

# Genres discursifs et attentes rhétoriques en Faculté des lettres: de l'acquisition des littératies universitaires à leur évaluation

Victoria BEGUELIN<sup>1</sup> & Thérèse JEANNERET<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Section d'espagnol, Université de Lausanne

<sup>2</sup>Ecole de français langue étrangère, Université de Lausanne

At the end of the Bachelor degree, students of a Faculty of Arts in Switzerland must master the diverse academic written discursive genres necessary to produce and to convey knowledge in the language they study. Teachers must provide them with keys to improve their writing skills – in terms of form as well as content – by a meaningful assessment. This paper presents the device set up at the Faculty of Arts of the University of Lausanne allowing both students' acquisition of written academic literacy and teachers' assessment. Mainly based on a set of descriptors that defines academic genres' main features, the device leads students to autonomously apprehend the notion of genre, to have specific goals in terms of academic writing, to practice self-assessment and to improve their skills through the revision and rewriting of their texts.

## 1. Contexte de l'étude

D'une manière générale, les facultés des lettres en Suisse exigent des étudiant-e-s dans les différentes philologies des compétences étendues et approfondies en productions orales et écrites dans les langues étudiées. A l'Université de Lausanne (UNIL), cette exigence s'articule avec une orientation pédagogique générale accordant une importance centrale à l'apprentissage de l'étudiant-e. C'est ainsi que, en début de formation dans les cursus de Bachelor, l'accent est mis, dans les différentes branches linguistiques, sur l'acquisition d'une maîtrise approfondie de la langue tant écrite qu'orale. Par ailleurs, tous les travaux demandés sont rédigés et/ou présentés dans la langue étudiée.

Ce lien entre étude d'une langue en tant que discipline académique (avec obtention d'un Bachelor) et compétences dans l'ensemble des pratiques langagières dans cette même langue n'est pas reconnu par toutes les hautes écoles pédagogiques qui exigent des candidat-e-s aux formations d'enseignant-e-s au secondaire pour les langues étrangères (allemand, français, italien, anglais, espagnol) qu'ils soient titulaires d'un Bachelor dans la discipline et d'une certification d'un niveau C1, dans les termes du Cadre européen commun pour les langues (CECR).

Pour affirmer les liens étroits entre ses objectifs de formation disciplinaires et ses objectifs en matière de compétence langagière<sup>1</sup>, la Faculté des lettres de l'UNIL s'est donné les moyens d'évaluer elle-même le niveau des compétences langagières de ses étudiant-e-s plutôt que de les obliger à recourir à une certification internationale. Dans ce but, elle a mis en place un dispositif d'évaluation dont certains aspects feront l'objet de cet article.

Basé sur un niveau-seuil de B2 que les étudiant-e-s doivent confirmer au cours de leur première année d'étude, le dispositif permet de certifier d'un niveau C1 académique à la fin du Bachelor<sup>2</sup>. Les principes généraux qui le sous-tendent sont ceux de l'évaluation formative et de l'apprentissage autonome qui posent l'évaluation comme support de l'apprentissage (Rodet 2000) par le biais notamment de l'explicitation des objectifs et des stratégies nécessaires pour les atteindre, ainsi que par la mise en place de ressources et par l'emploi de celles-ci de la part des apprenants (Mueller 2004; Juwah *et al.* 2004; Nicol & Macfarlane-Dick 2006).

Le dispositif repose concrètement sur l'idée que l'évaluation du niveau d'un étudiant-e dans une langue donnée peut être fondée sur les productions écrites et orales réalisées au cours de ses études. Nous ne présenterons dans cet article que l'évaluation des productions écrites et nous nous centrerons sur les textes écrits des étudiant-e-s dans leur parcours universitaire en Bachelor dans la mesure où ils témoignent de leur niveau et de leur progression dans la(les) langue(s) étudiée(s)<sup>3</sup>.

Dans les faits, le processus a pour but que les productions soient évaluées de manière à ce que les étudiant-e-s puissent tirer parti des corrections effectuées pour améliorer leur maîtrise de l'écriture. Il n'est pas rare effectivement que les enseignant-e-s d'une discipline concentrent leurs corrections sur le contenu des travaux des étudiant-e-s, en laissant de côté des aspects tels que la structure du texte, la cohésion des paragraphes ou l'usage de la langue, et qu'ils apportent des commentaires trop sommaires sur ces domaines pour permettre aux étudiant-e-s de se corriger. En fait, aux yeux de certains enseignant-e-s, ces dimensions de l'écriture devraient déjà être maîtrisées par les étudiant-e-s et les problèmes existants au niveau de l'écriture sont souvent attribués à des défaillances dans les étapes antérieures du cursus. C'est pourquoi, des pratiques visant à l'amélioration des compétences écrites – comme la correction

---

<sup>1</sup> Voir par exemple Coste (2013) pour une réflexion liant acquisition de savoirs autres que linguistiques et progression dans la langue.

