Revue TDFLE

**N° 79 | 2021**
**Les tests de langue étrangère**

# Certifier le niveau de langue à l’université : une alternative aux tests institutionnalisés externes

***Victoria BÉGUELIN-ARGIMÓN***

**Elena DIEZ DEL CORRAL ARETA**

**Édition électronique :**
**URL :**
https://revue-tdfle.fr/articles/revue-79/391-certifier-le-niveau-de-langue-a-l-universite-une-alternative-aux-tests-institutionnalises-externes
**DOI :** numerev_1738
**Date de publication :** 30/11/2021

CertiScience© *Certifié évalué par les pairs*

Cette publication est sous licence **CC BY-NC-ND** (Attribution - No commercial - No derivatives).

Pour **citer cette publication** : BÉGUELIN-ARGIMÓN, V., DIEZ DEL CORRAL ARETA, E. (2021) Certifier le niveau de langue à l’université : une alternative aux tests institutionnalisés externes. *Revue TDFLE*, (79). https://doi.org/10.34745/numerev_1738

Résumé

En l’absence de tests de langues qui certifient le niveau des compétences langagières des étudiant.e.s dans les Sections des langues des facultés des lettres suisses, l’Université de Lausanne a mis en place un dispositif d’évaluation interne : la CLAD (*Certification de compétences linguistique dans le domaine académique disciplinaire*). Ce système d’évaluation, ancré dans les pratiques académiques, est certificatif et formatif, ainsi que gratuit, et il se présente comme une alternative aux tests institutionnalisés externes. Le but de cet article est de faire connaître les principes fondateurs du dispositif, de signaler en quoi il consiste et de montrer ce qu’il propose aux étudiant.e.s. Il conclut par un bilan qui précise les points forts ainsi que les problèmes et les défis auxquels il doit faire face actuellement.

Mots clés : évaluation des langues, tests formatifs et certificatifs, milieu académique, littéracies universitaires

Abstract

In the absence of language tests that certify the level of students' language skills in the Language Sections of the Swiss Arts Faculties, the University of Lausanne has set up an internal assessment system: the CLAD (*Certification de compétences linguistique dans le domaine académique disciplinaire*). This assessment system is based on academic practices, it can be used for certification as well as education, and it is free. It therefore serves as an alternative to external institutionalized tests. This article shows the principles underlying this assessment, its constitutional elements, and the advantages it offers to students. The article concludes with a list of assets as well as the limitations and challenges the device faces at this stage.

Keywords: language assessment, formative and certification tests, academia, university literacy

---

**Mots-clés :**
Évaluation des langues, Milieu académique, Littéracies universitaires, Tests formatifs, Tests certificatifs

---

## 1. Introduction

Dans les Sections de langues des facultés des lettres en Suisse, l'acquisition des compétences langagières n'est pas prioritaire dans les curricula, centrés principalement sur les contenus disciplinaires linguistiques et littéraires. En fait, tout au long du parcours universitaire, la langue s'avère un outil au service de ces contenus et sa maîtrise est considérée comme un acquis au moment même de l'accès à la faculté. Le passage d'un niveau B2 – qu'un élève finissant la Maturité est censé avoir atteint – à un niveau C2, indispensable pour pouvoir véhiculer avec finesse et précision des contenus académiques, se fait souvent sans un enseignement/apprentissage précis[1].

Dans ce contexte, l'évaluation des compétences langagières ne joue pas de rôle car c'est l'évaluation des contenus linguistiques et littéraires qui seule importe[2]. Il s'ensuit qu'à la fin du Bachelor ou du Master aucune attestation de niveau de langues n'est délivrée, ce qui pose un problème aux étudiant.e.s accédant au monde professionnel ou voulant poursuivre leur formation puisque tant les employeurs que les institutions exigent ce type de document. Au sein des hautes écoles pédagogiques, c'est le cas, par exemple, des candidat.e.s à une formation d'enseignant.e.s en langues étrangères au secondaire I ou II, qui sont tenu.e.s de présenter respectivement une attestation d'un niveau C1 ou C2 selon l'échelle du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR).

Les étudiant.e.s sont alors contraint.e.s de recourir à des tests de langues institutionnalisés externes, reconnus dans le monde professionnel et académique. Il s'agit de tests certificatifs qui mesurent exclusivement des compétences linguistiques à un moment précis, qui nécessitent une préparation spécifique et qui ont un coût relativement élevé, ce qui pose un vrai problème surtout lorsque les étudiant.e.s doivent obtenir des certifications dans plusieurs langues, comme c'est le cas pour ceux qui ont deux ou trois disciplines linguistiques dans leur programme d'études.

Face à cette situation, une réflexion s'impose sur le besoin et les modalités d'une évaluation/certification des compétences linguistiques en milieu universitaire et une série de questions surgit : Comment justifier que les étudiant.e.s soient tenu.e.s de recourir à des tests externes payants ? N'est-ce pas de la responsabilité des universités de décerner aux étudiant.e.s les certificats linguistiques dont ils/elles ont besoin ? Et comment faire pour que le but de telles certifications ne soit pas réduit à l'obtention d'un simple papier d'accréditation ?

Les institutions universitaires de la Confédération suisse ont réagi de différentes façons à cette situation (Béguelin-Argimón et Jeanneret, 2016 : 32) : si la plupart d'entre elles ont assumé que la responsabilité d'acquérir un certificat incombait à l'étudiant.e, qui doit payer par ses propres moyens un ou plusieurs examens (idéologie du néo-

libéralisme), la Faculté des lettres de l'Université de Lausanne (UNIL) a décidé de développer son propre programme d'évaluation et s'est donné les moyens de créer un système de certification linguistique interne se voulant une alternative aux certifications internationales externes. Elle a mis en place un dispositif d'évaluation des langues, la *Certification de compétence linguistique dans le domaine académique disciplinaire* (CLAD)[3], pour les étudiant.e.s du Diplôme de l'Ecole de français langue étrangère (EFLE), un cursus de 120 crédits ECTS en deux ans, offrant une formation hors Bachelor en français langue étrangère dans ses dimensions langagières et culturelles et dispensant des savoirs théoriques en littérature, linguistique et didactique. La CLAD s'adresse également aux publics de Bachelor en allemand, anglais, espagnol, français langue étrangère et italien, qui y ont un accès facultatif.

