

# Compétences et attendus dans l'apprentissage de la langue étrangère



Aujourd'hui, nombre d'enseignants et de formateurs en langue étrangère se réfèrent au *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Comme son nom l'indique, il s'agit d'un cadre de travail qui, à ce titre, ne permet pas le passage direct à l'action de formation. Pour ce faire, il est en effet nécessaire de d'abord définir et construire des apprentissages, en lien avec les descripteurs qui s'y trouvent.

Dans cet article, je me propose d'illustrer cette étape intermédiaire qui servira à mettre en place des activités pédagogiques dans une optique d'utilisation de la langue en situation réelle. Plus concrètement, je partirai des descripteurs qui permettent de définir le profil type de l'apprenant de niveau A2, niveau important pour le secteur de l'alpha puisque c'est notamment le niveau requis pour l'obtention de la nationalité belge.

Par Maria-Alice MÉDIONI

**LE CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE POUR LES LANGUES** (CECRL) a déjà 15 ans. Il a introduit des éléments nouveaux qui sont, aujourd'hui, devenus des incontournables de la réflexion didactique en langue étrangère :

- des niveaux communs de référence, de A1 à C2 ;
- un découpage de la compétence linguistique en 5 activités langagières de réception (écouter, lire), de production (parler, écrire, seul ou en interaction), de médiation (traduire/interpréter) ;
- la notion de tâche inscrite dans une perspective actionnelle : apprendre une langue c'est produire des actions sociales ;
- la compétence langagière constituée de trois composantes désignées elles aussi comme compétences : la compétence linguistique, la compétence sociolinguistique et la compétence pragmatique.

Pour autant, le CECRL ne prétend pas être un référentiel mais plutôt un cadre susceptible d'offrir « *une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels, etc. en Europe* »<sup>1</sup>. C'est ainsi que sont apparus des référentiels « adaptés » à des situations particulières, concernant surtout l'enseignement du FLE : référentiels pour le FLsco (français langue seconde et de scolarisation), pour les migrants ou dans le cadre de l'illettrisme. Tous portent une attention particulière à la question de l'évaluation, à l'instar du CECRL qui dresse un inventaire des différents types d'évaluation<sup>2</sup>. Force est de constater que, dans le monde de l'école, la focalisation s'est faite sur l'évaluation – au détriment parfois des deux autres dimensions du Cadre : apprendre et enseigner –, et particulièrement sur l'évaluation sommative<sup>3</sup>. Le secteur de l'alphabétisation, pour sa part, se situe davantage dans une perspective d'évaluation formative : travailler sur l'évaluation, c'est travailler à faire que l'évaluation puisse servir à l'apprenant comme à l'enseignant ou au formateur, pour améliorer le travail de chacun.

1 Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*, Strasbourg, 2001, p. 9. En ligne : [www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_fr.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf)

2 Ibid., p. 139 et suivantes.

3 Voir : MÉDIONI Maria-Alice, *Peut-on échapper à l'évaluationnité ?*, in *Cahiers pédagogiques*, CRAP, n°491, septembre-octobre 2011, *Évaluer à l'heure des compétences*, pp. 29-31. Version longue en ligne : [http://ma-medioni.fr/sites/default/files/article\\_files/peut\\_on\\_echapper\\_a\\_l\\_evaluationnite.pdf](http://ma-medioni.fr/sites/default/files/article_files/peut_on_echapper_a_l_evaluationnite.pdf)

C'est dire que le travail du formateur ou de l'enseignant consiste à réfléchir aux situations d'enseignement qu'il va proposer aux apprenants, en termes d'objectifs, de contenus et de régulations, pour que se construisent les connaissances et les compétences visées. Des situations qui offrent en même temps des observables aux apprenants pour qu'ils puissent se voir avancer<sup>4</sup>. Car les échelles de niveau et les descripteurs du CECRL sont des outils pour l'évaluation. Ils sont censés renseigner sur les attendus d'une formation à l'autonomie langagière au fil des différents degrés mais ne disent rien de « comment il faut s'y prendre » pour atteindre le niveau visé. Ce sont aussi des outils très intéressants pour l'autoévaluation, tout comme le *Portfolio européen des langues*<sup>5</sup>.

