

## **Réunion des professeurs de langue de la région Est (région 6)**

**10 mars 2005 – Montbéliard**

### **Thème de réflexion : « Place et évaluation de l'écrit »**

**Présents** : Jean-Georges Balmer (Anglais, SRC Haguenau), Pascale Bouvet (Anglais, CH Besançon), Myriam Carrillat (Anglais, MP Montbéliard), Sylvie Clauss (Allemand, SRC Haguenau), Haylee Cofield (Anglais, UTBM Belfort), Stéphanie Evrard (Anglais, GTR Montbéliard), Ghislaine Monzon (Anglais, GEII Belfort), Pierre Oudart (Anglais, Info/GEII Belfort), Cathie-Anne Schneider (Anglais, Info Illkirch).

**Excusés** : Monique Adam (Anglais, GEA Mulhouse), Serge Aldinger (Anglais, OGP Belfort), Régine Barbier (Anglais, GTR Colmar), Alexandra Borel (Anglais, TC/GEII Belfort), Patricia Caille (Anglais, IC Illkirch), Sylvie Courroy (Anglais, TC/GACO Belfort/Montbéliard), Martine Devichi (Anglais, GMP Besançon), Anne-Chantal Drain (Anglais, GLT Vesoul), Marie-Christine Grandjean (Anglais, CS Belfort), Michèle Lefèvre (Anglais, Chimie Illkirch), Penelope Moffatt (Anglais, INSA Strasbourg), Elisabeth Perrin (Anglais, HSE Vesoul), Jean-Luc Wolf (Anglais, GB Schiltigheim).

### **Réforme des programmes et évaluation des compétences**

Il fait également le point sur les réformes en cours. Discussion sur les nouveaux PPN ainsi que sur la LOLF et, en ce qui concerne cette dernière, il apparaît que la question du fléchage reste obscure – qui définira à terme le budget des IUT ?

Le référentiel des degrés de compétence du Portfolio Européen des Langues est remis à tous les présents. Il serait bientôt un point commun majeur dans l'enseignement européen des langues – il a d'ailleurs été introduit comme base de travail pour tous les primo-entrants à l'ULP de Strasbourg (S. Clauss et J.-G. Balmer). Autres infos apportées par S. Clauss : le niveau correspondant au Bac français serait environ le niveau européen B2 ; il existe chez Didier un Portfolio spécifique à l'enseignement supérieur. Voir également le Diplôme de Compétence en Langues (DCL), récemment lancé par l'Education Nationale à la suite d'une demande des GRETA (<[www.d-c-l.net](http://www.d-c-l.net)>), diplôme présenté comme « adapté aux besoins du monde professionnel » (une alternative au TOEIC pour les anglicistes ?). Un bémol de taille : le prix (69 euros). A suivre.

### **Place et évaluation de l'écrit : échanges pédagogiques**

Les départements représentés sont assez divers. Avec un nombre d'heures de langues hebdomadaire que d'aucuns qualifieront de toujours insuffisant, comment (re)placer l'écrit à sa juste place avec des priorités aussi diverses que la remise à niveau, le développement des compétences de communication ou encore

l'apprentissage de la lecture de textes techniques, souvent très spécifiques selon le département ? Plutôt que de nous lancer dans une réflexion théorique poussée sur ce que serait « l'Écrit », nous avons préféré partager de façon informelle quelques pratiques pédagogiques incluant l'écrit, afin de tenter d'en délimiter la place réelle (et souhaitée) dans les cours de langues. Quid de l'évaluation de l'écrit ? Il faut bien sûr rappeler que les deux compétences distinctes que sont la production et la compréhension doivent être prises en compte au niveau DUT comme dans tout enseignement des langues vivantes. Mais l'évaluation ne sera pas abordée en propre, tant elle découle souvent et de manière « classique » des objectifs annoncés de l'activité. On peut signaler cependant la variété des pratiques d'évaluation parmi tous les participants, avec un nombre de tests allant de deux écrits et trois oraux par année, à six ou sept contrôles (plus limités) par semestre. On a tout de même noté des proportions plus ou moins égales de tests écrits et oraux, avec souvent un léger avantage donné à l'oral.

