

LA MEDIAZIONE AL CUORE DELL'APPRENDIMENTO LINGUISTICO PER UNA DIDATTICA 3.0

*Enrica Piccardo*¹

1. INTRODUZIONE

Le società post-industriali sono società complesse caratterizzate da un livello elevato di cambiamento. Tale cambiamento si manifesta in molte forme ed investe i vari ambiti della nostra esistenza collettiva: dai movimenti migratori all'accelerazione dello sviluppo tecnologico all'impatto della globalizzazione sugli scenari politici, sociali ed economici. L'insieme di queste trasformazioni molteplici ha delle implicazioni sulla quotidianità di ogni individuo.

Agli inizi del terzo millennio il sociologo Zygmunt Baumann aveva proposto la metafora della liquidità (Baumann, 2000) per spiegare le implicazioni sulla nostra modernità – che Baumann definisce appunto liquida – della mancanza di limiti e di confini o categorie definite in cui siamo sempre di più chiamati ad operare. Tuttavia, come Baumann spiega bene, tale liquidità non può considerarsi in un'ottica lineare, come qualcosa di sicuramente positivo, tutt'altro. Non solo la liquidità si scontra con confini, frontiere e categorizzazioni che si sono stratificate nel tempo in tutti gli ambiti della vita sociale e culturale (Piccardo, 2005) ma essa si applica anche diversamente alle diverse categorie sociali e ai diversi contesti nazionali, in funzione di più o meno esplicite dinamiche di potere. La natura di Giano bifronte di questa liquidità che da un lato ci consente di superare ostacoli spazio-temporali, epistemologici e culturali e dall'altro ci mostra quanto sia difficile percorrere sentieri nuovi, dove si mescolano diversità linguistiche, socio-culturali e disciplinari, costituisce contemporaneamente un'opportunità ed una sfida. Essa ci chiama ad operare un rovesciamento di prospettiva in cui il pluralismo, la diversità, l'ibridismo (Petrosino, 2004) diventano la norma piuttosto che l'eccezione e come tali richiedono una nuova riflessione epistemologica.

Non è difficile vedere come le lingue si trovino in prima linea in questo processo e pertanto come l'educazione linguistica sia potenzialmente in grado di porsi come elemento catalizzatore (Piccardo, 2013) di una nuova visione più aperta e dinamica del nostro vivere collettivo.

Il cammino della didattica si accompagna ai mutamenti sociali. Parafrasando Umberto Eco (1993) si potrebbe dire che a lungo si è andati alla ricerca di una didattica perfetta, con un movimento oscillatorio nel caso della didattica delle lingue che si poneva in opposizione a ciò che era stato sviluppato prima (Mitchell, Vidal, 2001), alla ricerca del nuovo – e sicuramente ideale – metodo di insegnamento. Tuttavia, nelle società complesse, le categorie di pensiero necessitano una evoluzione di fondo basata sull'avanzamento della riflessione teorica e del quadro socioculturale, una ristrutturazione epistemologica che permetta di pensare la

¹ OISE-University of Toronto.

complessità (Morin, 2005/1990) e di comprendere, e accettare, che la ricerca della perfezione è un'utopia pericolosa e sterile. Nell'ambito della didattica delle lingue il *Quadro europeo di riferimento per le lingue* (Council of Europe, 2001) (d'ora in poi QCER) si è proposto dall'inizio come uno strumento in grado di accompagnare questo processo di riflessione epistemologica. L'uso deviato che istanze di potere ne hanno fatto cercando di imporlo come standard (Fulcher, 2008, 2010; McNamara, 2011; Rocca, Hamnes Carlsen, Deygers, 2019) o, peggio, strumento di esclusione sociale, non ha impedito che il QCER svolgesse la sua funzione di stimolo alla riflessione su che cosa siano le competenze linguistiche, che cosa comportino i processi di uso e apprendimento di una o più lingue, che cosa implichi la presa di coscienza del proprio repertorio linguistico e delle dinamiche della propria traiettoria linguistico-culturale. Questa funzione di accompagnamento, che il QCER ha svolto per due decenni, da un lato ha confermato la natura lungimirante del Quadro stesso, dall'altro ha permesso di far evolvere la visione dell'uso e dell'apprendimento delle lingue e anche della natura complessa di tutti i fenomeni di interazione sociale. Questo cammino nella complessità e verso una capacità di pensare la complessità è all'origine della nuova versione del QCER, il cosiddetto *CEFR Companion Volume* (Council of Europe, 2018; d'ora in poi CEFRCV, citato nella sua versione inglese) che porta sul davanti della scena e sviluppa alcuni dei concetti chiave del QCER 2001 che erano stati annunciati, ma non sviluppati allora, ed in particolare la mediazione (Piccardo, 2012). Il tempo era maturo non solo per una maggiore visibilità e uno sviluppo di concetti come mediazione, attore sociale, plurilinguismo, ma anche per utilizzare gli apporti della ricerca dell'ultimo quarto di secolo come base per un'altra tappa nel cammino della didattica delle lingue e nello sviluppo di uno strumento al servizio degli attori dell'educazione linguistica a tutti i livelli. Il tempo era venuto per un rinnovamento del QCER, questo è esattamente quanto ha fatto il *Volume complementare* (d'ora in poi Volume complementare se citato in italiano).

In questo articolo partiremo dalle nozioni chiave del QCER, quelle che hanno nutrito la riflessione metodologico-didattica per quasi un ventennio, e ne discuteremo il potenziale di innovazione. Dopo una breve presentazione e analisi delle caratteristiche del nuovo Volume complementare, e di come queste si situino in relazione al QCER, nonché delle evoluzioni e potenzialità didattiche di queste stesse caratteristiche, l'articolo si focalizzerà sull'articolazione di mediazione, plurilinguismo e approccio azionale per discutere la nuova visione dell'uso e dell'apprendimento delle lingue nelle nostre società complesse. Le implicazioni del cambiamento paradigmatico del Volume complementare nella didattica delle lingue saranno discusse anche in relazione ai diversi repertori linguistici individuali e collettivi negli attuali contesti sociali ed educativi.

2. DAL QCER AL VOLUME COMPLEMENTARE: EVOLUZIONE DI UNO STRUMENTO CHIAVE NELLA DIDATTICA DELLE LINGUE

Il QCER rappresenta uno strumento chiave a livello della didattica delle lingue e delle politiche linguistiche. Il suo scopo è duplice, da un lato sostenere i processi che mirano ad assicurare coerenza tra curriculum, insegnamento e valutazione all'interno delle istituzioni educative, dall'altro facilitare trasparenza e comparabilità tra le varie istituzioni e i diversi contesti geografici. Come il titolo stesso lo indica, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: Apprendimento, insegnamento valutazione*, la preoccupazione principale del QCER è quella di

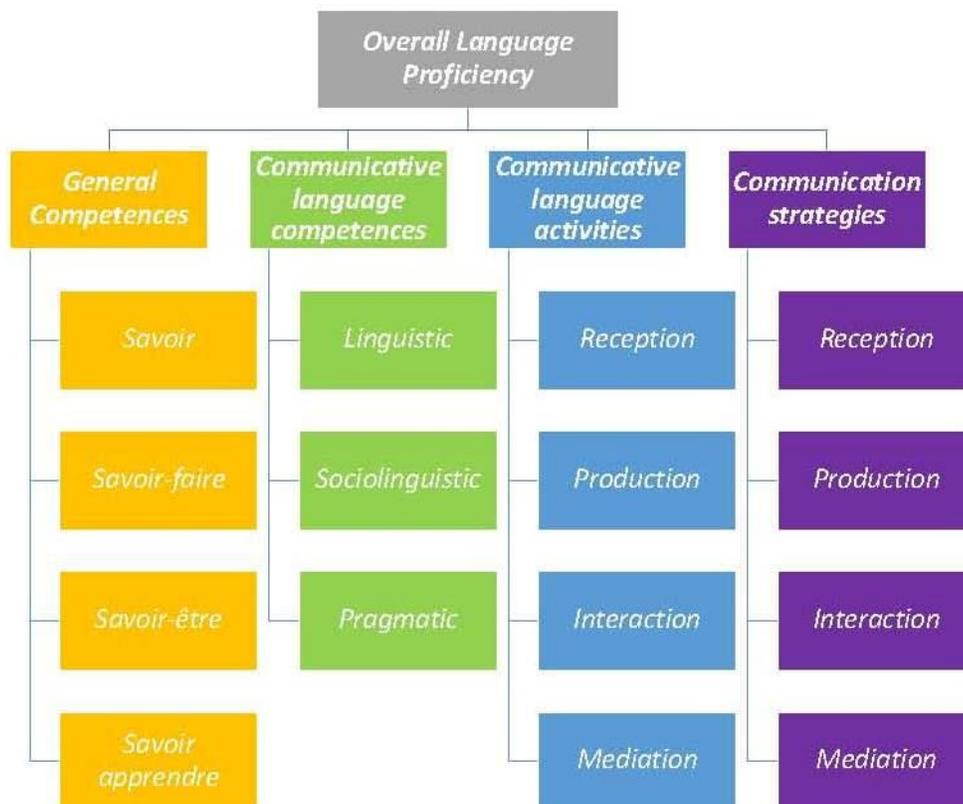
«provide a common metalanguage to assist language professionals in their respective practices and missions» (Piccardo, North, 2019: 14), e pertanto di contribuire ad un apprendimento e ad un insegnamento di qualità. Durante i due decenni che hanno seguito la sua pubblicazione cartacea il QCER ha permesso di fare grossi passi avanti nei tre ambiti indicati, apprendimento, insegnamento valutazione, dando un impulso positivo all'educazione linguistica in Europa e altrove (vedere per esempio Byram, Parmenter, 2012; Martyniuk, Nojons, 2007; North, 2010; Arnott *et al.*, 2017). Tuttavia non si può non sottolineare il fatto che l'aspetto più visibile, e anche il più semplice da comprendere – l'organizzazione della competenza linguistica in sei livelli – sia stato quello che maggiormente si è diffuso nei vari contesti in cui il QCER è utilizzato. Questa preponderanza dei livelli è anche una conseguenza dell'attività degli enti certificatori che hanno concentrato su questo aspetto la loro opera di divulgazione del QCER stesso.