L'objectif de cet article est de présenter cette certification universitaire de compétence linguistique. La première partie est consacrée à l'exposition des principes théoriques qui sous-tendent le dispositif d'évaluation/certification de la CLAD et la deuxième partie explique en quoi consiste ce dispositif, comment il a été conçu et ce qu'il propose aux étudiant.e.s. Enfin, dans la section des considérations finales, nous effectuons un bilan général de l'ensemble de la certification, en présentant, d'une part, les réussites et, d'autre part, les défis auxquels elle est actuellement confrontée.

## 2. Principes fondateurs du dispositif d'évaluation CLAD

Conçu par des linguistes et des didacticiens de la Faculté des lettres de l'UNIL, quelques principes théoriques ont sous-tendu le dispositif d'évaluation CLAD dès ses débuts.

Il s'agissait tout d'abord de mettre en place un système d'évaluation contextualisé et ancré dans les pratiques académiques qui, loin d'être un outil généraliste, tienne compte de l'importance de la contextualisation comme base de tout enseignement (Riba, 2013 : 61) et, plus précisément, de l'acquisition des littéracies universitaires (Morales et Cassany, 2009 : 72). En effet, la certification CLAD se fonde sur l'évaluation d'activités linguistiques propres au monde académique ainsi que sur les compétences langagières qu'on y acquiert. Le dispositif propose donc d'évaluer des travaux réalisés dans les différentes disciplines suivies par les étudiant.e.s en milieu universitaire, tant dans le domaine de l'écrit (travaux d'analyse et de synthèse, dissertations, comptes rendus, procès-verbaux, etc.) que de l'oral (exposés, jeux de rôles, modération de discussions, etc.), une démarche qui permet de lier l'acquisition des savoirs disciplinaires et la progression dans la langue (Morales et Cassany, 2009 : 72; Coste, 2013 : 145).

D'un autre côté, le dispositif repose sur le principe de l'« assessment for learning » : les recherches tant anglo-saxonnes que francophones démontrent le rôle positif que joue l'évaluation sur l'apprentissage et la progression des étudiant.e.s (Laveault, 2013 : 31). Si la CLAD propose bel et bien une évaluation qui débouche sur un certificat, elle se veut également un processus formatif, un moyen pour soutenir l'apprentissage, et elle prend en compte l'implication que les étudiant.e.s doivent avoir dans le processus

d'évaluation/certification afin de les rendre acteurs critiques capables de faire le lien entre évaluation et apprentissage (Laveault, 2013 : 35). C'est dans le sillon de ce processus formatif que l'évaluation est réalisée sur la base d'une série de descripteurs inspirés du CECR[4], mais adaptés aux spécificités des productions académiques. Les genres textuels académiques retenus pour l'évaluation, qu'ils soient écrits ou oraux, sont paramétrés au moyen de différents descripteurs qui mesurent le niveau de performance des productions. L'évaluation par descripteurs s'inscrit dans la logique de l'évaluation formative car, d'une part, elle permet de fixer clairement les attentes des enseignant.e.s sur chaque production textuelle, mais, d'autre part et surtout, pour les étudiant.e.s, qui connaissent d'emblée les descripteurs, c'est l'occasion d'anticiper les critères d'évaluation, de se les approprier et de s'auto-évaluer.

Également dans une visée formative, le dispositif CLAD propose des outils destinés à illustrer, sous forme d'exemples, les attentes liées tant aux textes produits qu'aux descripteurs. L'ensemble du processus d'évaluation/certification se fait moyennant un système de portfolio qui réunit le matériel d'évaluation et qui pourrait même être considéré comme « un recueil que le candidat [...] propose comme base de dialogue avec l'examinateur, dans la co-construction d'une certification de valeur internationale » (Anquetil, 2013 : 86). Le dispositif s'est doté d'une plateforme informatique qui se veut à la fois un système de gestion aisé des dossiers des étudiant.e.s – facilitant leur travail autonome et l'auto-régulation de leur apprentissage – et un centre de ressources.

La pertinence des formes d'évaluation qui tiennent compte des multiples facettes dans l'acquisition des compétences langagières et de l'inscription de l'apprentissage dans le long terme (Laveault, 2013 : 33), a amené les concepteurs de la CLAD à proposer une évaluation continue, ancrée dans la durée, qui permet un suivi des progrès des étudiant.e.s tout au long de leurs études et qui intègre des remédiations à différentes étapes si nécessaire. Le dispositif s'intéresse tant au processus qu'aux résultats et ne se limite donc pas à offrir une « photo fixe » des connaissances des étudiant.e.s à un moment donné de leur formation mais reflète l'évolution des compétences linguistiques acquises au fil des mois et des années.