<sup>2</sup> Ce dispositif est intitulé Certification d'un niveau C1 de compétence linguistique dans le domaine académique pour les disciplines allemand, anglais, espagnol, français langue étrangère, italien à la fin du Baccalauréat universitaire ès Lettres (CLAD).

<sup>3</sup> Les Bachelors de la Faculté des lettres de l'UNIL sont en effet toujours bi-disciplinaires, parfois tri-disciplinaires. Les étudiant-e-s peuvent ainsi avoir deux ou trois langues dans leur cursus. Dans la suite de cet article, nous parlerons de *la* langue étudiée par simplification.

aux deux niveaux de la mise en forme linguistique proprement dite et des idées, par exemple – ne sont pas proposées, surtout si le contenu est jugé satisfaisant. Il est ainsi courant que les corrections apportées à un texte par l'enseignant-e soient peu utiles ou sous-employées par les étudiant-e-s.

Le dispositif d'évaluation mis en place à l'UNIL se fonde sur une démarche de type *portfolio*. Au cours de leurs trois années de Bachelor – mis à part deux travaux oraux dont nous ne nous occupons pas ici – les étudiant-e-s déposent sur une plateforme informatique au minimum cinq travaux écrits – ou parties de travaux – rédigés dans le cadre de leur discipline de langue: deux réalisés en classe et trois élaborés de façon autonome. Ces différents travaux permettent l'évaluation des compétences des étudiant-e-s dans des circonstances de production variées: les étudiant-e-s présentent en effet tant des textes qu'ils ont écrits en disposant de ressources nombreuses et diverses et qu'ils ont produit sans aucune contrainte temporelle que des textes produits en classe, dans un délai de temps imparti bref et avec des ressources limitées.

La durée de l'évaluation (qui s'étend sur deux ou trois années durant le Bachelor) est un aspect primordial du dispositif d'évaluation dans la mesure où elle permet de tenir compte de la construction progressive des compétences langagières académiques dans les langues étudiées et ne vise pas à évaluer une seule production effectuée à un moment précis et dans des conditions contraignantes telles que peuvent l'être des conditions d'un examen certifiant international.

## 2. La notion d'attente rhétorique

Pour concevoir un mode d'évaluation de ces productions écrites, une représentation de ce qui est, d'une manière générale, attendu dans les différentes disciplines en termes de production écrite s'est donc révélée essentielle: en effet, pour être en mesure d'évaluer un texte dans sa globalité, pour dépasser la seule évaluation de la microsyntaxe et de la morphologie, il faut, comme le montre Tourmen (2009:115), avoir conçu une attente en termes de forme discursive:

Concevoir une évaluation, ce serait donc déjà dire quelque chose sur l'objet à évaluer, en stabiliser une première représentation dès l'amont – le processus de jugement serait alors le fruit d'une construction progressive de la représentation circonstanciée de l'objet, qui serait pré-construite avant d'être testée, affinée, modifiée, discutée, voire infirmée puis stabilisée et validée par les conclusions de l'évaluation.

La Commission à l'origine du dispositif présenté ici<sup>4</sup> a choisi d'appréhender en terme de *genre discursif*, les textes demandés dans les différentes disciplines.

---

<sup>4</sup> Il s'agit d'une sous-commission de l'enseignement de la Faculté des lettres de l'UNIL dont la composition a varié au long des années. Les auteurs associent néanmoins à cet article Raphaël Baroni, Claudia Bartholémy, Christian Elben Claudine Reymond, Agnieszka Soltysik-

Il lui a en effet semblé que le genre discursif tel que défini par Bakhtine (1984: 284) comme mode d'organisation globale du texte, comme "*forme type et relativement stable, de structuration d'un tout*" permettait de saisir la manière dont les différentes disciplines se représentaient les textes attendus de la part de leurs étudiant-e-s. Dans ce sens, on peut considérer le genre discursif comme une forme relativement stable qui sert d'horizon d'attente aux lecteurs/trices et de programme d'énonciation aux scripteurs/trices (Dolz *et al.* 2006).

Ainsi, ce que nous appelons *attente rhétorique* correspond intuitivement à ce qu'un lecteur-évaluateur/trice s'attend à trouver dans un texte en termes de modes de textualisation, de système énonciatif et d'argumentation.