Certamente la chiarezza dei livelli e la presenza di descrittori positivi “*Can-do statements*” costituiscono un aspetto fondamentale del QCER, tuttavia la parte più interessante del documento, e anche quella più ricca di stimoli per un rinnovamento della didattica delle lingue, è quella che sta sotto il livello dei descrittori, livello che potremmo quasi rappresentare come la punta dell'iceberg dell'apparato concettuale ricco e complesso del QCER. Via via che si scende verso le profondità dell'iceberg, là dove la ricchezza e la complessità concettuale del QCER aumenta, si trovano aspetti ed elementi che caratterizzano tale complessità che restano senz'altro meno noti. Lo schema descrittivo del QCER, con la sua differenziazione ed articolazione degli aspetti d'uso della lingua, delle competenze (linguistiche e generali) dell'apprendente/utilizzatore e delle strategie di comunicazione, è meno conosciuto e spesso interpretato in modo erroneo. Concetti fondamentali come il plurilinguismo, la nozione di sviluppo dinamico e conseguente disequilibrio, l'approccio orientato all'azione, l'interdipendenza delle dimensioni cognitiva e sociale sono ancora meno conosciuti. Eppure sono proprio questi concetti che hanno costituito dei semi destinati a germinare negli anni e che hanno adesso trovato la loro espressione nella nuova versione del QCER, il Volume complementare.

Qui di seguito mi soffermerò proprio su questa parte meno conosciuta dell'iceberg per spiegare in quale misura questi “semi” avessero un tale potenziale di rinnovamento della didattica delle lingue e come essi, nutriti dallo sviluppo della riflessione teorica che ha accompagnato i fenomeni di uso e apprendimento delle lingue, siano sbocciati nel Volume complementare. Il Volume complementare si pone pertanto come un momento chiave in un rinnovamento della didattica che sia in linea con la riflessione sulle dimensioni sociologiche, linguistiche, culturali delle nostre società complesse. Cominciamo la nostra analisi proprio dallo schema descrittivo che è fondamentale per capire il modello concettuale del QCER.

Lo schema descrittivo del QCER (Figura 1) offre «a sophisticated model of language use» (Piccardo, North, 2019: 16). I due aspetti fondamentali sono il superamento totale del modello delle quattro competenze (Lado, 1961) e la relazione dinamica tra competenze linguistiche e generali, attività comunicative e uso strategico della lingua. Mentre nell'approccio comunicativo si parlava di quattro competenze per riferirsi alla comprensione scritta e orale e alla produzione scritta e orale, secondo il QCER la competenza linguistico-comunicativa si attiva in quattro modalità: ricezione, produzione, interazione e mediazione. Ciascuna di queste modalità si declina all'orale o allo scritto separatamente o in modo combinato.

Figura 1. Schema descrittivo del QCER (*Companion volume with new descriptors*, 2018, p.30)



Lungi dall'essere una semplice questione terminologica il passaggio dai *four skills* ai *four modes of communication* è fondamentale per superare una visione lineare dell'apprendimento, che si basa sulla semplice somma di parti scomponibili (e pertanto che si prestano ad essere insegnate e valutate separatamente) e ricomponibili in una logica positivista. La visione proposta qui è invece intrinsecamente olistica, proprio nel senso che il tutto non corrisponde alla somma delle diverse parti che lo compongono.

Questo cambiamento radicale di prospettiva per diverso tempo non è stato recepito da molta parte della comunità scientifica (Backus *et al.*, 2013), che ha ignorato la mediazione e ridotto l'interazione ad un *fifth skill*.

In realtà non si tratta affatto di aggiungere delle competenze/*skills* alle quattro esistenti, ma di fare spazio all'unicità della dimensione sociale delle lingue:

L'interaction n'est pas que la somme de réception et de production, mais elle représente une valeur ajoutée, celle de la co-construction du sens. 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: 287).

Volendo capire perché sia stata data, tendenzialmente, un'interpretazione riduttiva del modello concettuale del QCER si può dire che il potenziale dell'interazione scritta non era ancora emerso chiaramente negli anni in cui il QCER prima versione fu sviluppato, poiché ancora non era visibile la spinta che le nuove tecnologie avrebbero dato a questa modalità di comunicazione e d'altro canto, per quanto riguarda la mediazione, fu la definizione molto ristretta che il QCER stesso ne dava all'epoca, praticamente ridotta alla traduzione e all'interpretariato e pertanto riservata a livelli molto alti di competenza linguistica, che la rese quasi invisibile.

Tuttavia, leggendo bene fra le righe del QCER 2001, i semi per una possibile rivisitazione della mediazione in senso più ampio sono presenti, in particolare nella lista delle attività di mediazione orale (p. 108), e poco dopo nell'esemplificazione di attività di mediazione correnti, non specifiche di alti livelli di professionalità (p. 122-123) e che possono svolgersi in una o più lingue (p. 191) o, infine, nell'apertura su possibili scenari ampi di mediazione plurilingue o pluriculturale (p. 213).

Ritorniamo ora al modello concettuale del QCER e al suo potenziale di innovazione. L'articolazione del modello propone una visione degli apprendenti come attori sociali che mobilitano tutte le proprie competenze – comprese le competenze generali, non linguistiche – e le strategie per portare a termine dei compiti (*tasks*) complessi che implicano attività comunicative diverse in cui varie combinazioni di modalità di comunicazione si attivano. Questo processo a sua volta permette a questi stessi apprendenti/attori sociali di progredire nelle diverse competenze.

Dalla descrizione appare già in filigrana il concetto di disequilibrio, di sviluppo dinamico delle competenze, e di apertura su un approccio orientato all'azione.

Il modello concettuale del QCER fornisce anche solide basi ad un altro dei concetti fondanti del QCER, quello di plurilinguismo, che non è stato sempre messo in primo piano nell'uso che si è fatto dello strumento. Il concetto di plurilinguismo, sviluppatosi negli anni 90 sulla base di studi fatti in ambito francofono (Coste, Hébrard, 1991; Moore, 1999) anche in stretto contatto con lo sviluppo del QCER (Coste, Moore, Zarate, 1997/2009), ha avuto una posizione centrale già nella prima versione del QCER pubblicata online nel 1996 (per uno sviluppo del concetto vedere Piccardo, North, 2020). Anche i progressi negli studi sul bilinguismo compiuti nello stesso periodo sia in ambito psicolinguistico sia sociolinguistico hanno dato una grande spinta alla formulazione di una visione olistica delle competenze nelle diverse lingue (Cummins, 1984, 1996), e questo ha contribuito a preparare il terreno al fatto che una nozione rivoluzionaria come il plurilinguismo informasse un documento di ampia portata, anche in termini di implicazioni di politica educativa, quale il QCER. Tuttavia la focalizzazione, nell'uso del QCER, sui livelli e su test separati per le varie lingue ha messo in ombra la natura intrinsecamente plurilingue del modello concettuale che abbiamo descritto, e il QCER è stato persino accusato di essere portatore di una visione monolingue (Backus *et al.*, 2013: 190-191).

L'assurdità di queste accuse è lampante se si considera che:

Plurilingualism focuses on the interrelationships between languages in the social agent's holistic, dynamic and integrated language repertoire, based on a notion of partial competences that emphasises the glass half-full rather than half-empty, and acknowledges the lack of balance in people's intralinguistic and interlinguistic profiles. These were revolutionary concepts in 1996 when they first appeared in an early draft of the CEFR, and were intended to encourage learners and society

to value linguistic diversity and the richness of plurilingual repertoires (Piccardo, North, Goodier, 2019: 18).

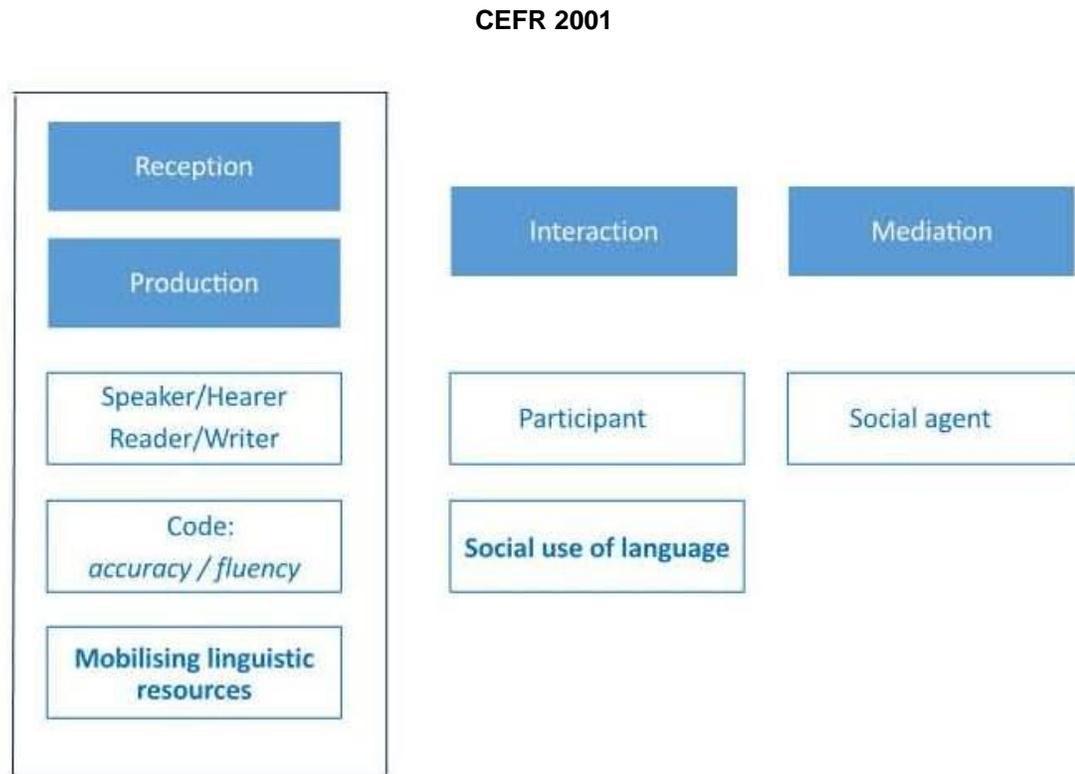
Il plurilinguismo così come descritto nel QCER ha fatto un'opera pionieristica nella misura in cui ha portato avanti l'idea della diversità linguistica e culturale come risorsa e ha dato valore ai profili linguistici dinamici e disequilibrati.

