

Enrica PICCARDO, enrica.piccardo@utoronto.ca
University of Toronto

La médiation comme levier d'innovation dans la didactique des langues

Article reçu le : 29.08.2024 / Accepté le : 27.10.2024 / Publié le : 18.12.2024

Résumé

Les avancées de la recherche nous aident à reconceptualiser l'usage et l'apprentissage de langues comme des processus complexes et qui demandent différentes formes de médiation. En partant d'un cadre théorique articulé autour de trois tournants (systémique, multi/pluri, technologique) l'article se focalise sur le développement du *Cadre européen commun de référence* (CECR) qui a abouti au *CECR Volume complémentaire* (CECRVC) en discutant de la nouvelle vision de la médiation et de ses implications. L'article présente le modèle adopté et les liens complexes entre les différentes dimensions de la médiation ainsi que ceux entre médiation et dimension plurilingue/pluriculturelle, en revenant sur la vision complexe de la langue et de son apprentissage à travers les notions de *languageing*/« langager » et de *plurilanguageing*. En conclusion quelques exemple sont présentés qui montrent des appropriations possibles du CECRVC de la part des praticiens et les perspectives que cette appropriation semble ouvrir.

Mots-clés : Médiation, CECR Volume complémentaire, plurilinguisme, languageing, système complexe.

Mediation as a springboard for innovation in language education

Abstract:

Advances in research are helping us to reconceptualise language use and learning as complex processes that require different forms of mediation. Starting from a theoretical framework articulated around three turns (systemic, multi/plural, technological), the article focuses on the development of the Common European Framework of Reference (CEFR) which led to the CEFR Companion Volume (CEFRVC), discussing the new vision of mediation and its implications. The article presents the model adopted and the complex links between the different dimensions of mediation and between mediation and the plurilingual/pluricultural dimension, returning to the complex vision of language and language learning through the notions of *languageing* and *plurilanguageing*. In conclusion, a few examples are presented showing how the CEFRVC can be taken up by practitioners and the perspectives that such use opens up.

Keywords: Mediation; CEFR Companion Volume; plurilingualism ; languageing ; complex system.

Pour citer cet article :

PICCARDO Enrica (2024). La médiation comme levier d'innovation dans la didactique des langues. *Action Didactique*, [En ligne], 7(2), 20-64. URL. Ajouter l'adresse URL de l'article.

Pour citer le numéro :

ROSEN-REINHARDT Éveline et SILVA Haydée (dir.). (2024). Activités de médiation et co-construction du sens en (français) langue étrangère. *Action Didactique*, 7(2) [En ligne], URL. <https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/843>



Cet article est sous licence Creative Commons : Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International **CC BY-NC-ND 4.0**
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.fr_CA

*Dans ses écrits un sage Italien
Dit que le mieux est l'ennemi du bien.
Voltaire, Contes en vers, « La Bégueule »*

Introduction

Au cours des dernières décennies nous avons assisté à des changements de taille dans nos sociétés et dans notre manière de vivre et d'interagir dérivant, d'un côté, de la mobilité individuelle et familiale accrue liée au travail, qu'elle soit choisie ou plutôt la conséquence des crises économiques, des désastres environnementaux ou des conflits ; de l'autre, d'une augmentation énorme des possibilités de communication et de collaboration au-delà des barrières spatio-temporelles grâce surtout aux avancées technologiques. Comme le disait Blommaert (2010), le terme de mondialisation (*globalisation*) résume bien les « *intensified flows of capital, goods, people, images and discourses around the globe, driven by technological innovations mainly in the field of media and information and communication technology, and resulting in new patterns of global activity, community organization and culture* » (p. 13)¹. On est face à une tension « [...] *between the modern world as we have known it and the world of late modernity* » comme le fait bien remarquer Kramsch (2014, p. 296), où la modernité présuppose l'idée de langues bien définies et séparées à l'intérieur d'États eux aussi linguistiquement homogènes, de langues standardisées, avec une grammaire stable, bien supérieures aux dialectes et caractérisées par un usage de la norme bien codifié, alors que la *late modernity*, au contraire, expose les limites de cette vision ordonnée et statique.

Or, à mesure que nos paysages sociologiques deviennent de plus en plus diversifiés sur le plan linguistique et culturel en raison de la mondialisation et des migrations, la recherche s'éloigne de la vision des langues comme une entité statique pour adopter une vision dynamique complexe de l'utilisation des langues et de l'éducation aux langues (dorénavant EL). La diversité linguistique et culturelle qui résulte de ce paysage humain en transformation a de plus en plus fait l'objet d'attention de la part aussi bien des chercheurs en linguistique appliquée et en didactique des langues que des enseignants se trouvant en première ligne dans le processus d'intégration des nouveaux arrivants.

La terminologie même fait état de ce changement. Par exemple en anglais le suffixe *-ing* a été de plus en plus utilisé dans des termes comme *languageing*,

¹ Dans l'esprit du plurilinguisme, les citations sont laissées le plus possible dans la langue originale, quand il s'agit de longues citations dont on ne peut pas déduire facilement le sens, une traduction en français est fournie en note de bas de page. "l'intensification des flux de capitaux, de biens, de personnes, d'images et de discours à travers le monde, sous l'effet des innovations technologiques, principalement dans le domaine des médias et des technologies de l'information et de la communication, et qui se traduit par de nouveaux modèles d'activité, d'organisation communautaire et de culture à l'échelle mondiale."

se référant aux pratiques d'usages et d'apprentissage des langues pour mettre l'accent sur la notion de flux, de processus en construction. Comme je le montrerai par la suite, ces formes ouvrent à la dimension de médiation qui entre en jeu dans toute communication et dans toute co-construction de sens à l'intérieur et à l'extérieur de la classe de langue.

Cet important changement de paradigme s'est construit sur les apports de différentes recherches et théories. De manière générale, on peut identifier une triple évolution dans la réflexion autour de ce que c'est qu'une langue, son utilisation et son apprentissage : un tournant systémique (avec les théories de la complexité comme théories globales, intégrées par la théorie socioculturelle et le socioconstructivisme), un tournant multi/pluri (avec une réflexion poussée sur l'impact de la diversité linguistique/culturelle à différents niveaux), et un tournant technologique (avec l'investigation de l'impact des technologies sur le processus d'apprentissage et de communication). En réalité, même cette identification de trois lignes de recherche et réflexion théorique n'est qu'une des manières possibles de capter le foisonnement des dernières décennies qui nous permettent d'abandonner la vision moderniste basée encore sur une logique cartésienne pour entrer dans une vision « liquide » comme la définit le sociologue Zygmunt Baumann (2000), d'abandonner la vision monolingue des langues avec la norme du locuteur natif pour adopter une vision holistique qui prend en compte le répertoire linguistique et culturel de l'apprenant en surmontant la séparation artificielle entre langues dites secondes/additionnelles, d'origine ou étrangères — bref, d'adopter une perspective écologique intégrant des pratiques situées, des communautés d'apprentissage et des processus contextualisés —. Ces tournants nous fournissent dans leur ensemble des outils conceptuels puissants pour le domaine de l'EL, favorisant un changement radical dans la recherche en EL qui permette de s'interroger sur la manière dont les langues peuvent être enseignées et apprises et sur les implications de l'innovation pédagogique². C'est sur cet humus fertile que la réflexion récente sur la médiation, sa nature et son rôle dans l'enseignement/apprentissage a pu germer.

Comme cela arrive souvent, différentes lignes de recherche et théories se développent sur un arc de temps donné en procédant de manière quasiment parallèle sans forcément tenir compte les unes des autres, même parfois en se positionnant en porte-à-faux avec les autres. Ce n'est qu'en prenant un peu de recul et en adoptant une vision d'ensemble que l'on peut voir au contraire combien de complémentarités existent entre elles et combien de

² Pour des raisons d'espace, dans cet article je traiterai surtout des deux premiers tournants, le tournant systémique et le multi/pluri, me limitant à mentionner le tournant technologique qui apparaît plus intuitif.

synergies possibles se produisent.

C'est exactement dans cette perspective que je souhaite discuter le cadre théorique qui a permis à la notion de médiation de voir le jour, ainsi que la manière dont elle a été développée dans les travaux du Conseil de l'Europe ayant produit la nouvelle édition du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR) (Conseil de l'Europe, 2001) à savoir le *CECR Volume complémentaire* (CECRVC), publié dans sa version en français en 2021 (Conseil de l'Europe, 2021)³.

Tout d'abord, je vais présenter de manière synthétique les points fondamentaux de la réflexion théorique qui s'est construite au cours des dernières décennies et qui a fourni l'appareil conceptuel permettant de changer de perspective sur ce qu'est une langue et ce que sont son usage et son apprentissage. Le but principal de cette synthèse est de montrer comment les apports des différents domaines du savoir ont offert un éclairage et un ancrage solide aux travaux de développement de la notion de médiation dans le nouveau CECR.

L'article porte ensuite sur le projet de développement du CECR qui a abouti au CECRVC, y compris sur les structures dans lesquelles on s'est trouvé à opérer, les modalités de travail et les méthodologies de recherche adoptées, ainsi que les contraintes et les opportunités que ces mêmes modalités et méthodologies offraient. En discutant de ce développement, je montrerai comment la vision de la médiation dans le CECRVC s'est, elle aussi, modifiée et élargie au fur et à mesure que le projet avançait et que des choix étaient faits en cohérence avec les rétroactions reçues et les résultats de l'analyse des données. La section suivante porte un regard plus focalisé sur le modèle final de la médiation qui a été adopté ; elle discute les liens complexes entre les différentes dimensions de la médiation. La discussion fournit aussi un éclairage sur les liens entre médiation et plurilinguisme/pluriculturalisme, communication en ligne et appréciation des textes littéraires. La conclusion présente quelques exemples des manières dont les enseignants sont en train de s'approprier le nouvel outil et des perspectives de changement que cette appropriation semble ouvrir.

1. La nouvelle vision des langues et la médiation : un paysage théorique en évolution

La médiation a fait l'objet d'études dans un grand nombre de disciplines : de

³ Le CECR doit être considéré un projet sur la durée plutôt que d'être vu simplement comme un livre : « Le *Cadre de référence* doit être [...] **ouvert** : il pourra être étendu et affiné ; **dynamique** : il sera en constante évolution en fonction des feed backs apportés par son utilisation (Conseil de l'Europe, 2001, p.13). Compte tenu de ceci, au cours de l'article j'utiliserai les termes nouveau CECR ou CECRVC de manière interchangeable, me référant à l'édition la plus récente (Conseil de l'Europe, 2021).

la philosophie à la psychologie en passant par les domaines juridique et économique. Il s'agit d'une notion nomade (Lenoir, 1996) qui catalyse la réflexion autour de tout ce qui demande une action partagée, un mouvement, un processus, qui ne se laisse pas définir de manière univoque, que l'on n'arrive pas à caser dans une seule catégorie. C'est précisément ceci qui fait sa richesse et qui fait en sorte que la médiation peut constituer un levier de changement dans la réflexion autour de l'enseignement et de l'apprentissage des langues et dans leurs pratiques.

Néanmoins, comme je le montrerai par la suite, la notion de médiation elle aussi s'insère dans et se superpose à une réflexion théorique assez riche et diversifiée qui, prise dans son ensemble, permet de voir les différents enjeux de l'idée ; de sortir d'une vision statique de la langue, de son enseignement/apprentissage et de son usage même ; de quitter une vision linéaire, positiviste et cartésienne pour se tourner vers une vision holistique, dynamique et complexe.

1.1. Le tournant systémique et socioculturel

Les premières théories fondatrices qui ont questionné la notion de médiation en relation aux langues, en la positionnant au centre de la réflexion, sont les théories qui se fondent sur les travaux de Vygotsky, notamment la théorie socioculturelle et le socioconstructivisme. Ces théories mettent l'accent sur l'importance des interactions sociales et culturelles dans le développement linguistique et cognitif des individus. Selon ces théories, l'apprentissage des langues est un processus de médiation, où la communication et le sens sont coconstruits par les individus à travers des échanges sociaux. La médiation est facilitée par des outils culturels, dont la langue elle-même, qui permettent aux apprenants de négocier et de coconstruire du sens. Vygotsky (1978) a combiné les dimensions de la cognition et de l'interaction sociale. La théorie socioculturelle souligne le fait que la pensée humaine se développe dans un processus de médiation par l'« *internalization of socially constructed activity* » (Lantolf, 2007, p. 693). L'acte de médiation joue un rôle crucial dans la cognition : pour Vygotsky « l'activité psychique aussi est médiatisée ; elle aussi, au niveau humain, n'est possible que grâce à des moyens artificiels qui la structurent et la modifient » (Schneuwly, 2008, p. 16).

Les individus reconstruisent pour eux-mêmes les interactions sociales dans lesquelles ils ont été engagés. La langue émerge de l'interaction sociale et ce n'est que plus tard qu'elle fait l'objet de réflexion, lors de l'internalisation des processus de pensée et d'apprentissage.

Dans ce sens, la langue ne se limite pas à véhiculer la pensée symbolique, elle fait partie du processus de pensée lui-même (Clark, 1997).

La langue n'est donc pas simplement une ressource externe visant à favoriser

la cognition individuelle, elle est au contraire l'outil formidable qui rend possible une cognition sociale, « *which potentially outstretch[es] the cognitive abilities of any of the individuals were they on their own* » (Fusaroli, Gangopadhyay & Tylén, 2014, p. 32).

Kramsch (2002) a caractérisé l'ensemble du processus d'acquisition des langues comme une forme de socialisation dans des communautés de pratique, facilitée par la médiation de signes matériels, dont la langue est elle-même évidemment l'un des plus cruciaux. Comme nous le rappelle Gallagher « *In humans, meaning emerges primarily through coordinated interaction with others* » (2023, p. 50). L'impossibilité de dissocier le social du cognitif et viceversa, tout comme la notion d'émergence que je présenterai par la suite, a joué un rôle clé dans le développement de la notion de médiation dans le CECRVC comme je le montrerai plus loin.

Revenons maintenant aux implications que ce type de vision a dans la réflexion sur les langues et leur apprentissage. Il est clair qu'une telle vision se situe d'emblée en porte-à-faux avec la conception statique des langues telle que la tradition pédagogique dominante l'a longtemps imposée. Le fait de proposer une vision dynamique et développementale de la langue et de la cognition a facilité la réflexion sur le concept de *language* dans la linguistique appliquée (Halliday, 1985 ; Raimondi, 2014 ; Swain, 2006, 2010 ; Swain & Lapkin, 2013). Le terme *language* que Swain définit comme « *a dynamic, never ending process of using language to make meaning* » (Swain, 2006, p. 96) en s'opposant à la vision de la langue comme simple « *conveyor of a fixed message (what exists as thought)* » (Swain 2006, p. 95), et l'intérêt grandissant dont il a fait l'objet dans les différents domaines scientifiques — philosophie (Maturana, 1988, 2000) ; linguistique (Halliday, 1985 ; Jørgensen, 2010 ; Juffermans, 2011 ; Mignolo, 1996 ; Raimondi, 2014) ; sciences cognitives (Cowley & Gahrn -Andersen, 2018; Cuffari, Di Paolo & De Jaegher, 2015) — est très révélateur du phénomène que j'évoquais auparavant, à savoir le changement de paradigme qui a été nourri par les avancées de la recherche et de la théorisation dans ces différents domaines.