La vigilance est par ailleurs de mise face à la dérive possible vers la pédagogie par objectifs: le découpage en capacités et le contrôle en cours d'apprentissage des comportements attendus, de façon régulière et fréquente, afin de réajuster les objectifs visés, dans une démarche linéaire et cumulative. Le risque c'est de réduire et de morceler l'activité de l'apprenant en comportements observables et mesurables, d'aboutir, en somme, à une « *pédagogie du saucissonnage* » selon De Ketele<sup>6</sup>: l'apprentissage consiste à s'adapter aux tâches proposées, sans que les apprenants soient en mesure de définir leurs propres objectifs, sans qu'il y ait place pour l'imprévu, dans une visée à court terme. Dans ce type de découpage, l'apprenant est sollicité sur des tâches simples facilement mesurables: c'est la logique du produit. Tout au contraire, un apprentissage visant l'autonomie langagière et l'émancipation repose sur la complexité: apprendre suppose la résolution de problèmes. Les tâches complexes s'inscrivent dans une logique du processus: c'est la compréhension du problème et la manière de le résoudre qui sont visées, partant du principe qu'on peut réussir sans comprendre mais que comprendre permet de mieux réussir.

---

4 MÉDIONI Maria-Alice, *L'évaluation formative au cœur du processus d'apprentissage*, Chronique sociale, Lyon, 2016.

5 Conseil de l'Europe, *Portfolio européen des langues pour jeunes et adultes*, Didier, Paris, 2001.

6 DE KETELE Jean-Marie, *Observer pour éduquer*, Peter Lang, Berne-Francfort, 1980.

Pour illustrer ces questions, je vous invite à regarder de près les échelles relatives au niveau A2<sup>7</sup>, ici choisi en raison de sa pertinence pour le secteur de l'alpha. Il s'agira de partir des descripteurs qui permettent de définir un profil type de l'apprenant de niveau A2, pour les différentes activités langagières<sup>8</sup>; pour chaque descripteur, de tenter d'en analyser et d'en questionner le contenu; d'envisager enfin ce que cela peut supposer en termes d'apprentissage, et donc d'enseignement. En quelque sorte, un aide-mémoire pour le formateur, qu'il devra complexifier par le recours à d'autres indicateurs plus détaillés à puiser dans le texte même du CECRL, ou dans des documents annexes, comme le Portfolio, ou complémentaires<sup>9,10</sup>.

## Écouter

Les activités de réception revêtent depuis l'avènement du CECRL une importance accrue, et tout particulièrement la compréhension orale, partant du principe qu'on comprend généralement mieux et plus vite qu'on ne parle une langue étrangère.

**7** Quand elle arrive dans un groupe de niveau A2, la personne a déjà validé le niveau A1, soit le niveau dit « introductif ou de découverte ». La formation de niveau A2 (niveau « intermédiaire ou de survie ») devra lui permettre de « *comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail, ...)* »; de « *communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels* »; de « *décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats* » (*Cadre européen commun de référence pour les langues*, op. cit., p. 25).

**8** Je préfère utiliser le terme « activité langagière » pour désigner les 5 rubriques énumérées par le Cadre, plus juste, me semble-t-il, que « compétence » qui renvoie à quelque chose de plus large et dont la définition n'est pas vraiment stabilisée. Véronique Castellotti et Bernard Py nous rappellent que la compétence est « *inséparable de l'action (on est compétent pour faire quelque chose)* »; qu'elle est « *un attribut qui ne peut être apprécié que dans une situation donnée* »; qu'il faut « *qu'il existe une instance, individuelle ou collective, qui soit à même de reconnaître cette compétence* ». (Véronique CASTELLOTTI et Bernard PY (coordonné par), *La notion de compétence en langue*, ENS Éditions, Lyon, 2002, p. 11).

**9** Voir : Jean-Pierre ROBERT et Evelyne ROSEN, *Dictionnaire pratique du CECRL*, Ophrys, Paris, 2010 (particulièrement, les sections 90. Niveau A2 et 91. Niveau A2+), pp. 164-171).