Per riassumere, possiamo schematizzare quanto discusso finora in due immagini (Figure 2 e 3). La prima ci mostra quale fosse la visione dell'apprendimento linguistico prima del QCER, con le quattro competenze (*skills*) ben distinte, la focalizzazione mutualmente esclusiva su accuratezza o fluidità e l'idea di mobilitare la lingua che si era appresa nella comunicazione. La seconda immagine mostra i quattro modi di comunicazione che aprono all'idea di un apprendente che, nell'interazione, si impegna in un uso sociale della lingua e che mobilita tutte le risorse linguistiche a sua disposizione, non soltanto quelle apprese formalmente.

Figura 2



Figura 3



Questo è un progresso enorme rispetto alla visione precedente, ma non sviluppa appieno tutti i concetti che il QCER aveva introdotto, e in particolare la mediazione, la nozione di attore sociale e il concetto di plurilinguismo.

Come fece notare John Trim nel 2007:

This [plurilingual] approach meets better the realities of globalisation than various forms of purism which regard each language and culture as a separate entity, to be preserved and protected against the threat offered by alien forces. Most users of the CEFR have applied it only to a single language but its descriptive apparatus for communicative action and competences, together with the ‘can-do’ descriptors of levels of competence, are a good basis for a plurilinguistic approach to language across the curriculum, which awaits development (Trim, 2007: 51).

Poco più di un decennio dopo l'appello di Trim, il Volume complementare QCER ha permesso il pieno sviluppo di quei semi che erano presenti nella versione del 2001 del QCER. Ma quegli stessi semi non avrebbero potuto germinare se non fossero stati nutriti dall'humus fertile dei progressi fatti nella didattica delle lingue a livello teorico e pratico.

3. IL VOLUME COMPLEMENTARE: SVILUPPARE L'APPARATO CONCETTUALE DEL QCER E FACILITARE IL RINNOVAMENTO DEI PROCESSI DI INSEGNAMENTO

La ricerca degli ultimi venti anni in ambito pedagogico, e in particolare nel settore dell'educazione linguistica, ha fatto emergere la limitatezza di una visione lineare della didattica, l'assurdità della ricerca di un "Santo Graal" metodologico e la necessità di interrogarsi sui processi piuttosto che sui soli prodotti. Una nuova sensibilità è emersa a tutti i livelli, quello sociale, quello scientifico-epistemologico, e quello delle pratiche di classe. In tutti si è osservato un movimento verso una visione più complessa delle dinamiche educative e sociali ma anche della concettualizzazione dei meccanismi cognitivi degli individui, una visione capace di rispondere alla maggiore diversità che si osserva nei contesti sociali e alle forme di lavoro e di apprendimento collaborativo che questi stessi contesti richiedono.

L'educazione linguistica è un'azione situata, dipendente dal contesto in cui si svolge e dalla visione che caratterizza che cosa sia una lingua e che cosa significhi apprenderla. Nelle società liquide altamente mobili e sempre più segnate da processi di destrutturazione e ristrutturazione (Defert, 2012) quali le società post-moderne, i concetti di lingua, cultura e identità sono anch'essi soggetti in cerca di una nuova concettualizzazione, più dinamica, capace di tenere conto della loro natura inevitabilmente multipla e ibrida. Tuttavia, le frontiere geografiche, culturali e linguistiche che si sono stratificate nel tempo e che hanno finito per apparire quasi come dei fatti, dei fenomeni naturali e immutabili, mantengono una posizione forte nell'immaginario collettivo e pertanto rappresentano ostacoli difficili da superare. Una risposta a ciò è il tentativo di ridurre in qualche modo tale diversità, per esempio introducendo una forma impoverita di lingua franca – in questo caso l'inglese – con l'idea erronea che la comunicazione sia un semplice passaggio di informazioni da una lingua all'altra invece che costruzione di senso, di significato, condivisa, collettiva e definita per un contesto preciso (Orman, 2013). O ancora, un'altra risposta è l'imposizione di un'uniformità linguistico-culturale come *conditio sine qua non* di integrazione sociale. All'opposto di queste soluzioni semplice, monolingui e lineari, si trova una soluzione complessa che vede nella diversità una ricchezza e nel disequilibrio una potenzialità, ma soprattutto che vede nel cambiamento e nella trasformazione la condizione naturale dell'uso e dell'apprendimento delle lingue.

In linea con le teorie della complessità (de Bot *et al.*, 2007; Larsen Freeman, 2011, 2017; Larsen-Freeman, Cameron, 2008; Larsen-Freeman, Todeva, in stampa; Morin, Le Moigne, 1999; Piccardo, 2010, 2015, 2016; van Geert, 2008) e con la fenomenologia (Käufer, Chemero, 2015; Merleau-Ponty, 1962) la lingua è da considerarsi come un fenomeno emergente, laddove si intende per emergenza l'apparire di configurazioni nuove nei processi di conoscenza, che integrano e superano quelle dei livelli precedenti. Invece di vedere la lingua come un prodotto più o meno statico e che deve essere appreso in modo più o meno formale, si considera la lingua come un processo, un continuo divenire. Il termine *linguaging* (Maturana, 1988; Swain, 2006; Cowley, Gahrn-Andersen, 2018), di cui parleremo tra poco, cerca di catturare proprio la maniera dinamica in cui una lingua serve come strumento essenziale al processo stesso del pensare e alla capacità di capire, di dare un senso al mondo fatto di esseri intrinsecamente sociali.

L'acquisizione di una lingua si configura sempre di più come un processo flessibile di sviluppo linguistico (Halliday, 1975; Larsen-Freeman, 2015, 2017; Ortega, Han, 2017) e di «socialization into communities of practices through the mediation of material signs» (Kramsch, 2002: 6). Uno di questi segni – e fondamentale – è appunto la lingua. Tale visione

si è ancora estesa per catturare la molteplicità delle lingue e lo sviluppo del termine *linguaging* in *plurilinguaging* rende conto della complessità linguistico-culturale in cui il processo di *linguaging* si svolge (Makoni, Makoni, 2010; Lüdi, 2014) e del potenziale di apertura alla diversità e di stimolo all'azione e alla presa di rischio (Piccardo, 2017) che una nuova visione dell'educazione linguistica può offrire (riprenderemo il concetto di *plurilinguaging* in dettaglio in relazione al plurilinguismo). Come ci insegna la teoria socio-culturale che si rifà ai lavori di Vygotsky, lo sviluppo dei concetti non procede dall'individuo verso il contesto sociale, ma piuttosto è l'attività sociale, e le diverse forme di mediazione ad essa legate, che precede e rende possibile l'emergenza dei concetti (Lantolf, 2000; Schneuwly, 2008).

I semi presenti nel QCER 2001 che abbiamo presentato più sopra si sono nutriti in questi decenni degli apporti della riflessione teorica, in particolare proprio della teoria socio-culturale e delle teorie della complessità, nonché dei progressi nelle scienze sociali e nelle scienze del linguaggio e hanno potuto svilupparsi nel Volume complementare del QCER (2018). Lungi dall'essere soltanto un'aggiunta al QCER, il Volume complementare opera un cambiamento paradigmatico nella misura in cui fornisce alla mediazione il ruolo centrale che le spetta nell'uso e nell'apprendimento delle lingue, e *a fortiori* nell'educazione linguistica in senso lato, (ri)posiziona il QCER nella prospettiva che gli è propria, quella di strumento di promozione e sviluppo della competenza plurilingue e pluriculturale, e fornisce gli strumenti concettuali a operativi per la piena attuazione dell'approccio azionale incentrato sull'attore sociale (*social agent*; North, Piccardo, 2016; Piccardo, North, 2019).

In questo senso il testo introduttivo (Council of Europe, 2018: 25-44) e i vari *rationale* relativi alle diverse scale di descrittori che il Volume Complementare fornisce articolano in modo chiaro questa evoluzione paradigmatica. Infine i descrittori permettono di dar corpo alla mediazione stessa nell'intento di prevenire quanto era successo con il QCER 2001 in cui l'assenza di descrittori della mediazione si sarebbe rivelata pregiudizievole alla comprensione del ruolo di questa modalità di comunicazione, che avrebbe finito per essere nascosta e quasi invisibile. (Piccardo, 2012)

Con il Volume complementare la nozione di mediazione si espande concettualmente e va al di là di ciò che era stato presentato nel QCER 2001. Non ci si limita più alla mediazione interlinguistica – anche se questa resta presente e si estende alla mediazione tra varianti sociolinguistiche (socio- e idioletti) e tra codici semiotici – ma si prende in considerazione anche la mediazione intralinguistica. Si riconosce come la mediazione comporti inevitabilmente una dimensione culturale e, nel caso del contesto educativo, sia anche strettamente collegata alla dimensione pedagogica.

The approach taken to mediation in the project to extend the CEFR illustrative descriptors is thus wider than considering only cross-linguistic mediation. In addition to cross-linguistic mediation, it also encompasses mediation related to communication and learning as well as social and cultural mediation. This wider approach has been taken because of its relevance in increasingly diverse classrooms, in relation to the spread of CLIL, (Content and Language Integrated Learning), and because mediation is increasingly seen as a part of all learning, but especially of all language learning (Council of Europe, 2018: 34).

Non si tratta, con i nuovi descrittori, di declinare delle attività di mediazione, si tratta piuttosto di fornire agli insegnanti e ai discenti delle formulazioni semplici che siano in grado di fare emergere diversi aspetti della complessa galassia della mediazione in modo da renderne

visibili le potenzialità d'uso e le relative implicazioni nei processi di insegnamento/apprendimento.

Nel prossimo paragrafo cercheremo di capire in quale modo ciò avviene.