L'introduction de la forme *language* nous permet de dépasser ce que Harris appelait *the language myth* (Harris, 1981), à savoir l'idée que la langue n'est qu'« *an inventory of determinately identifiable linguistic units, each of which correlates a form with a meaning or meanings* » (Love, 2014, p. 529).

Cette vision met en avant la nature située, négociée et évolutive de la langue et de la communication. À son tour, le fait de s'engager dans une forme d'action et de cognition situées permet aux apprenants de dépasser la vision binaire de la langue comme entité et de son usage comme mise en œuvre de cette entité, pour aller vers la considération du *language* comme une forme

d'agentivité sociale (*social agency*) (Cuffari *et al.*, 2015). Finalement, il permet de rompre les murs de la vision cartésienne qui séparait l'individu de la culture et de la société (Engeström, 1999) pour ouvrir à une vision plus ample, systémique et écologique-sémiotique qui englobe aussi bien la langue que les individus et les communautés dans lesquelles ces mêmes individus sont appelés à agir comme des systèmes complexes intégrés (*embedded*) et en relation dynamique entre eux.

La brièveté d'un article ne permet pas de présenter en profondeur les caractéristiques et les nuances des théories systémiques. Je me limiterai donc à rappeler deux notions : celle de système complexe adaptatif (*complex adaptive system, CAS*) et celle d'émergence (*emergence*).

Partons de la définition de « système complexe » :

A system is a collective whole, made up of heterogeneous constituents, which are interdependent. The constituents can be material, such as human agents or technological objects, conceptual, such as affective and cognitive variables, or semiotic, such as words or texts (Hilpert & Marchand, 2018), or any combination of these.⁴ (Larsen-Freeman & Todeva, 2022, p. 211)

Ces systèmes complexes sont ouverts et interagissent avec tout ce qui est extérieur aux systèmes même (Hiver & Al-Hoorie, 2020), ils sont dynamiques dans le sens qu'ils s'adaptent, et s'autoorganisent constamment en fonction des interactions avec l'environnement, et ils évoluent vers des états d'équilibre (homéostasie) qui sont eux même provisoires dans la mesure où ils changent en fonctions de nouveaux éléments qui viennent interagir avec le système. Grâce à ce dynamisme qui leur est propre, les systèmes complexes se caractérisent par des phénomènes d'émergence. L'émergence se réfère au développement spontané de nouvelles propriétés d'un système. On parle de phénomènes d'émergence mais aussi de processus d'émergence en se référant à l'ensemble, à la succession des phénomènes d'émergence.

Adopter une perspective systémique nous permet de voir la langue comme un système complexe, qui présente donc les caractéristiques que je viens d'évoquer. Les théories systémiques se focalisent sur le changement, elles étudient la manière dont les systèmes évoluent dans le temps. Comme nous le rappelle Larsen-Freeman, « *language, its use, its evolution, its development, its learning, and its teaching are arguably complex systems* » (2011, p. 52).

⁴ Un système est un ensemble collectif, composé de constituants hétérogènes, qui sont interdépendants. Ces constituants peuvent être matériels, comme les acteurs humains ou les objets technologiques, conceptuels, comme les variables affectives et cognitives, ou sémiotiques, comme des mots ou des textes (Hilpert & Marchand, 2018), ou toute combinaison de ces éléments.

En fait, il est facile de conceptualiser une langue comme un système complexe adaptatif et de voir qu'elle évolue en fonction des interactions de ses locuteurs, du paysage social avec sa mobilité, et des contacts avec d'autres langues et cultures, sans oublier le rôle des technologies de la communication et de l'information. Les schémas linguistiques qui se forment (émergent) lors de cette évolution à leur tour peuvent influencer les locuteurs et les usagers de la langue dans la mesure où ils sont perçus comme la norme. Néanmoins, toujours dans une perspective systémique, la norme n'est jamais conçue comme quelque chose de statique mais plutôt comme une homéostasie transitoire du système langue, qui est par sa nature soumis à un processus d'émergence.

Ce sont les phénomènes et les processus d'émergence qui font en sorte que le français parlé aujourd'hui n'est plus celui qui était parlé au XIX^e siècle, mais aussi, au niveau micro, qu'il est déjà différent de celui qui était parlé il y a juste une décennie. La notion d'émergence aide à comprendre par exemple les modifications lexicales, sémantiques ou encore syntaxiques d'une langue au fil du temps.

Comme nous l'avons dit avant, les systèmes ne vivent pas en isolation, ils sont tous *embedded*, intégrés l'un dans l'autre. L'apprenant est un système complexe qui se modifie en fonction de sa trajectoire de vie, des expériences, des apprentissages, des contacts. La classe est elle aussi un système complexe qui vit des apports des apprenants, de l'environnement dans lequel elle se situe et des dynamiques mêmes qui y ont lieu. Comme l'on peut le comprendre facilement, ces trois systèmes, langue, classe, apprenant(s), sont constamment dans une relation dynamique.

Dans le domaine de la linguistique appliquée et de la didactique des langues, les théories de la complexité (de Bot, 2016 ; de Bot *et al.*, 2007 ; Larsen-Freeman, 2017 ; Larsen-Freeman & Cameron, 2008) et le modèle écologique (van Lier, 2004) fournissent ensemble un outil conceptuel très puissant qui nous permet de dépasser la vision traditionnelle qui se basait sur l'idée d'*input* et *output*, qui voyait les langues comme des entités bien définies, codifiées et plus ou moins statiques. En se proposant comme une métathéorie qui s'applique à une grande variété de phénomènes et en s'insérant dans une perspective écologique, la théorie de la complexité nous permet de tenir compte de tous les éléments qui font l'objet de notre investigation, de voir les phénomènes de manière holistique.

Les processus d'apprentissage et d'enseignement sont donc vus comme émergeant de l'action des apprenants en tant qu'acteurs sociaux engagés dans la (co)construction de leurs connaissances et dans le co-développement de leur cognition.

On dépasse l'idée du transfert de connaissances pour mettre en avant la construction des savoirs. Dans ce sens le processus d'apprentissage (et d'enseignement) d'une langue se montre dans toute sa complexité. Pour que cette complexité soit non seulement acceptée mais vue comme une richesse, comme la condition normale de tout individu et de toute communauté, il faut que les apprenants puissent vraiment agir.

Pour qu'ils agissent, pour qu'ils soient impliqués dans l'action, il est essentiel, comme nous le rappelle van Lier en s'appuyant sur différentes théories psychologiques et sur la sémiotique, d'exposer les apprenants à des *affordances*, qu'il définit comme des « *meaningful ways of relating to the environment through perception-in-action* » (van Lier 2002, p. 147). Les *affordances*, qui sont des invitations à agir (Gibson, 1986) dans l'environnement, mais qui doivent être perçues en tant qu'invitations pour qu'elles soient efficaces (Kaufer & Chemero, 2015), constituent pour les didacticiens des langues une notion fondamentale qui permet d'opérationnaliser le travail sur la complexité. Ce n'est que grâce à ces *affordances* que les apprenants peuvent ouvrir à la complexité, l'accepter comme une dimension normale de l'apprentissage et de l'usage d'une nouvelle langue. Des apprenants/acteurs sociaux qui répondent aux *affordances*, qui agissent, qui mettent en synergie action située et cognition, dépassent la vision linéaire de la langue en tant qu'entité et la dichotomie entre langue d'un côté et son usage de l'autre. En un mot, ils peuvent passer de la notion de langue à celle de *languaging* que j'ai mentionnée plus haut. Ils peuvent voir la nature située, négociée et évolutive de la langue et de la communication. Dans ce sens, le *languaging* devient vraiment « *the form of social agency able to negotiate between interactive and self-directed meta-regulation* »⁵ (Cuffari et al., 2015, p. 1110).

Comme nous l'avons vu, les théories de la complexité se focalisent sur la notion de changement, et comme nous le rappellent Larsen-Freeman et Cameron, l'apprentissage n'est pas l'acquisition de formes langagières par les apprenants « *but the constant adaptation of their linguistic resources in the service of meaning-making in response to the affordances that emerge in the communicative situation.* »⁶ (2008, p. 135).

Dans ce que j'ai appelé un tournant systémique, l'agentivité, l'émergence et les *affordances* deviennent des concepts clés pour comprendre la nouvelle vision de ce qu'est une langue, ce que sont son usage et son apprentissage.

⁵ la forme d'agentivité sociale capable de négocier entre la méta-régulation interactive et la méta-régulation autodirigée

⁶ mais l'adaptation constante de leurs ressources linguistiques au service de la création de sens en réponse aux *affordances* qui émergent dans la situation de communication.

1.2. Le tournant multi/pluri

Venons-en maintenant au deuxième tournant que j'ai évoqué plus haut, le tournant multi/pluri.

Le tournant multi/pluri a des racines anciennes si on considère que les études et la réflexion sur les avantages cognitifs du bilinguisme a commencé dans les années 1960 (Peal & Lambert, 1962). Ce n'est pourtant que vers la fin du siècle dernier que la diversité linguistique a commencé à être perçue comme une ressource plutôt que comme un problème (voir par exemple Cummins, 1984 ; Lüdi & Py, [1986] 2013) tandis que des concepts tels que la multicompetence (Cook, 1991, 1992), le plurilinguisme (Conseil de l'Europe, 1996, 2001 ; Coste, Moore/Zarate, 1997) et le *translanguaging* (Williams 1996) ont fait leur percée. En fait, la majorité des modèles linguistique du XXe siècle sont basés sur des études qui prennent en compte les langues individuelles et les analysent séparément (Lüdi & Py, 2009) avec l'idée que le bilinguisme, particulièrement le bilinguisme précoce, était en quelque sorte dangereux, une menace à l'identité cognitive et sociale, ce qui conseillait une certaine prudence y compris au niveau de l'enseignement (Lüdi & Py, 2009). En général, ce que Gogolin avait défini comme « *ein monolingualer Habitus* » en 1994 dominait la scène. En même temps, la fin du siècle dernier a été aussi une période très fertile, avec l'explosion de la sociolinguistique et de l'analyse du discours, qui ont produit un foisonnement d'études ayant contribué à dynamiser la vision des langues et à introduire les notions de « répertoire » (Gumperz, 1982) et de « ressources langagières », donc à donner la priorité à l'usage et à sa fluidité plutôt qu'à la perfection abstraite d'une langue plus ou moins idéalisée.

Ceci a préparé le terrain pour le tournant multi/pluri qui a pris le devant de la scène au cours des deux dernières décennies. Un corpus important de recherches a exploré des discours et des pédagogies qui dissolvent les barrières linguistiques et mettent en lumière l'hybridité dans les répertoires personnels, les trajectoires et les identités dans divers contextes et langues (entre autres Bigot, Bretagner & Vasseur, 2013 ; Busch, 2017 ; Canagarajah, 2013 ; Cenoz & Gorter, 2011 ; Conteh & Meier, 2014 ; Coste, 2010, 2014 ; Choi & Ollerhead, 2018 ; Cummins 2017 ; García & Wei, 2014 ; Herdina & Jessner, 2002 ; Jacquemet, 2005 ; Jørgensen *et al.*, 2011 ; May, 2014 ; Molinié, 2006 ; Moore, 2006, 2020, 2021 ; Otsuji & Pennycook, 2010 ; Piccardo, 2018 ; Piccardo & Capron Puozzo, 2015 ; Piccardo, Germain-Rutherford & Lawrence, 2022 ; Prasad, 2014 ; Taylor & Snoddon, 2013). Ces recherches ont élargi et approfondi notre compréhension de l'utilisation fluide et flexible des répertoires plurilingues holistiques par les individus.

Dans ce tournant, la distinction clé entre multilinguisme et plurilinguisme qui a été introduite en français et en anglais dans une édition provisoire du

CECR a circulé en ligne en 1996, puis retenue comme centrale dans l'édition de 2001. Elle trouve son ancrage dans une série de recherches italophones (Di Mauro, 1977) et francophones (Coste & Hebrard, 1991 ; Coste, Moore & Zarate, 1997 ; Lüdi & Py, [1986] 2013), et a constitué un pivot pour repenser les implications de la diversité linguistique (et culturelle) au niveau aussi bien des individus que des sociétés.

Même si la recherche anglophone est restée plus attachée au terme *multilingualism*, elle a modulé ce terme avec des adjectifs — voir par exemple *dynamic multilingualism* chez Herdina et Jessner (2002) et *holistic multilingualism* chez Cenoz et Gorter (2011) – ou a développé le concept de *translanguaging* (García, 2009 ; García & Wei, 2014), ce qui prouve la nécessité de penser la diversité linguistique depuis deux perspectives différentes, l'une plus parcellisée, l'autre fluide et dynamique. Cela renforce aussi le bien-fondé de poser d'emblée la distinction sémantique claire entre multilinguisme et plurilinguisme qui, par ailleurs, a également fait sa percée dans la recherche anglophone, avec une augmentation exponentielle de l'usage du terme *plurilingualism* (Larsen-Freeman & Todeva, 2022).

Le préfixe « multi » fait référence à une approche linéaire et additive, où les éléments coexistent côte à côte, comme dans une mosaïque, un *patchwork* multilingue. En revanche, « pluri » reflète un paradigme complexe et fluide, qui met en avant le développement dynamique et interconnecté du répertoire linguistique d'un individu. Cette distinction remet en question la pratique obsolète de traiter chaque langue apprise comme une entité séparée, négligeant ainsi l'hybridité et l'interconnexion intrinsèques des langues. Le plurilinguisme s'aligne sur la théorie des systèmes dynamiques complexes (CDST) (Larsen-Freeman & Todeva, 2022 ; Piccardo, 2017), en considérant les langues et les répertoires individuels comme des systèmes adaptatifs complexes (CAS). Ces systèmes se caractérisent par le dynamisme, la non-linéarité et l'adaptabilité, les langues évoluant à travers des interactions et des influences externes. Ainsi, le répertoire plurilingue d'un individu se développe continuellement, influencé par des processus sociaux et cognitifs, dans une relation en constante évolution entre les langues et les variétés.