Le dispositif se base donc sur l'idée que les savoirs transmis dans les différentes disciplines linguistiques sont formatés dans des genres discursifs, dont l'acquisition relève de pratiques sociales que les étudiant-e-s doivent s'approprier (Reuter 2012). De plus, l'élaboration de connaissances sous forme textuelle prend des formes génériques diverses en fonction des cultures et traditions académiques et des objectifs d'enseignement, comme le montre Olson (2010) grâce à la notion de communauté textuelle.

### 3. Des paramètres génériques aux descripteurs

Dans les faits, il est apparu que les disciplines impliquées dans le dispositif – l'allemand, l'anglais, l'espagnol, l'italien et le français langue étrangère – demandent en effet aux étudiant-e-s de produire des textes relevant de différents genres, soit pour les genres écrits: l'analyse (de textes, d'œuvres, d'articles, d'images, de commentaires, etc.), la comparaison, le compte rendu, l'essai ou dissertation, la médiation (traductions, interprétations, reformulations, etc.), l'élaboration d'une problématique, le procès-verbal, la réponse argumentée à une question, le résumé (d'article, d'ouvrage, etc.) et la synthèse (d'articles, d'ouvrages, etc.).

Si, comme le montrent Miranda & Coutinho (2015:18)

Chaque genre présélectionne [...] des thèmes possibles (ou non), des façons d'assumer (ou non) certains rôles énonciatifs, des façons de faire (ou défaire) des phrases, un vocabulaire particulier, des actes illocutoires probables, la présence ou l'absence de systèmes sémiotiques autres que linguistiques, la structuration et l'extension globale du texte, et d'autres éléments encore [...],

on peut envisager d'élaborer une approche différentielle des genres pratiqués en définissant pour chaque genre, à différents niveaux d'organisation, des

*indicateurs langagiers*, sortes de descriptions-clés caractérisant un aspect du texte attendu, sur lesquelles pourra se baser le processus d'évaluation.

En nous fondant sur les travaux du Cadre européen commun de référence pour les langues, nous avons appelé ces indicateurs langagiers des *descripteurs*.

Nous avons donc formulé pour chaque genre retenu des descripteurs paramétrant ses caractéristiques différentielles en fonction de dimensions d'organisation telles que les opérations énonciatives, les modes de textualisation, les réseaux thématiques, les dispositions textuelles, etc.

Dans cette conception, évaluer devient alors appairer des performances – en l'occurrence écrites – et des descripteurs. Le descripteur représente ainsi un trait (un élément) constitutif d'une dimension (un aspect de production) retenue, il est un outil constituant la base d'une sorte de grille d'évaluation qui permet la segmentation du texte, chaque genre étant saisi par deux aspects de production, l'un mettant l'accent plutôt sur les opérations de planification, l'autre plutôt sur les opérations discursives.

Ainsi pour le genre "essai, dissertation", par exemple, neuf descripteurs captant les opérations de planification textuelle (première colonne) et les modes de textualisation et d'argumentation (deuxième colonne) ont été définis pour le premier des deux niveaux d'évaluation prévus par le dispositif (correspondant au niveau B2 tel qu'envisagé par le CECR) (fig. 1).

	OPÉRATIONS DE COMPRÉHENSION, D'ANALYSE, DE CRITIQUE ET DE SYNTHÈSE		DÉVELOPPEMENT
<input type="checkbox"/>	les principaux aspects du sujet à traiter qui peuvent donner lieu à discussion sont dégagés	<input type="checkbox"/>	un titre informatif est donné à l'essai
<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/>	des arguments variés, pour soutenir la thèse, sont basés sur une analyse du texte ou des données (pour les essais en linguistique)	<input type="checkbox"/>	la thèse est exprimée dans l'introduction
<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/>	les mots et concepts clés de l'analyse sont introduits	<input type="checkbox"/>	l'analyse est menée de façon structurée et précise
<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/>	des arguments et des informations empruntés à des sources diverses sont intégrés	<input type="checkbox"/>	l'essai se clôt avec un paragraphe qui récapitule l'analyse
<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/>	des exemples ou des citations pertinents pour étayer les propos sont choisis		
<input type="checkbox"/>			

Fig.1 Essai, dissertation – niveau B2

#### 4. Le descripteur comme élément d'évaluation et de projection du texte à venir

Les descripteurs représentent ainsi un outil permettant aux enseignant-e-s d'évaluer les textes que les étudiant-e-s déposent sur la plateforme du dispositif. Ils représentent l'outil d'évaluation-clé. La formulation de descripteurs indexant des propriétés génériques (à la fois dans la perspective de la planification et de l'élaboration des opérations discursives de l'ensemble) permet d'évaluer l'adéquation textuelle globale des productions écrites. Elle relève d'une interprétation qualitative des informations recueillies auprès des enseignant-e-s des différentes langues.