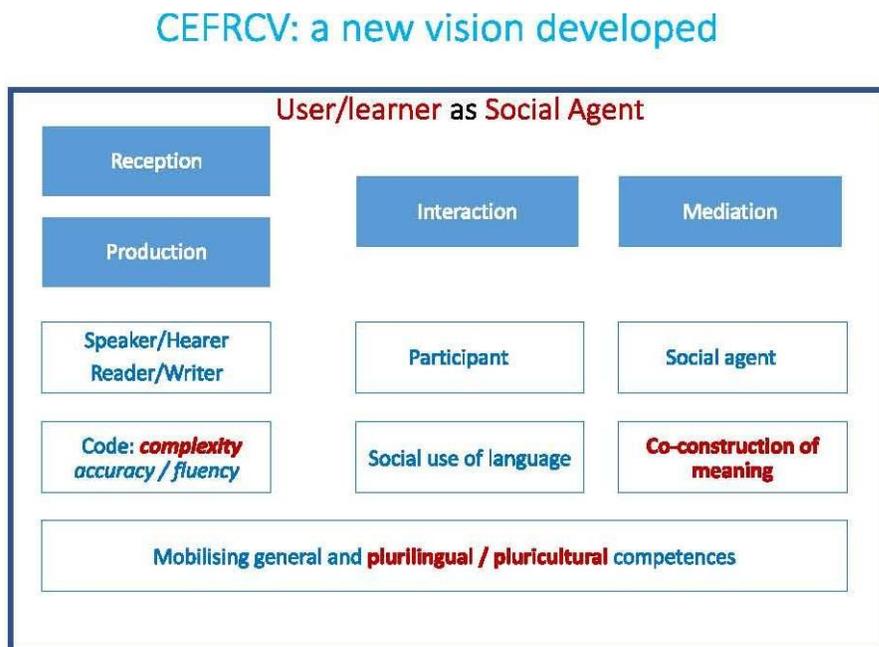
4. LA MEDIAZIONE NEL NUOVO QCER

4.1. *Mediazione come prisma*

La mediazione è in grado di funzionare come un prisma, capace di rivelare componenti che rischierebbero di non essere percepibili e percepite nell'atto di usare e di apprendere le lingue-culture. Come un prisma che ci permette di scomporre la luce nello spettro dei colori fondamentali, la mediazione ci permette di fare emergere i diversi aspetti che entrano in gioco ogni volta che un individuo/attore sociale fa appello a risorse del proprio repertorio linguistico-culturale per co-costruire conoscenza e/o facilitare la comunicazione e attraverso ciò avanzare nella propria personale traiettoria.

Come si vede dallo schema qui sotto (Figura 4), è solo con lo sviluppo della mediazione che si dà corpo alla nozione – finora un po' astratta – di attore sociale, poiché si supera l'idea di semplice uso sociale della lingua, quello che potremmo esemplificare (un po' banalmente) in ciò che fa il turista o l'invitato ad un cocktail party, e si entra nella dinamica di uso della lingua per un obiettivo ben preciso, quale quello di capire insieme un testo o di lavorare insieme ad un progetto, o ancora di porsi come facilitatore di comunicazione e comprensione (inter)culturale.

Figura 4



Lo sviluppo della nozione di attore sociale che il lavoro sulla mediazione nel QCER ha permesso è la chiave di volta del cambiamento paradigmatico cui accennavamo prima. Passare dallo *small talk* o dalle transazioni meramente funzionali ad un lavorare insieme con e sulla lingua per raggiungere obiettivi specifici in una dimensione di sviluppo socio-cognitivo e socio-culturale condiviso significa rendere possibile il passaggio dall'approccio comunicativo all'approccio azionale (Piccardo, North, 2019), ma significa anche riconoscere e fare spazio alla complessità del processo di sviluppo delle competenze. L'attore sociale mobilita tutte le proprie competenze, generali e linguistiche, nella costruzione condivisa di senso e di conoscenze e il processo a spirale in cui si impegna supera la dicotomia *fluency/accuracy* per integrare la complessità della lingua.

In mediation, the user/learner acts as a social agent who creates bridges and helps to construct or convey meaning, sometimes within the same language, sometimes from one language to another (cross-linguistic mediation). The focus is on the role of language in processes like creating the space and conditions for communicating and/or learning, collaborating to construct new meaning, encouraging others to construct or understand new meaning, and passing on new information in an appropriate form. The context can be social, pedagogic, cultural, linguistic or professional (Council of Europe, 2018: 103).

Come ci ricorda Kramsch (2000: 134), «language emerges from social and cultural activity and only later becomes an object of reflection». La nozione di emergenza che è stata definita come «the spontaneous occurrence of something new» (van Geert, 2008) è fondamentale nei modelli ecologico-complessi dell'apprendimento/insegnamento (Larsen-Freeman, 2017; Larsen-Freeman, Cameron, 2008; Piccardo, 2015; van Lier, 2004, 2010). Infatti, nel momento in cui si supera il modello newtoniano della scienza, con la sua idea che ogni fenomeno fisico sia prevedibile perché riconducibile a leggi semplici e universali, si apre la porta ad una visione sistemica in cui variazioni anche piccole comportano conseguenze che non sono prevedibili e in cui ogni elemento è dipendente da tutti gli altri. L'emergenza «arises from the interaction of the system while interacting with its environment» (Larsen-Freeman, 2017: 15) e l'apprendimento delle lingue può essere visto come un processo emergente nella misura in cui gli individui si impegnano in interazioni sociali complesse e non prevedibili:

Once we overcome the reductionist, linear view of language learning as the collection of external items with interchangeable labels to be applied to objects and concepts, we start seeing language use and learning as a semiotic, non-linear activity, in which mediation is crucial (Piccardo, in stampa).

In questa visione, il concetto di attore sociale prende tutto il suo spessore: un attore sociale costantemente impegnato in processi di mediazione in cui si mobilitano inevitabilmente le competenze plurilingui e pluriculturali (le proprie come quelle del sistema in cui si trova ad operare) e in cui i fenomeni di emergenza costituiscono altrettanti momenti chiave che permettono al sistema di raggiungere un nuovo stato di equilibrio.

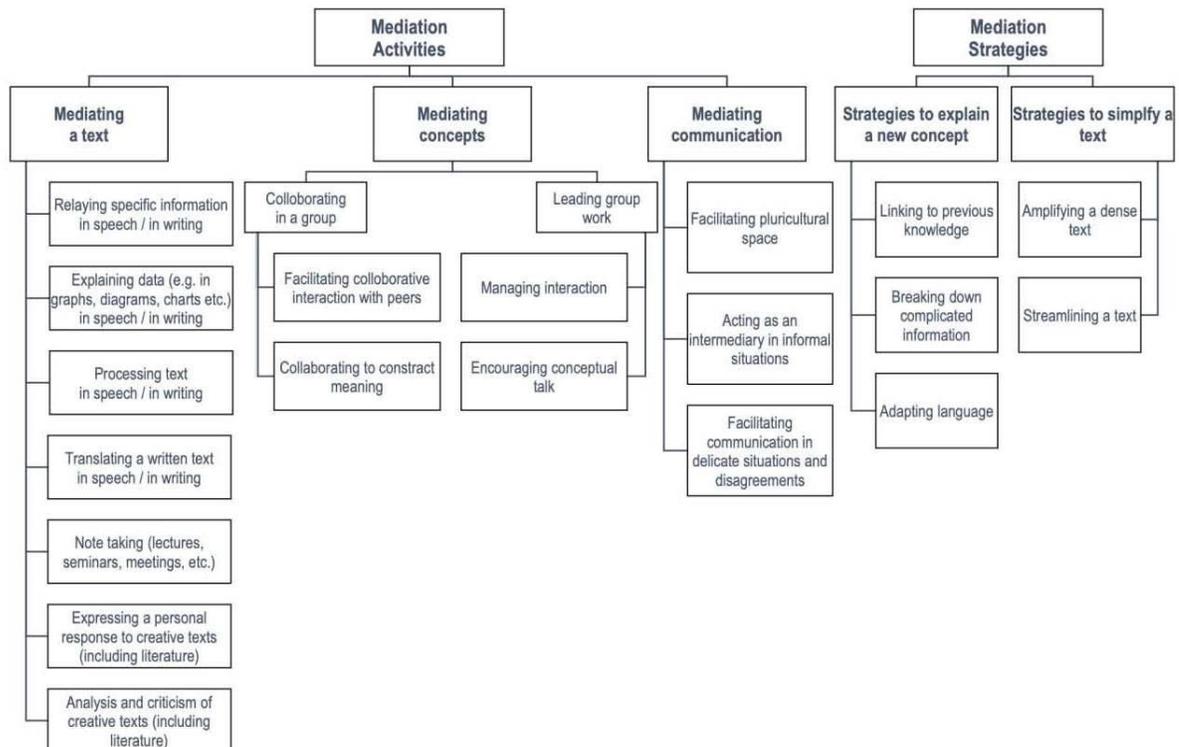
La scelta del Volume complementare di declinare la mediazione nelle tre categorie di *mediating concepts*, *mediating a text* e *mediating communication*, integrata dalle strategie di mediazione, fornisce contemporaneamente visibilità e sostegno alle azioni degli apprendenti/attori sociali ma anche alle scelte curriculari e didattiche dei docenti. Appare più chiaro in questa ottica il

perché compiti/task azionali complessi siano i più adatti a favorire i fenomeni di emergenza – e quindi l'apprendimento stesso – e perché essi permettano una combinazione efficace di diversi tipi di mediazione e di uso dinamico (e plurilingue) delle risorse linguistiche.

Ogni atto linguistico (*speech act*) acquista il suo pieno significato se accompagnato da azioni compiute in un contesto sociale. Con l'approccio azionale l'apprendimento si configura come un tipo di uso e il campo educativo come uno dei settori della vita sociale in cui gli individui sono chiamati ad operare. Nei *task* gli apprendenti sono implicati in azioni autentiche all'interno e all'esterno della classe: non si tratta più di prepararsi per un ipotetico futuro (esso solo autentico), bensì di usare la lingua ora, per uno scopo reale, in una situazione reale e con altri attori sociali, anch'essi reali. Siamo in una prospettiva complessa dove non si cerca di isolare le varie componenti ma di prendere in considerazione le loro dinamiche:

In fact it is not a question of separating let alone opposing action and communication, or object of study and learner, or school tasks and real-life tasks, or competence and knowledge. It is on the contrary an integrated vision that gives the AoA its coherence. It is the respective roles and responsibilities of the learner/user/social agent and the teacher that prevents any disjunction or opposition (Piccardo, North, 2019: 248).

Se si guarda ai titoli delle scale, si vede come l'organizzazione nelle tre categorie più le strategie faciliti la gestione della complessità sia a livello di interazione linguistica, sia di collaborazione, sia di relazione al testo.



È proprio l'azione che permette e nutre la mediazione (sia essa linguistica, concettuale, sociale o culturale, in ogni possibile combinazione) nell'ambito di compiti/task significativi e realistici. Inoltre, la mediazione implica di per se stessa un'interdipendenza delle dimensioni cognitive, relazionali ed emozionali. Ancora una volta questa suddivisione è solo funzionale ad una maggiore presa di coscienza della multidimensionalità della mediazione, non mira a scomporla in componenti semplici ma piuttosto a sottolinearne la complessità.