La popularité croissante du concept de plurilinguisme et de la mise en œuvre des pédagogies plurilingues est évidente. Le terme de plurilinguisme nous permet d'adopter une perspective dynamique, d'hybridité et de développement, ce qui est crucial compte tenu de l'augmentation significative de la mobilité sociale et la conséquente diversité linguistique et culturelle au cours des dernières décennies. La compétence plurilingue et pluriculturelle — car on ne peut pas considérer langue et culture séparément comme cela a été largement démontré (Galisson, 1991 ; Zarate, Gohard-Radenkovic, Lussier & Penz, 2003 ; Risager, 2010) apparaît donc comme une

compétence clé que l'individu — « acteur social » — possède et développe tout au long de sa vie.

L'introduction du concept d'acteur social est fondamentale dans le changement de paradigme évoqué précédemment. Le choix du terme « acteur social » et de son équivalent anglais, *social agent*, a été fait lors du développement du CECR (Conseil de l'Europe, 1996) pour souligner le dépassement de l'approche communicative classique, où les apprenants étaient principalement censés jouer des rôles — quasi comme des comédiens — dans des situations vues comme des répliques d'autres situations futures qui, elles seules, étaient considérées comme réelles. L'acteur social, au contraire, agit dans le contexte réel de la classe. Dans ce sens, le terme *agent* en anglais, « acteur » en français, se lie aux études sur l'*agency*, l'agir, l'agentivité, telle que discutée dans la théorie socio-cognitive de Bandura (1982, 1989) et plus tard dans la théorie socio-culturelle (Lantolf, 2000 ; Lantolf & Poehner, 2014) et dans les théories de la complexité (Larsen-Freeman, 2019). Il ne s'agit pas de simplement jouer des rôles, mais au contraire d'être engagés dans l'action, d'avoir une attitude proactive, de percevoir les *affordances* de l'environnement comme autant d'invitations à l'action. Il ne s'agit plus de faire semblant dans la classe de langue, mais plutôt de s'engager dans des scénarios réels (ou réalistes). Entre les deux significations du terme français, celui de jouer un rôle dans un film ou une pièce de théâtre, par exemple, et celui de participer activement à une action, de s'engager dans l'action, c'est bien la seconde que le CECR met en avant aussi bien dans sa version en français qu'en anglais et dans les autres langues.

Dans une perspective plurilingue, cet acteur social multiplie ses possibilités d'agir, est exposé à bien plus d'affordances, qu'il est en mesure de percevoir comme autant d'invitations à l'action. Ceci implique forcément de la médiation à des niveaux et dans des formes différentes, comme je le montrerai par la suite.

Grâce à la notion d'acteur social, et notamment à celle d'acteur social plurilingue, on dépasse la vieille dichotomie qui préconisait une alternance de la focalisation entre aisance et précision dans l'enseignement de chaque langue prise séparément et on met sur le devant de la scène la dimension de la complexité, en soulignant comment l'apprenant/utilisateur, en tant qu'acteur social, mobilise activement toutes ses ressources plurilingues et pluriculturelles, ainsi que ses compétences générales et langagières, dans une boucle de rétroaction continue qui développe ces compétences et ces répertoires.

Les caractéristiques clés du plurilinguisme — développement dynamique et déséquilibré des répertoires langagiers, avec des compétences partielles qui peuvent avancer ou reculer au fil du temps — donnent lieu à des configurations toujours changeantes. L'agentivité et la créativité qui façonnent en quelque sorte ce même processus, l'émergence de nouvelles acquisitions et la prise de conscience de ces développements font en sorte que la notion de plurilinguisme s'aligne complètement avec la vision de la langue et de son apprentissage proposée par les théories de la complexité (Larsen-Freeman & Todeva, 2022). Le répertoire plurilingue des apprenants/acteurs sociaux se développe dans un processus continu de cycles d'émergence, au niveau des dimensions sociale et cognitive et avec chaque phase d'équilibre temporaire, chaque homéostasie du système modifiant la relation entre les différentes langues et variétés qui composent les répertoires individuels. Dans une vision plurilingue, les apprenants/acteurs s'engagent dans un processus de réflexion et de prise de conscience de tous les éléments qui contribuent à ce développement magmatique de leurs mêmes répertoires, valorisant toute dimension d'hybridité tous les *in-between spaces* (Furlong, 2009) et leur capacité de naviguer ces mêmes espaces (Kramsch 2009). Ils ne rejettent plus ces espaces hybrides ; au contraire, ils franchissent des barrières linguistiques et culturelles avec une attitude positive, proactive, se permettant aussi certaine liberté vis-à-vis de la norme dans un cheminement qui leur permet d'accepter pour eux et pour autrui des identités linguistiques et culturelles complexes et fluides (Arrizón, 2006).

Le tournant multi/pluri est donc étroitement lié au premier tournant que j'ai présenté, le tournant systémique. Il ne s'agit pas simplement d'ajouter des langues à son propre répertoire, ni de considérer chaque langue comme une entité bien définie et indépendante, mais de se positionner dans une perspective holistique, d'accepter l'hybridité et la nature évolutive des langues et de son propre répertoire et son identité, de se voir en tant qu'acteur social plurilingue et d'entrer de plain-pied dans un processus de *linguaging* et *plurilinguaging* (je reviendrais par la suite sur ce deuxième terme). Finalement, il s'agit de comprendre que ce positionnement et cette acceptation de la complexité requièrent plusieurs formes et modalités de médiation, qui opèrent à des niveaux différents.

1.3. Le tournant technologique

Enfin, les deux tournants – systémique et multi/pluri – sont complétés par le tournant technologique, qui a révolutionné au cours des dernières décennies nos modalités de communiquer, de collaborer et finalement nos manières de vivre ensemble et de nous positionner dans les différentes communautés sociales. Sans entrer dans le détail de l'impact de l'explosion des technologies de l'information et de la communication sur notre vision des

langues et de leur usage, il est important de souligner au moins quelques aspects :

Le premier est l'explosion de l'utilisation d'Internet depuis le développement de la première édition du CECR. Par exemple, comme l'expliquent Thorne, Sauro et Smith (2015) dans les deux décennies qui vont de 1995 à 2015, on est passés de 1% de la population mondiale connectée à 40%, avec une présence également croissante dans les pays en développement. Et, comme ces mêmes auteurs nous expliquent, l'Internet a fourni une écologie d'environnements multilingues avec une multiplication des zones de contact langagier que nous n'avions jamais encore connue dans l'histoire humaine (Thorne, Sauro & Smith, 2015, p. 215).

L'autre aspect est la possibilité que ces mêmes technologies offrent en termes de dépassement des limites spatio-temporelles, de communication de plusieurs à plusieurs, de multimodalité et de co-présence de langues et cultures. L'ensemble d'Internet et des media sociaux a multiplié de manière exponentielle aussi bien les possibilités et les occasions de communication que celles de collaboration, favorisant un comportement plurilingue et créatif de la part des apprenants/acteurs sociaux au-delà des frontières géographiques (Séror, 2022).

Enfin, un aspect clé est le fait que tout cela n'est pas statique, mais que les technologies évoluent et changent constamment. Cela élargit les possibilités mais en même temps demande une capacité d'adaptation constante de la part des usagers. La toute récente explosion de l'intelligence artificielle en est l'énième preuve.

Même dans cette extrême synthèse, on voit bien comme ce troisième tournant se positionne lui aussi sur la même ligne des deux autres, en contribuant de manière significative à cette perspective holistique et dynamique qui donne une place centrale à la médiation.

Ce paysage conceptuel riche a fourni une base solide et innovante à la réflexion didactique et c'est dans ce paysage que le CECR en tant que projet, lui-même dynamique, a pu avancer.

C'est maintenant de la médiation telle qu'elle a été développée dans le nouveau CECRVC que je vais parler.

2. Répondre à un appel des praticiens : mettre à jour et compléter le CECR

2.1. La nouvelle vision de la médiation : une vision en évolution

L'évolution qui s'est produite dans le paysage sociologique ainsi que les avancées dans la réflexion théorique pendant les deux décennies qui se sont

écoulées entre la version de 2001 du CECR et la nouvelle version mise à jour et amplifiée (le CECRVC) publiée en anglais en 2020 et en français en 2021 accompagnent un passage du simple usage social de la langue (interaction) à la co-construction du sens (médiation). Le CECR avait introduit dès 2001 un changement important, qui n'a pas toujours été compris, celui de l'organisation de la compétence langagière en quatre « modes d'activités » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 18), réception, production, interaction et médiation, chacune pouvant s'accomplir soit à l'oral, soit à l'écrit, soit dans une combinaison des deux, pour aller au-delà des « quatre compétences » (*the four skills* en anglais) : compréhension écrite, compréhension orale, production écrite et production orale, et montrer la spécificité de l'interaction et de la médiation.

En fait, dans l'organisation du schéma descriptif du CECR, déjà en 2001 l'interaction n'était pas que la somme de la réception et la production ; au contraire, elle présentait un caractère spécifique qui a permis de rompre la dynamique de la séparation des compétences pour faire place à la co-construction du discours. La médiation promettait d'aller plus loin : « La médiation, quant à elle, intègre la dimension sociale caractéristique de l'interaction et la dépasse en soulignant le lien constant entre dimension sociale et dimension individuelle dans le cas de l'usage et de l'apprentissage des langues ». (Piccardo, 2012, p. 287)

Donc, interaction et médiation sont intégrées dans une vision holistique de l'EL qui dépasse la vision transactionnelle de l'*information-gap*, typique de l'approche communicative. Une telle vision sépare les quatre compétences et a fait l'objet de critiques car elle ne tient pas compte de la nature socialement située de tout type de discours et de l'inévitable créativité interprétative qui l'accompagne (Orman, 2013).

Néanmoins, la notion de médiation se limitait en 2001 dans le CECR à indiquer soit une activité de traduction ou d'interprétariat plus ou moins formelle, soit une activité courante de la vie quotidienne, dans la mesure où on soutient la compréhension réciproque de deux individus qui ne peuvent pas se comprendre pour des raisons différentes, notamment linguistiques ou culturelles. À cause de cette vision limitée de la médiation, ainsi que du manque de descripteurs spécifiques, la médiation a eu dans un premier temps un impact limité sur les pratiques pédagogiques. Néanmoins, sa présence parmi les quatre modes d'activité autour desquels s'articule la compétence langagière a constitué un grain qui a pu germer grâce aux avancées de la recherche et de la réflexion théorique. Par ailleurs, il est important de noter que la médiation interlangue a influencé les pratiques pédagogiques dans certains contextes, dont l'Allemagne, l'Autriche et la Grèce (North, 2024). Elle a surtout inspiré la réflexion théorique (Dendrinos,

2013 ; Katelhön & Marečková, 2022 ; Dendrinis & Karavas, 2024 ; Stathopoulou, 2015).

Grâce aux avancées théoriques et conceptuelles que j'ai présentées dans « les trois tournants », et grâce à des avancées dans les pratiques, les temps étaient mûrs pour que l'on s'attache au renouvellement du CECR et que l'on donne à la médiation la place qu'elle mérite dans la réflexion didactique et dans les pratiques d'enseignement des langues.

C'est dans ce contexte riche et prometteur que s'inscrit la demande institutionnelle du Conseil de l'Europe, exprimée en 2013, d'actualiser et de compléter le CECR avec des descripteurs de la médiation, de la communication en ligne et de l'utilisation de la littérature dans la classe de langue (toutes ces demandes émanaient directement du terrain). Il est intéressant de noter à cet égard que le CECR ne doit pas être considéré comme un texte fini et définitif (qui s'est achevé avec sa publication en 2001), mais plutôt comme un projet dynamique qui se développe en relation avec les progrès de la recherche dans le domaine de la didactique des langues et les changements dans le paysage social. Dans cette optique, il n'est pas difficile de comprendre pourquoi il a été jugé nécessaire de mettre à jour le CECR deux décennies après son élaboration. La mise à jour du CECR a constitué un projet d'envergure qui s'est étendu sur une période de temps significative, ce qui n'est pas surprenant si l'on considère que le travail devait être effectué à différents niveaux : le niveau conceptuel relatif aux contributions théoriques sur les langues, les processus d'apprentissage et la didactique développées au cours d'un quart de siècle ; le niveau méthodologique comprenant d'un côté la collecte, la sélection et le catalogage des ressources pouvant étayer le processus d'élaboration des nouveaux descripteurs et de l'autre la définition de la méthodologie de recherche ; et, enfin, le niveau de l'analyse des données de la recherche et de la production du document final en anglais, le *CEFR Companion Volume* (CEFRCV) (Conseil de l'Europe, 2020).

2.2. Le projet du Conseil de l'Europe

Le Conseil a confié la coordination du projet à Brian North — qui avait joué un rôle clé dans la première version du CECR, notamment en ce qui concerne les catégories du schéma descriptif, et la méthodologie de développement, de validation et de calibrage des descripteurs — afin d'assurer une plus grande cohérence entre le CECR de 2001 et la nouvelle version élargie et révisée.=

La structure de travail s'est articulée en cercles concentriques et suivait une méthodologie de recherche développementale mixte en plusieurs phases (*multiphase mixed-method developmental research*) : un groupe central de huit experts soutenus par un groupe de réflexion comprenant une trentaine

d'experts a produit la première version des descripteurs dans un processus itératif qui a compris plusieurs phases (pour une description détaillée de ces phases, voir North & Piccardo, 2019, p. 152). Une fois que la première version des descripteurs a été prête, la phase de validation a pu être entamée. Elle a impliqué un total de 140 instituts et 1300 enseignants de toute l'Europe et de plusieurs pays non européens). Les descripteurs ont donc été affinés et validés en fonction des résultats des données de la recherche et de la rétroaction obtenue sur leur clarté, leur pertinence par rapport à la communication dans le monde réel et leur utilité pédagogique. Ensuite, ils ont été calibrés, comme les descripteurs de 2001, grâce au modèle statistique de Rasch (Knoch & McNamara, 2015 ; Linacre, 2015, 2017). Le groupe central a cycliquement soumis tous les documents produits, les méthodologies utilisées et les résultats de la recherche à un groupe d'experts bien plus large pour discussion et révision, le cas échéant. Après avoir pris en compte les résultats de l'analyse des données et les réactions des différents groupes, la version finale des descripteurs a été élaborée et soumise à la consultation des institutions (États membres, associations, institutions culturelles, etc.) et d'experts supplémentaires extérieurs au projet. Ce n'est qu'à l'issue de cette consultation que le document a été finalisé et que le CEFRCV⁷ a été mis au point.