En retour, la pertinence des descripteurs est garantie grâce à la contribution des enseignant-e-s qui, en évaluant les productions des étudiant-e-s, vérifient leur efficacité ou demandent des modifications. Le dispositif subit donc une évaluation qualitative continue.

Les trois cases figurant à gauche des deux colonnes représentent une échelle de jugement: si les trois cases sont cochées, le descripteur est complètement validé. Au contraire si aucune case n'est cochée, le descripteur n'est pas du tout validé, les possibilités intermédiaires permettant de moduler le jugement. L'évaluation globale repose alors sur la somme des coches: si un texte est validé par les deux tiers des coches possibles, il est considéré comme atteignant le niveau de compétence décrit par les descripteurs.

Du point de vue linguistique, le niveau B2 du CECR fixe ainsi les attentes globales quant aux textes écrits:

Des textes clairs et détaillés sur une gamme étendue de sujets relatifs à son domaine d'intérêt en faisant la synthèse et l'évaluation d'informations et d'arguments empruntés à des sources diverses.

Il propose toute une série de descripteurs détaillant et décomposant plus précisément ce niveau. Articulée avec les descripteurs génériques présentés plus haut, l'évaluation prend en compte tant les caractéristiques textuelles et linguistiques générales que les caractéristiques génériques plus typiques des textes académiques, à travers un ensemble de descripteurs proprement linguistiques: cohésion et cohérence, grammaire et lexique; orthographe et ponctuation; typographie et mise en forme (fig. 3, grille d'évaluation *analyse*).

Le système d'évaluation ainsi élaboré rend justice à *la fois* aux dimensions académiques et formelles des textes attendus et aux dimensions proprement linguistiques relatives aux questions de cohésion textuelle, de syntaxe, de morphologie et d'orthographe. Il permet d'articuler les exigences en matière d'écriture d'une formation académique avec les exigences liées à la maîtrise de la langue étrangère, telles qu'elles apparaissent dans le CECR.

Au second niveau d'évaluation (correspondant à C1 dans les termes du CECR), les exigences augmentent dans l'ensemble des domaines: les descripteurs académiques sont plus précis et plus nombreux (fig. 2).

	OPÉRATIONS DE COMPRÉHENSION, D'ANALYSE, DE CRITIQUE ET DE SYNTHÈSE		DÉVELOPPEMENT
<input type="checkbox"/>	les principaux aspects du sujet à traiter qui peuvent donner lieu à discussion sont formulés avec précision	<input type="checkbox"/>	un titre informatif est donné à l'essai (avec au moins un mot clé)
<input type="checkbox"/>	des arguments détaillés pour soutenir la thèse sont basés sur une analyse du texte ou des données	<input type="checkbox"/>	la thèse est exprimée dans l'introduction
<input type="checkbox"/>	les mots et concepts clés de l'analyse sont introduits de manière critique	<input type="checkbox"/>	les étapes du travail sont hiérarchisées selon leur importance (plutôt que suivant la chronologie du texte analysé)
<input type="checkbox"/>	des informations, des arguments et des contre-arguments particulièrement pertinents empruntés à des sources diverses sont bien intégrés	<input type="checkbox"/>	les citations et les exemples sont glosés ou commentés
<input type="checkbox"/>	des exemples et/ou des citations pertinents pour étayer les propos sont choisis et particulièrement bien intégrés	<input type="checkbox"/>	l'essai se clôture avec un paragraphe qui récapitule l'analyse et propose un élargissement

Fig.2 Essai, dissertation – niveau C1

Au niveau linguistique, le CECR fixe les attentes ainsi:

Des textes bien structurés sur des sujets complexes, en soulignant les points pertinents les plus saillants et en confirmant un point de vue de manière élaborée par l'intégration d'arguments secondaires, de justifications et d'exemples pertinents pour parvenir à une conclusion appropriée.

Cette modulation possible des descripteurs tant au niveau générique qu'au niveau plus proprement linguistique permet ainsi de saisir et de rendre compte de la progression des étudiant-e-s durant les trois années du Bachelor.

Comme les différents descripteurs aux deux niveaux sont accessibles aux étudiant-e-s en tout temps, ils constituent également des indications assez précises *des attentes au sujet des textes qu'ils ont à écrire*, en explicitant ainsi ce qu'est une "bonne production", un des principes de l'évaluation formative telle que prônée par Nicol & Macfarlane (2006). Les descripteurs peuvent en effet être pris comme une sorte d'instruction d'écriture, on peut considérer qu'ils dessinent en quelque sorte en creux le texte qu'ils vont permettre d'évaluer. Ils sont ainsi également des outils pour les étudiant-e-s leur donnant la possibilité d'appréhender le genre discursif attendu.