The user/learner's ability to mediate does not only involve being linguistically competent in the relevant language or languages, it also entails using mediation strategies that are appropriate in relation to the conventions, conditions and constraints of the communicative context. Mediation strategies are the techniques employed to clarify meaning and facilitate understanding. As a mediator, the user/learner may need to shuttle between people, between texts, between types of discourse and between languages, depending on the mediation context (Council of Europe, 2018: 26).

In questo navigare tra le varie attività di mediazione l'apprendente/attore sociale si trova ad operare diverse forme di mediazione: linguistica, culturale e sociale (Piccardo, 2012). In modo speculare il docente è impegnato nelle stesse forme di mediazione cui si aggiunge quella pedagogica che gli è propria. In questa prospettiva, la mediazione linguistica non si limita alla sola mediazione interlinguistica, come era nel QCER del 2001, anche se certamente la comprende. Accanto alla trasposizione di un testo da una lingua all'altra troviamo tutta una serie di tipologie di mediazione che sono di uso corrente nella vita reale, come *Relaying specific information* o *Explaining data*, ma che lo sono ancor più in ambito educativo e professionale, come *Note-taking* oppure *Processing a text in speech or writing*, o ancora *Analysis and criticism of creative texts*, o infine che davvero rompono i muri della classe, come *Expressing a personal response to a creative text*, un tipo di mediazione che tendiamo naturalmente a fare quando abbiamo letto un bel libro e ne parliamo e ne scriviamo ad un amico, e che allo stesso tempo è una chiave di volta nell'insegnamento a tutti i livelli. Ed è evidente che tutte queste attività di mediazione si svolgono anche all'interno della stessa lingua.

La mediazione linguistica comprende inevitabilmente una forte componente culturale. Nel momento in cui si esce dalla visione lineare che vede nelle parole etichette intercambiabili (indipendentemente dalle lingue e dalle culture) per oggetti e concetti, lo spessore culturale emerge appieno e con esso la necessità di lavorare su tale spessore, non di ignorarlo. Nel lavoro di mediazione si sviluppa quella *cultural awareness*, quella presa di coscienza culturale che è fondamentale nelle interazioni exolingue ma anche in quelle endolingue «car il s'agit par exemple de faire rencontrer des idiolectes ou des sociolectes différents ou de tisser des liens entre différents styles et genres textuels. Il s'agit donc aussi de mettre en contact différentes cultures humaines, sociales et professionnelles» (Piccardo, 2012: 291). Il *rationale* della scala *Facilitating pluricultural space* fornisce elementi per la messa in atto di questa componente culturale

This scale reflects the notion of creating a shared space between and among linguistically and culturally different interlocutors, i.e. the capacity of dealing with 'otherness' to identify similarities and differences to build on known and unknown cultural features, etc. in order to enable communication and collaboration. The user/learner aims to facilitate a positive interactive environment for successful communication between participants of different

cultural backgrounds, including in multicultural contexts. Rather than simply building on his/her pluricultural repertoire to gain acceptance and to enhance his own mission or message (see *Building on pluricultural repertoire*), he/she is engaged as a cultural mediator: creating a neutral, trusted, shared 'space' in order to enhance the communication between others (Council of Europe, 2018: 122).

Di fronte alla complessità della mediazione l'apprendente/attore sociale non è solo. La mediazione è per natura sociale nel senso che emerge dalla messa in relazione di soggetti differenti. Questo è vero quando si tratta di individui reali ma avviene anche in maniera più sottile fra l'autore di un testo ed il suo lettore, pensiamo soltanto ad un lettore che si confronti con un testo molto lontano nel tempo o nello spazio. E nel momento in cui si prende in considerazione la dimensione sociale si capisce che essa è a sua volta intrinsecamente complessa, poiché implica al tempo stesso mediare i concetti e mediare la comunicazione. Quindi scale come *Facilitating collaborative interaction with peers*, *Collaborating to construct meaning*, *Facilitating pluricultural space* possono servire sinergicamente per guidare l'apprendente attore/sociale verso un'azione ed un apprendimento efficaci e verso la presa di coscienza (inter)culturale.

4.2. *Mediazione e pratica didattica nell'approccio azionale*

Se si entra in una logica di mediazione si capisce perché, dal punto di vista didattico-pedagogico, l'approccio azionale sia quello che meglio permette all'apprendente attore sociale di navigare la complessità e di sviluppare la coscienza linguistico-culturale: «the logic which informs the AoA [Action-oriented Approach] is one that stresses, as a fundamental characteristic of social action, its dynamism and adaptability to ever-changing contexts and situations» (Piccardo & North, 2019: 257). Inevitabilmente adottare una logica di complessità significa abbandonare l'idea irrealistica che tutto sia prevedibile, che i percorsi didattici possano essere predefiniti e determinati nei minimi dettagli e che possano essere identici indipendentemente dai contesti e dalle caratteristiche degli apprendenti. Piccardo e North ricordano infatti che la logica dell'approccio azionale «is at odds with the possibility for the social agent to anticipate every contingency or to foresee and plan the exact outcomes of his/her actions» (*ibid.*)

Si tratta quindi di entrare in una logica di progetto in cui gli apprendenti si assumeranno delle responsabilità e faranno delle scelte e si impegneranno in attività comunicative di vario tipo (ricezione, produzione interazione e mediazione, in varie combinazioni) che li porteranno a compiere efficacemente dei compiti/*task* complessi.

Per sottolineare la natura situata dell'azione didattica si parla sempre di più di scenari, che permettono di pianificare dei percorsi articolati e situati:

The use of the term 'scenario' is very appropriate in the AoA, as it helps us keep in mind that, although the action-oriented task and its accomplishment is the end goal, this is only the last of a series of related steps, which together enable the social agent to be successful in his/her actions (Piccardo, North, 2019: 258).

Above all, the learners/social agents engage in a spiralling, recursive process in which they, on the one hand mobilize their competences (general and linguistic)

and knowledge in actions – which in the subtasks, or steps will often represent, as we said, the opportunity for the learner to engage in communicative language activities – and on the other hand they develop their competences and widen their knowledge in a bottom up way starting precisely from the action, i.e. by doing (Piccardo, North, 2019: 259).

4.3. *Mediazione e plurilinguismo: dal languaging al plurilanguaging*

Il movimento verso la coscienza della complessità delle lingue e del loro apprendimento si è sviluppato lentamente negli ultimi decenni in cui la linguistica ha gradualmente abbandonato la prospettiva puramente descrittiva dell'analisi delle lingue considerate come fenomeni isolati e più o meno stabili e si è sempre più interessata alla dinamicità e alla variabilità dei fenomeni d'uso linguistico e alle implicazioni socio-culturali di tale variabilità. Ancor più lentamente si è passati da una visione deficitaria della pluralità linguistica individuale, in cui gli apprendenti erano considerati come irrimediabilmente imperfetti rispetto ad un parlante nativo idealizzato, ad una visione positiva in cui la diversità linguistica si consideri come una ricchezza da preservare e da nutrire (Baker, 1988; Cummins, 1984, 1992).

Negli anni Novanta il concetto di plurilinguismo così come declinato dal QCER ha rappresentato un momento di svolta. La scelta di operare una distinzione semantica chiara tra multilinguismo e plurilinguismo è stata visionaria, ancora una volta uno dei semi a lenta germinazione del QCER. Il concetto di plurilinguismo si è infatti rivelato sufficientemente solido e ampio da permettere di superare l'habitus monolingue (Gogolin, 1994) ancora molto diffuso e il mito della superiorità di un insegnamento separato delle lingue con il parlante nativo come modello finale. Malgrado la distinzione non sia stata adottata quanto avrebbe meritato nel mondo anglofono (in cui peraltro l'uso è recentemente in crescita) vuoi per la riluttanza ad accettare un termine coniato nell'ambito delle lingue romanze, vuoi per recenti attacchi da parte di studiosi che hanno preferito contrapporre a plurilinguismo il termine *translanguaging*, con un cambiamento a 180° rispetto al loro stesso riconoscimento della natura olistica del termine plurilinguismo in cui la pratica del *translanguaging* trovava il proprio inquadramento (Garcia 2009; Garcia, Sylvan 2011), la riflessione sul plurilinguismo ha nutrito una ricca letteratura (Bigot, Bretegnier, Vasseur, 2013; Choi, Ollerhead, 2019; Coste, Simon, 2009; Moore, Castellotti, 2008; Piccardo, 2013; Piccardo, Capron Puozzo, 2015; Taylor, Snodden, 2013; Zarate, Lévy, Kramersch, 2008) e una serie di buone pratiche pedagogiche (vedasi in proposito Auger, 2004; Candelier *et al.*, 2011; De Carlo, 2015, 2019). A sua volta questa solida base teorico-pratica ha fatto sì che il plurilinguismo, e con esso il pluriculturalismo, trovasse maggiore visibilità nel Volume complementare in cui scale specifiche sono state sviluppate per favorirne lo sviluppo, ma anche che fosse messa in evidenza la stretta relazione tra plurilinguismo e mediazione. Il passaggio dall'idea di pensare la lingua in termini di prodotto da apprendere in maniera più o meno formale all'idea che la lingua sia un processo in cui gli individui si impegnano in fase di uso e di apprendimento ha trovato una sua espressione nel passaggio dal sostantivo *language* alla forma verbale *languaging* (Cowley, Gahrn-Andersen, 2018; Maturana, 1988; Swain, 2006). Questo termine, *languaging*, facilita la comprensione del ruolo che la lingua gioca nel favorire i processi di pensiero, comprensione e conoscenza degli esseri umani che sono per natura degli animali sociali.

Una volta operato questo slittamento semantico la porta è aperta per ogni sorta di passaggio, mescolanza, ibridazione, movimento da una lingua all'altra da un codice all'altro e all'interno di una stessa lingua in tutte le sue varietà e dialetti, socioletti e idioletti, di posizionamento creativo, personale e dinamico nel *linguaging*.

Questa apertura permette di prendere in considerazione la crescente diversità linguistica e culturale delle classi, ma anche delle traiettorie linguistico-culturali di ogni individuo, e di far leva su tale diversità per favorire un nuovo posizionamento rispetto ai fenomeni linguistici e culturali e all'apprendimento stesso delle lingue. Per concettualizzare tutto ciò, la distinzione tra multilinguismo e plurilinguismo mostra tutto il suo valore. Nell'integrare l'idea di disequilibrio come aspetto positivo, e proporre una visione che incoraggia l'uso flessibile e creativo della lingua, «the plurilingual perspective centres on learners and the development of their individual plurilingual repertoire, and not each specific language to be learnt» (Beacco *et al.*, 2015: 23). Pertanto: «plurilingualism stresses the role of the user/learner as a holistic being acting socially, whose personality develops through complex interaction of his/her own entire set of resources: cognitive, emotional, linguistic and cultural» (Piccardo, 2017: 5).