Il est clair que ce travail complexe a pris un temps conséquent. Ainsi, après une première version provisoire mise en ligne en anglais en 2018, la version finale révisée et complétée a été publiée en 2020 en anglais, puis traduite dans d'autres langues (13 versions avaient été complétées au moment de la rédaction de cet article et plusieurs sont en cours), la version française étant publiée en 2021. En parallèle, au début du projet, Daniel Coste et Marisa Cavalli ont proposé au Conseil de l'Europe de rédiger un texte revisitant le cadre conceptuel du CECR (2001) en lien avec la médiation. Le texte publié en 2015 adopte une approche pragmatique et « c'est le rapport à l'école et à l'éducation qui sert de principal fil rouge à l'exposé et à l'illustration de l'ensemble » (Coste & Cavalli, 2018, p. 11). En effet, le texte ne se présentait pas comme une théorisation du concept de médiation, ni comme son cadrage épistémologique, mais plutôt comme une relecture du dispositif conceptuel du CECR de 2001. Son élaboration s'est déroulée en parallèle avec le début du projet visant à produire une version élargie et révisée du CECR, résultant dans le CECRVC.

Cette précision temporelle est nécessaire pour faire comprendre le fait que plusieurs des descripteurs contenus dans le texte de Coste et Cavalli (2015) ne figurent pas dans le CECRVC : ils n'ont pas été par la suite validés par la

⁷ Pour plus de détails sur la méthodologie et les étapes de travail, veuillez-vous référer à l'annexe 6 à la page 261 du CECRVC. Voir également North et Piccardo (2019).

recherche. De plus, le modèle de la médiation qui a étayé le travail sur les descripteurs a été défini au fur et à mesure que le projet avançait, comme je le montrerai par la suite.

Le texte de Coste et Cavalli a fait le choix de présenter la notion de médiation sous deux angles principaux : celui de l'altérité — la médiation comme réduction de la distance entre deux (ou plusieurs) pôles en tension (2015, p. 40) — et celui de la mobilité, qui ouvre une discussion sur la dimension plurilingue et pluri/interculturelle ainsi que sur la notion de groupes et de communautés. Ces deux perspectives sont combinées dans le texte avec une présentation, d'une part, de la médiation cognitive, entendue comme travail de transmission/construction de connaissances et d'appropriation de l'altérité et, de l'autre part, de la médiation relationnelle, que l'on pourrait aussi qualifier de médiation sociale, dans la mesure où celle-ci renvoie à tout ce qui relève de la gestion des interactions, des conflits et, en général, de la réduction des distances interpersonnelles et de la facilitation de la collaboration.

Bien que ce texte souligne la complémentarité entre médiation cognitive et médiation relationnelle, il maintient toujours les deux typologies distinctes et met en avant l'idée de médiation comme réduction de distance, en la complétant par l'idée de mobilité qui « porte en soi la dynamique du déplacement, du changement, de la transformation » (2015, p. 37). En filigrane, on peut lire la notion de médiation comme dépassement d'une tension. Cette perspective a été confirmée plus tard par les auteurs (Coste & Cavalli, 2017, 2018), qui ont souligné comment la distance entre deux pôles que la médiation est censée réduire peut résulter d'un conflit, d'une méconnaissance, d'un manque d'adaptation, d'un malentendu (2017). Or, sans nier que cette dimension est importante et que la médiation y joue un rôle, la vision de la médiation adoptée dans le projet du nouveau CECR a mis l'accent sur le rôle quotidien, ordinaire, de la médiation, sa présence inévitable dans la co-construction des savoirs, dans le vivre ensemble, non seulement dans une perspective d'élimination des tensions, mais aussi — et surtout — dans une perspective constructiviste inspirée des théories socioculturelles et du socioconstructivisme d'une part et des théories de la complexité d'autre part.

C'est dans cette perspective qu'a été conçu le modèle de médiation dans une dynamique de développement mutuel, avec les échelles de descripteurs et leur organisation en catégories. Voyons brièvement comment ce modèle a émergé.

Le premier pas a été de procéder à une revue approfondie de la littérature scientifique pour dresser un bilan d'ensemble des avancées de la réflexion

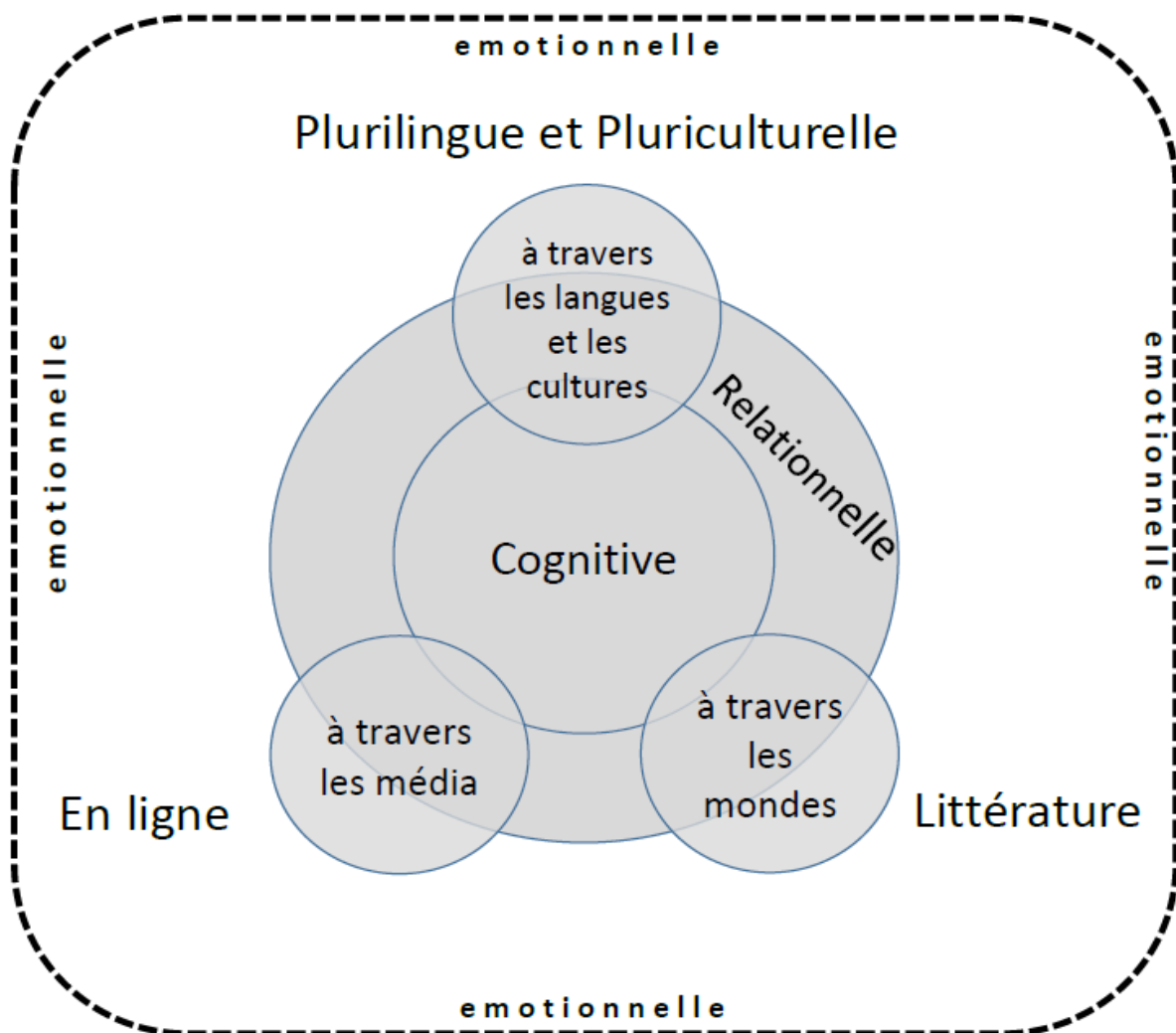
théorique dans les domaines de la didactique des langues et de la linguistique appliquée, mais aussi dans d'autres domaines disciplinaires tels que la psychologie ou les sciences cognitives. La réflexion du groupe a également pris en compte plusieurs travaux pertinents existants, en particulier le *Cadre de compétences pour la culture démocratique* (Barrett, 2016) ; le *Cadre de référence pour les approches plurielles* (FREPA/CARAP, Candelier *et al.*, 2012) ; le cadre REFIC de descripteurs pour l'intercompréhension (De Carlo, 2015) ; ainsi que l'opérationnalisation de la médiation interlangue (par exemple, en Grèce : Dendrinos, 2006, 2013 ; Stathopoulou, 2015 ; en Allemagne : Kolb, 2016 ; Reimann, 2020 ; en Autriche : Piribauer *et al.*, 2015). Dans un premier temps, le groupe a organisé les catégories possibles de la médiation qui émergeaient de la littérature sous deux rubriques principales : la médiation cognitive et la médiation relationnelle, suivant l'approche de Coste et Cavalli (2015). Néanmoins, les experts se sont bientôt rendu compte des limites qu'une telle séparation imposait. Comme anticipé par Halliday (1973, 1975) et comme théorisé par Vygotsky et expliqué par les chercheurs qui s'inspirent de son travail, ces deux dimensions, cognitive et relationnelle, sont indissociables. Par rapport à la médiation, elles sont en fait interdépendantes et en même temps liées à la dimension émotionnelle qui a un caractère plus englobant.

Un article de Piccardo publié en 2012 sur la médiation dans le CECR a aidé le groupe à approfondir la conceptualisation de la médiation et par conséquent à avancer dans la définition des typologies de médiation. Cet article identifiait trois formes de médiation plus ou moins explicitement présentes dans le CECR de 2001 : médiation linguistique, culturelle et sociale. Il proposait des orientations pour le développement de la médiation en accord avec des théories linguistiques et éducatives plus larges et systémiques qui avaient fait l'objet de lecture de la part du groupe de projet : théories vygotskiennes (Lantolf, 2000 ; Schneuwly, 2008 ; Swain, Kinnear & Steinman, 2015) ; modèles écologiques-sémiotiques (van Lier, 2000, 2002 ; Kramsch, 2002) et reconceptualisation du langage comme une activité, où la médiation est considérée comme une caractéristique centrale du processus de *languageing*. Le travail de revue de littérature a permis au groupe d'identifier trois autres catégories qui ont été ajoutées à celles proposées par Piccardo en 2012 : médiation pédagogique, médiation textuelle et médiation à travers les media. Il a aussi aidé le groupe à percevoir d'emblée le lien fort entre médiation et dimension plurilingue/pluriculturelle lorsqu'on adopte une perspective dynamique ancrée sur le concept de *languageing*. Pendant cette phase, le groupe a construit et discuté ensemble une carte conceptuelle de la médiation qui a contribué à une prise de conscience de la complexité de la médiation et de la nécessité de travailler sur plusieurs plans : « This helped highlight the complexity of mediation and the need to consider dimensions

relating to modality, textuality and media, but also the communication flow and the cultural aspects involved, on top of the cognitive and relational dimensions already mentioned »⁸. (Piccardo, 2024, p. 35)

Cette prise de conscience a favorisé à son tour l'émergence du modèle conceptuel de la médiation, qui a permis l'articulation des différentes échelles produites dans un ensemble cohérent et harmonieux.

Figure 1 : Modèle conceptuel de la médiation (projet de développement du CECRVC) (North et al., 2022)



Comme on peut le voir, le modèle représente la médiation cognitive des individus comme intégrée dans une dimension sociale (relationnelle) plus large. C'est cette intégration qui rend possible et nourrit le développement de

⁸ "Cela a permis de mettre en évidence la complexité de la médiation et la nécessité de prendre en compte les dimensions relatives à la modalité, à la textuality et au média, mais aussi au flux de communication et aux aspects culturels impliqués, en plus des dimensions cognitives et relationnelles déjà mentionnées."

la cognition dans le cadre d'une action située et d'un réseau d'intelligence collective. Les individus ne sont pas isolés, ils sont connectés, ils partagent des expériences aussi bien dans la perception que dans l'action, et ceci au niveau cognitif et affectif. Le mouvement va donc de la cognition socialement développée au niveau de la représentation et des identités. Pour cette raison, la dimension émotionnelle y est constamment présente en toile de fond. À cela s'ajoute le fait que ce partage comporte souvent aussi une dimension de collaboration physique et/ou pratique (Zlatev, Racine, Sinha & Itkonen, 2008).

Dans le modèle, l'ensemble de la médiation cognitive et relationnelle se superpose à d'autres extensions du concept : la médiation s'étend au domaine du plurilinguisme/pluriculturalisme, à l'utilisation des media et à la dimension expressive et littéraire, dans la mesure où les individus font de la médiation à travers les langues et les cultures, à travers les media avec la communication et la collaboration en ligne, et à travers les mondes quand ils se trouvent confrontés à des textes littéraires ou quand eux-mêmes produisent des textes créatifs, dépassant les barrières du temps et de l'espace et entre réalité et fiction.

Il s'agit là d'une vision dynamique et complexe qui cherche à représenter à la fois la multi-dimensionnalisation de la médiation et sa « normalité » dans le sens de ce que toute action sociale implique.

Le CECRVC traduit cette ubiquité de la médiation dans un paragraphe qui en donne la définition suivante :

Dans la médiation, l'utilisateur/apprenant agit comme un acteur social qui crée des passerelles pour construire ou transmettre du sens soit au sein de la même langue, soit à travers différentes modalités (par exemple de la langue orale à la langue signée ou vice versa, dans une communication intermodale) et parfois d'une langue à une autre (médiation interlangues). L'accent est mis sur le rôle de la langue dans des processus tels que créer un espace et des conditions de communication et/ou d'apprentissage, collaborer pour construire un nouveau sens, encourager les autres à construire et à comprendre un nouveau sens et faire passer des informations nouvelles de façon adéquate. Le contexte peut être social, pédagogique, linguistique ou professionnel. (Conseil de l'Europe, 2021, p. 11)

Le rapport officiel du projet de développement des descripteurs de la médiation de North et Piccardo publié en 2016 a explicité aussi bien la méthodologie de la recherche que les modalités de travail suivies pour arriver à la définition des descripteurs, et il a aussi présenté synthétiquement les ancrages théoriques qui ont étayé le travail.

À cet égard, il est très intéressant de noter que le modèle conceptuel de la médiation a lui-même subi un processus d'évolution au fil du temps. Compte tenu que le rapport a été rédigé au début de l'année 2016, il n'inclut pas encore la dimension émotionnelle dont l'importance a plutôt émergé lors du développement des descripteurs mêmes — comme l'ont également observé les experts externes impliqués dans les différentes étapes du projet —. Le modèle que j'ai présenté dans la figure ci-dessus est donc le modèle complet du produit final. Ce modèle a en même temps guidé et accompagné le développement des différentes échelles de descripteurs. À son tour, le processus de développement des descripteurs a permis d'affiner le modèle et de donner un sens concret aux dimensions qui le composent. Cette double perspective *top-down* et *bottom-up* a caractérisé tout le travail qui a abouti au CECRVC, et notamment celui sur la médiation, dans le but ambitieux d'offrir un outil qui soit à la fois ancré dans la théorie et accessible aux praticiens et, surtout, qui soit capable de donner à la médiation la place fondamentale qu'elle a dans les processus d'enseignement et apprentissage des langues. C'est justement vers cet aspect que je vais me tourner, en essayant de faire comprendre le potentiel d'innovation de la médiation dans la classe de langue.

