press.
- Piccardo, E. (2005). Dichtung und Wahrheit. Considérations en marge du concept de frontières dans la connaissance. *Synergies France*, 4, 110-120.

- Piccardo, E. (2012). Médiation et apprentissage des langues : Pourquoi est-il temps de réfléchir à cette notion ? *ELA : Études de Linguistique Appliquée*, 167, 285–97.
- Piccardo E. (2005). *Créativité et Technologies de l'Information et de la Communication dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères*. Milan: Arcipelago Edizioni.
- Piccardo, E. (2015). Sprachenunterricht im Zeichen der Komplexität: Rückblick und Ausblick. In H. Drumbl & A. Homung (Eds.) *Beiträge der XV Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer Bozen, 29. Juli–03. August 2013*. (pp. 69-92). Bolzano: Bozen-Bolzano University Press.
- Piccardo, E. (2016, in press) Créativité et complexité : quels modèles, quelles conditions, quels enjeux ? In I. Capron Puozzo (Ed.). *La créativité en éducation et en formation. Perspectives théoriques et pratiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Piccardo, E., Berchoud, M., Cignatta, T., Memntz, O. and Pamula, M. (2011). *Pathways through assessment, learning and teaching in the CEFR*. Graz, Austria: European Centre for Modern Languages: ISBN: 978-92-871-7159-7.
- Sawyer, R. K. (2012). *Explaining creativity. The science of human innovation*. Oxford: Oxford University Press, (First edition 2006).
- Schärer R. & North B. (1992). *Towards a common European framework for reporting language competency*, Washington D.C: NFLC Occasional Paper, National Foreign Language Center, April 1992.
- Schneider, G. & North, B. (2000). *Fremdsprachen können: was heisst das? Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit*, Nationales Forschungsprogramm 33, Chur/Zurich: Wirksamkeit unserer Bildungssysteme, Verlag Ruediger.
- Schneuwly B. (2008). Vygotski, l'école et l'écriture. Genève, *Cahiers des Sciences de l'éducation*, 118.
- Swain, M. (2006). Languaging, agency and collaboration in advanced language proficiency. In H. Byrnes (Ed.), *Advanced language learning: The contribution of Halliday and and Vygotsky* (pp. 95-108). London-New York: Continuum.
- Swain M. & Lapkin, S. (2013). A Vygotskian sociocultural perspective on immersion education The L1/L2 debate *Journal of Immersion and Content-Based Language Education* 1 (1), 101–129.
- Swain, M., Kinnear, P. & Steinman, L. (2015). *Sociocultural theory in second language education: An introduction through narratives* (2<sup>nd</sup> edn). Bristol: Multilingual Matters.
- Van Lier L. (2000). From input to affordance: Social-interactive Learning from an ecological perspective. In J. Lantolf (Ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning* (pp. 245–259). Oxford: Oxford University Press.
- Van Lier L. (2002). An ecological-semiotic perspective on language and linguistics. In C. Kramsch (Ed.) *Language acquisition and language socialization. Ecological perspectives* (pp. 140–164). New York: Continuum.
- Van Lier, L.: 2003, *The ecology and semiotics of language learning: A sociocultural perspective*. Kluwer: Dordrecht.
- Vogt, K. (2011) *Fremdsprachliche Kompetenzprofile*, Tübingen: Narr Verlag
- Vygotsky, L.S. (1934/1990). *Pensiero e linguaggio*. Roma: Laterza.
- Wall, J. A. & Dunne, T. C. (2012). Mediation Research: A current review, *Negotiation Journal*, 217 – 244.
- Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Whorf, B. L. (1956). Carroll, J. B. (Ed.) *Language, thought, and reality: Selected writings of Benjamin Lee Whorf*, Cambridge MA: MIT Press.
- Wood, D. J., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 17 (2), 89–100.
- Wright, B. D. & Masters, G. N. (1982). *Rating scale analysis: Rasch measurement*. Chicago: Mesa Press.

Wright, B. D. & Stone, M.H. (1979). *Best test design*. Chicago: MESA Press.

Zarate, G. (2003) Identities and plurilingualism: Preconditions for the recognition of intercultural competences. In M. Byram (Ed.), *Intercultural competence* (pp. 84–117). Strasbourg: Council of Europe [www.coe.int/lang-platform](http://www.coe.int/lang-platform)

Zarate, G., A. Gohard-Radenkovic, A. & Lussier, D. (2004). *Cultural mediation in language learning and teaching*, Graz, European Centre for Modern Languages.