P. Oudart fait remarquer que l'écrit est le parent pauvre de la réflexion pédagogique actuelle : il ne serait vu souvent que comme un simple support d'information. Lui-même fait travailler l'écrit par la lecture suivie, débouchant sur un compte-rendu oral (1<sup>e</sup> année de DUT), ou lors de mini-exposés techniques basés sur une synthèse de documents écrits et graphiques en 2<sup>e</sup> année. Ses contrôles écrits ne comportent guère plus de productions écrites libres, car ces dernières ne permettent pas de vérifier les nouveaux acquis de façon aisément circonscrite. Seuls des exercices de production limitée et étroitement guidée offrent la possibilité d'évaluer les nouveaux éléments et leur assimilation. On peut aussi imaginer de mélanger les stimuli, par exemple en proposant aux étudiants l'élaboration d'un dialogue selon des indications sommaires (ou même des croquis) de type notion/fonction, afin d'éviter le passage par la L1.

J.-G. Balmer demande à ses étudiants de passer par des points rapides à l'écrit afin d'aboutir à une présentation orale. La question de la pertinence de cette démarche pourrait certes être posée, dans la mesure où l'écrit « dénaturerait » la spontanéité de l'oral. Cependant, S. Evrard et S. Clauss rappellent les bénéfices que peuvent tirer les étudiants moins « rapides » de ce procédé. Il se justifie tout à fait, de façon non systématique, lorsqu'il permet de ne pas laisser en reste une partie du groupe qui aurait pourtant beaucoup à dire. C.-A. Schneider décrit une activité en laboratoire multimédia consistant à faire visionner aux étudiants de 1<sup>e</sup> année une vidéo en binômes, puis à leur faire produire une trace écrite ou leur faire transcrire un passage tout en les corrigeant en temps réel, depuis le moniteur du professeur et grâce à un logiciel de prise en main généralement fourni dans les labos multimédia, et ce afin qu'ils obtiennent en fin d'heure un « produit fini » directement imprimable. Cela permet de tester non seulement l'oreille, mais aussi la compréhension de la logique de la langue, puisqu'au cours de la prise en main, seul le type d'erreur est mentionné, et le travail de réflexion reste à faire par l'étudiant. Ce type d'exercice se révèle très motivant du fait de l'obtention d'un résultat « propre » immédiat, et donc valorisant. Autre type d'activité que l'on peut

concevoir (C.-A. Schneider) : la lecture d'un article en L1 et son compte-rendu en LE – ce qui oblige à un saut conceptuel et à une nécessaire prise de recul linguistique. P. Oudart aborde par le biais de l'écrit, en 1<sup>e</sup> année, des points tels que le passif et les noms composés, et ce avant de les travailler ensuite à l'oral.

Plus largement, l'écrit interviendrait principalement en IUT dans : la rédaction de CV ou de lettres de motivation ; la compréhension de documents techniques ; la rédaction de rapports de toute nature. Bien sûr, il est également présent dans toute étude d'article à des fins linguistiques. La lecture d'un support, mais aussi le passage de l'écrit à l'oral et vice-versa, font partie de la problématique. Par exemple, les étudiants peuvent avoir à visionner une conférence sur Linux, puis doivent en produire un rapport écrit (C.-A. Schneider). S. Clauss rappelle qu'il est crucial de sensibiliser les étudiants à une forme spécifique d'écrit qu'est la prise de notes – ainsi les supports de présentation de type *Powerpoint* ne doivent pas contenir de phrases entières, seulement des mots-clés. C.-A. Schneider remarque que, lorsqu'il s'agit de préparer les étudiants à la rédaction en LE de résumés de type professionnel (ou *abstracts* en anglais), le vocabulaire spécialisé est souvent connu sans trop de difficultés, au détriment de la syntaxe et de la logique du discours. A ce propos, S. Clauss consacre un TP à la traduction automatique, en faisant comparer aux étudiants leurs propres productions avec dictionnaire, à celles trouvées automatiquement (par Google, etc), afin de leur démontrer les « dangers » de l'usage excessif des traducteurs automatiques proposés par certains moteurs de recherche. Puis, lors du rapport sur un sujet libre en 1<sup>e</sup> année, elle fait rédiger aux étudiants (SRC) une note d'intention liminaire au rapport et qui les fait réfléchir à leur démarche (exemple : pour la description d'un voyage, penser au budget à prévoir, définir le public visé, etc). Dans la plupart de ces démarches de rédaction, il est, selon S. Clauss, illusoire d'interdire tout « copier-coller », mais il est plus intéressant de noter la capacité d'intégration par les étudiants du discours d'autrui dans leur propre travail. Quant à l'introduction du rapport de stage, M. Carrillat en résume les étapes telles qu'elles sont définies dans son département : description de l'entreprise, compte-rendu du travail personnel au sein de l'entreprise, et apports et difficultés.