3. Traduire une vision complexe dans la pratique : défis et opportunités

Comme Piccardo l'a expliqué, « Le CECR s'est proposé dès le début comme outil capable d'accompagner [une] révision épistémologique, en sortant la didactique des langues de la quête éternelle du Graal méthodologique, pour la situer dans une perspective de science théorico-pratique de l'agir » (2023, p. 69). Malgré les interprétations erronées ou polémiques de certains chercheurs (dont Berchoud, 2017 ; Deygers, 2021 ; Liddicoat & Derivry-Plard, 2021 ; Maurer & Puren, 2019 ; McNamara, 2011) et les usages détournés que certains décideurs politiques en ont fait, le CECR n'a jamais cherché à être un standard d'évaluation. Il a plutôt fourni un schéma descriptif articulant la complexité de la compétence langagière communicative, sa multidimensionnalité et son caractère dynamique et évolutif. Il a accompagné ce schéma d'une large panoplie de descripteurs validés et calibrés de manière rigoureuse à partir de données collectées sur le terrain, ayant un caractère illustratif et non pas prescriptif. Le but a toujours été celui d'accompagner et faciliter le travail des didacticiens à partir de la définition des objectifs d'enseignement et tout au long de l'action didactique, dans un souci de transparence, de partage et d'attention à la qualité. C'est probablement pour cela que les attaques et les polémiques n'ont pas affecté « la capacité du CECR de stimuler la réflexion didactique, notamment sur la nature des compétences — à la fois langagières, communicatives et générales —, sur les implications des processus d'usage et d'apprentissage des langues, de la

prise de conscience de la part de l'utilisateur de son propre répertoire langagier et culturel ainsi que de sa propre biographie et trajectoire » (Piccardo, 2023, p. 69).

C'est ce même esprit, c'est-à-dire, celui de se positionner toujours comme un outil visant à favoriser et accompagner l'innovation didactique en tenant compte des nouvelles voies indiquées par la recherche, qui a animé le CECRVC. Ce dernier a clarifié et élargi les concepts de « plurilinguisme » et de « médiation » dans un langage accessible aux enseignants, tout en mettant à jour le CECR de 2001 (North *et al.*, 2022).

Simplifier des concepts complexes, tels que celui de « médiation » et celui de « plurilinguisme », étroitement associé à celui de « pluriculturalisme », puis les traduire dans des descripteurs qui soient utilisables dans la classe pour fixer des objectifs curriculaires et inspirer des activités de classe, en rendant tangible l'abstrait, n'est pas une entreprise simple. De plus, à la différence de l'écriture académique, la rédaction d'un texte de nature institutionnelle, et donc ayant une dimension politique explicite, entraîne beaucoup de contraintes et doit composer avec les positions souvent différentes des experts et des décideurs impliqués aux différents niveaux. Cela oblige à trouver une série de compromis. C'est toujours la recherche d'un équilibre entre la solidité théorique et conceptuelle et la clarté — et, par conséquent, une inévitable simplification —, avec une attention particulière à la faisabilité et à la pratique pédagogique, qui a inspiré le travail de l'ensemble des auteurs du CECRVC.

3.1. Les descripteurs pour la médiation

C'est dans cet esprit que les descripteurs spécifiques de la médiation ont été organisés en trois macro-catégories : médiation de textes, médiation de concepts et médiation de la communication, auxquelles se rajoutent les stratégies de médiation.

L'idée n'était pas celle de créer des divisions rigides entre les typologies de médiation mais plutôt d'organiser les descripteurs d'une manière qui reflète « la façon dont la médiation a tendance à se dérouler » (CECRVC, 2021, p. 97). À la suite de la consultation conduite à la fin de la phase de validation, la séparation entre médiation cognitive et relationnelle selon le modèle de Coste et Cavalli (2015) a été remplacée par cette nouvelle organisation mentionnée ci-dessus, qui a fait l'objet en 2017 d'une phase de pilotage impliquant 68 groupes d'apprenants. Ces groupes ont permis de piloter à la fois des descripteurs de la médiation, de l'interaction en ligne et de la compétence plurilingue/pluriculturelle. Comme le montre le schéma conceptuel de la médiation que j'ai présenté plus haut, il est crucial de tenir compte à la fois de la nature holistique de la médiation, avec ses dimensions

cognitives, relationnelles et émotionnelles imbriquées les unes dans les autres, et du fait que ces mêmes dimensions entrent en jeu aussi quand on fait de la médiation entre les mondes, comme c'est le cas de la littérature ; entre les langues et les cultures ; et entre — et à travers — les médias, dans l'interaction en ligne.

« La médiation revêt différents aspects qui partagent tous certaines caractéristiques. » (Conseil de l'Europe, 2021 : 97) et par exemple, comme le CECRVC l'explique, quand on fait de la médiation on se focalise davantage sur les besoins et les idées des autres ou leur manière de les exprimer, on s'appuie sur sa propre intelligence émotionnelle pour décoder les émotions des autres. On tient compte des aspects culturels qui entrent en jeu dans la communication et dans le travail coopératif et on s'active pour désamorcer d'éventuelles tensions. Enfin, on fait appel à sa compétence sociale, culturelle et plurilingue dans le cas de médiation interlangues. « L'accent est donc mis sur le fait que l'on ne peut pas, dans la pratique, séparer les types de médiation les uns des autres. En adaptant les descripteurs à leur contexte, les utilisateurs devraient donc se sentir libres de mélanger et d'associer les catégories en fonction de leurs propres objectifs. » (ibidem)

Regardons maintenant l'organisation des nouvelles échelles plus en détail.

La première catégorie est la **médiation d'un texte**. Celle-ci, qui conçoit le terme « texte » de façon ample, en y comprenant aussi par exemple les documents vidéo et multimédia, ou les graphiques, est la plus proche de la conception de la médiation telle qu'explicitée dans le CECR de 2001. Cette catégorie est surtout concernée par « la transmission du contenu d'un texte à une personne qui n'y aurait pas accès, souvent à cause de barrières linguistiques, culturelles, sémantiques ou techniques » (CECRVC, 2021 : 97). Même si ces échelles sont nouvelles, ce type de médiation, dans sa dimension interlinguistique, comme je l'ai dit plus haut, avait fait l'objet d'un travail spécifique en Grèce (Dendrinou, 2006, 2013) et dans le monde germanophone (Katelhön & Marečková, 2022 ; Kolb, 2016 ; Reimann, 2020 ; Reimann & Rössler, 2013), aussi bien dans le domaine de la recherche que dans celui de la pratique de classe, et au niveau institutionnel. Dans les nouvelles échelles, il est précisé que ce type de médiation ne se limite pas à la dimension interlinguistique. Elle s'étend aussi à la médiation intralinguistique et à toutes les combinaisons possibles, tout le flux des langues/cultures. Dans cette catégorie de médiation d'un texte, que j'ai évoquée en mentionnant la médiation entre les mondes dans le modèle conceptuel, on retrouve les deux nouvelles échelles sur la médiation d'un texte expressif, notamment d'un texte littéraire.

La deuxième catégorie est la **médiation des concepts**. Il s'agit là de la vision plus novatrice par rapport au CECR de 2001. C'est la catégorie qui s'inspire le plus de la vision de Vygotsky selon laquelle « *[t]he true development of thinking is not from the individual to the social, but from the social to the individual* » (Vygotsky, 1986, p. 36). Il s'agit dans ces échelles de la (co)construction du sens. Les échelles sont organisées en deux sous-catégories, selon que l'on se trouve soit à coopérer avec des pairs et/ou à faciliter cette coopération, soit appelé à mener un groupe de travail à gérer et à faciliter l'émergence des concepts dans le groupe. On retrouve dans ces descripteurs l'idée de s'appuyer sur les idées de chacun et d'encourager la discussion conceptuelle, dans un processus d'articulation de la pensée et de promotion des idées.

La troisième catégorie est la **médiation de la communication**. Cette catégorie vise à mettre en avant la dimension relationnelle de la médiation, tout en montrant combien la médiation n'est jamais neutre, mais toujours liée à la dimension culturelle (Zarate, Gohard-Radenkovic, Lussier & Penz, 2003) et symbolique (Kramsch, 2009). Ce type de médiation demande de savoir naviguer dans des espaces intermédiaires (Furlong, 2009). Dans cette catégorie, l'échelle *Agir en tant qu'intermédiaire* avait fait déjà l'objet de mise en œuvre sous sa forme interlinguistique dans les contextes que j'ai mentionnés plus haut. Elle s'accompagne désormais d'échelles qui visent à établir un espace pluriculturel ou à faciliter la coopération dans des situations délicates ou de désaccord. Même si la dimension relationnelle est la plus forte dans cette catégorie, elle est loin d'être la seule concernée : la dimension émotionnelle y joue un grand rôle, tout comme les dimensions culturelle et textuelle.

Les stratégies de médiation complètent ces trois catégories, dans le but de fournir des descripteurs très pratiques qui mettent en avant des manières de faire : comment rendre un texte plus accessible ; comment favoriser la compréhension ; comment faire en sorte que la communication passe, que le message soit clair, que les savoirs soient reliés les uns aux autres.

3.2. La multi-dimensionnalité de la médiation

Comme le schéma ci-dessus le montre, la médiation ne serait pas complète si on ne prenait pas en compte la dimension virtuelle et médiatisée qui joue aujourd'hui un rôle de premier plan dans nos vies. Le CECRVC complète donc le travail sur la médiation avec une catégorie spécifique, celle de l'**interaction en ligne**, qui peut être considérée comme une forme de médiation numérique. Deux échelles de descripteurs décrivent les aspects linguistiques de la communication multimodale, y compris son besoin de clarté et de redondance, avec un focus sur l'aspect interpersonnel pour une échelle et sur

l'aspect transactionnel pour l'autre.

Enfin, la médiation est une dimension clé de la compétence **plurilingue et pluriculturelle**. En plus de l'échelle de médiation *Établir un espace pluriculturel* mentionnée plus haut, le CECRVC offre trois échelles spécifiques : *Exploiter un répertoire plurilingue*, *Exploiter un répertoire pluriculturel* et *Compréhension plurilingue*. L'approche adoptée en matière de compétences plurilingues et pluriculturelles est orientée vers l'action : qu'est-il raisonnable de penser que les utilisateurs/apprenants seraient capables de faire, compte tenu d'un niveau particulier de compétence langagière ? À l'instar des descripteurs de médiation, ces descripteurs de la compétence pluri- fournissent des objectifs d'apprentissage possibles, adaptés à des cours correspondant à des niveaux particuliers du CECR.

L'organisation de cette large batterie de descripteurs est conviviale ou *user-friendly*, dans la mesure où elle fonctionne comme une cartographie visant à aider les enseignants à réfléchir à la multi-dimensionnalisation de l'usage et de l'apprentissage des langues et à leur faciliter la tâche quand il s'agit de choisir et de combiner des descripteurs pertinents en fonction des objectifs visés. Néanmoins, derrière cette organisation pratique, cette carte qui guide les enseignants, il y a tous les concepts qui informent le modèle de la médiation, ainsi que les différentes nuances des typologies de médiation que toute activité langagière nécessite.

Prenons l'exemple des descripteurs de niveau B1 de l'échelle *Exprimer une réaction personnelle à l'égard d'un texte créatif (incluant la littérature)*, qui se situe dans la macro-catégorie « Médiation d'un texte », tels que « Peut faire le lien entre les émotions vécues par un personnage et les émotions qu'il(elle) a vécues » ou « Peut décrire les émotions ressenties à certains passages d'un récit, par exemple les moments où il(elle) s'est inquiété(e) pour un personnage et expliquer pourquoi ». On voit qu'il est fait appel ici à une forme de médiation « émotionnelle », « relationnelle/sociale » et « à travers les mondes », tel que le modèle le met en avant. Cependant, les dimensions linguistique, culturelle et textuelle de la médiation sont également convoquées.

Si on se tourne vers la catégorie « Médiation de concepts » et que l'on regarde un descripteur de niveau C1 de l'échelle *Coopérer pour construire du sens* tel que « Peut souligner des incohérences dans un raisonnement et remettre en question les idées des autres pour essayer d'obtenir un consensus », on voit bien qu'il est impossible de séparer la dimension cognitive de la dimension relationnelle. On constate aussi que, au-delà de ces deux dimensions clés de la médiation, les aspects linguistiques et culturels y sont convoqués tout comme les aspects émotionnels.

On pourrait continuer cet exercice à partir d'autres descripteurs de la même macro-catégorie, comme par exemple, « Peut inciter les membres d'un groupe à décrire et à développer leurs idées » ou « Peut inciter les membres d'un groupe à mettre à profit les informations et les idées des uns et des autres pour proposer un concept ou une solution » qui se situent au niveau B2 de l'échelle *Susciter la pensée conceptuelle*.

Cette multi-dimensionnalité de la médiation ne s'en tient pas aux niveaux de maîtrise les plus élevés. Si on se tourne vers des niveaux A1 et A2, en effet, on observe qu'un descripteur comme « Peut, en posant les bonnes questions, s'assurer que la personne à qui il(elle) parle comprend ce qu'il(elle) veut dire » (niveau A2) met en œuvre les mêmes dimensions évoquées plus haut, à savoir les dimensions cognitive, relationnelle, culturelle, linguistique et émotionnelle.

Comme je viens de l'expliquer, toutes les nouvelles échelles qui ont été développées sont en quelque mesure liées à la médiation et pas seulement les échelles de la médiation proprement dites. Par exemple, un descripteur tel que « Peut gérer les malentendus et les problèmes imprévus qui surviennent dans des échanges en ligne participatifs ou transactionnels en répondant poliment et de façon appropriée pour résoudre le problème » (B2 *Transactions et coopération en ligne axées sur des objectifs*) montre bien le rôle et l'importance des différentes dimensions de la médiation : sociale, culturelle, linguistique, émotionnelle.

Un autre descripteur de la même échelle et du même niveau « Peut coopérer en ligne à un travail de groupe sur un projet, justifier des propositions, demander des éclaircissements et apporter son concours pour accomplir les tâches communes » va encore de l'avant en montrant non seulement les multiples dimensions de la médiation, mais aussi les contextes et les modalités dans lesquels la médiation trouve un terrain favorable, ouvrant ainsi sur la dimension pédagogique.