Zwiers, J. (2008). *Building academic language*, San Francisco: Jossey-Bass

## Bibliographie du projet

---

- Abbe, A., Gulick, L.M.V. & Herman, J.L. (2007). *Cross-cultural competence in army leaders: A conceptual and empirical foundation*. Arlington, VA: United States Army Research Institute for the Behavioural and Social Sciences.  
<http://www.deomi.org/CulturalReadiness/documents/CCCompetenceArmy.pdf>
- Aden, J. and Weissmann, D. (Eds.). (2012). La médiation linguistique: entre traduction et enseignement des langues vivantes, *ÉLA (Études de Linguistique Appliquée)* 167. Didier édition Klincksieck.
- Alberta Teachers of English as a Second Language (2005). *ATESL adult ESL curriculum framework: Section 7: intercultural communicative competence: Adapted intercultural knowledge and skills strand of the Massachusetts curriculum framework*. Available at  
[http://www.atesldocuments.com/cf/sites/default/files/downloads/Intercultural\\_Communicative\\_Competence.pdf](http://www.atesldocuments.com/cf/sites/default/files/downloads/Intercultural_Communicative_Competence.pdf)
- Alexander, R. (2008). Culture, dialogue and learning: Notes on an emerging pedagogy. In Mercer & Hodgkinson 99–114.
- Alred, G. and Byram, M. (2002). Becoming an intercultural mediator: A longitudinal study of residence abroad. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 25 (5), 339–352.
- ALTE (Association of Language Testers in Europe) (1992–2002) *ALTE can do statements*. Appendix D in the CEFR (Council of Europe 2001). Accessed 28.04.16 at  
<http://www.cambridgeenglish.org/images/28906-alte-can-do-document.pdf>
- Apostolou, F. (2009). Mediation, manipulation, empowerment. Celebrating the complexity of the interpreter's role. *Interpreting* 11 (1), 1–19.
- Association of American Colleges and Universities (2010). *Intercultural competence and knowledge value rubric*. Accessed 28.04.16 at <https://www.aacu.org/value/rubrics/intercultural-knowledge>
- Auer, P. and Wei, L. (2007). *Handbook of multilingualism and multilingual communication*. Berlin: De Gruyter.
- Baker, C. (1988). *Key issues in bilingualism and bilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C. (2001). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (3rd edn.). Clevedon: Multilingual Matters.
- Barnes, D. and Todd, F. (1977). *Communication and learning in small groups*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Barrett, M. (2013). Intercultural competence: A distinctive hallmark of interculturalism? In M. Barrett (Ed.), *Interculturalism and multiculturalism: Similarities and differences*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Barrett, M. (2014). *Competences for democratic culture and intercultural dialogue (CDCID)*, 3rd meeting of the Ad hoc group of experts, Strasbourg, Council of Europe, Agora Building (Room G04), 16-17 June 2014. Phase One of CDCID: Collation of Existing Competence Schemes. CDCID 3/2014 - Doc.4.0
- Barrett, M., Byram, M., Lázár, I., Mompoin-Gaillard, P. & Philippou, S. (2014). *Developing intercultural competence through education*. Strasbourg: Council of Europe.  
<http://www.coe.int/en/web/pestalozzi/publications>
- Beacco, J-C, Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Egli Cuenat, M., Goullier, F. et Panthier, J. (2016). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg, Conseil de l'Europe. [www.coe.int/lang-CECR](http://www.coe.int/lang-CECR)

- Beck, E. (2004). On the margins of the 'Information society:' A comparative study of mediation. *The Information Society* 20, 279–290.
- Bienvenu, M. J. (1974). Interpersonal communication inventory. In W. J. Pfeiffer and J. E. Jones (Eds.), *The 1974 annual handbook for group facilitators*. San Diego CA: University Associates. First published in *Journal of Communication*, December 1971.
- Bienvenue, M. J. (1971). An interpersonal communication inventory. *Journal of Communication* 21 (4), 381–388, December 1971.
- Boubakour, S. (2010). L'enseignement des langues-cultures: dimensions et perspectives. *Synergies Algérie* 9, 13–26.
- Brown D. (2007). *Principles of language learning and teaching*. (Fifth edition). White Plains NY: Pearson Longman.
- Buckridge, P. (2010). Literary appreciation, American-style: Channels of influence in early twentieth-century Australia. In R. D. and N. Birns (Eds.), *Reading across the Pacific: Australia–United States intellectual histories* (pp. 283–298). Australia: Sydney University Press.
- Byram, M. (2008). Translation and mediation – objectives for language teaching. Presentation given at the the Nordic Network for Intercultural Communication (NIC). *The Vigdis Finnbogadóttir Institute of Foreign Languages*, 22. December 2008.  
[http://www.vigdis.hi.is/translation\\_and\\_mediation\\_objectives\\_language\\_teaching](http://www.vigdis.hi.is/translation_and_mediation_objectives_language_teaching).
- Byram M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship*. Toronto: Multilingual matters.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Cleveland, Multilingual Matters.
- Byram, M. (2009). *Multicultural societies, pluricultural people and the project of intercultural education* (based on the text *Context, concepts and theories of the 'Autobiography of intercultural encounters'* ). Strasbourg, Council of Europe, DG IV / EDU / LANG (2009)15.
- Byram, M. (2009). The intercultural speaker and the pedagogy of foreign language education. In D. K. Deardorff, *The Sage handbook of intercultural competence* (pp. 321–332). Los Angeles CA: Sage.
- Byram, M. (Ed.) (2003). *Compétence interculturelle*. Strasbourg: Language Policy Division, DG IV – Directorate of School, Out-of-School and Higher Education, Council of Europe. [www.coe.int/lang-platform/fr](http://www.coe.int/lang-platform/fr) → L'interculturel
- Byram, M., and Zarate, G. (1996). Defining and assessing Intercultural competence: Some principles and proposals for the European context. *Language Teaching* October 1996, 239–243.
- Byram, M., Zarate G. and Neuner, G. (1997). *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. [www.coe.int/lang-platform/fr](http://www.coe.int/lang-platform/fr)
- Camerer, R. (2011). The testing of intercultural competence, 7 theses. In *TEASIG Newsletter*, the Newsletter of the Testing Evaluation and Assessment Special Interest Group Newsletter, IATEFL, August 2011, 26–27.
- Camerer, R. and Mader, J. (2010). Intercultural competence and the CEFR – What's the connection? In Mader, J. and Urkun, Z. (2010) *Putting the CEFR to Good Use, Selected articles by the presenters of the IATEFL Testing, Evaluation and Assessment Special Interest Group (TEA SIG) and EALTA Conference in Barcelona, Spain, 29-30 October, 2010*: IATEFL (TEA SIG), ISBN: 978-1-901095-37-1, 11–26.
- Canagarajah, S.A. (2011). Codemeshing in academic writing: Identifying teachable strategies of translanguaging. *The Modern Language Journal* 95 (iii), 401-417.
- Candelier, M., de Pietro, J.-F., Facciol, R., Lorincz, I., Pascual, X., & Schröder-Sura, A. (2011). *CARAP-FREPA: A framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures*. Strasbourg, France: Council of Europe Publishing. Retrieved from <http://carap.ecml.at/>
- Carrasco Perea, E., & Piccardo, E. (2009). Plurilinguisme, cultures et identités: la construction du savoir-être chez l'enseignant. *LIDIL*, 39, 19-41.

