

## ACADEMIE DE TOULOUSE- Evaluation en L.V. 6<sup>ème</sup> - Rentrée scolaire 2005

### I. Données chiffrées et remarques diverses

Le test d'évaluation a pu être administré dans une majorité d'établissements selon un échancier variable. Il ne prenait véritablement de sens qu'à la condition d'être administré suffisamment tôt pour que les effets de l'apprentissage de Sixième n'influent par trop sur les résultats.

Son utilité est également étroitement dépendante du moment où il peut être exploité pour constituer des groupes de besoins spécifiques compte tenu des situations particulières.

Un certain nombre de collèges n'ont pas répondu pour diverses raisons : problèmes d'organisation, problèmes matériels qui en réalité ont pu trouver des solutions dans une majorité de collèges comme le prouvent les chiffres.

Département	Nombre de collèges	*Réponses exploitables – ANGLAIS -	*Réponses exploitables ESPAGNOL -	*Réponses exploitables – ALLEMAND -	Nombre de collèges qui n'ont pas répondu	Pourcentage de collèges qui ont répondu
09	15	13	13	3	1	93 %
12	21	18	3	1	3	85,7%
31	89	59	33	10	30	66,3%
32	21	18	13	0	1	95,2%
46	20	14	5	2	4	80%
65	20	14	18	3	0	100%
81	29	23	12	8	6	79,3%
82	15	11	7	0	4	73,3%
Académie	230	170	104	27	49	78,7%

**Tableau 1** : Nombre de collèges ayant fourni des réponses exploitables

\* Certains collèges, rares heureusement, ont fourni des réponses hors norme pour n'avoir pas pris en considération le codage attendu.

\*\*\*

Une observation fine montre qu'à titre individuel, certains enfants n'ont pu subir le test pour avoir choisi au collège une autre langue que celle qu'ils avaient étudiée à l'école, contrairement au principe de continuité édicté depuis plusieurs années dans les textes académiques, principe également rappelé par le Ministre de l'Education Nationale lors des rencontres de l'Inspection Générale des Langues Vivantes du Printemps 2005.

Département	Taux d'élèves évalués par rapport aux élèves étudiant l'ANGLAIS			Taux d'élèves évalués par rapport aux élèves étudiant l'ESPAGNOL			Taux d'élèves évalués par rapport aux élèves étudiant l'ALLEMAND		
	Inscrits	Évalués	Taux	Inscrits	Évalués	Taux	Inscrits	Évalués	Taux
<b>9</b>	1297	1051	<b>81%</b>	229	225	<b>98%</b>	12	12	<b>100%</b>
<b>12</b>	1755	1424	<b>81%</b>	341	43	<b>13%</b>	92	6	<b>7%</b>
<b>31</b>	10961	5475	<b>50%</b>	1851	694	<b>37%</b>	660	41	<b>6%</b>
<b>32</b>	1532	966	<b>63%</b>	498	292	<b>59%</b>	26	0	<b>0%</b>
<b>46</b>	1453	954	<b>66%</b>	68	67	<b>99%</b>	27	11	<b>41%</b>
<b>65</b>	1737	947	<b>55%</b>	756	625	<b>83%</b>	49	15	<b>31%</b>
<b>81</b>	3043	1939	<b>64%</b>	544	280	<b>51%</b>	208	78	<b>38%</b>
<b>82</b>	2032	1335	<b>66%</b>	379	113	<b>30%</b>	55	0	<b>0%</b>
Académie	23810	14091	<b>59%</b>	4666	2339	<b>50%</b>	1129	163	<b>14%</b>

**Tableau 2** : Taux d'élèves ayant été évalués / Nombre d'élèves inscrits en 6<sup>e</sup>

## **II. Résultats**

### **II.1. Résultats en ANGLAIS :**

Item	Code 1 Acquis	Code 2 En voie d'acquisition	Code 1+2 Globalement acquis	Code 3 Non Acquis	Code 9 0 bonne réponse	Code 3+9 Globalement échoué
1.1	13%	53%	*65%	25%	10%	35%
1.2	33%	40%	73%	22%	4%	*27%
1.3	7%	77%	*83%	14%	3%	*16%
1.4	8%	39%	*48%	40%	12%	*51%
1.5	3%	31%	34%	49%	16%	65%
1.6	54%	31%	85%	6%	8%	*14%
2.1	48%	30%	78%	13%	9%	*21%
2.2	17%	57%	74%	18%	7%	25%
3.1	31%	31%	62%	24%	12%	*37%
3.2	17%	53%	70%	19%	10%	29%