Enfin, la médiation est étroitement liée à la dimension plurilingue/pluriculturelle, les descripteurs de la médiation et de la compétence plurilingue/pluriculturelle se situent dans une forme de relation réciproque. Deux descripteurs de la médiation tels que « Peut établir une collaboration avec des personnes d'autres milieux, montrer de l'intérêt et de l'empathie en posant des questions simples et en y répondant, formuler et répondre à des suggestions, demander si les participants sont d'accord, et proposer d'autres choix » (B1; *Médiation générale*) ou « Peut encourager une culture de communication partagée en exprimant sa compréhension et son appréciation des différentes idées, impressions et points de vue, et inviter les

participants à contribuer et à réagir aux idées des uns et des autres » (B2 *Établir un espace pluriculturel*) montrent combien la dimension plurilingue/pluriculturelle nourrit la médiation et toutes ses dimensions : linguistique, émotionnelle et cognitive. Mais le réciproque est vrai aussi : la médiation est au centre des descripteurs de la compétence plurilingue/pluriculturelle. Les échelles *Exploiter un répertoire pluriculturel*, *Exploiter un répertoire plurilingue* et *Compréhension plurilingue* montrent dans quelle mesure l'apprenant/acteur social s'engage constamment dans un processus de médiation, par exemple quand il mobilise tout son répertoire langagier dans la poursuite d'un but précis, tel qu'expliquer un problème ou se faire comprendre et demander de l'aide (A2), quand il facilite les échanges entre personnes qui n'ont pas de langue en commun (B2) ou modélise (et par cela encourage) l'usage de plusieurs langues dans un groupe (B2). Aussi, à un niveau plus élevé, dans un contexte social, il peut exercer toute son agentivité et coupler dimension pluri- et médiation en exploitant son répertoire plurilingue tout en faisant de la médiation de texte, en expliquant, résumant, clarifiant et développant ce même texte dans une autre langue de son répertoire.

3.3. Une ouverture à une vision holistique

Une fois que l'on comprend combien la médiation informe la dimension pluri- et combien cette dimension, à son tour, nourrit la médiation en lui donnant plus d'espace et de moyens de prendre en compte et de construire sur les subtilités linguistiques et culturelles, on se rend compte que l'explicitation et l'articulation des différentes dimensions que j'ai évoquées donnent de l'épaisseur à la vision de l'apprenant en tant qu'acteur social, lui donnent des ailes pour ainsi dire, dans le sens où elles rendent visibles des dimensions qui avant, tout en étant présentes, restaient invisibles. On pourrait dire que la médiation agit comme un prisme (Piccardo, 2022). Comme un prisme nous permet de voir les différents couleurs qui composent la lumière, la médiation nous montre les différents aspects qui entrent en jeu dans l'usage des langues et dans leur apprentissage : « from the individual and social process of making meaning, through the back and forth of negotiating linguistic and cultural spaces in communication and life experiences, to the shaping and developing of individual linguistic repertoires and trajectories. »⁹ (Piccardo, 2022, p. 68).

Ceci montre bien le sens du passage de « langue » à *linguaging*, introduit en début de cet article, associé à l'idée du processus dans lequel l'acteur social

⁹ Du processus individuel et social de création de sens, à travers le va-et-vient dans la négociation des espaces linguistiques et culturels dans la communication et dans les expériences de vie jusqu'à la formation et au développement des répertoires et des trajectoires linguistiques individuels.

s'engage, tout comme à la complexité et à l'articulation des éléments qui entrent en jeu dans ce processus. L'acteur social fait de la médiation quand il *language*/« langage ». En fait, le processus même de *language*/« langage » est en quelque sorte une manifestation de la médiation. Le développement de la langue lui-même peut être vu comme un processus émergent au cours duquel les individus s'engagent dans des interactions sociales qui se construisent au fil du temps. Dans cette perspective, on constate comment l'acteur social engagé dans un processus de médiation mobilise toutes ses ressources et ses compétences et comment les phénomènes d'émergence sont autant de moments clés suite auxquels le système (l'apprenant/acteur social, mais aussi la compétence langagière) atteint un nouvel état, une nouvelle homéostasie.

Les acteurs sociaux langagent quand ils font de la médiation de concepts (en réfléchissant ensemble et en co-construisant du sens) ; quand ils font de la médiation de la communication (dans un processus de régulation réciproque avec les autres) ; quand ils font de la médiation de textes (quand ils cherchent des manières de faire passer le message pour eux-mêmes et pour/avec les autres). Dans ce processus, toutes les dimensions que j'ai évoquées plus haut sont impliquées, quoiqu'à des moments et/ou des niveaux différents.

Il est clair que ce lien entre la médiation et le processus de langage devient encore plus fort dans le cas d'une pluralité de langues. En prenant en compte la dimension pluri-, le processus de *language* s'étend et se transforme en *plurilanguage*, un terme introduit pour décrire le processus de co-construction de la communication à travers les langues (Lüdi, 2015, 2016, 2020 ; Lüdi, Höchle Meier & Yanaprasart, 2013, 2016) et développé ensuite dans un modèle à cinq volets (Piccardo, 2017, 2018, 2024). Ce modèle fait état de la manière dont l'agentivité de l'utilisateur/apprenant se manifeste dans un processus en spirale, qui se développe à travers des phases d'exploration, de construction de sens, de sélection et systématisation, d'acceptation de phases chaotiques vues dans une perspective de prise de conscience, résultant *in fine* dans un nouveau positionnement, plus créatif et assumé vis-à-vis de la norme.

Tout ce processus de *language* et de *plurilanguage*, tout ce travail de co-construction de sens ne se fait pas dans le vide : il est toujours situé et enacté : « *it is precisely action that enables and nourishes mediation* » (Piccardo, 2024, p. 13).

C'est dans l'action que l'acteur social utilise et développe ses ressources et compétences : ceci constitue le fondement de la perspective actionnelle (Piccardo & North, 2019). Comme pour la médiation, le CECR introduisait

l'idée de « perspective actionnelle » en 2001 (pp.15-16, et p. 40) sans pour autant la développer. Cependant, exactement comme dans le cas de la médiation, ce grain était destiné à germer et à montrer son potentiel d'innovation dans la didactique des langues au cours des décennies suivantes. Comme je l'ai montré au cours de cet article, les temps étaient mûrs pour une vision plus holistique qui dépasse enfin les curricula organisés autour des quatre compétences, de la grammaire et du vocabulaire pour céder le pas à des curricula organisés selon une scansion temporelle plus modulaire et souple, où la grammaire et le vocabulaire sont mis au service de l'apprentissage plutôt que l'inverse, et où les quatre compétences sont englobées dans et dépassées par quatre modes de communication s'articulant dans une complémentarité dynamique. Il s'agit de curricula organisés autour de scénarios. Les scénarios facilitent une approche par les tâches et, surtout, ils encadrent le travail au sein de parcours cohérents et significatifs qui stimulent l'engagement et la créativité des apprenants.

Scenarios are blueprints for projects and they contain one (or more) culminating, action-oriented tasks that provide the necessary coherence to the entire scenario. Users/learners are working towards a precise goal and each task implies the creation of some form of artefact (it can be a written or an oral text, or a multimedia product involving some other semiotic code(s), like pictures or graphics, etc.).¹⁰ (Piccardo & North, 2019, p. 272)

Les scénarios et les tâches orientés vers l'action fournissent le cadre au sein duquel les *affordances* peuvent favoriser le processus d'apprentissage des langues et de *plurilanguaging*. Ces scénarios peuvent offrir un riche 'paysage d'affordances' (Gallagher *et al.*, 2017 ; Rietveld & Kiverstein, 2014), soutenant ainsi le processus médiatisé, social et cognitif émergent de l'apprentissage des langues. Les scénarios peuvent également être la clé de l'opérationnalisation de la médiation en classe, afin de favoriser l'éducation plurilingue et pluriculturelle (Piccardo, 2014 ; Bourguignon, 2010), dans la mesure où ils permettent l'activation de scripts qui s'appuient sur des compétences linguistiques, pragmatiques et sociolinguistiques en engageant les apprenants dans des situations authentiques du monde réel, avec un objectif spécifique assorti de conditions et de contraintes et de la nécessité de faire des choix. Dans les scénarios, les apprenants sont des acteurs sociaux : de vraies personnes exerçant leur agentivité dans des contextes réalistes. En tant que cadres de projet, les scénarios contiennent une (ou

¹⁰ Les scénarios sont des schémas/cadres de projets et contiennent une (ou plusieurs) tâche(s) culminante(s), orientée(s) vers l'action, qui donne(nt) la cohérence nécessaire à l'ensemble du scénario. Les utilisateurs/apprenants travaillent en vue d'un objectif précis et chaque tâche implique la création d'une forme d'artefact (il peut s'agir d'un texte écrit ou oral, ou d'un produit multimédia impliquant d'autres codes sémiotiques, tels que des images ou des graphiques, etc.).

plusieurs) tâche(s) culminante(s) orientée(s) vers l'action qui fournit(ssent) la cohérence nécessaire, puisque les apprenants travaillent en vue d'un objectif précis : la création d'une forme d'artefact. Les scénarios permettent d'intégrer tout naturellement la dimension plurilingue/pluriculturelle, non seulement car les apprenants peuvent — voire doivent — faire appel à toutes les ressources de leur répertoire linguistique et culturel pour atteindre les buts du scénario, mais aussi car les scénarios mêmes utilisent facilement la richesse et la diversité des langues et cultures comme moteur de l'action, en invitant les apprenants à une action constante de médiation à tous les niveaux.

Les enseignants qui utilisent une approche actionnelle dans un curriculum organisé autour de scénarios plurilingues se servent des descripteurs, notamment des descripteurs du CECRVC, pour les buts pour lesquels les descripteurs ont toujours été conçus, à savoir comme support et guidage de l'action didactique : tout d'abord, pour planifier ; ensuite, pour guider le travail des apprenants et leur donner des points de repère clairs, des objectifs réalistes ; enfin, pour vérifier dans quelle mesure ces objectifs ont été atteints et utiliser cette évaluation transparente comme une base pour avancer dans l'action didactique plutôt que comme un instrument apte à sanctionner. Dans ce processus, les enseignants, en prenant connaissance des descripteurs, imaginent des tâches et des scénarios, mais s'engagent aussi dans le processus inverse : ils partent des scénarios et des tâches qu'ils envisagent dans leur contexte et sélectionnent les descripteurs qu'ils considèrent les plus aptes à favoriser le processus d'apprentissage.

Conclusion : le nouveau CECR comme moteur d'innovation

Comme j'ai cherché à le montrer dans cet article, le travail sur la médiation n'a pas été une action ponctuelle, visant simplement à compléter le CECR de 2001 avec de nouveaux descripteurs. Il n'a pas non plus été une action isolée, ne tenant pas compte des apports de la réflexion en didactique des langues. Au contraire, le travail sur la médiation a fonctionné et fonctionne comme un levier pour une réflexion épistémologique profonde dans le domaine. En articulant médiation des textes, des concepts et de la communication, opérationnalisée dans une même langue ou à travers les différentes langues et variétés, avec les dimensions convoquées au cours du processus (cognitive, sociale/relationnelle, émotionnelle, mais aussi culturelle, pédagogique, textuelle, ou encore à travers l'espace et le temps), le nouveau CECRVC ouvre totalement à la complexité et donne à la médiation l'espace — et le rôle — central qu'elle mérite dans le processus de *langaging/plurilanguaging*. Dans ce sens il devient le pivot d'une nouvelle vision de la classe, dynamique et en développement, où le travail est balisé mais pas rigidement structuré, où les apprenants/acteurs sociaux prennent des risques et des responsabilités,

mais prennent aussi conscience de leurs apprentissages, de leurs ressources et leurs répertoires, de leurs forces et leurs faiblesses.

Comme je l'ai dit plus haut, le nouveau CECR est un texte qui s'appuie sur les avancées de la recherche en didactique des langues et en linguistique appliquée, mais qui cherche à les rendre compréhensibles et à faciliter leur opérationnalisation dans la pratique de classe, que ce soit par des enseignants, des formateurs, des auteurs de manuels ou des décideurs de politiques linguistiques. Le but principal de ce type de travail est d'inspirer l'innovation pédagogique, d'améliorer la qualité de l'enseignement et l'efficacité de l'apprentissage et, à un niveau plus large, de contribuer à l'ouverture au dialogue interculturel, au développement de l'esprit critique et de la justice sociale, ainsi qu'à la capacité de vivre ensemble dans des sociétés toujours plus complexes et en transformation. Tout en reconnaissant la valeur du travail conceptuel qui a informé le CECRVC, certaines voix critiques lui reprochent soit de ne pas être allé jusqu'au bout de son élaboration (Liddicoat & Derivry-Plard, 2021 ; Longuet, Springer & Lebrun, 2021), soit d'avoir imposé des descripteurs de niveaux (Coste, 2021) qui « réduisent la médiation au mesurable au lieu de saisir la nature de la médiation en tant que processus » (Liddicoat & Derivry-Plard, 2021, p. 5). Au-delà du fait qu'il est assez déconcertant de voir que l'on associe encore les descripteurs à l'action de mesurer [*sic* !], et de lire que l'on parle encore de compétence dans le sens de *skill* (et de sous-compétences-*sub-skills*), surtout à propos de la médiation, ce type de critique ne tient pas compte justement de la nature pragmatique du CECRVC. Ce document, comme je viens de le dire, se propose de stimuler l'action et l'innovation en classe de langues. C'est bien ce qui est en train de se passer : plusieurs actions, projets et publications en apportent la preuve.

Heureusement au-delà de toutes ces polémiques et critiques, les acteurs du terrain saisissent bien la valeur de la médiation et, plus récemment, se réjouissent d'avoir à leur disposition un outil qui les aide à intégrer la médiation dans les classes, en inspirant leur planification curriculaire, et leurs choix pédagogiques. À son tour, la recherche et la réflexion sur la médiation, y compris son lien avec le plurilinguisme, avance (Dendrinou, 2024) et l'étude de l'impact de l'intégration de la médiation dans les curricula commence à donner des résultats prometteurs (Folinazzo, 2023, Kim, sous presse).