Le dispositif présenté revêt donc une importance cruciale du point de vue de l'apprentissage des littératies universitaires: il offre à l'étudiant-e la possibilité de se représenter les objectifs à atteindre en terme d'écriture, en même temps

qu'un système d'évaluation qui peut parfaitement permettre une autoévaluation préalable (Nicol & Macfarlane 2006).

Par ailleurs, pour que l'écriture fasse l'objet de ce que Masseron (2004) appelle "un apprentissage continué", le dispositif demande à l'étudiant-e, à la suite des différentes évaluations qu'il reçoit de ses textes, de se donner des objectifs de progression en tenant compte des descripteurs non validés complètement.

## **5. De la rédaction du travail à son évaluation en vue d'une certification**

Comme nous l'avons vu jusqu'à présent, le dispositif conçu par la Faculté des lettres de l'UNIL se veut un outil qui met l'évaluation au service de l'apprentissage (Rodet 2000; Juwah & al. 2004; Nicol & Macfarlane-Dick 2006) et qui est fondé sur l'articulation des connaissances disciplinaires et des compétences linguistiques, ce que Reuter (2012: 162) appelle "des savoirs institués langagièrement". Basé sur des travaux réalisés au long d'une période de temps étendue, et s'appuyant sur une grille de descripteurs *ad hoc* telle que nous venons de la présenter, l'ensemble de la démarche vise à ce que l'étudiant-e prenne du recul sur son travail, identifie les éventuels problèmes au-delà de ceux signalés par l'enseignant-e de la discipline, réfléchisse à des modalités d'amélioration de son texte, prenne conscience de l'importance de la révision et de la réécriture et, enfin, développe une responsabilité et une autonomie face aux textes qu'il écrit. Pour répondre à ces multiples buts, la plateforme informatique créée permet aux étudiant-e-s de:

1. Disposer de toutes les informations pratiques et administratives concernant le processus d'évaluation certificative;
2. Connaître les genres académiques retenus et les descripteurs qui les caractérisent;
3. Avoir recours à une banque de ressources qui contient: a) des exemples de textes pouvant être pris comme des modèles des différents genres académiques (niveaux B2 et C1); et b) des exemples de séquences textuelles illustrant chaque descripteur (niveaux B2 et C1);
4. Déposer leurs travaux;
5. Voir leurs travaux être évalués au moyen des descripteurs et, le cas échéant, commentés par l'enseignant-e dans un espace ouvert prévu à cet effet;
6. Déposer leurs objectifs de progression;
7. Stocker la totalité des productions soumises à l'évaluation ainsi que les documents qui s'y rapportent.

Rappelons que, pendant toute la durée de leurs études de Bachelor, les étudiant-e-s doivent déposer cinq travaux écrits sur la plateforme informatique afin d'être évalués et certifiés au niveau C1; deux de ces travaux, au moins, doivent illustrer deux genres discursifs différents parmi ceux retenus dans le



dispositif d'évaluation (l'analyse, la comparaison, le compte rendu, l'essai ou dissertation, la médiation, l'élaboration d'une problématique, le procès-verbal, la réponse argumentée à une question, le résumé et la synthèse).

Le processus d'évaluation comporte plusieurs étapes. Dans un premier temps, l'étudiant-e rédige un travail dans sa langue d'étude: il pourrait s'agir, par exemple, d'un travail de séminaire sur l'analyse des stratégies argumentatives employées dans un corpus d'éditoriaux de la presse espagnole (une quinzaine de pages, quelque 4'500 mots). Ce travail est d'abord évalué par l'enseignant-e de la branche, notamment du point de vue disciplinaire.

L'étudiant-e décide de présenter une partie de ce travail pour l'évaluation de ses compétences langagières. Il commencera par améliorer la production en fonction des remarques et des corrections de son enseignant-e de linguistique espagnole. Ensuite, il se sert des outils disponibles sur la plateforme:

1. Il identifie son travail comme appartenant au genre discursif "analyse", ce qui l'oblige à se familiariser avec le concept des genres académiques et de leurs caractéristiques.
2. Il vérifie que sa production répond aux critères identifiés comme essentiels pour le genre visé par le biais des descripteurs et, si nécessaire, retravaille le texte original en conséquence. Les descripteurs fonctionnent ainsi comme horizon d'attente, en permettant de bien cibler ce qui est espéré pour chaque genre et en constituant en même temps une check-list pour l'étudiant-e qui s'en sert comme instrument d'auto-évaluation. Voici la grille à disposition pour vérifier si le texte correspond bien aux critères établis pour le genre "analyse" et s'il répond également aux exigences générales du point de vue linguistique (niveau C1):