È evidente qui il legame con quello che abbiamo detto prima a proposito della mediazione. L'apprendente/attore sociale si trova ad essere parte di un sistema complesso in cui elementi di diversa natura interagiscono, in cui le dimensioni individuale e sociale sono interdipendenti e in cui la lingua è essa stessa un sistema complesso in continua trasformazione. Nel caso del plurilinguismo, in modo simile a quello che avviene per la creatività, siamo di fronte sempre più ad un paradigma di azione situata e cognizione distribuita (Hutchins, 1995; Glavenau, 2012). In questa prospettiva si può estendere il concetto di *linguaging* per adottare quello di *plurilinguaging*, il cui valore semantico ci permette di catturare meglio la complessità e il dinamismo dei posizionamenti e dell'agentività (*agency*) individuali.

Il termine *plurilinguaging* è usato in sociolinguistica (Arrizón, 2006; Lüdi, 2015, 2016, 2020; Lüdi, Höchle Meier, Yanaprasart, 2013, 2016) per descrivere le interazioni in contesti caratterizzati da alta diversità linguistico-culturale. Esso si è arricchito di un'attenzione alla natura dinamica delle pratiche linguistiche di individui che migrano attraverso frontiere e culture e a come tali individui esercitino la propria agentività in un contesto (post)coloniale and transnazionale (Mignolo, 1996, 2000; Makoni, Pennycook, 2007, 2012) che ne hanno sottolineato il legame con la dimensione culturale e l'attenzione agli spazi di intersezionalità e relativi rischi di marginalizzazione. Più recentemente, in linea con la dimensione educativa, Piccardo ha rivisitato il concetto di *plurilinguaging*, e il suo naturale collegamento con la creatività, in una prospettiva complessa declinandolo in un processo a cinque dimensioni.

1. Plurilinguaging is a cyclical process of exploring and constructing
2. Plurilinguaging is an agentic process of selecting and (self)organizing.
3. Plurilinguaging is a process of dealing with chaos.
4. Plurilinguaging enhances perception in an awareness-raising process.
5. Plurilinguaging is an empowering process in relation to norms (Piccardo, 2017).

Sono proprio queste dimensioni che aiutano a far luce sul legame stretto tra mediazione e plurilinguismo, e che quindi meritano un'analisi dettagliata.

Come abbiamo detto prima, in una visione complessa l'apprendimento è caratterizzato da fenomeni di emergenza. L'apprendente/attore sociale agisce sull'ambiente che a sua volta agisce su di lui/lei. E, come abbiamo visto, tale apprendente/attore sociale possiede una serie di risorse linguistico-culturali. L'apprendimento diventa un processo di esplorazione del

nuovo a partire da risorse esistenti, risorse multiple nel caso del plurilinguismo, non una selezione monolingue di esse. A sua volta tale esplorazione aumenta ed estende, di ritorno, tali risorse. Ma questo non avviene a caso, bensì in maniera ciclica e attraverso un processo selettivo in relazione al contesto. Come nel caso della creatività, a fasi di pensiero divergente si succedono fasi di pensiero convergente. Nel caso del *plurilinguaging* le prime vedono la formazione di ipotesi, la decodifica e la costruzione del senso, le seconde filtrano e sistematizzano tali ipotesi in relazione alla lingua presente nel contesto e nella comunità specifici. Molte delle attività di mediazione che appaiono in filigrana dalle scale presentate sopra sono estremamente rilevanti qui.

Un apprendente/attore sociale impegnato in un compito/*task* significativo è chiamato/a ad operare delle scelte. Tali scelte sono basate sulle possibilità (*affordances*) che tale attore percepisce come rilevanti al task e quindi come altrettanti inviti all'azione (Käufner, Chemero, 2015). Nell'agire si focalizzerà su quelle *affordances* (linguistiche, culturali, cognitive, emozionali) che percepirà come importanti per il proprio processo di apprendimento. Per fare ciò partirà dal proprio vissuto materiale e simbolico e utilizzerà tutte le proprie risorse linguistico-culturali per costruire del senso e per apprendere in un continuo processo di mediazione. In una prospettiva plurilingue, tali risorse saranno più abbondanti e l'attore sociale dovrà essere più selettivo. Gli individui plurilingui avranno a disposizione più concetti, veicolati dalla variazione linguistica, si tratterà di saper navigare tale ricchezza selezionando opportunamente e organizzando le proprie scelte.

Ogni processo di apprendimento visto in un'ottica sistemica comporta cicli ripetuti di caos e di ordine in un movimento dinamico e non lineare. Nel caso del plurilinguismo questa caratteristica diventa essenziale poiché il disequilibrio è al cuore stesso del plurilinguismo (Puozzo Capron, Piccardo, 2014). La coscienza dell'essenza dinamica di ogni lingua e del suo uso/apprendimento, e l'inevitabile natura caotica e mutevole di ogni interazione in cui si faccia appello a più di una lingua o variante danno senso alle nozioni di flessibilità e adattabilità. Come un sistema sull'orlo del caos (*edge of chaos*) è in grado di mantenere una sostanziale stabilità grazie ad una grande flessibilità e adattabilità (Larsen-Freeman, Cameron, 2008) così nel *plurilinguaging* l'insieme dell'interazione si mantiene efficace grazie ad un alto livello di flessibilità in cui l'apprendente/attore sociale si sente libero di fare appello a tutte le proprie risorse e mostra un alto livello di tolleranza all'ambiguità e di capacità di mediazione.

La nostra percezione è qualcosa che è legata al fare, all'agire, non è qualcosa che avviene dentro di noi (Käufner, Chemero, 2015). Con l'uso affiniamo la nostra percezione che a sua volta aumenta la nostra coscienza (Merleau-Ponty, 1962). «Skilled higher cognition can be understood in terms of selective engagement – in concrete situations – with the rich landscape of affordances» (Rietveld, Kieverstein, 2014: 326). Un apprendente/attore sociale impegnato nel *plurilinguaging* moltiplica gli stimoli poiché la percezione del mondo di un plurilingue tende ad espandersi grazie all'esposizione a diversi sistemi linguistici e pragmatici in cui si trova ad operare negli scambi con interlocutori (Furlong, 2009; Kennedy, Furlong, 2014), ed egli/ella è chiamato/a ad una continua mediazione. La prospettiva plurilingue pone la presa di coscienza come fondamentale e questa non si sviluppa automaticamente per semplice esposizione ad una diversità di lingue, ma richiede precisamente un continuo processo di percezione e di mediazione degli stimoli.

Nel *plurilinguaging* ci si trova naturalmente in una condizione di “*edge of chaos*” ed è proprio quando un sistema raggiunge i propri limiti, quando arriva ad un punto critico in cui le regole convenzionali non sono rispettate, che emergono forme nuove (Larsen Freeman, Cameron,

2008). Il *plurilinguaging* permette una visione più flessibile della norma e apre agli spazi intermedi (*in-between spaces*), incoraggia il superamento di frontiere e favorisce la creatività. Il *plurilinguaging* ha quindi anche una dimensione di emancipazione dell'attore sociale rispetto alla norma vista come una costrizione. Ancora una volta il ruolo della mediazione appare fondamentale.

5. MEDIAZIONE, PLURILINGUISMO E APPROCCIO AZIONALE: UN NUOVO QCER PER UNA DIDATTICA 3.0

Come abbiamo detto nei paragrafi precedenti, il QCER è stato un documento ricco, visionario, capace di precorrere i tempi anticipando sviluppi futuri nel campo dell'insegnamento/apprendimento delle lingue, sviluppi che hanno avuto bisogno di tempo e degli apporti di diverse discipline per maturare. I semi che il QCER ha offerto a tutti gli attori educativi sono stati nutriti in questi anni dalla ricerca e dalla riflessione provenienti sia dal mondo accademico sia dalla pratica didattica e hanno trovato nel Volume complementare la possibilità di portare frutti che a loro volta potranno nutrire l'educazione linguistica negli anni a venire. Come abbiamo visto, i tre semi principali, la mediazione, il plurilinguismo e l'approccio azionale non costituiscono elementi separati ma sono al contrario in una relazione sinergica. La mediazione si mostra nella sua natura multiforme e si rivela essere la chiave di volta dei processi di comunicazione, di apprendimento/insegnamento, ma anche nei processi cognitivi e di socializzazione. La declinazione che ne fa il Volume complementare facilita la sua integrazione nella pratica didattica mostrando che si possono costruire percorsi a geometria variabile che permettano di lavorare sulla complessità dell'uso e dell'apprendimento della lingua senza lasciarsi sopraffare, ma al contrario iniziando un circolo virtuoso di presa di coscienza e di rischio. A sua volta il plurilinguismo non può fare a meno della mediazione data la sua natura dinamica, che fa spazio alla diversità dei repertori linguistico-culturali degli apprendenti e che li spinge ad avventurarsi in nuovi percorsi, a trovare nuovi legami e ad esplorare la ricchezza delle lingue-culture. L'approccio azionale in tutto questo ha una funzione chiave di inquadramento dei processi in percorsi chiari ma al tempo stesso aperti alla presa di decisione individuale e alla negoziazione collettiva nell'ambito di scenari realistici e per raggiungere obiettivi tangibili. Nell'approccio azionale i diversi repertori linguistici diventano altrettante risorse al servizio dell'azione individuale e collettiva, permettendo alla diversità degli attuali contesti sociali ed educativi di emergere, di porsi come nutrimento ai processi cognitivi e di educazione interculturale.