\*Par excès ou défaut (selon décimales)

**Tableau 3 : Taux de réussite académique par item en ANGLAIS**

\*\*\*\*

Item	Codes 1+2 (réussite) Ecart observable entre les départements (du taux le + élevé au taux le + faible)	Codes 3 + 9 (Echec) Ecart observable entre les départements (du taux le + élevé au + faible)
1.1	69 - 62	37 - 31
1.2	79 - 70	29 - 20
1.3	86 - 80	20 - 14
1.4	64 - 42	58 - 35
1.5	43 - 26	73 - 57
1.6	93 - 81	17 - 08
2.1	82 - 75	24 - 18
2.2	78 - 67	33 - 21
3.1	73 - 56	43 - 27
3.2	76 - 68	31 - 22

**Tableau 4 : Ecart entre les maxima de taux de réussite (1+2) et les maxima des taux d'échec (3+9) en ANGLAIS**

#### **II.1.1 Analyse des résultats par compétence**

##### **II.1.1.1. Examen de compétences perceptives (oral) : items 1.1 à 1.3**

###### ***II.1.1.1.1. Nature***

Item 1.1 : compétence générale = perception de la fonction communicative de l'énoncé moyennant la reconnaissance des schémas intonatifs permettant d'identifier le sens des intentions de l'énonciateur.

Items 1.2 et 1.3 = moyens perceptifs de reconnaissance et d'accès au sens des mots (sémantiquement significatifs) isolés via l'identification de la place de l'accent de mot (1.2) et la discrimination entre voyelles tendues et relâchées dont les couples sont très nombreux en anglais (item 1.3)

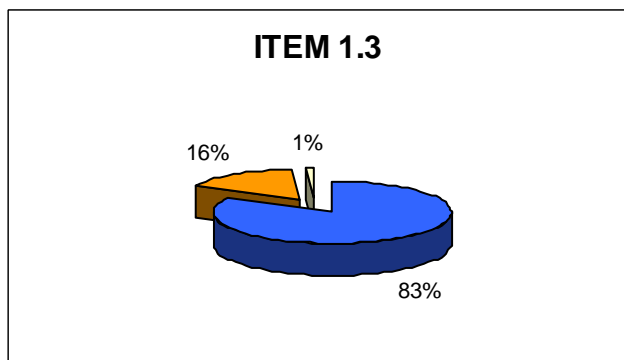
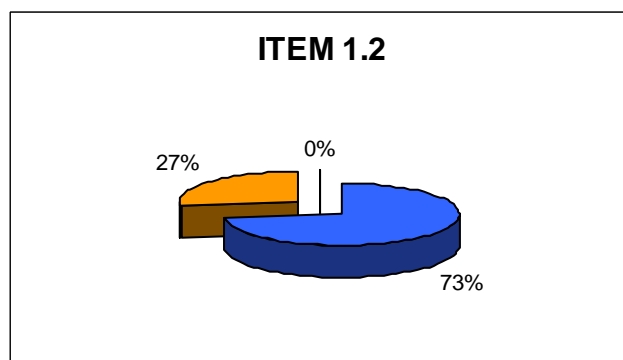
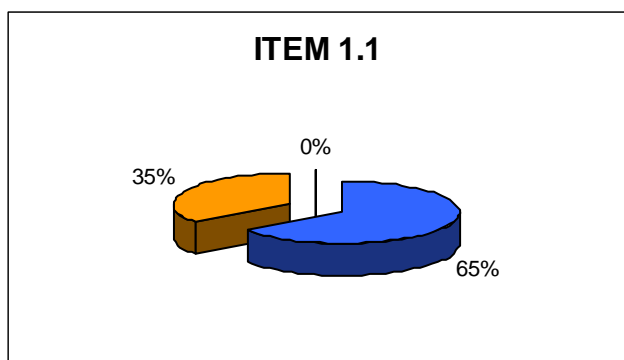
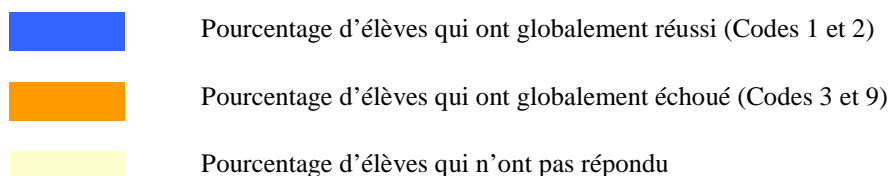
###### ***II.1.1.1.2. Analyse des résultats spécifiques***