- Clouet, R. (2006). Between one's own culture and the target culture: The language teacher as intercultural mediator. *Porta Linguarium* 5, 53-62.
- Colorado Department of Education (2002). Cultural mediators, translators, and interpreters, *Fast Facts* March 2002, Special Colorado Department of Education Education Services Unit.
- Conseil de l'Europe (1998). *Langues vivantes: apprendre, enseigner, évaluer. Un Cadre européen commun de référence*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, Conseil de la Coopération culturelle, Comité de l'éducation. CC-LANG (95) 5 rev. V.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. (CECR). Version française : Editions Didier. [www.coe.int/lang-CECR](http://www.coe.int/lang-CECR)
- Conseil de l'Europe (2008). *Autobiographie des rencontres interculturelles* *ounters: Notes à l'intention des animateurs*. Préparées par Byram, M., Barrett, M., Ipgrave, J., Jackson, R. et Mendéz García, C. Strasbourg: Conseil de l'Europe – Division des Politiques linguistiques. [www.coe.int/lang-autobiography/fr](http://www.coe.int/lang-autobiography/fr)
- Corcoll López, C. and González-Davies, M. (2016). Switching codes in the plurilingual classroom, *ELT Journal* 70, January 2016, 67–77.
- Coste, D. (2009). Médiation et altérité, Postface, *Lidil* 39 (<http://lidil.revue.org>): 163–170.
- Coste, D. (2014). Plurilingualism and the challenges of education, in P. Gromes, P and H. Wu *Plurilingual education: Policies – practices – language development* (pp. 15–32). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Coste, D. & Cavalli, M. (2015). *Education, mobility, otherness: The mediation functions of schools*, Strasbourg: Council of Europe [www.coe.int/lang-cefr](http://www.coe.int/lang-cefr)
- Coste, D., Moore, D. et Zarate, G. (1997). *Plurilingual and pluricultural competence*. Strasbourg: Council of Europe.
- Couldry N. (2008). Mediatization or mediation? Alternative understandings of the emergent space of digital storytelling. *New Media and Society* 10 (3), 373–391.
- Creese, A. and Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching? *Modern Language Journal*, 94 (1), 103–115.
- Dacey, R. (2005). The status of likelihood claims in international relations and peace science. *Conflict Management and Peace Science* 22 (3), 189–200.
- De Arriba García, C. and Francisco, J.C.S. (2004). La mediación lingüística en la enseñanza de lenguas. *Didáctica (Lengua y Literatura)* 16, 9–21.
- De Nys, M.J. (1986). Mediation and negativity in Hegel's phenomenology of christian consciousness. *The Journal of Religion* 66 (1), 46–67.
- Dendrinos, B. (2006). Mediation in communication, language teaching and testing. *Journal of Applied Linguistics* 22, 9–35.
- Dendrinos, B. and Stathopoulou, M. (2010). Mediation activities: Cross-language communication performance. *ELT News* 249 (12) website article, accessed 16 August 2014. [http://rcel.enl.uoa.gr/kpg/kpgcorner\\_may2010.htm](http://rcel.enl.uoa.gr/kpg/kpgcorner_may2010.htm).
- Donovan, C.A. (2002). Children's genre knowledge: An examination of K-5 students' performance on multiple tasks providing differing levels of scaffolding. *Reading Research Quarterly* 37 (4), 428–465.
- Doyé, P. (2005). *Intercomprehension: Guide for the development of language education policies in Europe: from linguistic diversity to plurilingual education. Reference study*. Strasbourg: Council of Europe, DG IV.
- Dunbar, S. (1992). Integrating language and content: A case study. *TESL Canada Journal* 10 (1), Fall 1992, 62–70.
- Early, M., Potts, D. and Mohan, B (2005). Teachers' professional knowledge in scaffolding academic literacies for English language learners. *Prospect* 20 (3), December 2005, 63–76.