La prise en compte du contexte plurilingue dans lequel enseignant.e.s et étudiant.e.s évoluent est également au cœur de la CLAD. En effet, la certification a voulu fédérer les enseignant.e.s des différentes langues de la Faculté des lettres autour de ce projet d'évaluation/certification commun, contribuant ainsi à briser les compartiments étanches entre les Sections des langues. La mise en place du dispositif a permis d'encourager le dialogue et la concertation entre enseignant.e.s dans le but de définir des objectifs communs, et de mettre en œuvre des stratégies susceptibles de favoriser le transfert des compétences d'une langue à l'autre chez les étudiant.e.s. Tout au long du processus de conception, il a été nécessaire de mettre à plat les différences culturelles, didactiques et méthodologiques liées : 1. à la perception des traditions éducatives ; 2. à la place des langues à l'université ; et 3. à la pratique des différents genres académiques. Pour les étudiant.e.s, ce système d'évaluation/certification

commun se voulait une invitation à prendre conscience de la transversalité de leurs compétences linguistiques et des transferts possibles entre langues. Pour atténuer les différences entre des modes d'évaluation très différents, la CLAD a visé l'homogénéité dans les critères d'évaluation/certification en les standardisant et en proposant des principes communs pour toutes les disciplines. Parmi les nombreuses décisions prises, on peut citer, par exemple, le choix du français – langue véhiculaire à l'UNIL – comme langue de communication tant des participant.e.s à la CLAD que de la plateforme qui regroupe toutes les informations administratives et d'évaluation (descripteurs, types de genres textuels, indications de délais, etc.). Enfin, ce travail interdisciplinaire contribue ne serait-ce qu'à ébaucher une culture commune de l'évaluation en langues à l'université.

## 3. Conception et description du dispositif CLAD

Au printemps 2008, le Décanat de la Faculté des lettres/UNIL a mandaté un groupe de travail constitué d'un représentant par Section des langues enseignées (allemand, anglais, français, espagnol et italien) afin d'élaborer un dispositif d'évaluation/certification interne de compétence linguistique d'un niveau C1 à la fin du Bachelor. Après avoir été soumis à quelques experts internes et externes, et testé à petite échelle dans un ou deux cursus de langues de la Faculté pendant le semestre de printemps 2013, ce dispositif a vu le jour en 2013-2014. Le premier règlement a été mis en place le 24 juin 2013 et le règlement actuellement en vigueur date de novembre 2020[5].

Afin de décrire en détail en quoi consiste cette certification et ce qu'elle offre aux étudiant.e.s, nous subdivisons cette section en trois parties. Dans la première, nous décrivons les types textuels propres au monde académique qui sont évalués dans la CLAD (§ 3.1), en présentant les descripteurs spécifiques qui ont été créés pour la certification. Dans la deuxième partie (§ 3.2) nous exposons l'ensemble des démarches de l'étudiant.e dans le processus de certification. Enfin, dans la troisième (§ 3.3), nous présentons le fonctionnement de la plateforme du dispositif avec une explication succincte des outils et des ressources qu'elle contient.

### 3.1. Genres textuels académiques et descripteurs d'évaluation

Comme indiqué précédemment, la création d'un dispositif d'évaluation en langues devait répondre à des besoins concrets et s'insérer dans un contexte précis. Dans un environnement académique tel que celui de l'UNIL, il était donc indispensable de prendre en compte les compétences linguistiques en lien avec la formation universitaire des étudiant.e.s et d'offrir un processus d'évaluation complet, permettant de juger des capacités de l'étudiant.e à produire les différents genres textuels (oraux et écrits) propres au monde académique. Par conséquent, le premier pas dans la mise en place

du dispositif a été de déceler les productions textuelles réalisées par les étudiant.e.s dans le contexte universitaire et le type de compétences développées.

Les enseignant.e.s des différentes disciplines linguistiques impliqué.e.s dans la CLAD ont donc répertorié les textes écrits et oraux des genres dits académiques produits par les étudiant.e.s tout au long de leurs études universitaires. Bien que les types de texte demandés varient d'une discipline à l'autre, ainsi que d'un.e enseignant.e à l'autre, une grande diversité de genres discursifs a été réunie. À l'écrit il s'agit d'analyses (textes, œuvres, articles, images, commentaires, etc.), de comparaisons, de descriptions, de textes d'écriture créative, d'essais, de dissertations, de médiations (traductions, interprétations, reformulations, etc.), de constructions de problématiques, de procès-verbaux (comptes-rendus), de réponses argumentées à des questions (tests de connaissances), de résumés (articles, ouvrages, etc.) et de synthèses (articles, ouvrages, etc.). À l'oral, il s'agit d'analyses (textes, œuvres, articles, images, commentaires, etc.), de comparaisons, de descriptions, d'exposés, de jeux de rôles, de médiations (traductions, interprétations, reformulations, etc.), de modérations de discussions, de rapports (éventuellement travaux de groupes) et de réponses argumentées à des questions (préparées ou improvisées). Ce sont ces types textuels qui ont été retenus pour la certification.

Afin d'évaluer ces productions, une vingtaine de descripteurs inspirés du CECR ont été créés. En tenant compte des principes indiqués pour la formulation des descripteurs (CECR 2001 : 147-153), la méthodologie adoptée a combiné, d'une part, une phase dite intuitive dans laquelle les personnes impliquées (enseignant.e.s expert.e.s en didactique de langues étrangères) ont proposé une première série de descripteurs adaptés aux spécificités des textes académiques et, d'autre part, une phase de réélaboration/révision au cours de laquelle un plus grand groupe de praticiens a validé les descripteurs, en modifiant ou en supprimant ceux qui ne répondaient pas exactement soit au niveau soit à la typologie textuelle évaluée. De même, les critères des auteurs du CECR ont été suivis en ce qui concerne l'indépendance qui devrait exister entre les différents descripteurs et la clarté, la précision et la brièveté avec lesquelles ils devraient être formulés (Riba, 2013 : 58).

Pour la création *ad hoc* des descripteurs CLAD, il a fallu faire attention à ce que Béguelin et Jeanneret (2017 : 56) appellent « attente rhétorique », c'est-à-dire aux aspects discursifs que le lecteur-évaluateur/trice s'attend à trouver dans chaque type textuel en ce qui concerne les « modes de textualisation, de système énonciatif et d'argumentation ». Ainsi, il a été non seulement nécessaire de tenir compte des aspects strictement linguistiques (la cohésion textuelle, la morphosyntaxe, le lexique ou l'orthographe), mais il a été également jugé essentiel de mesurer les capacités des étudiant.e.s à connaître et à produire les textes académiques différenciés.