La tradition de la médiation entre les langues qui s'était déjà développée avant la publication du CECRVC en Allemagne, en Autriche et en Grèce a encore avancé grâce au nouvel outil (Reimann, 2020 ; Stathopoulou, Gauci, Lontou & Melo-Pfeifer, 2023). Des experts issus d'autres contextes ont aussi

entamé des projets sur la médiation avec des résultats assez intéressants (North *et al.*, 2022 ; Lankina & Pect, 2020 ; Pavlovskaya & Lankina, 2019 ; Perevertkina, Korenev & Zolotareva, 2020). Tel est le cas de l'Espagne, où la médiation a fait l'objet d'un travail de grande envergure ; l'utilisation des nouveaux descripteurs y a étayé une nouvelle réflexion pédagogique (Sánchez Cuadrado, 2022). Le nouveau CECR et en particulier la nouvelle vision de la médiation et la batterie de descripteurs de médiation et de compétence plurilingue/pluriculturelle ont suscité un grand intérêt en Italie, où plusieurs actions de formation ont eu lieu en présentiel et en ligne (Barsi, Bettarello & Leonesio, 2019) et où des publications sont en cours de préparation. Comme je l'ai expliqué au fil de l'article, la médiation trouve son terrain d'application idéal dans une perspective plus large, prévoyant une approche actionnelle avec un curriculum qui intègre des scénarios actionnels plurilingues. Dans ce sens, de gros projets de recherche ont été conduits au Canada et en Italie (Piccardo, Lawrence, Germain, Rutherford & Galante, 2022 ; Piccardo & Langé, 2023 ; Schmor & Piccardo, 2024). Le CECRVC et sa vision actionnelle de la médiation et du plurilinguisme ont aussi inspiré la rédaction de manuels de langue (Lebrec, Léger & Li, 2024), tandis que la vision du plurilinguisme du CECRVC a inspiré des ressources pédagogiques (Galante, Chiras, dela Cruz & Zeaiter, 2022) ainsi que des études et des recherches (Galante, 2020).

Évidemment cette liste n'a aucune prétention à l'exhaustivité. Elle montre seulement comment le CECRVC a déjà fait preuve de son potentiel en tant que levier de réflexion et d'innovation pédagogiques. On attribue à Galilée la fameuse phrase « *E pur, si muove!* », qu'il aurait prononcée quand il fut contraint d'abjurer ses théories devant l'Inquisition. Il était très conscient en ce moment que nulle spéculation théologique ne pourrait arrêter le cours de la recherche. C'est cette phrase que nous pourrions reprendre à propos de la nouvelle vision de la médiation — actionnelle, dynamique et plurilingue — du CECRVC et de ses effets dans la pratique de la didactique des langues.

Références bibliographiques

- Arrizón, A. (2006) *Queering mestizaje: Transculturation and performance*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American psychologist*, 37(2), 122.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American psychologist*, 44(9), 1175-1184
- Barrett, M. (2016). *Reference framework of competences for democratic culture: Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Strasbourg: Council of Europe.
<https://www.coe.int/en/web/education/competences-for-democratic->

[culture](#)

- Barsi, M., Bettarello, T., & Leonesio, A. (2019). *Promoplurilinguismo: Comunicare per Includere - Language and Non-Discrimination*. MOOC. Università degli Studi di Milano. <http://promoplurilinguismo.unimi.it/>
- Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity*. Cambridge: Polity.
- Berchoud, M. (2017). Apprendre, enseigner, selon le CECR: SOS Cadre vide, on demande des auteurs!. *Revue TDFLE*, 70(70). https://doi.org/https://doi.org/10.34745/numerev_1261
- Bigot, V., Bretegnier, A. & Vasseur, M.-T. (2013). *Vers le plurilinguisme ? : vingt ans après*. Paris: Edition des archives contemporaines.
- Blommaert, J. (2010). *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge University Press.
- Bourguignon, C. (2010). *Pour enseigner les langues avec les CERCL- clés et conseils*. Paris: Delagrave.
- Busch B. (2017), "Expanding the notion of the linguistic repertoire: On the concept of *Spracherleben*—The lived experience of language", *Applied Linguistics* No. 38(3), pp. 340-58.
- Canagarajah, S. (2013) *Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations*. London and New York: Routledge.
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lörincz, I., Meißner, F.-J. & Schröder-Sura, A. (2012). *CARAP - FREPA. A framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures: Competences and resources*. Graz: ECML and Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2011). A holistic approach to multilingual education: Introduction. *The Modern Language Journal*, 95, 339-343. doi:10.1111/j.1540-4781.2011.01204.x
- Choi J., & Ollerhead S. (Eds.) (2018), *Plurilingualism in teaching and learning: Complexities across contexts*, Routledge, London-New York
- Clark, A. (1997). *Being there*. Cambridge MA.: MIT Press.
- Conseil de l'Europe (1996). *Les langues vivantes : apprendre, enseigner, évaluer. Un Cadre européen commun de référence*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Conseil de l'Europe (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. (CECR). Version française : Éditions Didier. <https://rm.coe.int/16802fc3a8>
- Conseil de l'Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume*. Strasbourg: Council of Europe. <https://rm.coe.int/16809ea0d4>
- Conseil de l'Europe. (2021), *Cadre européen commun de référence pour les*

- langues : apprendre, enseigner, évaluer - Volume complémentaire*, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg.
<https://rm.coe.int/1680a4e270>
- Conteh, J. & Meier, G. (Eds.) (2014). *The multilingual turn in languages education: Opportunities and challenges*. Bristol: Multilingual Matters,
- Cook, V. J. (1991). The poverty-of-the-stimulus argument and multi-competence. *Second Language Research*, 7(2), 103-117.
- Cook, V. J. (1992). Evidence for multicompetence. *Language Learning*, 42(4), 557-591.
- Coste, D. (2010). Diversité des plurilinguismes et formes de l'éducation plurilingue et interculturelle. *Les Cahiers de l'Acedle* 7(1), 141-165.
- Coste, D. (2014). Plurilingualism and the challenges of education. In P. Grommes, & H. Wu (Eds.), *Plurilingual education: Policies - practices - language development* (pp. 15-32). Amsterdam: John Benjamins.
- Coste, D. (2021) De Rüşchlikon au Volume complémentaire ou Du risque qu'il y a à passer sous les échelles. In K. Vogt and J. Quetz (Eds.) *Der neue Begleithand zum Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen, KFU - Kolloquium Fremdsprachenunterricht*, 67, 35-46. Berlin: Peter Lang.
- Coste, D. & Cavalli, M. (2015). *Education, mobilité, altérité : Les fonctions de médiation de l'école* Strasbourg: Conseil de l'Europe.
<https://rm.coe.int/16807367ef>
- Coste, D., & Cavalli, M. (2017). « Altérité, communauté, médiation, mobilité : des notions à manipuler avec précautions ? » In Jeoffrion, C. & Narcy-Combes, M.-F. (dir.). *Contributions au développement de perspectives plurilingues en éducation et formation*. Presses Universitaires de Rennes.
- Coste, D., & Cavalli, M. (2018). Retour sur un parcours autour de la médiation. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 15(15-2).
- Coste, D., & Hebrard, J. (Eds.) (1991). Vers le plurilinguisme? école et politique linguistique. *Le français dans le monde: recherches et applications*. Paris: Hachette.
- Coste D., Moore D., & Zarate G. (1997), *Compétence plurilingue et pluriculturelle: Vers un cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- Cowley, S. J., & Gahrn-Andersen, R., (2018) Simplexity, languages and human languaging, *Language Sciences* 71, 4 - 7.
- Cuffari, E. C., Di Paolo, E., & De Jaegher, H. (2015). From participatory sense-

- making to language: there and back again. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 14(4), 1089-1125.
- Cummins, J. (1984). *Bilingual education and special education: Issues in assessment and pedagogy*. San Diego: College Hill Press.
- Cummins, J. (2017). Teaching minoritized students: Are additive approaches legitimate? *Harvard Educational Review* 87(3), 404-425.
- de Bot, K. (2016). Multi-competence and dynamic/complex systems. In V. Cook & L. Wei (Eds.) *The Cambridge handbook of linguistic multi-competence* (pp. 125-141). Cambridge: Cambridge University Press. doi: 10.1017/CBO9781107425965.006
- 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.
- de Carlo M. (coord.). (2015). *Deux référentiels de compétences en intercompréhension [Two reference frameworks for intercomprehension]*. Miriadi. Lyon : Centre de Recherche en Terminologie et Traduction, Université Lyon 2. ISBN 9782953306125 - EAN 9782953306125. <https://frama.link/REFIC-REFDIC>
- Dendrinos, B. (2006). Mediation in communication, language teaching and testing. *Journal of Applied Linguistics*, 22, Thessaloniki Association of Applied Linguistics, 9-35.
- Dendrinos, B. (2013). Testing and teaching mediation. Directions in English language teaching, testing and assessment. Athens: RCeL publications. https://rcel2.enl.uoa.gr/directions/issue1_1f.htm
- Dendrinos, B. (2024). Introduction and critical review the key concepts in this volume: Mediation and plurilingualism. In B. Dendrinos (Ed.) *Mediation as negotiation of meanings, plurilingualism and language education* (pp. 1-26) London / New York: Routledge.
- Dendrinos, B. & Karavas, E. (2024). Conceptualisation and operationalisation of linguistic mediation as a testing construct: A case study. In B. Dendrinos (Ed.) *Mediation as negotiation of meanings, plurilingualism and language education* (pp. 110-130) London / New York: Routledge.
- Deygers, B. (2021). The CEFR companion volume: Between research-based policy and policy-based research. *Applied Linguistics*, 42(1), 186-191.
- Di Mauro, T. (1977) Il plurilinguismo nella società e nella scuola italiana [Plurilingualism in the Italian culture and school]. In R. Simone and G. Ruggiero (Eds.) *Aspetti sociolinguistici dell'Italia contemporanea. [Sociolinguistic aspects of contemporary Italy]* Atti dell'VIII Congresso Internazionale di Studi (Bressanone, 31 maggio-2 giugno 1974) Vol. I. Pubblicazioni della SLI 10/1 (pp. 87-101). Roma: Bulzoni Editore.

- Engeström, Y. (1999) Activity theory and individual and social transformation. In Y. Engeström, R. Miettinen, & R. Punamäki (eds) *Perspectives on activity theory: Learning in doing: Social, cognitive and computational perspectives* (pp. 19-38). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511812774.003
- Folinazzo, G. (2023). *Mediation and the action-oriented approach in language education: The learner experience*. PhD Thesis: University of Toronto. https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/138092/2/Folinazzo_Giacomo_202403_EdD_thesis.pdf
- Furlong, A. (2009). The relation of plurilingualism/culturalism to creativity: a matter of perception. *International Journal of Multilingualism* 6(4), 343-368.
- Fusaroli, R., Gangopadhyay, N., Tylén, K. (2014). The dialogically extended mind: Language as skilful intersubjective engagement. *Cognitive Systems Research*, 29-30, 31-39.
- Galisson R. (1991). *De la langue à la culture par les mots*. Paris : Clé International.
- Galante, A. (2020). Plurilingual and pluricultural competence (PPC) scale: The inseparability of language and culture. *International Journal of Multilingualism*, <https://doi.org/10.1080/14790718.2020.1753747>
- Galante, A., Chiras, M., dela Cruz, J. W. N., Zeaiter, L. F. (2022). *Plurilingual guide: Implementing critical plurilingual pedagogy in language education*. Plurilingual Lab Publishing. <https://escholarship.mcgill.ca/concern/books/0c483q268?locale=en>
- Gallagher, S. (2023). *Embodied and enactive approaches to cognition*. Cambridge University Press.
- Gallagher, S., Martínez, S., & Gastelum, M. (2017) Action-space and time: Towards an enactive hermeneutics. In B. Janz (ed.) *Place space and hermeneutics* (pp. 83-96). Dordrecht: Springer.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Malden, MA and Oxford, UK: Wiley-Blackwell.
- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging. Language, bilingualism and education*. Palgrave, McMillan.
- Gibson, J.J. (1986). *The ecological approach to visual perception*. Hillsdale, NJ: Erlbaum (Original work published 1979, New York: Psychology Press).
- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Gumperz, J.J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Halliday, M.A.K. (1973). *Explorations in the functions of language*. London:

Edward Arnold.

- Halliday, M.A.K. (1975). *Learning how to mean. Explorations in the development of language*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. (1985). Systemic background. In J. D. Benson & W. S. Greaves (Eds.) *Systemic perspectives on discourse. Vol. 1: Selected theoretical papers from the Ninth International Systemic Workshop* (pp. 1-15). Norwood, NJ: Ablex Publishing.
- Harris, R. (1981). *The language myth*. Duckworth: London.
- Herdina, P., & Jessner, U. (2002). *A dynamic model of multilingualism: Changing the psycholinguistic perspective*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hilpert, J. C., & Marchand, G. C. (2018). Complex systems research in educational psychology: Aligning theory and method, *Educational Psychologist*, 53(3), 185-202. doi:10.1080/00461520.2018.1469411
- Hiver, P., & Al-Hoorie, A.H. (2020). *Research methods for complexity theory in applied linguistics*. Bristol: Multilingual Matters.
- Jaquemet, M. (2005). Transidiomatic practices: Language and power in the age of globalization. *Language and Communication*, 25, 257-277.
- Jørgensen, J. N. (2010). Languaging. Nine years of poly-lingual development of young Turkish-Danish grade school students. *Copenhagen Studies in Bilingualism, the Køge Series*, K15-16. Copenhagen: University of Copenhagen
- Jørgensen, J.N., Karrebaek, M., S, Maden, L.M. & Møller, J.S. (2011). Polylinguaging in superdiversity, *Diversities* 13 (2), 24-37. www.unesco.org/shs/diversities/vol13/issue2/art2. Accessed 03.10.17.
- Juffermans, Kasper. 2011. The old man and the letter: Repertoires of languaging and literacy in a Gambian village. *Compare: A Journal of International and Comparative Education*, 41, 165-80.
- Katelhön, P., & Marečková, P. (Eds.) *Sprachmittlung im schulischen und universitären Kontext*. Berlin: Frank and Timme.
- Käufer, S. and Chemero, A. (2015) *Phenomenology: An introduction*. Cambridge: Polity Press.
- Kim, J. (sous presse). Seminars as Spaces for Mediating Affordances: Plurilingual Students' Perceived Sociocultural Norms and Expectations for Participation. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*.
- Knoch, U., & McNamara, T. (2015). Rasch analysis. In L. Plonsky (Ed.), *Advancing quantitative methods in second language research* (pp. 275-304). New York: Routledge.
- Kolb, E. (2016) *Sprachmittlung: Studien zur Modellierung einer komplexen*