- EDK (Schweizerischer Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren (2008). *Projekt Bildungsstandards HarmoS: Vorschläge für Basisstandards Fremdsprachen*. [www.edudoc.ch/static/web/.../harmos\\_kurzinfo\\_d.pdf](http://www.edudoc.ch/static/web/.../harmos_kurzinfo_d.pdf); <http://www.edk.ch/dyn/11659.php>
- Ehrhart, S. (2014). Acts of identity in the continuum from multilingual practices to language policy. In P. Gromes and H. Wu *Plurilingual education: Policies – practices – language development* (pp. 75–85). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Eichelmann, T. (2015). *Der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen und die Hochschulspezifika am Beispiel UNlcert*. Unpublished PhD thesis, University of Dresden.
- Engeström, Y. (1999). Innovative learning in work teams: Analyzing cycles of knowledge creation in practice. In Y. Engeström, R. Miettinen, and R-L. Punamaki (Eds.), *Perspectives on activity theory* (pp. 377–404). Cambridge: Cambridge University Press.
- Escudé, P. (2012). *Euromania: Intercomprensió, una via al plurilingüisme*. IUFM Midi-Pyrénées
- Eun, B. and Lim, H-S. (2009). A sociocultural view of language learning: The importance of meaning-based instruction. *TESL Canada Journal* 29 (1), 13–26.
- Fantini, A.E. & Tirmizi, A. (2006). *Exploring and assessing intercultural competence*. World Learning Publications, Paper 1. [http://digitalcollections.sit.edu/worldlearning\\_publications/1](http://digitalcollections.sit.edu/worldlearning_publications/1)
- Federici, E. (2007). The translator's intertextual baggage. *Forum for Modern Language Studies* 43 (2), 147-160.
- Fernyhough, C. (2008). Getting Vygotskian about theory of mind: Mediation, dialogue, and the development of social understanding. *Developmental Review* 28, 225–262
- Flood, J. and Lapp, D. (1994). Issues and trends: Developing literary appreciation and literacy skills: A blueprint for success. *The Reading Teacher* 48, 1, Sep., 1994, 76–79. Published by: International Reading Association. Accessed: 08.02.2014 from <http://www.jstor.org/stable/20201368>
- Frau-Meigs, D. (2007). *General rapporteur's report on the workshop on "Media literacy and human rights: Education for sustainable democratic societies."* Graz, Austria. 5-7 December 2007.
- Gagné, N. (2013). Cooperative learning tasks in a grade 6 intensive ESL class: Role of scaffolding, *Language Teaching Research* 17 (2), 188–209
- Garath-Rucks, P. (2012). Byram versus Bennett,: Discrepancies in the assessment of learners' IC development. *Proceedings of Intercultural Competence Conference 2*, 11–33. <http://cercll.arizona.edu>
- Garcia, O., & Flores, N. (2012). Multilingual pedagogies. In M. Martin-Jones, A. Blackledge, & A. Creese (Eds.), *The Routledge handbook of multilingualism* (pp. 232–246). London, England: Routledge.
- García-Luque, F. (2009). Translation as a mediating activity: The influence of translation metaphors in research, practise and Training of community interpreting. *Entreculturas* 1, 647-668.
- Gerami, A. (2009). Bridging the theory-and-practice gap: Mediator power in practice, *Conflict Resolution Quarterly*, 26 (4), 433–451, Summer 2009.
- Gercek, S. E. (2007). "Cultural mediator" or "Scrupulous translator?" Revisiting role, context and culture in consecutive conference interpreting. In P. Boulogne (Ed.). *Translation and its others. Selected papers of the CETRA research seminar in translation studies 2007*. <http://www.kuleuven.be/cetra/papers/papers.html>
- Gerner, D.J. and Schrodt, P.A. (2001). *Analyzing the dynamics of international mediation processes in the Middle East and the former Yugoslavia*. Paper presented at the annual meeting of the International Studies Association Chicago, 21–24 February.
- Glaboniat, M., Müller, M., Rusch, P., Schmitz, H. and Wertenschlag, L. (2005). *Profile deutsch A1 - C2. Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen, Kommunikative Mittel*. München: Langenscheidt.
- Gobierno de Navarra (2012). Programa de mediación lingüística e intercultural itinerante para la comunidad foral de Navarra, Departamento de Relaciones Institucionales y Portavoz del Gobierno Observatorio Permanente de la Inmigración en Navarra Oficina de Atención a la Inmigración.

- Gollob, R., Krapf, P. & Weidinger, W. (Eds.) (2010). *Educating for democracy: Background materials on democratic citizenship and human rights education for teachers*. Strasbourg: Council of Europe. <http://www.coe.int/en/web/edc/living-democracy-manuals>
- Grindal, K. (1997). *EDC: Basic concepts and core competences: The approach in Norway*. Strasbourg: Council of Europe.
- Halliday, M. A. K. (1973). *Explorations in the functions of language*. London: Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. London: Arnold.
- Hardman, F. (2008). Teachers' use of feedback in whole-class and group-based talk. In N. Mercer and S. Hodgkinson (Eds.) *Exploring talk in schools* (pp. 131–150). London: Sage.
- Hennessy, S. and Deaney, R. (2007). *Exploring teacher mediation of subject learning with ICT: A multimedia approach: RES-000-23-00825 T-Media Project (2005-2007): End of Award Report to ESRC*. Cambridge: University of Cambridge, Faculty of Education.
- Himmelmann, G. (2003). *Zukunft, Fachidentität und Standards der politischen Bildung*. Unpublished manuscript. Braunschweig: TU Braunschweig, Institut für Sozialwissenschaften. [Summarised in Byram, 2008.]
- Hjarvard, S. (2008). The mediatization of society: A theory of the media as agents of social and cultural change. *Nordicom Review* 29 (2), 105-134.
- Huber, J., Mompoin-Gaillard, P. & Lázár, I. (Eds.) (2014). *Tasks for democracy: Developing competences for sustainable democratic societies*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Hulstijn, J. H. (2015). *Language proficiency in native and non-native speakers*. Amsterdam: John Benjamins.
- Hynninen, N. (2011). The practice of 'mediation' in English as a lingua franca interaction. *Journal of Pragmatics* 43, 965–977.
- INCA Project, the (2004). *Intercultural Competence Assessment. INCA Assessor Manual*. Available from <https://ec.europa.eu/migrant-integration/librarydoc/the-inca-project-intercultural-competence-assessment>
- Jaquemet, M. (2005). Transidiomatic practices: Language and power in the age of globalization. *Language and Communication* 25, 257–277.
- Jezak, M. & Piccardo, E. (2016 in press). Canadian language benchmarks (CLB) and Niveaux de compétence linguistique canadiens (NCLC) - Canadian frameworks of reference for languages in the era of globalization. In M. Jezak (Ed.), *Twenty years of the Canadian Language Benchmarks and Niveaux de compétence linguistique canadiens: policy, research and practice*. Ottawa: University of Ottawa Press.
- Jørgensen, J. N. (2008). Polylingual languaging around and among children and adolescents. *International Journal of Multilingualism* 5, 161–176. doi:10.1080/14790710802387562
- Jørgensen, J.N. Karrebaek, M., S, Maden, L.M. and Møller, J.S. (2011). Polylinguaging in Superdiversity, *Diversities* 13 (2), 24–37. Available from [www.unesco.org/shs/diversities/vol13/issue2/art2](http://www.unesco.org/shs/diversities/vol13/issue2/art2)
- Karwacka-Vögele, K. (2012). Towards indicators for intercultural understanding. In J. Huber (Ed.), *Intercultural Competence for All: Preparation for Living in a Heterogeneous World* (pp. 51-60). Strasbourg: Council of Europe.
- Kayi-Aydar, H. (2013). Scaffolding language learning in an academic ESL classroom. *ELT Journal* 67, 3 July 2013, 324–335.
- King, J. and Chetty, R. (2014). Codeswitching: Linguistic and literacy understanding of teaching dilemmas in multilingual classrooms, *Linguistics and Education* 25, 40–50.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. (1997). The privilege of the non-native speaker. *PMLA* 112, (3), May 1997, 359-369.