**10** Un travail similaire a été réalisé pour le niveau B1. Voir : MÉDIONI Maria-Alice, *L'évaluation au service de l'apprentissage*, in *Cahiers pédagogiques*, CRAP, hors-série n°18, avril 2010, *Enseigner les langues vivantes avec le Cadre européen – Nouvelle édition*, pp. 62-65. En ligne : [www.gfen.asso.fr/images/documents/evaluation\\_au\\_service\\_apprentissage\\_mam.pdf](http://www.gfen.asso.fr/images/documents/evaluation_au_service_apprentissage_mam.pdf)

ACTIVITÉ LANGAGIÈRE	CE QUI EST ATTENDU À L'ÉVALUATION	CE QUE CELA SUPPOSE EN TERMES D'ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE
ÉCOUTER	1 Je peux comprendre des expressions et un vocabulaire <b>très fréquent</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Travailler les récurrences.</li> <li>• Inventorier régulièrement ce qui a été appris, ce qu'on est capable de mobiliser<sup>11</sup>.</li> </ul>
	2 relatifs à <b>ce qui me concerne de très près</b> (par exemple moi-même, ma famille, les achats, l'environnement proche, le travail).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les sujets qui concernent « de très près » les apprenants sont, par définition, variés.</li> <li>• Le formateur ne peut pas se cantonner à « l'utilitaire ».</li> <li>• Ne pas oublier les questions culturelles : historiques, artistiques, etc.</li> </ul>
	3 Je peux saisir <b>l'essentiel</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Travailler la compréhension globale.</li> <li>• Comprendre sans tout comprendre : quelles stratégies ?</li> <li>• Travailler le traitement de l'information.</li> </ul>
	4 d'annonces et de messages <b>simples et clairs</b> .	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les écrits sociaux sont rarement « simples ».</li> <li>• Qu'est-ce qu'une annonce ou un message « clairs » ?</li> <li>• Quelle articulation avec le document authentique ?</li> </ul>

On peut croiser ces indicateurs avec ceux que propose le *Portfolio européen des langues*. Soit dans sa première version, destinée aux élèves du troisième degré de l'enseignement primaire et du premier degré de l'enseignement secondaire<sup>12</sup>. Soit dans sa version commercialisée pour adolescents et adultes<sup>13</sup>. Toutes deux intègrent l'écoute d'enregistrements ou d'histoires et détaillent davantage la catégorie « annonces et messages » : « *Je reconnais immédiatement si l'on me donne un ordre, un conseil ou si l'on m'interdit de faire quelque chose, même si je ne comprends pas tout ce qu'on me dit* » ou « *Je comprends quand on m'indique une direction à prendre ou bien où se trouve une personne, un objet* »<sup>14</sup>. Ces précisions servent également de guide pour la programmation du formateur. En effet, l'apprenant ne peut « reconnaître » ou « comprendre » qu'à partir du moment où il a rencontré la même situation à plusieurs reprises.

11 MÉDIONI Maria-Alice, *Des listes, des listes, des listes... oui mais à inventer*, in GFEN, *(Se)construire un vocabulaire en langues*, Chronique sociale, Lyon, 2002, pp. 207-210.

12 Version téléchargeable à la page : [www.enseignement.be/index.php?page=23827&do\\_id=1030&do\\_check=](http://www.enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=1030&do_check=)

13 Conseil de l'Europe, *Portfolio européen des langues pour jeunes et adultes*, op. cit.

14 Ibid., p. 10.

## Lire

L'apprenant se trouve en situation de réception visuelle de textes écrits qu'il lui faut comprendre de mieux en mieux, en utilisant les indices propres à chaque genre textuel proposé.