Pour l'évaluation de chacun des types textuels, on tient compte de 6 aspects des productions. Pour les genres écrits ces aspects sont : 1) opérations de compréhension, d'analyse, de critique et de synthèse ; 2) développement ; 3) cohésion et cohérence ; 4) grammaire et lexique ; 5) orthographe et ponctuation ; et 6) typographie et mise en

page. Pour les genres oraux les quatre premiers aspects ne changent pas, mais le cinquième et sixième prennent en compte : 5) la fluidité, la prononciation et l'intonation, et 6) l'interaction et la présentation. À titre d'exemple, le tableau suivant montre la grille d'évaluation pour le type de texte écrit « compte rendu » au niveau B2 :

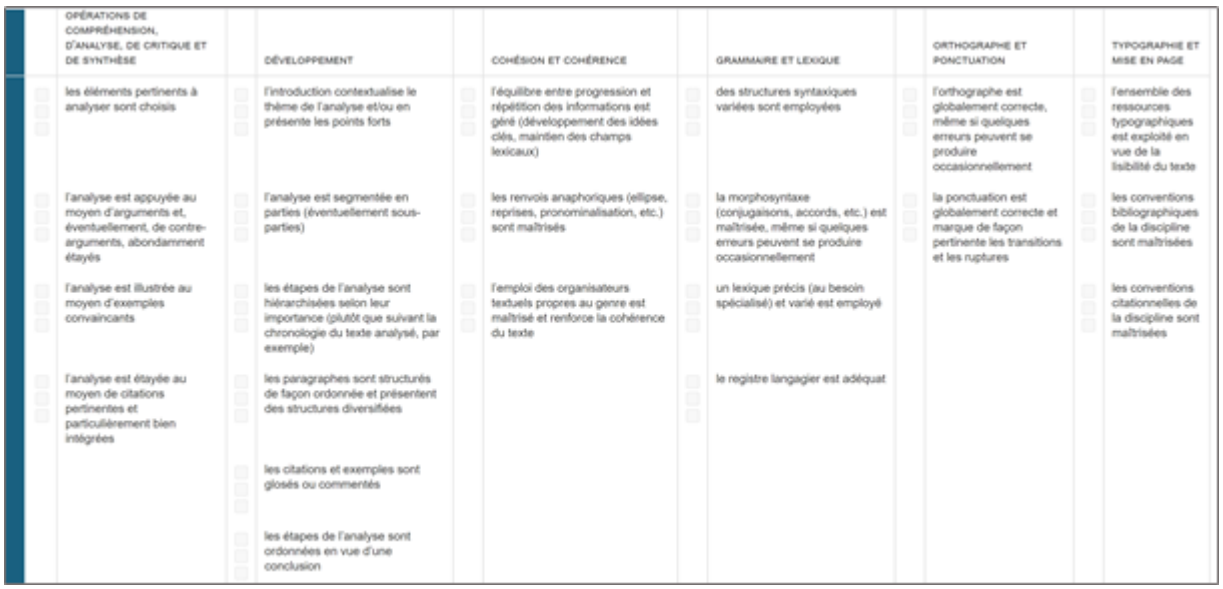
| OPÉRATIONS DE COMPRÉHENSION, D'ANALYSE, DE CRITIQUE ET DE SYNTHÈSE | DÉVELOPPEMENT | COHÉSION ET COHÉRENCE | GRAMMAIRE ET LEXIQUE | ORTHOGRAPHE ET PONCTUATION | TYPOGRAPHIE ET MISE EN PAGE |
|---|---|---|---|---|---|
| les informations principales (objet du compte rendu, références, etc.) sont données | le texte est structuré pour présenter l'information de façon explicite | les renvois anaphoriques (ellipse, reprises, pronominalisation, etc.) sont le plus souvent maîtrisés | la syntaxe est le plus souvent maîtrisée | l'orthographe est le plus souvent correcte, même si des erreurs subsistent encore | les ressources typographiques principales sont exploitées en vue de la lisibilité du texte |
| l'essentiel est distingué de l'accessoire | seuls les éléments pertinents sont présents | des organisateurs textuels (comparaison, énumération, etc.) propres au genre sont correctement employés et assurent la cohérence du texte | la morphologie est le plus souvent maîtrisée, même si des erreurs, non systématiques, subsistent encore | la ponctuation marque bien, le plus souvent, les transitions et les ruptures, même si des erreurs subsistent encore | les conventions de la discipline (citationnelles et bibliographiques) sont le plus souvent maîtrisées |
| les caractéristiques principales propres à l'objet sont prises en compte | l'information est reformulée de façon exacte, même s'il y a des simplifications | | un lexique diversifié et adapté au sujet est employé | | |
| le commentaire critique exprimé est globalement justifié | | | | | |

Tableau 1 : Descripteurs pour « compte rendu » (niveau B2)