- Kramsch C. (Ed.). (2002). *Language acquisition and language socialization. Ecological perspectives*. New York: Continuum.
- Kramsch, C. (2009). Third culture and language education. In V. Cook & L. Wei (Eds.), *Contemporary Applied Linguistics. Vol. 1* V. Cook, (Ed.), *Language teaching and learning* (pp. 233–254), London: Continuum.
- Kramsch, C. and Whiteside, A. (2007). Three fundamental concepts in second language acquisition and their relevance in multilingual contexts. *The Modern Language Journal* 91, 907–922.
- Lado, R. (1961). *Language testing*. London: Longman.
- Lantolf, J. P. (2000). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Lantolf, J. P. (2007). Sociocultural theory: A unified approach to L2 learning and teaching. In J. Cummins and C. Davison (Eds.), *International handbook of English language teaching* (pp. 692–701). New York: Springer.
- Larsen-Freeman D. (2002). Language acquisition and language use from a chaos/complexity theory perspective. In Kramsch, C. (Ed.), 33–46.
- Lázár I with Huber-Kriegler, M., Lussier, D., Matei, G.S. and Peck C. (Eds.) (2007). *Developing and assessing intercultural communicative competence - A guide for language teachers and teacher educators*. Strasbourg / Graz: Conseil de l'Europe / Centre européen pour les langues vivantes, 2007, ISBN 978-92-871-6225-0, [book + CD-Rom]. Available at: [http://archive.ecml.at/mtp2/lccinte/html/ICC\\_E\\_Results.htm](http://archive.ecml.at/mtp2/lccinte/html/ICC_E_Results.htm).
- Lenoir, Y. (1996). Médiation cognitive et médiation didactique. In C. Raisky and M. Caillot (Eds.), *Le didactique au delà des didactiques. Débats autour de concepts fédérateurs* (pp. 223–251). Bruxelles: De Boeck Université.
- Lenz, P. and Berthele, R. (2010). *Prise en compte des compétences plurilingue et interculturelle dans l'évaluation*. Etude satellite du *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Document préparé pour le Forum politique « Le droit des apprenants à la qualité et l'équité en éducation – Le rôle des compétences linguistiques et interculturelles ». Genève, Suisse, 2-4 novembre 2010. Conseil de l'Europe : Strasbourg. [www.coe.int/lang-platform/fr](http://www.coe.int/lang-platform/fr) →Curriculums et Evaluation
- Levinson, S. C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge: University Press.
- Lévy, D. and Kramsch, C. (2011). *Handbook of multilingualism and multiculturalism*. Editions des archives contemporaines.
- Levy, D., and Zarate, G. (2003). La médiation et la didactique des langues et des cultures. *Le français dans le monde. Recherches et applications*. Paris : Clé international.
- Lewis, G., Jones, B. and Baker, C. (2012). Translanguaging: developing its conceptualisation and contextualisation, in *Educational Research and Evaluation* 18 (7), October 2012, 655–670.
- Li, D. D. and Lim, P. C. (2008). Scaffolding online historical inquiry tasks: A case study of two secondary school classrooms. *Computers & Education* 50, 1394–1410.
- Li, J. (2010) Learning vocabulary via computer-assisted scaffolding for text processing. *Computer Assisted Language Learning* 23 (3), 253–275.
- Järvinen, H-M, Clorsain, M., Furlong, Á., Barbero, T., Liubiniene, V., Egyetem, K. G. A, Pakozdi, M., Sygmond, D. and Parviainen, H. (2009). *Lici handbook: Handbook: Language in content instruction. Lici project*. Available at: <https://www.yumpu.com/en/document/view/17817415/language-in-content-instruction-lici-project>
- Lievrouw, L. A. (2009). New media, mediation and communication study. *Information, Communication & Society* 12 (3), 303–325.
- Li-On, L. (2009). The politics of community mediation: A study of community mediation in Israel. *Conflict Resolution Quarterly* 26 (4), 453–479.