Il QCER ha aperto molte vie, alcune delle quali erano state percorse poco o nulla. Il nuovo sviluppo del QCER nel Volume complementare invita a percorrere tutte quelle vie e fornisce gli strumenti per non smarrirsi. I descrittori della mediazione agiscono come un filo di Arianna che ci guida attraverso il dedalo dell'educazione linguistica. Questo sviluppo ci invita ad entrare in una nuova didattica che potremmo definire didattica 3.0 prendendo a prestito un'espressione degli ultimi sviluppi del World Wide Web. Come avviene nel Web 3.0 (che si chiama anche *semantic web* poiché i computer interpretano i dati ed agiscono mettendo insieme dati ed entità diverse) nella nuova didattica azionale proposta dal QCER gli apprendenti/attori sociali sono chiamati ad interpretare tutti i dati a loro disposizione e a

connetterli con i contesti, le risorse e i limiti per impegnarsi in un apprendimento strategico, riflessivo e autonomizzante.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Arnott S., Brogden L. M., Faez F., Peguret M., Piccardo E., Rehner K., Taylor S. K., Wernicke M. (2017), "Implementing the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) in Canada: A research agenda", in *The Canadian Journal of Applied Linguistics*, 20, 1, pp. 31-54.
- Arrizón A. (2006), *Queering mestizaje: Transculturation and performance*, University of Michigan Press, Ann Arbor.
- Auger N. (2004), *Comparons nos langues. Démarche d'apprentissage du français auprès d'Enfants Nouvellement Arrivés (ENA)*, DVD, CRDP, Languedoc-Roussillon.
- Backus A., Gorter D., Knapp K., Schjerve-Rindler, R. Swanenberg J., ten Thije J. D., Vetter E. (2013), "Inclusive multilingualism: Concept, modes and implications", in *European Journal of Applied Linguistics*, 1, 2, pp. 179-215. DOI: <https://doi.org/10.1515/eujal-2013-0010>.
- Baker C. (1988), *Key issues in bilingualism and bilingual education*, Multilingual Matters, Clevedon.
- Bandura A. (1989), "Human agency in social cognitive theory", in *American Psychologist*, 44, pp. 1175-1184.
- Bandura A. (2001), "Social cognitive theory: An agentic perspective", in *Annual Review of Psychology*, 52, pp. 1-26.
- Bauman Z. (2000), *Liquid modernity*, Polity, Cambridge.
- Beacco J.-C., Byram M., Cavalli M., Coste D., Egli Cuenat M., Goullier F., Panthier J. (2015), *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*, Council of Europe Publishing, Strasbourg: <https://book.coe.int/en/language-policy/7107-guide-for-the-development-and-implementation-of-curricula-for-plurilingual-and-intercultural-education.html>. (Trad. it., *Le dimensioni linguistiche di tutte le discipline scolastiche. Una guida per l'elaborazione dei curricoli e per la formazione degli insegnanti*, in *Italiano LinguaDue*, 8, 1, 2016: <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/7579/7352>).
- Bigot V., Bretegnier A., Vasseur M.-T. (2013), *Vers le plurilinguisme? Vingt ans après*, Éditions des archives contemporaines, Paris.
- Bourguignon C. (2006), "De l'approche communicative à l'«approche communicationnelle»: une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures", in *Synergies Europe*, 1, pp. 58-73. <http://gerflint.fr/Base/Europe1/Claire.pdf>.
- Byram M., Parmenter L. (Eds.). (2012), *The Common European Framework of Reference: The globalisation of language policy*, Multilingual Matters, Bristol.
- Candelier M., de Pietro J.-F., Faccioli R., Lorincz I., Pascual X., Schröder-Sura A. (2011), *CARAP-FREPA: A Framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures*, Council of Europe, Strasbourg. <http://carap.ecml.at/> (Trad. it., *Il CARAP. Un quadro di riferimento per gli approcci plurali alle lingue e alle culture. Competenze e risorse*, in *Italiano LinguaDue*, 4, 2, 2012:

- <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2823/3026>.
- Choi J., Ollerhead S. (Eds.) (2018), *Plurilingualism in teaching and learning: Complexities across contexts*, Routledge, London-New York.
- Coste D., Hébrard J. (Eds.) (1991), “Vers le plurilinguisme? école et politique linguistique”, in *Le français dans le monde: recherches et applications* [thematic issue], Hachette, Paris.
- Coste D., Moore D., Zarate G. (1997/2009), *Compétence plurilingue et pluriculturelle: Vers un cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes*, Conseil de l'Europe, Strasbourg. Ripubblicato in inglese (2009) con il titolo *Plurilingual and pluricultural competence. Studies towards a Common European Framework of Reference for Language Learning and Teaching*, Council of Europe, Strasbourg:
<https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/documents>.
- Coste D., Simon D. L. (2009), “The plurilingual social actor. Language, citizenship and education”, in *International Journal of Multilingualism*, 6, 2, pp. 168-185.
- Council of Europe (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*, Cambridge University Press, Cambridge:
<https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>.
- Council of Europe (2018), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*, Council of Europe, Strasbourg:
<https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>.
- Council of Europe (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment: Companion volume*, Council of Europe, Strasbourg: www.coe.int/lang-cefr.
- Cowley S. J., Gahrn-Andersen R., (2018), “Simplexity, languages and human languaging”, in *Language Sciences* 71, pp. 4-7: <https://doi.org/10.1016/j.langsci.2018.04.008>.
- Cummins, J. (1984), *Bilingual education and special education: Issues in assessment and pedagogy*, College Hill, San Diego, CA.
- Cummins J. (1992), “Bilingualism and second language learning”, in *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, pp. 50-70.
- Cummins J. (1996), *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*, California Association for Bilingual Education, Los Angeles.
- de Bot K., Lowie W., Verspoor M. (2007), “A dynamic systems theory approach to second language acquisition”, in *Bilingualism: Language and Cognition*, 10, 1, pp. 7-21.
- de Carlo M. (2015), *Deux référentiels de compétences en intercompréhension: Miriadi*. Centre de Recherche en Terminologie et Traduction, Université Lyon 2, Lyon:
<https://frama.link/REFIC-REFDIC>.
- de Carlo M. (Ed.) (2019), “Ricerca e sperimentazioni in didattica dell'intercomprensione”, in *ELLE*, 8, 1, special edition:
<https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/journals/elle/2019/1/iss-8-1-2019.pdf>.
- Defert J-J. (2012), “Appréhender la complexité. Enjeux et raisonnances dans le domaine culture”, in *International Journal of Canadian Studies / Revue internationale d'études canadiennes*, 45-46, pp. 307-329: <http://id.erudit.org/iderudit/1009908ar>.
- Eco U. (1993), *La ricerca della lingua perfetta nella cultura europea*, Laterza, Bari-Roma.
- Fulcher G. (2004), “Deluded by artifices? The Common European Framework and harmonization”, in *Language Assessment Quarterly*, 1, 4, pp. 253-66.
- Fulcher G. (2010), *Practical language testing*, Hodder Education, London.

- Furlong A. (2009), "The relation of plurilingualism/culturalism to creativity: a matter of perception", in *International Journal of Multilingualism*, 6, 4, pp. 343-368.
- García O. (2009), *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*, Wiley-Blackwell, Oxford.
- García O., Sylvan C. E. (2011), "Pedagogies and Practices in Multilingual Classrooms: Singularities in Pluralities", in *The Modern Language Journal*, 95, iii, pp. 385-400.
- Glävenau V. P. (2012), "What can be done with an egg? Creativity, material objects and the theory of affordances", in *The Journal of Creative Behavior*, 46, 3, pp. 192-208.
- Gogolin I. (1994), *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*, Waxmann, Münster.
- Halliday M. A. K. (1975), *Learning how to mean. Explorations in the development of language*, Edward Arnold, London.
- Hutchins E. (1995), *Cognition in the wild*, MIT Press, Cambridge, MA.
- Käufer S., Chemero A. (2015), *Phenomenology: an introduction*, Polity, Cambridge.
- Kennedy F., Furlong A. (2014), "Face-to-face tandem language learning: A Zone of Proximal Development for intercultural competence?", in Geraghty B., Conacher J. E. (Eds.) *Intercultural contact, language learning and migration*, Bloomsbury, London, pp. 131-149.
- Kramersch C. (2000), "Social discursive construction of self in L2 learning", in Lantolf J. P. (Ed.), pp. 133-154.
- Kramersch C. (Ed.) (2002), *Language acquisition and language socialization. Ecological perspectives*, Continuum, New York.
- Lado R. (1961), *Language testing*, Longman, London.
- Lantolf J. P. (Ed.) (2000), *Sociocultural theory and second language learning*, Oxford University Press, Oxford.
- Larsen-Freeman D. (2011), "A complexity theory approach to second language development/acquisition", in Atkinson D. (Ed.), *Alternative approaches to second language acquisition*, Routledge, New York, pp. 48-72.
- Larsen-Freeman D. (2015), "Saying what we mean: Making a case for «language acquisition» to become «language development»", in *Language Teaching*, 48, 4, pp. 491-505:
[doi:10.1017/S0261444814000019](https://doi.org/10.1017/S0261444814000019).
- Larsen-Freeman D. (2017), "Complexity theory: The lessons continue", in Ortega L., Han Z. H. (Eds.), *Complexity theory and language development: In celebration of Diane Larsen-Freeman*, John Benjamins, Amsterdam-Philadelphia, pp.11-50.
- Larsen-Freeman D., Cameron L. (2008), *Complex systems and applied linguistics*, Oxford University Press, Oxford.
- Larsen-Freeman D., Todeva E. (in stampa), "A Sociocognitive Theory for Plurilingualism: Complex Dynamic Systems Theory", in Piccardo E., Lawrence G., Germain-Rutherford A. (Eds.), *Routledge handbook of plurilingual language education*, Routledge, London-New York.
- Lüdi G. (2015), "Monolingualism and multilingualism in the construction and dissemination of scientific knowledge", in Jessner-Schmid U., Kramersch C. (Eds.), *The multilingual challenge: Cross-disciplinary perspectives*, Mouton de Gruyter, Berlin, pp. 213-238.
- Lüdi G. (2016), "Language regime in the Swiss armed forces between institutional multilingualism, the dominance of German, English and situated plurilinguaging", in Lüdi G., Höchle K., Yanaprasart P. (Eds), *Managing Plurilingual and Intercultural Practices in the Workplace*, John Benjamins, Amsterdam, pp. 100-118.