Les descripteurs de chacune des six colonnes varient selon le type de texte et le niveau des compétences langagières à évaluer (B2 ou C1). Pour illustrer ces différences, nous reproduisons ci-dessous la grille pour l'évaluation du type textuel écrit « analyse » au niveau B2 avec les descripteurs utilisés – qui peut être comparée au tableau 1 – et, plus bas, la grille pour l'évaluation du type textuel écrit « analyse » pour le niveau C1, dans laquelle on peut voir qu'un plus grand nombre de descripteurs – et d'une plus grande précision – est inclus :

| 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 |
|---|---|---|---|---|---|
| les éléments principaux à analyser sont choisis | l'introduction présente le thème de l'analyse | les renvois anaphoriques (ellipse, reprises, pronominalisation, etc.) sont le plus souvent maîtrisés | la syntaxe est le plus souvent maîtrisée | l'orthographe est le plus souvent correcte, même si des erreurs subsistent encore | les ressources typographiques principales sont exploitées en vue de la lisibilité du texte |
| l'analyse est appuyée au moyen d'arguments | l'analyse est segmentée en parties | des organisateurs textuels (comparaison, énumération, etc.) propres au genre sont correctement employés et assurent la cohérence du texte | la morphologie est le plus souvent maîtrisée, même si des erreurs, non systématiques, subsistent encore | la ponctuation marque bien, le plus souvent, les transitions et les ruptures, même si des erreurs subsistent encore | les conventions de la discipline (citationnelles et bibliographiques) sont le plus souvent maîtrisées |
| l'analyse est illustrée au moyen d'exemples convaincants | l'intérieur des paragraphes est structuré de façon ordonnée | | un lexique diversifié et adapté au sujet est employé | | |
| l'analyse est étayée au moyen de citations | les étapes de l'analyse sont ordonnées en vue d'une conclusion | | | | |

Tableau 2 : Descripteurs pour « analyse » (niveau B2)



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

Tableau 3 : Descripteurs pour « analyse » (niveau C1)

Comme on peut le constater dans ces trois tableaux, chacun des descripteurs compte trois cases qui servent d'échelle d'évaluation : si aucune case n'est cochée, le travail ne répond pas aux exigences du type textuel et du niveau évalué, alors que si les trois cases sont cochées, les exigences sont pleinement satisfaites. Les deux autres possibilités permettent de moduler le jugement.

L'évaluation globale du travail présenté est faite à partir de l'addition des cases cochées. Pour qu'il soit accepté, il est nécessaire que les deux tiers des cases soient validés.

### 3.2. Processus d'évaluation /certification pour l'étudiant.e

Les étudiant.e.s souhaitant obtenir le certificat doivent s'inscrire à la CLAD au premier semestre de la première année de leur parcours académique. Ils/elles doivent être soit : 1) inscrits au Diplôme de français langue étrangère à la Faculté des lettres ou au Bachelor dans une, deux ou trois disciplines de la CLAD ; soit 2) inscrits à un programme en vue d'obtenir une attestation d'acquisition de crédits dans une discipline CLAD ; soit 3) inscrits dans d'autres facultés de l'Université de Lausanne ayant comme discipline externe une discipline CLAD.

La certification formative proposée peut être atteinte au minimum en une année et au maximum dans les trois années nécessaires pour obtenir un Bachelor. L'évaluation est faite à partir d'une série de travaux écrits et oraux que chaque étudiant.e réalise dans le cursus régulier de ses études.

La certification elle-même est divisée en deux niveaux : un B2 qui doit être atteint à la

fin de la première année d'études, et un C1 à la fin du Bachelor. Au bout de la première année, le niveau B2 – que les étudiant.e.s ont déjà acquis, en principe, pendant leur Maturité – est confirmé, mais dans des compétences liées à deux types de travaux nouveaux : l'écrit académique et l'exposé scientifique oral. En effet, pendant cette année, l'accent est mis sur la consolidation des compétences langagières générales de niveau B2 et sur l'acquisition des compétences spécifiques pour produire des textes académiques à ce même niveau, tandis que pour la deuxième partie du BA, l'accent est mis sur l'approfondissement de ces compétences spécifiques, le niveau requis étant le C1. Seul ce dernier niveau permet l'obtention du certificat, mais qui n'est délivré qu'à ceux qui réussissent leur Bachelor ou leur Diplôme de français langue étrangère.

La CLAD se base sur une démarche de type portfolio. L'étudiant.e doit commencer par choisir les textes qu'il souhaite faire évaluer parmi un ensemble varié de travaux oraux et écrits qu'il/elle a réalisés dans le cadre de ses cours disciplinaires. Il s'agit d'une mise en valeur de ses meilleures productions.

Ces travaux sont de nature variée : travail oral, travail écrit effectué en classe, travail écrit remédié ou travail écrit non remédié. Une grande partie de ces documents a été corrigée et évaluée, dans un premier temps, par les enseignant.e.s responsables des cours – ces corrections/évaluations portent surtout sur les contenus – et est réévaluée, dans un second temps, au sein de la CLAD. En effet, pour les travaux remédiés, par exemple, l'étudiant.e est obligé.e de déposer sur la plateforme le texte original (scanné) avec les corrections des enseignant.e.s de la discipline dans laquelle le texte a été produit, ainsi qu'une version améliorée ou remédiée (dactylographiée) qui tienne compte de leurs indications[6]. L'évaluation est ainsi conçue pour que les étudiant.e.s puissent tirer profit des corrections effectuées afin d'améliorer leur maîtrise de l'écrit et de l'oral.

En tout, l'étudiant.e doit présenter au moins cinq travaux dont deux ont été rédigés en classe et trois de manière autonome. Avec cette palette de textes, on entend évaluer les compétences des étudiant.e.s dans des circonstances de production variées : tantôt sous une contrainte temporelle et avec des ressources limitées, tantôt en disposant de tout le temps et de tout le matériel nécessaires.

Par ailleurs, la certification tient également compte de la compétence des étudiant.e.s à catégoriser leurs travaux. Lorsque l'étudiant.e soumet un texte sur la plateforme, il/elle doit décider à quel genre textuel il appartient, en l'attribuant à l'un des types discursifs déjà mentionnés (§ 3.1.). En effectuant ce choix – ou avant cela lorsqu'il/elle consulte la liste des différents types de texte évalués et les aspects fondamentaux qui les caractérisent – l'étudiant.e prend conscience des propriétés qui caractérisent un genre discursif académique spécifique.