- Livingstone, S. (2009). On the mediation of everything: ICA presidential address 2008. *Journal of Communication* 59, 1–18.
- Lloyd Jones, D. (2000). Mediation, conflict resolution and critical Theory. *Review of International Studies* 26, 647–662.
- Locke, J. (1722). An essay concerning humane understanding, Book III. In *Locke, Works*, Vol 1. London: Taylor.
- Lüdi, G. (2014). Dynamics and management of linguistic diversity in companies and institutes of higher education: Results from the DYLAN project. In P. Gromes and H. Wu (Eds.), *Plurilingual education: Policies – practices – language development* (pp. 113–138). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Lussier, D., Ivanus, D., Chavdarova Kostova, S., Golubina, K., Skopinskaja, L., Wiesinger, S. and de la Maya Reamar, G. (2007). *Guidelines for assessing intercultural communicative competence*. Strasbourg: European Centre for Modern Languages, Council of Europe Publications.
- Many, J. E., Dewberry, D., Taylor, D. L. and Coady K. (2009). Profiles of three preservice teachers' development of instructional scaffolding. *Reading Psychology* 30, 148–174.
- Matsua, C. (2012). A critique of Michael Byram's intercultural communicative competence model from the perspective of model type and conceptualisation of culture. *Fukuoka University Review of Literature & Humanities* 44 (2), 347–380.
- Maxwell, J. (1989). Mediation in the schools: self-regulation, self-esteem and self-discipline. *Mediation Quarterly* 7 (2), Winter 1989, 149–155.
- McGuigan, R. (2009). Shadows, conflict, and the mediator. *Conflict Resolution Quarterly* 26 (3), 349–364.
- Mercer N. and Hodgkinson (Eds.). (2008). *Exploring talk in schools*. London, Sage.
- Mercer, N. and Dawes, L. (2008). The value of exploratory talk, in Mercer N. and Hodgkinson: 55–72.
- Metge, M. (2011). Entre communauté de pratique et d'apprentissage: un espace commun de communication des connaissances. *Educational Sciences and Society*, 41–53.
- Murillo, E. (2008). Searching Usenet for virtual communities of practice: using mixed methods to identify the constructs of Wenger's theory. *Information Research*, 13 (4), 1–36.
- National Institute for Dispute Resolution (1995). *Performance-based assessment: A methodology, for use in selecting, training and evaluating mediators*. Washington DC. Accessed 20.04.16 at [www.colorado.edu/conflict/Theory\\_to\\_Practice/Method.pdf](http://www.colorado.edu/conflict/Theory_to_Practice/Method.pdf)
- Negishi, M., Takada, T. and Tono, Y. (2013). A progress report on the development of the CEFR-J. In: E. D. Galaczi and C. J. Weir (Eds.), *Exploring language frameworks: Proceedings of the ALTE Krakow conference, July 2011* (pp. 135–163). Cambridge. Studies in Language Testing Series 36, Cambridge University Press.
- Neuner, G. (2012). The dimensions of intercultural education. In J. Huber (Ed.), *Intercultural Competence for All: Preparation for Living in a Heterogeneous World* (pp. 11-49). Strasbourg: Council of Europe.
- Newby, D., Allan, R., Fenner, A., Jones, B., Komorowska, H. and Soghikyan, K. (2006). *The European portfolio for student teachers of languages: EPOSTL*. Available at [http://archive.ecml.at/mtp2/ftc/pdf/C3\\_Epostl\\_E.pdf](http://archive.ecml.at/mtp2/ftc/pdf/C3_Epostl_E.pdf)
- North, B (2000). *The Development of a common framework scale of language proficiency*. New York: Peter Lang.
- North, B and Schneider, G (1998). Scaling descriptors for language proficiency scales, *Language Testing* 15 (2), 217–262.
- North-South Centre of the Council of Europe (2010). *Global education guidelines: A handbook for educators to understand and implement global education*. Lisbon: North-South Centre of the Council of Europe. <http://www.coe.int/en/web/north-south-centre/global-education-resources>
- Oatley, K. (1994). A taxonomy of the emotions of literary response and a theory of identification in fictional narrative. *Poetics* 23 (1994), 53–74.