OPÉRATIONS DE COMPRÉHENSION, D'ANALYSE, DE CRITIQUE ET DE SYNTHÈSE	DÉVELOPPEMENT	COHÉSION ET COHÉRENCE	GRAMMAIRE ET LEXIQUE	ORTHOGRAPHE ET PONCTUATION	TYPOGRAPHIE ET MISE EN PAGE
<input type="checkbox"/> les éléments pertinents à analyser sont choisis <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> l'introduction contextualise le thème de l'analyse et/ou en présente les points forts <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> l'équilibre entre progression et répétition des informations est géré (développement des idées clés, maintien des champs lexicaux) <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> des structures syntaxiques variées sont employées <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> l'orthographe est globalement correcte, même si quelques erreurs peuvent se produire occasionnellement <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> l'ensemble des ressources typographiques est exploité en vue de la lisibilité du texte <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> l'analyse est appuyée au moyen d'arguments et, éventuellement, de contre-arguments, abondamment étayés <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> l'analyse est segmentée en parties (éventuellement sous-parties) <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> les renvois anaphoriques (ellipse, reprises, pronominalisation, etc.) sont maîtrisés <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> la morphosyntaxe (conjugaisons, accords, etc.) est maîtrisée, même si quelques erreurs peuvent se produire occasionnellement <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> la ponctuation est globalement correcte et marquée de façon pertinente les transitions et les ruptures <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> les conventions bibliographiques de la discipline sont maîtrisées <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> l'analyse est illustrée au moyen d'exemples convaincants <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> les étapes de l'analyse sont hiérarchisées selon leur importance (plutôt que suivant la chronologie du texte analysé, par exemple) <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> l'emploi des organisateurs textuels propres au genre est maîtrisé et renforce la cohérence du texte <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> un lexique précis (au besoin spécialisé) et varié est employé <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> les conventions citationnelles de la discipline sont maîtrisées <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> l'analyse est étayée au moyen de citations pertinentes et particulièrement bien intégrées <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> les paragraphes sont structurés de façon ordonnée et présentent des structures diversifiées <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> le registre langagier est adéquat <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		
	<input type="checkbox"/> les citations et exemples sont glosés ou commentés <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>				
	<input type="checkbox"/> les étapes de l'analyse sont ordonnées en vue d'une conclusion <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>				

Fig.3. Analyse – niveau C1

3. Il consulte les outils à disposition sur la plateforme lui permettant d'améliorer son écrit de façon autonome en s'appuyant sur une collection de textes exemplaires qui fournit des modèles de productions complètes "réussies" et des passages mettant en évidence le genre de structures, d'articulations ou d'éléments linguistiques attendus pour chaque descripteur. Dans l'exemple ci-dessous, les extraits de discours illustrant les descripteurs qui concernent la cohésion et la cohérence sont marqués en italiques (niveau C1):

Descripteur 1  l'équilibre entre progression et répétition des informations est géré (développement des idées clés, maintien des champs lexicaux)	<i>Hemos visto en los capítulos precedentes que</i> las perífrasis " <i>ir (a) + infinitivo</i> " en español y en francés se encuentran en un punto mucho más avanzado con respecto a la misma perífrasis en catalán. <i>En el capítulo que sigue</i> vamos a exponer y discutir las cuestiones que resultan de esta situación. Mientras que en <i>las dos primeras lenguas</i> se trata de analizar en qué punto se encuentra ahora esta perífrasis – entre un futuro analítico y un futuro sintético – y hasta qué punto sigue gramaticalizándose, la cuestión <i>en catalán</i> se sitúa a otro nivel. <i>En este último caso</i> se trata de saber hasta qué punto <i>esta perífrasis</i> sería auténtica de la lengua catalana y en qué medida se acepta como tal. También sería útil, respecto a estas cuestiones, analizar el desarrollo de las formas de futuro en las lenguas románicas desde una perspectiva diacrónica.	<input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>
---	--	---