- Lüdi G. (2020), "Plurilingual speech as legitimate and efficient communication strategy", in *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23, 1, pp. 36-48.
- Lüdi G., Höchle Meier K., Yanaprasart P. (2013), "Multilingualism and diversity management in companies in the Upper Rhine region", in Berthoud A.-C., Grin F., Lüdi G. (Eds.), *Exploring the dynamics of multilingualism: The DYLAN project*, John Benjamins, Amsterdam, pp. 59-82.
- Lüdi G., Höchle Meier K., Yanaprasart P. (2016), *Managing plurilingual and intercultural practices in the workplace: The case of multilingual Switzerland*, John Benjamins, Amsterdam.
- Lüdi G. (2014), "Dynamics and management of linguistic diversity in companies and institutes of higher education: Results from the DYLAN project", in Gromes P., Wu H. (Eds.), *Plurilingual education: Policies – practices – language development*, John Benjamins, Amsterdam, pp. 113-138.
- Makoni B., Makoni S. (2010), "Multilingual discourses on wheels and public English in Africa: A case for «vague linguistique»", in Maybin J., Swann J. (Eds.), *The Routledge companion to English language studies*, Routledge, London-New York, pp. 258-270.
- Makoni S., Pennycook A. (2007), "Disinventing and reconstituting languages", in Makoni S., Pennycook A. (Eds.), *Disinventing and reconstituting Languages*, Multilingual Matters, Bristol, pp. 1-41.
- Makoni S., Pennycook A. (2012), "Disinventing multilingualism. From monological multilingualism to multilingual francas", in Martin-Jones M., Blackledge A., Creese A. (Eds.), *The Routledge handbook of multilingualism*, Routledge, London-New York, pp. 439-447.
- Martyniuk W., Noijons J. (2007), *Executive summary of results of a survey on the use of the CEFR at national level in the Council of Europe Member States. Paper given at the intergovernmental Language Policy Forum 'The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and the development of language policies: Challenges and responsibilities*, Council of Europe, Strasbourg: <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=090000168069b7ad>.
- Maturana H. R. (1988), "Reality: The search for objectivity or the quest for a compelling argument", in *Irish Journal of Psychology*, 9, pp. 25-82.
- McNamara T. (2011), "Managing learning: Authority and language assessment", in *Language Teaching*, 44, 4, pp. 500-15.
- Merleau-Ponty M. (1962), *Phenomenology of perception*, Routledge, London.
- Mignolo W. D. (1996), "Linguistic maps, literary geographies, and cultural landscapes: Languages, languaging, and (trans) nationalism", in *Modern Language Quarterly*, 57, 2, pp.181-197.
- Mignolo W. D. (2000), *Local histories/global designs: Coloniality, subaltern knowledges, and border thinking*, Princeton University Press, Princeton, NJ.
- Mitchell C. B., Vidal K. E. (2001), "Weighing the ways of the flow: Twentieth century language instruction", in *The Modern Language Journal*, 85, 1, pp. 26-38.
- Moore D. (2006), *Plurilinguismes et écoles*, Éditions Didier, Paris.
- Moore D., Castellotti V. (Eds.) (2008), *La compétence plurilingue. Regards francophones*, Peter Lang, Berne.
- Morin E. (2005), *Introduction à la pensée complexe*, Éditions Seuil, Paris. Originally published 1990, ESF, Paris.

- North B. (2010), "The educational and social impact of the CEFR", in Taylor L., Weir C. (Eds.), *Language testing matters: Investigating the wider social and educational impact of assessment* - Proceedings of the ALTE Cambridge Conference, April 2008, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 357-377.
- North B., Piccardo E. (2016), *Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the Common European Framework of Reference (CEFR)*. Council of Europe, Strasbourg:
<https://rm.coe.int/developing-illustrative-descriptors-of-aspects-of-mediation-for-the-co/1680713e2c>.
- North B., Piccardo E., Goodier T. (2019), "Broadening the scope of language education: mediation, plurilingualism, and collaborative learning: The CEFR Companion Volume", in *Je-LKS* (Journal of e-Learning and Knowledge Society), 15, 1, pp. 18-36.
- Orman J. (2013), "New lingualisms, same old codes", in *Language Sciences*, 37, pp. 90-98.
- Ortega L., Han Z. H. (Eds.) (2017), *Complexity theory and language development: In celebration of Diane Larsen-Freeman*, John Benjamins, Amsterdam-Philadelphia.
- Petrosima D. (2004), "Pluralismo culturale, identità, ibridismo", in *Rassegna Italiana di Sociologia*, XLV, 3, pp. 1-30.
- Piccardo E. (2005), "Complessità e insegnamento delle lingue straniere: ripensare un paradigma", in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata (RILA)*, 37, 2-3, pp. 75-92.
- Piccardo E. (2010), "L'enseignant: un stratège de la complexité", in G. Baillat, D. Niclot, and D. Ulma (Eds.) *La formation des enseignants en Europe: Approche comparative*, De Boeck, Brussels, pp. 79-98.
- Piccardo E. (2012), "Médiation et apprentissage des langues: Pourquoi est-il temps de réfléchir à cette notion?", in *Études de Linguistique Appliquée (ELA)*, 167, pp. 285-297.
- Piccardo E. (2013), "Plurilingualism and curriculum design: Toward a synergic vision", in *TESOL Quarterly*, 47, 3, pp. 600-614.
- Piccardo E. (2014), *From communicative to action-oriented: A research pathways*: <https://transformingfsl.ca/en/components/from-communicative-to-action-oriented-a-research-pathway/> (French version: *Du communicatif à l'actionnel: un cheminement de recherché*, CSC, pp. 55: <https://transformingfsl.ca/fr/components/du-communicatif-a-lactionnel-un-cheminement-de-recherche/>) within the website of the project From Communicative to Action-Oriented: Illuminating the Approaches funded by the Government of Ontario and the Government of Canada/Canadian Heritage.
- Piccardo E. (2015), "Sprachenunterricht im Zeichen der Komplexität: Rückblick und Ausblick" [Language teaching in the time of complexity: Looking back and looking forwards], in Drumbl H., Hornung A. (Eds.) *Beiträge der XV Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer Bozen*, 29. Juli-03. August 2013 [Proceedings of the XV International Congress of German Teachers, Bozen, 29th July to 3rd August, 2013], Bozen-Bolzano University Press, Bolzano, pp. 69-92.
- Piccardo E. (2016), "Créativité et complexité: quels modèles, quelles conditions, quels enjeux?", in Capron Puozzo I. (Ed.), *La Créativité en éducation et en formation. Perspectives théoriques et pratiques*, de Boeck, Bruxelles, pp. 47-64.
- Piccardo E. (2017), "Plurilingualism as a catalyzer for creativity in superdiverse societies: A systemic analysis", in *Frontiers in Psychology*, 8: doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02169.

- Piccardo E. (in stampa), “The mediated nature of plurilingualism”, in E. Piccardo, A. Germain-Rutherford, G. Lawrence (Eds.) *Routledge handbook of plurilingual language education*, Routledge, London and New York.
- Piccardo E., Capron Puozzo I. (Eds.) (2015), “From second language pedagogy to the pedagogy of ‘plurilingualism’: a possible paradigm shift?/De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme: un changement de paradigme possible?”, in *The Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes*, 71, 4, – special issue.
- Piccardo E., Germain-Rutherford A., Clement R. (eds.). (2011), “Adopter ou adapter le Cadre européen commun de référence est-il seulement européen?”, in *Synergies Europe*, 6: <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Europe6/Europe6.html>.
- Piccardo E., North B. (2019), *The action-oriented approach: A dynamic vision of language education*, Multilingual Matters, Bristol.
- Piccardo E., North B. (2020), “Plurilingualism: a developing notion. Creating and validating descriptors for the CEFR to describe plurilingual and pluricultural competence”, in Lau S. M. C., Stille S. (Eds.), *Plurilingual pedagogies: Critical and creative endeavors for equitable language (in) education*, Springer International Publishing, New York, pp. 279-301.
- Porto M. (2012), “Academic perspectives from Argentina”, in Byram M., Parmenter L. (Eds.), *The Common European Framework of Reference: The globalisation of language policy*, Multilingual Matters, Bristol, pp. 129-138.
- Puozzo Capron I., Piccardo E. (2014), “Pour une évaluation créative en classe de langues”, in Maurer-Feder M-T. (Ed.), *L’enseignant au sein du dispositif d’enseignement/ apprentissage de la langue étrangère*, ADCUEFE, Besançon, pp. 91-100.
- Puren C. (2009), “La nouvelle perspective actionnelle et ses implications sur la conception des manuels de langue”, in Lions-Olivieri M-L., Liria P. (Eds.), *L’approche actionnelle dans l’enseignement des langues. Douze articles pour mieux comprendre et faire le point*, Difusión-Maison des langues, Paris, pp. 119-137.
- Rietveld D. W., Kiverstein J. (2014), “A rich landscape of affordances”, in *Ecological Psychology*, 26, 4, pp. 325-352.
- Rocca L., Hamnes Carlsen C., Deygers B. (2019), *Linguistic Integration of adult migrants: requirements and learning opportunities. Report on the 2018 Council of Europe and ALTE survey on language and knowledge of society policies for migrants*: <https://rm.coe.int/prems-112819-gbr-2518-liam-report-2019-couv-texte-16x24-provisoire-web/16809838b3>.
- Schneuwly B. (2008), *Vygotski, l’école et l’écriture*, Université de Genève, *Cahiers de la Section des sciences de l’éducation. Pratiques et théorie*, 118, Genève: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:18580>.
- Swain M. (2006), “Languaging, agency and collaboration in advanced language proficiency”, in Byrnes H. (Ed.), *Advanced language learning: The contribution of Halliday and Vygotsky*, Continuum, London-New York, pp. 95-108.
- Taylor S., Snoddon K. (Eds.) (2013), “TESOL Plurilingualism in TESOL: Promising Controversies”, in *TESOL Quarterly*, 47, 3 – special issue: <https://ir.lib.uwo.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=1075&context=edupub>.
- Trim J. L. M. (2007), “The CEFR in relation to the policy aim of the Council of Europe”, in Goullier F. (Ed.) *The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and the development of language policies: challenges and responsibilities*. Intergovernmental Language Policy Forum, Strasbourg, 6-8 February 2007, Report, Council of Europe, Strasbourg,

- pp. 50-51: https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/documents#Language_policy.
- van Geert P. (2008), "The dynamic systems approach in the study of L1 and L2 acquisition: an introduction", in *The Modern Language Journal*, 92, pp. 179-199: doi: 10.1111/j.1540-4781.2008.00713.x.
- van Lier L. (2004), *The ecology and semiotics of language learning*, Kluwer Academic, Dordrecht.
- van Lier L. (2007), "Action-based teaching, autonomy and identity", in *Innovation in Language Teaching and Learning*, 1, 1, pp. 1-19.
- van Lier L. (2010), "The ecology of language learning: Practice to theory, theory to practice", in *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 3, pp. 2-6.
- Zarate G., Lévy D., Kramsch C. (Eds.)(2008), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Editions des archives contemporaines, Paris.