- OCEA (1984). *Oxford certificate of educational achievement: The personal record component: A draft handbook for schools*. Oxford: OCEA.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2005). *The definition and selection of key competences: Executive summary*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development/DeSeCo. <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>
- Orman, J. (2013). New lingualisms, same old codes. *Language Sciences* 37, 90–98
- Osborne, T. (2004). On mediators: Intellectuals and the ideas trade in the knowledge society *Economy and Society* 33, 4 November 2004, 430–447.
- Otsuji, E. and Pennycook, A. (2010). Metrolingualism: Fixity, fluidity and language in flux. *International Journal of Multilingualism* 7 (3), 240-254.
- Parker, R.G. (1991). Mediation: A social exchange framework. *Mediation Quarterly* 9 (2), 121–135.
- Pavlenko, A. and J. Lantolf (2000). Second language learning as participation and the (re) construction of selves. In J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 155-177). Oxford: Oxford University Press.
- Piccardo, E. (2012). Médiation et apprentissage des langues : Pourquoi est-il temps de réfléchir à cette notion ? *ELA : Études de Linguistique Appliquée* 167, 285–97.
- Piccardo, E. (2013). Plurilingualism and curriculum design: Towards a synergic vision. *TESOL Quarterly*, 47 (3), 600-614.
- Piccardo, E., & Ortiz, I. (2013). Le plurilinguisme dans les entreprises: un atout caché. Le projet LINCQ du Centre européen pour les langues vivantes. *Repères DoRif* 3. [http://www.dorif.it/ezine/ezine\\_articles.php?id=105](http://www.dorif.it/ezine/ezine_articles.php?id=105)
- Piccardo, E., Berchoud, M., Cignatta, T., Memntz, O. and Pamula, M. (2011). *Pathways through assessment, learning and teaching in the CEFR*. Graz, Austria: European Centre for Modern Languages: ISBN: 978-92-871-7159-7.
- Piccardo, E., & Puozzo, I. (eds.) (2015). From second language pedagogy to the pedagogy of 'plurilingualism': a possible paradigm shift? / De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme: un changement de paradigme possible? *The Canadian Modern Language Review/La Revue Canadienne des langues vivantes (CMLR/RCLV)* 71(4), 317 – 323.
- Pierce, K.M. and Gilles, C. (2008). From exploratory talk to critical conversations, in Mercer & Hodgkinson 37–54.
- Piribauer, G., Steinhuber, B, Atzlesberger, U., Mittendorfer, F., Ladstätter, T. Greinix, I, and Renner, H. (2014). *Wegweiser: Mehrsprachigkeitsprüfungen. Linguistic mediation: "How to assess plurilingual oral competences within the final Austrian baccalaureate exam. Work in progress. Dokument für Brian North Council of Europe expert & coordinator on behalf of the Council of Europe, March 2014*. CEBS (Center für Berufsbezogene Sprachen): Vienna.
- PISA (2013). *PISA 2015 draft reading literacy framework*, March 2013. Accessed 20.04.16 from: <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/Draft%20PISA%202015%20Reading%20Framework%20.pdf>
- Proctor, C. P., Dalton, B., & Grisham, D. L. (2007). Scaffolding English language learners and struggling readers in a universal literacy environment with embedded strategy instruction and vocabulary support. *Journal of Literacy Research* 39 (1), 71–93.
- Purves, A. C. (1971). The evaluation of learning in literature. In B. S. Bloom, J. T. Hastings and G. F. Madaus *Handbook of formative and summative evaluation of student learning* (pp 699–766). New York: McGraw-Hill.
- Pym, A. (2002). *Localisation and the training of linguistic mediators for the third millennium. Paper presented at the Conference 'The Challenges of Translation and Interpretation in the Third Millennium'*. Zouk Mosbeh. Lebanon, May 17, 2002.
- Ranker, J. (2009). Learning nonfiction in an ESL Class: The interaction of situated practice and teacher scaffolding in a Genre Study. *The Reading Teacher* 62 (7), 580–589.

- REFIC (2015). *Référentiel de compétences en didactique de l'intercompréhension (REFIC): Skills reference data on multilingual communication in intercomprehension*. Project Miriadi (Mutualisation et Innovation pour un Réseau de l'Intercompréhension à Distance) . Available at <https://www.miriadi.net/en/skills-reference-data>
- Richards, O. and Barrett, S. (2011). Les médiateurs scientifiques en Europe : une diversité de pratiques, une communauté de besoins. *La Lettre de l'OCIM* 135, mai - juin 2011. Accessed from <http://ocim.revues.org/862?lang=en> 20.04.16
- Roth, W.-M. (2007). On mediation: Toward a cultural-historical understanding. *Theory Psychology* 17 (5), 655–680.
- Ryan, P.M. and Sercu, L. (2003). Foreign language teachers and their role as mediators of language-and-culture: A study in Mexico. *Estudios de Linguística Aplicada* 21 (37), 99–118.
- Schneider, G and North, B (2000). *Fremdsprachen können: was heisst das? Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit*. Nationales Forschungsprogramm 33. Wirksamkeit unserer Bildungssysteme. Chur/Zurich: Verlag Ruediger.
- Schneuwly B. (2008). Vygotski, l'école et l'écriture. *Cahiers des Sciences de l'éducation*, 118. Geneva: Université de Genève.
- Schwieter, J. W. (2010). Developing second language writing through scaffolding in the ZPD- A magazine project for an authentic audience. *Journal of Collage Teaching and Learning* 7 (10), 31–45
- Sercu L., Garcia, M. and Prieto, P. C. (2004). Culture teaching in foreign language education: EFL teachers in Spain as cultural mediators. *Porta Linguarium* 1, 85–102.
- Sharpe, T. (2006). 'Unpacking' scaffolding: Identifying discourse and multimodal strategies that support learning. *Language and Education* 20 (3), 211–20.
- Silbey, S.S. and Merry, S.E. (1986). Mediator settlement strategies. *Law and Policy* 8 (1), 7–32.
- Skalicky, J. and West, M. (eds.) (2008). *UTAS community of practice initiative: Readings and resources*. Centre for the Advancement of Learning and Teaching.
- Smits, J., van Eerde, A.A.H. and Bakker, A. (2012). A conceptualisation of whole-class scaffolding. *British Educational Research Journal* 39 (5), 817–834.
- Stathopoulou, M. (2015). *Cross-language mediation in foreign language teaching and testing*. Cleveland: Multilingual Matters.
- Stith, I. and Roth, W. M. (2009). Teaching as mediation: The co-generative dialogue and ethical understandings. *Teaching and Teacher Education* 26 (2), 363–370.
- Swain, M. (2006). Languaging, agency and collaboration in advanced language proficiency. In H. Byrnes (Ed.), *Advanced language learning: The contribution of Halliday and Vygotsky* (pp. 95-108). London-New York: Continuum.
- Swain M. and Lapkin, S. (2013). A Vygotskian sociocultural perspective on immersion education: The L1/L2 debate *Journal of Immersion and Content-Based Language Education* 1 (1), 101–129.
- Swain, M., Kinnear, P. and Steinman, L. (2015). *Sociocultural theory in second language education: An introduction through narratives* (2<sup>nd</sup> edn). Bristol: Multilingual Matters.
- Thompson, I (2013). The mediation of learning in the zone of proximal development through a co-constructed writing activity. *Research in the Teaching of English* 47 (3), February 2013, 247–276.
- Thompson, S., Hillman, K. and De Bortoli, L. (2013). *A teachers guide to PISA reading literacy*. Victoria: ACER. Available at [https://www.acer.edu.au/files/PISA\\_Thematic\\_Report\\_-\\_Reading\\_-\\_web.pdf](https://www.acer.edu.au/files/PISA_Thematic_Report_-_Reading_-_web.pdf)
- Turnuklu A., Kacmaz, T., Sunbul, D. and Ergul, H. (2009). Does peer-mediation really work? Effects of conflict resolution and peer-mediation training on high school students' conflicts. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 1, 630–638.
- Tzuriel, D. and Shamir, A. (2007). The effects of peer mediation with young children (PMYC) on children's cognitive modifiability. *British Journal of Educational Psychology* 77, 143–165.