<p>Descripteur 2</p> <p>les renvois anaphoriques (ellipse, reprises, pronominalisation, etc.) sont maîtrisés</p>	<p>La crónica deportiva permite gran libertad y, <b>por esa razón</b>, es frecuente que aparezcan <b>en ella</b> temas muy variados y que menudeen las digresiones. Es importante que el cronista conozca bien el deporte sobre <b>el que</b> escribe o incluso que <b>lo</b> practique o <b>lo</b> haya practicado. <b>Este conocimiento</b> así como la experiencia adquirida a lo largo de <b>su</b> formación y de <b>su</b> carrera, permiten al periodista ser un buen cronista deportivo (Sánchez Araujo, 2001). <b>Su</b> pasión y <b>su</b> entusiasmo deben traslucirse en la crónica <b>cuyo</b> objetivo principal, más que informar, es emocionar y atraer al destinatario.</p>	<p>☒ ☒ ☒</p>
<p>Descripteur 3</p> <p>l'emploi des organisateurs textuels propres au genre est maîtrisé et renforce la cohérence du texte</p>	<p>Los viajes privados del rey Juan Carlos I y su familia han sido siempre de público conocimiento e <b>incluso</b>, hasta hace poco, fuente de orgullo nacional. La mayoría de los españoles estaba al corriente de las cacerías reales en las que el monarca participaba regularmente hasta el día de su accidente. <b>Sin embargo</b>, la caída real se produce en circunstancias poco favorables: <b>por un lado</b>, la crisis económica agita fuertemente a la sociedad española y, <b>por otro</b>, se cuestiona, desde algunos sectores, la legitimidad de la monarquía española. <b>En cualquier caso</b>, todas las corrientes políticas coinciden en la necesidad de una reflexión profunda sobre el papel del rey. Es preciso, <b>por consiguiente</b>, que la Casa Real entable un diálogo que permita alcanzar un nuevo equilibrio entre la sociedad española y el monarca, más adaptado a la situación política y económica actual.</p>	<p>☒ ☒ ☒</p>

Fig.4 Exemple de correction

4. Il sélectionne une partie de son travail et le dépose sur la plateforme. Le document à évaluer doit être accompagné de la première version du travail corrigé par l'enseignant-e de la discipline ainsi que par les consignes données pour la réalisation du travail. Il faut garder en tête que ces travaux n'ont pas été produits en vue d'être évalués pour une certification, mais bel et bien pour satisfaire aux conditions permettant de valider des enseignements (de linguistique, de littérature, etc.) suivis dans le cadre académique de la discipline de langue. Ce n'est que dans un deuxième temps qu'ils sont utilisés pour certifier le niveau de langue de l'étudiant-e.
5. Un enseignant-e, spécialiste dans l'enseignement de la langue espagnole, évalue le travail en fonction des descripteurs du genre discursif, en l'occurrence, "analyse".
6. L'étudiant-e prend connaissance de l'évaluation, constate les lacunes éventuelles du texte et apprend si le texte a ou n'a pas le niveau requis. Outre la grille d'évaluation, le dispositif permet d'inclure des commentaires personnalisés de la part de l'enseignant-e. Ceux-ci tiendraient compte des

aspects qui ne seraient pas exprimés dans les descripteurs, montreraient de façon plus précise où se trouvent les éventuels points à corriger ou indiqueraient des améliorations possibles même dans des textes qui, en principe, satisfont déjà aux critères du niveau évalué, mais qui permettraient à un étudiant-e d'aller plus loin. Bien entendu, des échanges oraux avec l'étudiant-e sont également possibles si nécessaire. Dans l'ensemble, le feed-back se veut compréhensible, constructif et formatif.

7. Suite à cette évaluation, le dispositif prévoit que l'étudiant-e n'ayant pas encore atteint le niveau C1 pour l'une ou l'autre de ses productions se fixe trois objectifs de progression ainsi que des stratégies lui permettant de parvenir à ces objectifs. Des exemples pour la formulation des objectifs sont également fournis et ils tiennent compte aussi bien des points à améliorer que des moyens que l'étudiant-e compte mettre en œuvre pour y parvenir.

Exemple de trois objectifs de progression C1

Objectif 1: je serai capable de structurer un texte de manière claire

Afin d'atteindre cet objectif, je donnerai plus de poids à la planification d'un texte. De cette manière, je pourrai organiser l'argumentation de manière logique, claire et fluide. Je ferai également attention à écrire des paragraphes plus courts qui se focalisent sur un argument essentiel, un aspect central, une idée principale.

Objectif 2: je serai capable de construire un texte cohérent et cohésif

Afin d'atteindre cet objectif, je ferai attention à la façon dont les différents arguments sont liés les uns aux autres. La logique de l'argumentation doit déjà être visible dans la planification du texte. En conséquence, je ferai très attention au rapport que les différents arguments entretiennent et établirai le plan en fonction de ce rapport. Afin d'être cohésif, j'utiliserai souvent des connecteurs pour lier les phrases, établir une logique, exprimer une conséquence, introduire une contradiction, un doute.

Objectif 3: je serai capable d'utiliser un registre langagier de manière adéquate

Afin d'atteindre cet objectif, je lirai attentivement les articles qui me seront proposés dans les cours. Je noterai les expressions inconnues et les apprendrai. Si j'écris des textes, je consulterai des dictionnaires pour être sûre d'utiliser les bons termes. De plus, j'utiliserai plus de synonymes. Je suis consciente que la maîtrise des différents registres langagiers est un apprentissage à long terme.