ACTIVITÉ LANGAGIÈRE	CE QUI EST ATTENDU À L'ÉVALUATION	CE QUE CELA SUPPOSE EN TERMES D'ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE
LIRE	1 Je peux lire des textes courts très simples.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les écrits sociaux sont rarement « simples ».</li> <li>• Le « court » n'est pas forcément plus simple (informations plus ramassées).</li> </ul>
	2 Je peux trouver une information particulière prévisible	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Travailler le traitement de l'information.</li> <li>• Cela renvoie nécessairement pour les apprenants à la familiarité, au connu.</li> </ul>
	3 dans des documents courants comme les publicités, les prospectus, les menus et les horaires.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Il s'agit d'écrits sociaux.</li> <li>• Le fait qu'ils soient « courants » ne signifie pas qu'ils soient simples d'accès.</li> <li>• On peut étendre à d'autres documents courants pour un public adulte (documents administratifs...).</li> <li>• Travailler sur la notion de genre textuel.</li> <li>• Repérer les indices extratextuels (iconiques et typographiques).</li> </ul>
	4 Je peux comprendre	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Travailler la compréhension globale.</li> <li>• Comprendre sans tout comprendre ; quelles stratégies ?</li> </ul>
	5 des lettres personnelles courtes et simples.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Il s'agit d'écrits sociaux (« lettres personnelles »).</li> <li>• Cela suppose qu'on travaille :                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- soit sur des lettres réelles de francophones ;</li> <li>- soit sur des lettres produites par les apprenants eux-mêmes.</li> </ul> </li> <li>• Il faut donc proposer des situations suffisamment riches pour offrir l'occasion de rédiger des lettres personnelles qui répondent aux contraintes de ce genre textuel.</li> </ul>

Le Portfolio est là encore plus explicite. S'agissant de la compréhension, il précise : « *Je suis capable de comprendre le sens général, sans pour autant comprendre tous les mots, toutes les expressions, de textes courts et simples* ». De la même façon, il insiste sur la notion de genre textuel, « *centrale pour la construction de capacités langagières des apprenants* »<sup>15</sup>. C'est ainsi que

<sup>15</sup> « *Quand il [le genre textuel] devient outil d'apprentissage, il permet à l'élève qui le pratique d'avoir accès à certaines de ses significations et, s'il les intériorise, d'accroître ses capacités langagières* » (Joaquim DOLZ et Roxane GAGNON, *Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit*, in *Pratiques*, n°137-138, 2008, pp. 179-198. En ligne : <http://pratiques.revues.org/1159#bodyftn4>).

les deux versions évoquées plus haut proposent tour à tour : « *Je reconnais dans un texte s'il s'agit d'un dialogue, d'un récit, d'une description, etc.* » ou « *Je reconnais si un texte de presse est un article sur la vie politique, culturelle ou économique, un fait divers, une annonce, un bulletin météo, etc.* ». Il est important que les apprenants soient invités à faire le point sur leurs acquis, régulièrement, à l'aide du Portfolio.

## Prendre part à une conversation

L'apprenant de niveau A2 devient capable de mener des échanges de type social très courts.

ACTIVITÉ LANGAGIÈRE	CE QUI EST ATTENDU À L'ÉVALUATION	CE QUE CELA SUPPOSE EN TERMES D'ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE
PRENDRE PART À UNE CONVERSATION	1 Je peux communiquer lors de tâches simples et habituelles	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les tâches « simples » sont des tâches que l'on a déjà effectuées, que l'on sait faire, ce que vient confirmer le qualificatif « habituelles ».</li> <li>• Ce sont des tâches de reproduction avec légères variantes ou de combinaison d'éléments connus.</li> <li>• Cela suppose que les apprenants aient été suffisamment entraînés pour que cela devienne simple et habituel.</li> </ul>
	2 ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets et des activités familiers.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Échange basé sur des questions et des réponses peu développées : il s'agit de demander une information et de la donner, « directement » sans entrer dans des détails.</li> <li>• Pour que l'échange soit direct, il faut s'y être beaucoup préparé, que les « formats » ou routines d'interaction soient connus et pratiqués de façon intensive, jusqu'à devenir « familiers ».</li> </ul>
	3 Je peux avoir des échanges très brefs	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pour autant, ils peuvent comporter des combinaisons très variées des possibilités devenues familières.</li> </ul>
	4 même si, en règle générale, je ne comprends pas assez pour poursuivre une conversation.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lorsqu'on ne comprend pas, on peut user de stratégies de questionnement ou de relance qui permettent de mieux comprendre.</li> <li>• Cela suppose d'apprendre ces stratégies qui nourrissent la conversation (compétence pragmatique).</li> <li>• Une conversation ne consiste pas en un échange strict d'informations. Elle comporte un début et une fin : salutations, formules d'adresse, échange d'informations, appréciations, formules de clôture... (compétence sociolinguistique).</li> </ul>

Le Portfolio offre un inventaire impressionnant de ce qu'un apprenant peut réaliser dans une conversation, au terme de sa formation A2. C'est un outil essentiel pour qu'il puisse lui-même évaluer sa progression, se rendre compte de ce qu'il est capable de faire réellement dans des situations variées.