- Vacca, J. S. (2008). Scaffolding is an effective technique for teaching a social studies lesson about Buddha to sixth graders. *Journal of Adolescent and Adult Literacy* 51 (8), 652–658.
- Valero-Garcés, C. (2007). Challenges in multilingual societies: the myth of the invisible interpreter and translator. *Across Languages and Cultures* 8 (1), 81–101.
- Van Dijk, M., van Geert, P., Korecky-Kröll, K., Maillachon, I., Laaha, S., Dressler, W. U. and Bassano, D. (2013). Dynamic adaptation in child–adult language interaction. *Language Learning* 63 (2), June 2013, 243–270. Language Learning Research Club, University of Michigan.
- Van Lier L. (2000). From input to affordance : Social-interactive learning from an ecological perspective. In J. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 245–259). Oxford: Oxford University Press.
- Van Lier L. (2002). An ecological-semiotic perspective on language and linguistics. In C. Kramsch (Ed.) *Language acquisition and language socialization. Ecological perspectives* (pp. 140–164). New York: Continuum.
- Vollmer, H. and Thürmann, E. (2016). Language sensitive subject teaching: A checklist. In *Handbook on the language dimension in all school subjects*, Strasbourg: Council of Europe. Translated and shortened from E. Thürman, and H. Vollmer (2012). *Schulsprache und Sprachsensibler Fachunterricht: Eine Checkliste mit Erläuterungen*. In Röhner, Charlotte & Hövelbrinks, Britta (eds.): *Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache* (pp. 212–233). Weinheim: Juventa.
- Vygotsky, L.S. (1930/1980). *Immaginazione e creatività nell'età infantile*. Roma: Editori riuniti.
- Vygotsky, L.S. (1931/1974). *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori*. Firenze: Giunti-Barbera.
- Vygotsky, L.S. (1934/1990). *Pensiero e linguaggio*. Roma: Laterza.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wall, J. A. and Dunne, T. C. (2012). Mediation research: A current review, *Negotiation Journal*, 217–244.
- Walqui, A. (2006). Scaffolding instruction for English language learners: A conceptual framework, *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 9 (2), 159–180.
- Walsh, S. and Li, L. (2013). Conversations as space for learning, *International Journal of Applied Linguistics* 23 (2), 247–266.
- Webb, N. (2009). The teacher's role in promoting collaborative dialogue in the classroom. *British Journal of Educational Psychology* 78 (1), 1–28.
- Wei, L. (2011). Multilinguality, multimodality, and multicompetence: Code- and modeswitching by minority ethnic children in complementary schools. *The Modern Language Journal* 95 (3), 370–384.
- Wenger, E. (2006). Communities of practice: a brief introduction, <http://www.ewenger.com/theory/index.htm>. In Skalicky, J. and West, M. (Eds.), 1–7.
- Wenger, E. (2010). Communities of practice and social learning systems: the career of a concept. In C. Blackmore (Ed.), *Social learning systems and communities of practice*. The Open University. Accessed from <http://wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2012/01/09-10-27-CoPs-and-systems-v2.01.pdf> 25.04.16
- Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Whorf, B. L. (1956). Carroll, J. B., (Ed.). *Language, thought, and reality: Selected writings of Benjamin Lee Whorf*. Cambridge MA: MIT Press.
- Wood, D. J., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 17 (2), 89–100.
- Zarate, G. (2003). Identities and plurilingualism: Preconditions for the recognition of intercultural competences. In Byram (Ed.), 84–117.
- Zarate, G. and Murphy-Lejeune, E. (2003). L'acteur social pluriculturel : évolution politique, positions didactiques. *Le français dans le monde, Recherches et Applications*, juillet 2003, 32–46. Numéro

thématique : Vers une compétence plurilingue, sous la dir. de F. Carton et P. Riley. Paris : FIPF (Fédération Internationale des Professeurs de Français)/Clé international.

Zarate, G., A. Gohard-Radenkovic, A. and Lussier, D. (2004). *Cultural mediation in interculturalism and multiculturalism: Similarities and differences* (pp.147-168). Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Zwiers, J. (2008). *Building academic language*, San Francisco: Jossey-Bass.

[www.coe.int](http://www.coe.int)

Le Conseil de l'Europe est la principale organisation de défense des droits de l'homme du continent. Il comprend 47 États membres, dont les 28 membres de l'Union européenne. Tous les États membres du Conseil de l'Europe ont signé la Convention européenne des droits de l'homme, un traité visant à protéger les droits de l'homme, la démocratie et l'État de droit. La Cour européenne des droits de l'homme contrôle la mise en oeuvre de la Convention dans les États membres.