Fig.5 Exemple d'objectifs

## 6. Un dispositif encore en construction...

Le dispositif étant encore "in progress", il convient de déceler les possibles problèmes et améliorations concernant tant sa conception que son utilisation. En ce qui concerne la conception, il serait intéressant, par exemple, de creuser

dans les différences entre descripteurs d'un même genre dans les différentes langues, ce qui amènerait non seulement à une plus grande sophistication du dispositif mais permettrait aussi aux utilisateurs de prendre conscience de ces différences. De plus, le côté jargonant de certains descripteurs devrait être revu car il peut rendre leur utilisation problématique par les étudiant-e-s.

A un niveau plus général, il serait souhaitable d'utiliser de façon plus rationnelle les ressources créées, en mettant à disposition les grilles de descripteurs pour l'ensemble des étudiant-e-s des disciplines de langues, et en implémentant l'emploi des grilles tant comme instrument d'apprentissage pour les étudiant-e-s que comme instrument d'évaluation pour les enseignant-e-s. Il s'agit d'ailleurs d'un des *desiderata* que les étudiant-e-s ont exprimé – lors d'une enquête effectuée après la phase pilote du projet (printemps 2014) – qui contribuerait à assurer une cohérence et une certaine rationalité dans la façon d'appréhender les littératies universitaires.

Il faut reconnaître également que ce dispositif sous-tend une conception relativement normative des genres discursifs retenus, les descripteurs instanciant des aspects prototypiques des différents genres décrits. A notre avis, il sera toujours possible pour les étudiant-e-s de dépasser ces conceptions une fois le niveau C1 acquis. Néanmoins, ce processus de certification tombe sous le coup des critiques qu'English (2012) adresse aux pédagogies basées sur le genre : il est vrai que la question de la production des connaissances en tant que telle n'est pas évaluée par le dispositif. Pourtant, comme le dispositif présenté prend en compte la dimension argumentative du développement langagier et cognitif (Nonnon 2015) on peut admettre que la dimension de la construction de savoirs est également saisie. Nous sommes bien conscientes, dans le climat néolibéral actuel, des dangers de conceptions privilégiant l'acquisition de compétences formelles transférables au détriment de formes complexes de connaissances. Il faut de plus relever que ce dispositif est articulé avec la formation académique délivrée dans les différentes philologies qu'il ne peut en aucun cas remplacer.

## BIBLIOGRAPHIE

- Bakhtine, M. (1984): Esthétique de la création verbale. Paris (Gallimard).
- Coste, D. (2013): Petit retour à Rüsclikon. Recherches et applications, 53, 140-148.
- Division des Politiques linguistiques (2000): Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer. Paris (Didier).
- Dolz, J., Nogué, N., Mabillard, J.-P. & Tobola Couchepin, C. (2006): Variété des positions discursives en fonction des genres textuels : l'exemple de l'argumentation. Langage & Pratiques, 37, 40-54.
- English, F. (2012): Ecrire différemment, apprendre différemment : repenser le genre. Pratiques, 153/154, 177-193.

- Jawah, C., Macfarlane-Dick, D., Matthew, B., Nicol, D., Ross, D. & Smith, B. (2004): Enhancing student learning through effective formative feedback. York (The Higher Education Academy). Disponible: [https://www.heacademy.ac.uk/system/.../id353\\_senlef\\_guide.pdf](https://www.heacademy.ac.uk/system/.../id353_senlef_guide.pdf) (18.01.2017).
- Masseron, C. (2004): Analyse critique de quelques dispositifs et activités d'écriture en DEUG. *Pratiques*, 121/122, 58-80.
- Miranda, F. & Coutinho, M. A. (2015): Les propriétés différentielles des genres et leurs implications didactiques. *Recherches et applications*, 58, 17-26.
- Mueller, J. (2016): Authentic assessment toolbox. Disponible: <http://jfmuller.faculty.noctrl.edu/toolbox/index.htm> (18.01.2017).
- Nicol, D. & Macfarlane-Dick, D. (2006): Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.
- Nonnon, E. (2015): Préface. In N. Müller Mirza & C. Buty (éds.). *L'argumentation dans les contextes de l'éducation*. Bern (Peter Lang), 1-11.
- Olson, D. R. (2010): *L'univers de l'écrit*. Paris (Retz).
- Reuter, Y. (2012): Les didactiques et la question des littéracies universitaires. *Pratiques*, 153/154, 161-176.
- Rodet, J. (2000): La rétroaction, support d'apprentissage? *Revue DistanceS*, 45-73. Disponible: [http://cqfd.teluq.quebec.ca/distances/D4\\_2\\_d.pdf](http://cqfd.teluq.quebec.ca/distances/D4_2_d.pdf) (18.01.2017).
- Tourmen, C. (2009): L'activité évaluative et la construction progressive du jugement. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, 22, 101-119.