Les résultats pour l'ensemble de l'académie sont assez voisins (écarts maximaux de réussite situés entre 6 et 9%), ce qui postule des modalités d'apprentissage voisines pour des effets comparables. Toutefois, s'agissant de tâches spécifiquement sensorielles (conscience intonative et rythmique), l'acuité de la perception n'est pas nécessairement liée à un entraînement sur des contenus véhiculés

par la langue anglaise proprement dite. Elle peut être partiellement portée au crédit d'autres apprentissages en et hors milieu scolaire (éducation musicale, sensibilisation à la métrique de la poésie, frottement à d'autres langues...)

Ce sont les items à propos desquels on pouvait attendre le niveau le plus élevé de réussite. Les résultats doivent donc être nuancés : le fait qu'un élève sur 3 ne distingue pas bien une courbe intonative est encore un peu inquiétant s'agissant d'une compétence indispensable pour discerner les intentions illocutoires d'un interlocuteur : questionner, affirmer, mettre en doute... Près de 3 élèves sur 4 en revanche sont sensibles à l'accent de mot, ce qui facilite la compréhension des mots porteurs de sens et l'intelligibilité de ces derniers en phase de production.

Pour l'item 1.3., les résultats sont plutôt bons. La capacité à discriminer ne fait que commencer à s'installer cependant car si 84% des élèves obtiennent des résultats codés 1 ou 2, seulement 7% la maîtrisent totalement alors qu'elle est seulement en cours d'acquisition pour 77% d'entre eux. Bref, on pourra affirmer que si la majorité des élèves a conscience des différences entre les paires minimales de phonèmes, cette compétence mérite d'être renforcée.



### ***II.1.1.1.3. Conclusion générale relative aux capacités sensorielles***

Un bilan satisfaisant montrant l'existence d'une conscience phonologique déterminante pour la construction du sens dans le domaine de la compréhension orale. Cette conscience doit cependant être renforcée si l'on estime qu'elle constitue un des fondements de l'enseignement précoce qui postule la plasticité et l'éducabilité de l'oreille chez le jeune apprenant.

La satisfaction peut aussi être tempérée par le fait que le degré de réussite est moindre sur le segment que sur le vocable ou le son isolé. Or la construction première du sens général à l'écoute dépend tout

autant de la prise de sens sur des segments (via des indices supra-segmentaux à empan assez large : rythme et courbes intonatives) que sur des constituants isolés.

## II.1.1.2. Examen des compétences de compréhension orale (items 1.4 - 1.6)

### II.1.1.2.1. Nature

Item 1.4.: Compétences = compréhension d'un schéma conversationnel par décodage du sens d'une série de questions (+ selon les cas, perception plus fine des constituants de la question) + maîtrise des réponses associées (par amorces de d'identification des constituants)

Item 1.5. : Compétences = compétence lexicale liée à la reconnaissance d'un mot porteur de sens (mémoire de mot) et donc capacité conceptuelle à relier 2 types de signifiants l'un sonore et l'autre graphique et partant capacité méthodologique à relier 2 types de signifiants (compétence méthodologique conditionnant l'apprentissage du lexique concret dans les premières étapes de l'apprentissage d'une langue)

Item 1.6. : Compétence permettant de traiter des syntagmes (groupes nominaux associant qualificatifs de couleurs, taille + éléments de description et éventuellement verbes) et à les mémoriser pour construire une représentation simple (un animal dans le cas présent) associée à une illustration.

Le niveau de complexité va de l'item 1.5 (mot) à l'item 1.6 (séries d'assertions simples et cumulatives à valeur d'information permettant d'identifier un animal sur un dessin) et enfin à l'item 1.4. (schéma interactif dépendant d'une situation de communication simple) le plus significatif d'une compétence attestée complexe qui nécessite un décentrement de l'auditeur par rapport à une situation de communication dont il est à distance (et dont il n'est pas co-énonciateur).