Une fois les travaux déposés sur la plateforme, les enseignant.e.s de la CLAD lisent et écoutent attentivement les différentes productions textuelles et les évaluent à l'aide des descripteurs mentionnés précédemment (cf. tableaux 1, 2 et 3 à titre d'exemple).

Pour chaque texte, les enseignant.e.s ont à disposition un espace pour inclure des commentaires de toutes sortes à l'intention des étudiant.e.s : commentaires généraux sur le type textuel évalué, explications sur le nombre de cases cochées dans les descripteurs, précisions ou clarifications sur les erreurs linguistiques repérées dans les textes, etc. Ces espaces permettent à l'enseignant.e de signaler clairement les déficits des productions, surtout quand les travaux ne remplissent pas les attentes exprimées par les descripteurs.

Enfin, en se basant sur l'évaluation des enseignant.e.s de la CLAD, l'étudiant.e doit identifier trois points problématiques concernant les travaux évalués et se fixer trois objectifs de progression en exposant par écrit les aspects de ses productions qui doivent être améliorés et comment y parvenir. Ces objectifs doivent être formulés dans la langue que l'étudiant.e se fait certifier et sont ensuite validés (ou non) par les mêmes enseignant.e.s qui ont évalué les textes. Un espace pour introduire les commentaires quant à la rédaction des objectifs est à disposition des enseignant.e.s. La certification est donc conçue comme un processus d'évaluation complet dans lequel une sorte de dialogue continu est généré entre les étudiant.e.s et les enseignant.e.s.

### 3.3 Fonctionnement de la plateforme, outils et ressources

Le dispositif possède une plateforme – dont la langue véhiculaire est le français – créée par un informaticien avec l'aide des ingénieur.e.s pédagogiques de la Faculté des lettres. Elle permet de gérer l'ensemble du processus d'évaluation et fonctionne comme une interface entre l'étudiant.e et les enseignant.e.s : les travaux et les objectifs de progression de la certification y sont déposés et directement évalués[7].

Pour répondre aux critères de l'évaluation formative de la CLAD (§ 2), la plateforme offre une série d'outils et de ressources facilitant l'apprentissage autonome des étudiant.e s. Ceux-ci peuvent par exemple consulter à tout moment les descripteurs qui sont utilisés dans l'évaluation pour chacun des types textuels et pour chacun des niveaux évaluables. Ayant la possibilité de recourir aux descripteurs, l'étudiant.e prend conscience des exigences, ce qui lui permet de juger la qualité de ses propres textes avant de les soumettre à l' évaluation. Parmi les supports didactiques les plus utiles proposés par la plateforme figurent, d'une part, des exemples de travaux pouvant être pris comme modèles de différents types textuels académiques et des exemples de séquences textuelles illustrant chaque descripteur pour chaque niveau (B2 et C1) dans chacune des langues certifiées par la CLAD. Ces textes-modèles complets et ces fragments spécifiques illustrent comment les exigences requises peuvent être satisfaites. Cela permet aux étudiant.e.s d'anticiper les erreurs éventuelles dans leurs productions et de s'autogérer pour les éviter, deux actions primordiales de la construction des apprentissages dans l'évaluation formative (Laveault, 2013 : 35).

En plus de ces précieux matériaux didactiques, la plateforme offre des instructions pour

son utilisation, tels que les modes d'emploi visuels pour le dépôt de chaque type de travail et pour la compression d'une vidéo en vue du dépôt des productions orales, ainsi qu'une « foire aux questions ». Enfin, il faut noter que les dates et délais des dépôts (des textes et des objectifs) sont toujours surlignés en rouge pour faciliter la localisation de ces informations par les étudiant.e s.

La plateforme est un support non seulement administratif, mais aussi didactique dans lequel la totalité des productions soumises à l'évaluation peut être stockée avec les documents réalisés et les évaluations qui s'y rapportent.

La certification est chapeautée par une chargée de projet qui gère la plateforme, met à jour le matériel qu'elle contient et résout les problèmes techniques ou administratifs pouvant survenir pendant tout le processus tant pour les étudiant.e s que pour les enseignant.e.s.

## 4. Bilan

La CLAD offre en somme une certification gratuite en langues de niveau C1 à la fin du Bachelor ou du Diplôme de l'EFLE, liée à la réussite finale de ces deux parcours de formation. Elle est basée sur une évaluation continue et formative de productions propres au domaine académique. Cette certification se veut équitable puisqu'elle prend en compte les différents niveaux de départ des étudiant.e.s et se fonde sur un système transparent d'évaluation à base de descripteurs. En fonctionnant sur les mêmes critères pour toutes les langues et en tenant compte de l'environnement multilingue dans lequel évoluent la plupart des étudiant.e.s en Faculté des lettres, elle est en outre homogène et transversale. Enfin, les outils mis en place pour soutenir le processus d'évaluation/certification permettent l'amélioration des compétences linguistiques des étudiant.e.s, tout en leur offrant un soutien pour la réussite.

Depuis la mise en route de la CLAD en 2013, une moyenne annuelle de 93 étudiant.e.s en anglais, 35 en allemand, 24 en espagnol, 18 en français langue étrangère et 14 en italien se sont inscrit.e.s à la certification. Les certificats en langues délivrés ont permis aux étudiant.e.s en lettres de l'UNIL d'accéder aux hautes écoles pédagogiques en Suisse – reconnaissant pour la plupart la certification CLAD – sans devoir fournir un diplôme international en langues. Depuis l'automne 2020, la CLAD est également proposée aux étudiant.e.s de Diplôme de l'EFLE.