J.-G. Balmer trouve important de faire lire aux étudiants le plus de documents possibles, en particulier dans le but d'effectuer des synthèses. On rappelle que l'usage croissant d'Internet n'a peut-être pas, et au contraire, fait diminuer la quantité de texte (quel qu'il soit) lue par les étudiants. D'autre part, un TP consacré en début d'année à l'utilisation du dictionnaire (M. Carrillat, G. Monzon) s'avère souvent incontournable pour (re)familiariser les étudiants avec cet outil majeur, en particulier peut-être pour leur faire pratiquer la recherche d'une information (lecture rapide) au milieu de nombreuses possibilités de traduction d'un seul mot. La partie écrite du TOEIC (annales disponibles chez OUP, entre autres) peut aussi servir de support très commode aux anglicistes pour balayer des compétences grammaticales très larges.

La discussion arrive sur la compréhension d'un texte : quand est-elle globale, quand

doit-elle être détaillée? Au vu des exigences professionnelles auxquelles doivent préparer la plupart de nos départements, savoir lire un mode d'emploi par exemple nécessitera une compréhension aussi bien globale que détaillée. Il faudrait enseigner la capacité à distinguer le niveau de compréhension nécessaire selon le type de texte et, partant, l'usage qui peut être fait de ce texte. Dans le cas de la synthèse d'un texte technique, on commencerait par comprendre chaque paragraphe pour en faire la synthèse, et on effectuerait ensuite la synthèse de la synthèse. Les manuels d'utilisation (en Informatique, GEII ou en GTR par exemple) ou les articles scientifiques plus ou moins poussés (en CH, en MP), peuvent se prêter à un travail de recherche de synonymes avec une visée de reformulation et de clarification de la structure du discours spécialisé ; on peut exiger des étudiants qu'ils produisent une phrase autour d'un mot-clé qui ne soit pas une définition – pour aller vers les formulations concrètes typiques de la relation avec l'utilisateur, en Informatique par exemple. On peut également initier une réflexion sur les verbes (d'action, voire d'état) récurrents dans le champ sémantique d'une spécialité donnée.

Enfin, plusieurs participants anglicistes (dont J.-G. Balmer, S. Evrard, H. Cofield) rappellent avec enthousiasme les références d'un « bouquet » de sites frères bien utiles à tous les niveaux : <[www.onestopenglish.com](http://www.onestopenglish.com)>. On peut s'abonner gratuitement et disposer d'une gamme très fournie de supports de cours et documents pédagogiques divers. D'autre part, une émission de CNN est mentionnée : *Student News*, sans oublier pour les départements touchant à l'informatique (et « malheureusement » toujours pour les anglicistes!) le succès de *Click On Line* sur BBC World, pour ceux qui auraient encore la chance de capter cette chaîne sur le câble, ou qui disposeraient d'une installation satellite dans leurs locaux ! Des archives sont également consultables sur le site de la BBC.

Les travaux se terminent à 16h30 avec remerciements aux organisateurs de la rencontre. La prochaine réunion est fixée au 9 mars 2006.

**Stéphanie Evrard**

IUT de Belfort-Montbéliard