## S'exprimer oralement en continu

Cette activité langagière renvoie surtout à la situation scolaire car, dans la vie, on s'exprime rarement en continu... sauf lorsqu'on raconte une anecdote, une histoire, qu'on rapporte une conversation ou lors d'interventions publiques. De manière générale, dans la plupart de situations, on finit par être en interaction, comme dans le cas d'un exposé, qui est souvent suivi d'un débat ou d'un jeu de questions-réponses.

ACTIVITÉ LANGAGIÈRE	CE QUI EST ATTENDU À L'ÉVALUATION	CE QUE CELA SUPPOSE EN TERMES D'ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE
S'EXPRIMER ORALEMENT EN CONTINU	1 Je peux utiliser une série de phrases ou d'expressions	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Un repérage et une utilisation récurrente de formules et de blocs lexicaux.</li> <li>• Un entraînement à l'adaptation de ces formules ou blocs lexicaux aux circonstances rencontrées.</li> </ul>
	2 pour décrire	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La description est un exercice scolaire, particulièrement inutile lorsque tout le monde a sous les yeux ou à l'esprit ce dont on parle.</li> <li>• On peut remplacer avantageusement la description par la présentation ou l'explication de ce que l'autre ou les autres ignorent.</li> </ul>
	3 en termes simples	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pour un apprenant, rien n'est simple, sauf ce qu'il maîtrise. Savoir s'exprimer en termes « simples » suppose une maîtrise rendue possible par l'entraînement fréquent à des situations variées.</li> </ul>
	4 ma famille et d'autres gens, mes conditions de vie, ma formation et mon activité professionnelle actuelle ou récente.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Il s'agit de ne pas confondre implication de l'apprenant et intrusion dans la sphère de l'intime<sup>16</sup>.</li> <li>• Le formateur doit être vigilant pour ne pas assigner à l'apprenant un profil, une situation sociale ou familiale particuliers.</li> <li>• Le recours à la simulation – en faisant parler un personnage – permet d'« avancer masqué », de préserver la face, de ne pas s'exposer.</li> <li>• L'objectif du formateur c'est de faire construire l'autonomie langagière et non pas de pratiquer la confession.</li> </ul>

<sup>16</sup> Voir : MÉDIONI Maria-Alice, *Le débat en classe de langue. 5 alternatives à « la mise à nu »*, in *Dialogue*, GFEN, n°149, juillet 2013, *Débatte, penser, apprendre*, pp. 19-22. En ligne : [http://ma-medioni.fr/sites/default/files/travaux\\_files/5\\_alternatives\\_a\\_la\\_mise\\_a\\_nu\\_dans\\_un\\_debat\\_0.pdf](http://ma-medioni.fr/sites/default/files/travaux_files/5_alternatives_a_la_mise_a_nu_dans_un_debat_0.pdf)



Le croisement avec le Portfolio permet de compléter les situations à proposer aux apprenants pour qu'ils puissent s'exercer, progressivement, à la prise de parole en continu. Par exemple : expliquer ses goûts et ses préférences, comparer des personnes, des objets ou des situations, laisser un message sur un répondeur, faire un exposé. À la condition qu'ils aient pu « se préparer » et que « leurs auditeurs connaissent le thème »<sup>17</sup>.

## Écrire

Au niveau A2, l'écriture devient plus autonome et l'apprenant peut être davantage attentif à la cohérence et à la cohésion pour produire, en fin de parcours, des textes dont les différentes phrases sont reliées entre elles (utilisation de connecteurs) et où apparaissent des temps verbaux différents (raconter un événement passé, faire des vœux...).