La pertinence de la certification actuelle peut être confirmée par la demande de la Haute école pédagogique du canton de Vaud (HEP-Vaud) – principale institution partenaire de l'UNIL en termes de formation – pour la mise en place d'une certification C2 pour les détenteurs d'un Master en lettres UNIL. Il faut rappeler que ce niveau est celui requis par les HEP aux candidat.e.s à l'obtention du diplôme pour l'enseignement au secondaire II. Le chantier pour cette nouvelle évaluation certificative est déjà en route et ses modalités seront adaptées au contexte précis des études de Master.

Loin d'être un projet fermé, la certification CLAD se veut une entreprise évolutive. Elle est de ce fait soumise à des questionnements et à des réflexions continuelles. On a parfois soulevé, par exemple, une éventuelle défaillance dans le système d'évaluation/certification en cours, due au fait que seules les compétences dites productives – expression écrite et orale – semblent être évaluées tandis que les réceptives – compréhension écrite et orale – ne feraient pas l'objet d'une évaluation explicite. Or la CLAD se base sur le principe que la compréhension écrite est évaluée indirectement, mais sûrement, par le biais tant de la production écrite qu'orale : en fait, produire l'analyse d'une œuvre littéraire, par exemple, implique forcément d'avoir compris l'œuvre et d'avoir pu manier l'appareil critique y relatif. Il en va de même pour l'expression orale : pas d'exposition orale possible sans la capacité de puiser des informations dans des textes rédigés en langue cible. En revanche, un aspect qui mériterait de prendre plus de place dans l'évaluation serait celui de la compréhension orale et notamment celui de l'interaction orale. L'exigence d'ajouter dans les travaux oraux enregistrés un bref passage de questions-réponses avec d'autres étudiant.e.s à la fin des exposés pourrait pallier, au moins en partie, à ce déficit.

Des réflexions supplémentaires restent ouvertes au sujet des descripteurs servant à l'évaluation. D'un côté, il conviendrait de se pencher sur leur formulation afin d'en améliorer leur transparence et afin qu'ils permettent de mieux distinguer les attentes des deux niveaux évalués. D'un autre côté, une pondération des différents types de descripteurs est également ressentie comme une nécessité par les enseignant.e.s de la CLAD qui aimeraient accorder plus de valeur aux aspects formels de la langue. Actuellement, tous les descripteurs ont le même poids mais un coefficient 2 serait souhaité pour les aspects de production « cohésion et cohérence » et « grammaire et lexique » pour les travaux écrits et oraux ainsi que pour l'aspect de production « fluidité, prononciation et intonation » des travaux oraux.

Dans le but de connaître les avis des étudiant.e.s concernant le dispositif, un questionnaire d'évaluation leur a été soumis en août 2020. Il portait sur différents aspects dont les plus importants étaient : 1. leur propre engagement dans le processus d'évaluation/certification ; 2. leur ressenti au sujet d'aspects concernant l'organisation et l'administration de la CLAD ; 3. la facilité d'emploi de la plateforme ainsi que les informations qu'elle contient ; 4. l'utilité des descripteurs et des illustrations en vue de l'amélioration de leurs compétences ; et 5. l'évaluation des travaux en elle-même. Des points forts et des points à améliorer pouvaient également être évoqués. Dans l'ensemble, tant l'obtention d'une certification gratuite à l'interne – sans travaux et sans examens supplémentaires – que le lien entre progression dans les études et évaluation figurent parmi les points forts soulignés par les étudiant.e.s. Les contraintes liées à des aspects administratifs, aux délais de dépôt des travaux et au maniement de la plateforme ont été souvent mentionnées comme des problèmes à améliorer. Quant à ce dernier point, il faut préciser que la CLAD sera incorporée dans une nouvelle plateforme dès l'automne 2021, ce qui pourrait résoudre certains des problèmes soulevés par les étudiant.e.s en termes de maniabilité.

Afin de tester et d'ajuster le dispositif, l'intégration de la recherche dans le projet

s'avère primordiale. En fait, les milliers de documents tant écrits qu'oraux déposés par les étudiant.e.s sur la plateforme en cinq langues différentes constituent un corpus immense ouvrant d'intéressantes perspectives pour les chercheurs.euses. Ils permettraient d'appréhender, par exemple, des aspects fondamentaux de l'auto-apprentissage et de l'évaluation formative aussi variés que les améliorations apportées aux textes entre premières et deuxièmes versions, la nature de ces améliorations (portent-elles sur la grammaire, la cohérence, la cohésion ?), ou encore le degré de réflexivité dans la formulation des objectifs d'apprentissage. Ce corpus plurilingue permettrait également de se questionner sur les rapports, selon les langues, entre les aspects linguistiques améliorés dans les travaux et les traditions d'écriture variées, les différents styles d'enseignement ou encore sur l'accent porté par les enseignant.e.s sur certains aspects des productions. Enfin, un travail de recherche portant sur la comparaison d'un niveau B2 ou C1 dit « académique » et les mêmes niveaux dans une certification langagière « officielle » pourrait être utile : il serait intéressant de se demander si les étudiant.e.s qui obtiennent la CLAD fonctionnent aussi bien dans les langues étudiées que leurs homologues certifiés par une institution externe et s'ils/elles se sentent eux-mêmes compétent.e.s et à l'aise dans l'emploi courant de ces langues.