- Kompetenz*. Münster: Waxmann.
- Kramsch C. (Ed.). (2002). *Language acquisition and language socialization. Ecological perspectives*. New York: Continuum.
- Kramsch, C. (2009). *The multilingual subject. What language learners say about their experience and why it matters*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch , C. (2014). Teaching foreign languages in an era of globalization: Introduction. *The Modern Language Journal*, 98(1), 296-311. DOI: 10.1111/j.1540-4781.2014.12057.x 0026-7902/14/296-311
- Lankina, O. Y. & Pect, Y. V. (2020). Classroom-based assessment of group discussion: Challenges and opportunities. *CEFR Journal Research and Practice*, 3, 116-125.
- Lantolf, J.P. (ed.) (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. & Poehner, M. (2014). *Sociocultural theory and the pedagogical imperative in L2 education: Vygotskian praxis and the research/practice divide*. New York: Routledge.
- Larsen-Freeman, D. (2011). A complexity theory approach to second language development/acquisition. In D. Atkinson (Ed.) *Alternative approaches to second language acquisition* (pp. 48-72). New York: Routledge.
- Larsen-Freeman, D. (2017). Complexity theory: The lessons continue. In L. Ortega & Z.H. Han (Eds.) *Complexity theory and language development: In celebration of Diane Larsen-Freeman* (pp.11-50). Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.
- Larsen-Freeman, D. (2019). On language learner agency: A complex dynamic systems theory perspective. *The Modern Language Journal*, 103, 61-79.
- Larsen-Freeman, D. & Cameron, L. (2008). *Complex systems and applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D., & Todeva, E. (2022). A sociocognitive theory for plurilingualism: Complex dynamic systems theory. In E. Piccardo, G. Lawrence & A. Germain-Rutherford (Eds.), *Routledge handbook of plurilingual language education* (pp. 209-224). London and New York: Routledge.
- Lebrec, C., Léger, F., & Li , M., with E. Piccardo (2024). *La francophonie en action. B1—Independent User 1*. Toronto: Canadian Scholars.
- Lenoir, Y. (1996). Médiation cognitive et médiation didactique [Cognitive

- mediation and pedagogic mediation]. In C. Raisky & M. Caillot (Eds.), *Le didactique au delà des didactiques. Débats autour de concepts fédérateurs [Pedagogy beyond pedagogies : Debates around unifying concepts]* (pp. 223-251). Bruxelles: De Boeck Université.
- Liddicoat, A. J., & Derivry-Plard, M. (2021). Intercultural mediation in language and culture teaching and learning and the CEFR Companion Volume. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 18(1). <https://journals.openedition.org/rdlc/8648>
- Linacre, J. M. (2015). *Winsteps: Rasch-model computer program*, Chicago: MESA Press. www.winsteps.com.
- Linacre, J.M. (2017). *A user's guide to FACETS, Rasch model computer program*. www.winsteps.com.
- Longuet, F., Springer, C., & Lebrun, M. (2021). *Autour du CECR volume complémentaire (2018): médiation et collaboration: une didactique de la relation, écologique et sociosémiotique*. Editions des archives contemporaines, France, <https://eac.ac/books/9782813004055>
- Love, N. (2014). Cognition and the language myth. *Language Sciences*, 26, 525-544.
- Lüdi, G. (2015). Monolingualism and multilingualism in the construction and dissemination of scientific knowledge. In U. Jessner-Schmid & C. Kramsch (Eds.), *The multilingual challenge: Cross-disciplinary perspectives* (pp. 213-238). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Lüdi, G. (2016). Language regime in the Swiss armed forces between institutional multilingualism, the dominance of German, English and situated plurilingualism. In *Managing Plurilingual and Intercultural Practices in the Workplace*. John Benjamins.
- Lüdi, G. (2020). Plurilingual speech as legitimate and efficient communication strategy. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(1), 36-48.
- Lüdi, G., & Py, B. [1986] 2013. *Etre bilingue*. 4e édition ajoutée d'une postface. Berne, Francfort -s. Main, and New York: Lang.
- Lüdi, G. & Py, B. (2009). To be or not to be...a plurilingual speaker. *International Journal of Multilingualism*, 6(2), 154-167.
- Lüdi, G., Höchle Meier, K., & Yanaprasart, P. (2013). Multilingualism and diversity management in companies in the Upper Rhine Region. In A. Cl. Berthoud, F. Grin, & G. Lüdi (Eds.), *Exploring the dynamics of multilingualism. The DYLAN project* (pp. 59-82). Amsterdam: John Benjamins,
- Lüdi, G., Höchle Meier, K. and Yanaprasart, P. (2016). *Managing plurilingual and intercultural practices in the workplace: The case of multilingual*

- Switzerland. Amsterdam: John Benjamins.
- Maturana, H. R. (1988). Reality: The search for objectivity or the quest for a compelling argument. *Irish Journal of Psychology*, 9, 25-82.
- Maturana, H. R. (2000). The nature of the laws of nature. *Systems Research and Behavioral Science*, 17, 459-468.
- Maurer, B., & Puren, C. (2019). *CECR: par ici la sortie!*. Éditions des archives contemporaines.
- May, S. (2014). *The multilingual turn: Applications for SLA, TESOL and bilingual education*. New York: Routledge.
- McNamara, T. (2011) Managing learning: Authority and language assessment, *Language Teaching*, 44, 4, 500-15, October 2011.
- Mignolo, W. D. (1996). Linguistic maps, literary geographies, and cultural landscapes: Languages, languaging, and (trans)nationalism. *Modern Language Quarterly*, 57, 181-96.
- Molinié, M. (dir.) (2006). Biographie langagière et apprentissage plurilingue. *Le français dans le monde. Recherches et applications*, 39. ffhalshs-01224908f. <https://shs.hal.science/halshs-01224908/file/FDLM39%EF%80%A22006COMPLET.pdf>
- Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et école [Plurilingualism and school]*. Paris: Didier.
- Moore, D. (2020). Conversations autour du plurilinguisme. Théorisation du pluriel et pouvoir des langues. *OLBI Working Papers*, 10, 43-64.
- Moore, D. (2021). Sur les traces de Louise Dabène et de quelques escargonithorynques. De la didactique et/du plurilinguisme. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 3(18-3).
- North, B. (2024). Developing an action-oriented perspective on mediation: The new CEFR descriptors. In B. Dendrinos (Ed.), *Mediation as negotiation of meanings, plurilingualism and language education* (pp. 53-76). London / New York: Routledge.
- North, B., & Piccardo, E. (2016). *Elaborer des descripteurs pour illustrer les aspects de la médiation pour le CECR*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. <https://rm.coe.int/168073ff32>
- North, B., & Piccardo, E. (2019). Developing new CEFR descriptor scales and expanding the existing ones: constructs, approaches and methodologies. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung (ZFF)* 30(2), 142-160.
- North, B., Piccardo, E., Goodier, T., Fasoglio, D., Margonis, R., & Rüschoff, B. (Eds.) (2022). *Enriching 21st century language education: The CEFR Companion Volume, examples from practice*. Strasbourg: Council of

- Europe Publishing. <https://rm.coe.int/1680a68ed0>
- Orman, J. (2013) New lingualisms, same old codes. *Language Sciences*, 37, 90-98.
- Otsuji, E., & Pennycook, A. (2010). Metrolingualism: Fixity, fluidity and language in flux. *International Journal of Multilingualism*, 7(3), 240-254.
- Pavlovskaya, I., & Lankina, O. (2019). How new CEFR mediation descriptors can help to assess the discussion skills of management students—Global and analytical scales. *CEFR Journal. Research and Practice*, 1, 33-40.
- Peal, E., & Lambert, W.E., (1962). The relationship of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs*, 76(546), 1-23.
- Perevertkina, M., Korenev, A., Zolotareva, M. (2020). Developing classroom mediation awareness and skills in pre-service language teacher education. *CEFR Journal. Research and Practice*, 2, 25-39.
- Piccardo, E. (2012). Médiation et apprentissage des langues: Pourquoi est-il temps de réfléchir à cette notion? *ELA : Études de Linguistique Appliquée*, 167, 285-297
- Piccardo, E. (2014). *Du communicatif à l'actionnel: un cheminement de recherche*. Curriculum Services Canada / Service des programmes d'études Canada. https://transformingfsl.ca/wp-content/uploads/2014/09/Du-communicatif_a_l_actionnel-Un_cheminement_de_recherche.pdf
- Piccardo, E. (2017). Plurilingualism as a catalyzer for creativity in superdiverse societies: A systemic analysis. *Frontiers in Psychology*, 8. doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02169
- Piccardo, E. (2018). Plurilingualism: Vision, Conceptualization, and Practices. In Trifonas, P, Aravossitas, T. (Eds). (pp. 207-226). *Springer International Handbooks of Education. Handbook of Research and Practice in Heritage Language Education*. New York, NY: Springer International Publishing (doi:10.1007/978-3-319-38893-9_47-1)
- Piccardo, E. (2022). The mediated nature of plurilingualism. In E. Piccardo, A. Germain-Rutherford & G. Lawrence (Eds.), *Routledge handbook of plurilingual language education* (pp. 65-81). London-New York: Routledge.
- Piccardo, E. (2023). Tout se tient : la vision holistique plurilingue et actionnelle du nouveau CECR. *Arborescences, revue d'études littéraires, linguistiques et pédagogiques de langue française*, 13, 65-82.
- Piccardo, E. (2024). Mediation for plurilingual competence: Synergies and implications. In B. Dendrinos (Ed.) *Mediation as negotiation of meanings, plurilingualism and language education* (pp. 27-52) London /

New York: Routledge.

- Piccardo, E. & Capron Puozzo, I. (2015). Introduction. 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*, 71(4), 317-323.
- Piccardo, E., & Langé G. (Eds.) (2023). *La Classe plurilingue. Insegnare con un approccio orientato all'azione [The Plurilingual class. Teaching with an action-oriented approach]*. Milano: Sanoma Pearson Academy .
- Piccardo E., Germain Rutherford A. et Lawrence G (dir.) (2022), *The Routledge handbook of plurilingual language education*, Routledge, London and New York.
- Piccardo, E., Lawrence, G. & Germain Rutherford A, Galante A. (Eds.) (2022). *Activating linguistic and cultural diversity in the language classroom*. New York, NY: Springer International Publishing
- Piccardo, E. & North, B. (2019). *The action-oriented approach: A dynamic vision of language education*. Bristol: Multilingual Matters
- Piribauer, G., Atzlesberger, U., Greinix, I., Ladstätter, Mittendorfer, F., Renner, H., & Steinhuber, B. (2015). *Plurilingualism: Designing and implementing plurilingual oral exams: Framework for the Austrian upper secondary level oral leaving examination at colleges for higher vocational education*. Vienna: CEBS. https://www.cebs.at/wp-content/uploads/2019/05/Austrian_framework_plurilingual_oral_exams-Druckausgabequalit-1.pdf
- Prasad, G. (2014). Portraits of plurilingualism in a French international school in Toronto: Exploring the role of visual methods to access students' representations of their linguistically diverse identities. *Canadian Journal of Applied Linguistics* 17. 51-77.
- Raimondi, V. (2014). Social interaction, languaging and the operational conditions for the emergence of observing. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00899>
- Reimann, D. (2020). Sprachmittlung-Mediation im Fremdsprachenunterricht. Kompetenz und Bildungsziel. *Babylonia Journal of Language Education*, 3(1), 10-21.
- Reimann, D., & Rössler, A. (Eds.) (2013). *Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Rietveld, D. W., & Kiverstein, J. (2014). A rich landscape of affordances. *Ecological Psychology*, 26(4), 325-352.
- Risager, K. (2010). The language teacher facing transnationality. *Udine:*

Universitat Degli Studi di Udine, Centro Internazionale Sul Plurilinguismo.

- Sánchez Cuadrado, A. (Ed.) (2022). *Mediación en el aprendizaje de lenguas*. Madrid: Anaya.
- Schmor, R., & Piccardo, E. (2024). Supporting language rights: plurilingual pedagogies as an impetus for linguistic and cultural inclusion. *Human Rights Education Review*, 7(1), 72-102.
- Schneuwly, B. (2008). Vygotski, l'école et l'écriture [Vygotsky, school and writing]. Université de Genève: *Cahiers de la section des sciences de l'éducation*. Vol. 118. <https://www.unige.ch/fapse/editions/files/5714/1572/5502/No118.pdf>
- Séror, J. (2021), "Plurilingualism in digital spaces", dans Piccardo E. et al. (dir.), *The Routledge handbook of plurilingual language education*, Routledge, Londres et New York, pp. 449-464.
- Stathopoulou, M. (2015). *Cross-language mediation in foreign language teaching and testing*. Bristol: Multilingual Matters.
- Stathopoulou, M., Gauci, P. Lontou, M., & Melo-Pfeifer, S. (2023). Médiation dans l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation des langues (METLA) – Guide pour les éducateur·rices en langues. Graz : Éditions du Conseil de l'Europe. <https://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2020-2023/Mediationinteachingandassessment/tabid/4305/Default.aspx>
- Swain, M. (2006). Language, 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. (2010). Talking it through: Language as a source of learning. In R. Batstone (Ed.), *Sociocognitive perspectives on second language learning and use* (pp. 112– 130). Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M., Kinnear, P., & Steinman, L. (2015). *Sociocultural theory in second language education: An introduction through narratives* (2nd edn). Bristol: Multilingual Matters.
- 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.
- Taylor, S. & Snoddon, K. (Eds.) (2013). TESOL Plurilingualism in TESOL. *TESOL Quarterly*, 47(3).
- Thorne, S. L., Sauro, S., & Smith, B. (2015). Technologies, identities, and expressive activity. *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, 215-233.
- van Lier L. (2000). From input to affordance: Social-interactive learning from

- an ecological perspective. In J. P. 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. (2004). *The ecology and semiotics of language learning*. Dordrecht: Kluwer Academic.
- Vygotsky L.S. (1978) *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S. (1986). Thought and language. (A. Kozulin, Trans. and Ed). Cambridge, Mass: MIT Press.
- Williams, C. (1996). Secondary education: Teaching in the bilingual situation. In C. Williams, G. Lewis & C. Baker (Eds.), *The language policy: Taking stock: Interpreting and appraising Gwynedd's language policy in education* (pp. 39-78). Llangefni, UK: CAI (Canolfan Astudiaethau Iaith).
- Zarate, G., A., Gohard-Radenkovic, A., Lussier, D. & Penz, H. (2003). *Médiation culturelle et didactique des langues*. Graz: Centre européen pour les langues vivantes..
- Zlatev, J., Racine, T. P., Sinha, C., & Itkonen, E. (2008). *The shared mind*. Amsterdam: John Benjamins.

AUTEURE

Enrica PICCARDO est professeure titulaire de linguistique appliquée et de didactique des langues à l'Institut des études pédagogiques de l'Ontario (OISE) de l'Université de Toronto, où elle dirige également le *Centre for Educational Research in Languages and Literacies* (CERLL). Elle possède une vaste expérience internationale en recherche sur l'enseignement des langues secondes/étrangères, la formation des enseignants et l'enseignement de plusieurs langues. Collaboratrice du Conseil de l'Europe (CoE) depuis 2008 et co-autrice du Cadre européen commun de référence pour les langues Volume complémentaire (2020), elle a coordonné plusieurs projets internationaux, au Canada et en Europe. Ses recherches portent sur les approches d'enseignement, le multi/plurilinguisme, la créativité et la complexité dans l'enseignement des langues, et l'évaluation. Elle a à son actif de nombreuses publications et présentations dans différentes langues. Elle est co-directrice éditoriale de la série *The Routledge Studies in Plurilingualism*.