ACTIVITÉ LANGAGIÈRE	CE QUI EST ATTENDU À L'ÉVALUATION	CE QUE CELA SUPPOSE EN TERMES D'ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE
ÉCRIRE	1 Je peux écrire des notes et messages <b>simples et courts</b> .	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les écrits sociaux sont rarement « simples ».</li> <li>• Mais, dans un groupe d'apprenants, on peut réaliser des notes ou des comptes-rendus qui deviennent des écrits sociaux s'ils sont destinés aux autres apprenants, par exemple, afin de leur permettre de produire des actions.</li> </ul>
	2 Je peux écrire une lettre <b>personnelle</b> très <b>simple</b> ,	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les lettres « personnelles » sont des écrits sociaux.</li> <li>• La lettre personnelle peut être écrite par un personnage fictif.</li> <li>• Ne pas oublier la question du destinataire... qui ne peut pas être l'enseignant, dans une perspective actionnelle.</li> </ul>
	3 <b>par exemple</b> de remerciements.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Il y a, bien sûr, d'autres possibilités : lettres d'excuses, pour solliciter quelque chose ; biographies imaginaires ; devinettes ; cartes d'invitation ou de vœux ; poèmes ; etc.</li> </ul>

À noter que dans les descripteurs du Portfolio apparaissent les notions de syntaxe et d'erreur : « Je peux m'inspirer de phrases connues pour construire d'autres énoncés, tout en respectant la syntaxe » ; « Je commets encore des erreurs de langue mais le sens général reste clair ».

<sup>17</sup> Voir : MÉDIONI Maria-Alice, *L'exposé*. En ligne : <http://ma-medioni.fr/pratique/expose>

## Autoévaluation et autorégulation

On aura remarqué tout au long de cet article la proposition de recours au *Portfolio européen des langues* pour mettre en parallèle les descripteurs du Cadre avec ceux du Portfolio, en invitant les apprenants à un regard réflexif sur leurs apprentissages, selon le dispositif de travail suivant<sup>18</sup> :

### Dès le début de l'année :

1. Prise de connaissance des pages consacrées au niveau concerné et à celui qui précède.
2. Consigne: chacun se positionne lors du premier cours, par rapport au niveau qui précède, théoriquement acquis, et par rapport à celui qui est visé, dont on peut estimer que l'objectif est plus ou moins difficile à atteindre. Cela permet de mesurer l'effort à fournir et sur quels points le porter plus particulièrement.

### Reprise du travail lors des séances de suivi :

1. Même consigne.
2. Réactions, débat.
3. Quelles décisions pour avancer, progresser ?

D'autres outils de régulation et d'autorégulation sont requis dans l'accompagnement des apprenants pour qu'ils puissent<sup>19</sup> :

- s'engager et persévérer: le portfolio, le journal de bord, etc. ;
- comprendre pour avancer: la (re)mobilisation (émergence des représentations, reprise), les listes de vérification, les pauses méthodologiques, les outils d'autocorrection, les interactions, les entretiens, etc. ;
- analyser et décider: le Conseil<sup>20</sup>, la mise à l'épreuve, le chef-d'œuvre, le bilan, etc.

---

<sup>18</sup> Pour une proposition d'utilisation du Portfolio plus développée, voir : MÉDIONI Maria-Alice, *L'évaluation formative au cœur du processus d'apprentissage*, op. cit.

<sup>19</sup> Ibid.

<sup>20</sup> Il s'agit du conseil tel que l'envisage la pédagogie institutionnelle. Voir : MÉDIONI Maria-Alice, *L'évaluation formative au cœur du processus d'apprentissage*, op. cit., pp. 168-169.

Apprendre une langue c'est se donner des moyens supplémentaires de comprendre et de construire le monde. *A fortiori* dans le cas des apprenants en alphabétisation pour qui l'enjeu est vital. Apprendre une langue, c'est aussi, comme dans tout autre apprentissage, apprendre à comparer, écouter, argumenter, mettre en relation, se positionner, prendre des décisions et des risques... À condition que ces différents éléments soient constitutifs de la mise en situation proposée par le formateur : la citoyenneté se construit au cœur même de l'acte d'apprendre.

**Maria-Alice MÉDIONI**

Secteur Langues du GFEN (Groupe français d'éducation nouvelle)  
Centre de Langues - Université Lumière Lyon 2