Enfin, à un autre niveau, la reconnaissance externe de la certification CLAD reste un très important travail à réaliser. Si certains pointent aux « limites [des] diplômes délivrés de l'intérieur [...] en termes de validité et de fiabilité » et prônent pour un type de certification indépendant, en mettant en avant des avantages tels que leur valeur non limitée à un territoire et à ses traditions éducatives (Tardieu 2013 : 72), le choix effectué par l'Université de Lausanne avec la CLAD est tout autre et, comme pour n'importe quelle certification interne, cela demande des démarches spécifiques afin de construire sa légitimation sociale. Celle-ci passe, dans un premier temps, par des contacts étroits avec les institutions de formation partenaires (hautes écoles et universités participant à la mobilité, par exemple) dans le but de la faire connaître et d'en présenter les démarches. Comme tout dispositif basé sur une approche qualitative, il faut pouvoir démontrer qu'il est soumis à des critères de régulation et d'ajustement continus qui en garantissent sa fiabilité et sa validité (Anquetil 2013 : 86). Il est également indispensable d'étayer le bien-fondé des enjeux didactiques du dispositif en adoptant des démarches de recherche qui permettent d'en tester les paramètres et d'apporter les adaptations et les ajustements nécessaires à tout moment. Il convient enfin de présenter et de soumettre régulièrement le dispositif à la communauté scientifique par la publication des résultats de recherche afin de pouvoir le questionner et de le faire évoluer.

**Bibliographie**

ANQUETIL, Mathilde (2013), « Pour une certification contextualisée du français dans le monde : intégrer les approches actionnelles et les approches portfolio », in Emmanuelle

Huver et Aleksandra Ljalikova, *Évaluer en didactique des langues/cultures : continuités, tensions, ruptures*, Recherches et applications 53, p. 80-90.

BÉGUELIN-ARGIMÓN Victoria, JEANNERET, Thérèse (2016), « Education aux langues à l'université : évaluer en formant », *Actes du 29ème Congrès de l'AIPU*, p. 36-37.

BÉGUELIN-ARGIMÓN, Victoria, JEANNERET, Thérèse (2017), « Genres discursifs et attentes rhétoriques en Faculté des lettres : de l'acquisition des littératies universitaires à leur évaluation », *Travaux neuchâtelois de linguistique,* 65, p. 53-66.

BERCHOUD, Marie (2017), « Apprendre, enseigner, selon le CECR : SOS Cadre vide, on demande des auteurs ! », *Revue TDFLE n° 70*, http://revue-tdfle.fr/revue-70-6-la-pensee-cecr.

CASSANY, Daniel, MORALES, Óscar Alberto (2008), « Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y escritura crítica de géneros científicos », in *Revista Memoralia* 5, Universidad Nacional Experimental de los Llanos Ezequiel Zamora (Unellez), Cojedes, Venezuela., p. 69-82

CONSEIL DE L'EUROPE, COE (2001), *Cadre commun de référence pour les langues, apprendre, enseigner, évaluer.* Paris Strasbourg : Didier.

COSTE, Daniel (2013), « Petit retour à Rüschlikon », in Emmanuelle Huver et Aleksandra Ljalikova, *Évaluer en didactique des langues/cultures : continuités, tensions, ruptures*, Recherches et applications 53, p. 140.

FERNÁNDEZ MARTÍN, Patricia (2009), « La competencia ortoépica en el MCER: crítica a su aplicación en la enseñanza de segundas lenguas », *Porta Linguarum* 11, p. 85-98.

LAVEAULT, Dany (2013), « Plus de convergences que de divergences : rencontre des conceptions francophone et anglo-saxonne de l'évaluation des apprentissages », in Emmanuelle Huver et Aleksandra Ljalikova, *Évaluer en didactique des langues/cultures : continuités, tensions, ruptures*, Recherches et applications 53, p. 31-41.

MAURER Bruno, PUREN Christian (2019), *CECR : par ici la sortie !.* Paris : Editions des archives contemporaines.

MIGEOT, François (2017), « Cadre commun (CECRLE) avec photo de famille (ERT, CCE, OCDE…) et langue de coton », *Revue TDFLE nº 70*, http://revue-tdfle.fr/revue-70-6-la-pensee-cecr.

RIBA, Patrick (2013), « Les descripteurs de compétence en langue : rappels et mise en perspective », in Emmanuelle Huver et Aleksandra Ljalikova, *Évaluer en didactique des langues/cultures : continuités, tensions, ruptures*, Recherches et applications 53, p. 56-66.

SCHNEIDER, Stefanie (2020), « A critical analysis of the role of intercultural

communication in the *Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) Companion Volume (2020)* », *Journal of Spanish Language Teaching 7,* 2, p. 193-199.

TARDIEU, Claire (2013), « Les test de langues. Une nécessité ? », in Emmanuelle Huver et Aleksandra Ljalikova, *Évaluer en didactique des langues/cultures : continuités, tensions, ruptures*, Recherches et applications 53, p. 67-79.

---

[1] ___ Morales et Cassany (2008 : 70-72) critiquent l'idée reçue selon laquelle les étudiant.e.s universitaires ont appris à lire et à écrire à l'école primaire et ont consolidé leurs compétences lors des études obligatoires et post-obligatoires, ce qui dispenserait l'université de s'occuper de leurs compétences de lecture et d'écriture.

[2] ___ A cet égard, Béguelin et Jeanneret (2017 : 54) affirment : « 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 ».

[3] ___ Pour des informations sur cette certification, consulter son site internet : https://www.unil.ch/lettres/clad.

[4] ___ Bien que le CECR – et après lui, le Volume complémentaire du CECR – ait reçu plusieurs critiques justifiées et bien argumentées sur différents points (Fernández Martín, 2009 ; Berchoud, 2017 ; Migeot, 2017 ; Maurer & Puren, 2019 ; Schneider, 2020 ; entre autres), cela ne l'a pas empêché d'être toujours utilisé comme point de départ fondamental pour l'évaluation des compétences linguistiques.

[5] ___ Il peut être consulté sur :

https://www.unil.ch/lettres/files/live/sites/lettres/files/shared/Faculte/Reglements/ReglementCLAD2020.pdf

[6] ___ Toutes ces questions sont précisées dans le Plan de la procédure d'évaluation pour la certification (document de référence) disponible sur la plateforme.

[7] ___ L'étudiant.e peut y accéder, après inscription à la CLAD, depuis le site institutionnel de l'UNIL : www.jabba.unil.ch/certifications.