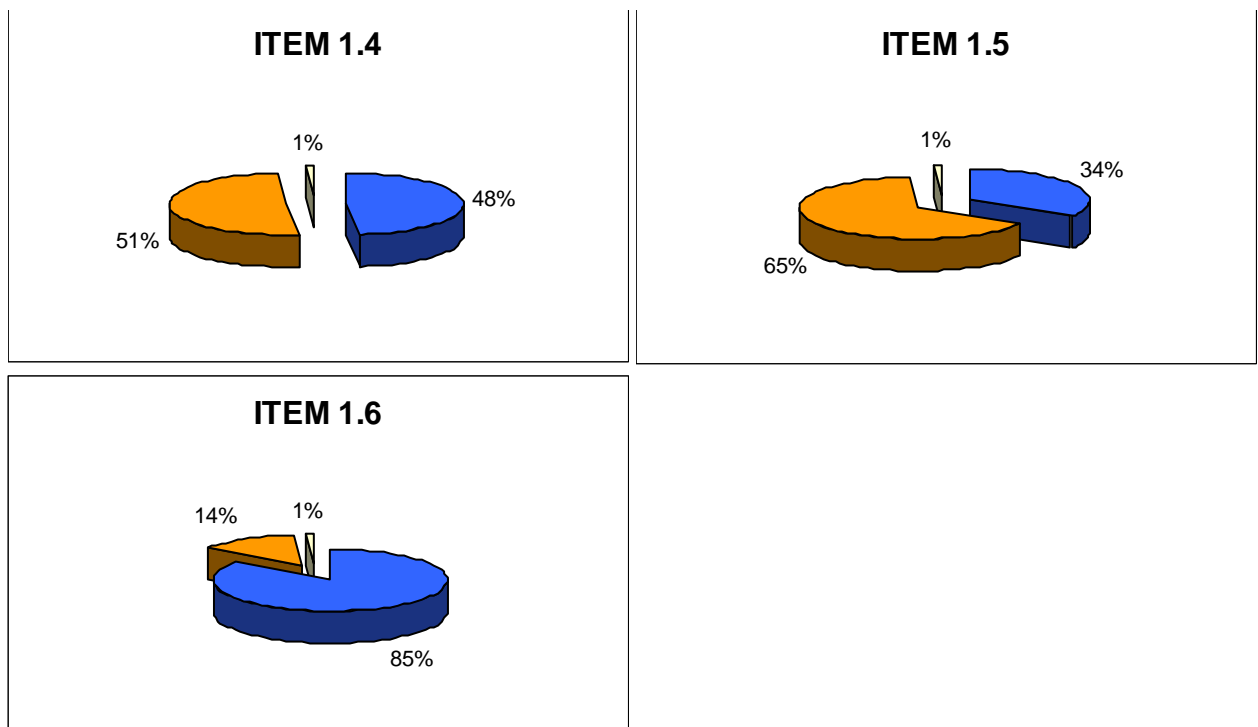
### II.1.1.2.2. Analyse des résultats spécifiques

Les résultats sont paradoxaux (l'item 1.5 censément le plus facile étant le moins réussi !)

**Les résultats pour l'item 1.4 sont assez faibles** (48% de réussite relative, codes 1+2, dont 8% de réussite totale, code 1). La difficulté provient probablement de la nécessité de se décentrer pour percevoir les éléments de la situation en dehors de toute illustration ou implication physique (saynète). Elle provient aussi de ce que la compréhension du schéma conversationnel est tributaire du repérage de la relation entre certains constituants de la question et de ceux qui leur font écho dans la réponse (exemples: *name* dans la question et *Bob* dans la réponse ou bien (*How*) *old ... you* dans la question associée à *I* dans la réponse ou encore *Where* dans la question associé à *in* dans la réponse). C'est donc véritablement aussi la capacité à décomposer la chaîne orale qui est en cause et non pas la reconnaissance d'un bloc lexicalisé vaguement référé à une situation générique.

**Les résultats à l'item 1.5. ne sont pas bons.** La compréhension ne peut y fonctionner que par l'association systématique d'un stimulus sonore simple (mot dans un bref énoncé ou tournure) et d'un stimulus visuel. On peut donc faire l'hypothèse que le domaine lexical est pauvre dans certains domaines appartenant néanmoins aux Programmes (adjectifs de la vie quotidienne, localisation via des prépositions, adjectifs référés au temps qu'il fait, aux saisons et aux dates.) Ce qui peut signifier aussi que l'exposition à certains éléments lexicaux dans des situations différenciées est insuffisante, que leur ré-emploi dans des situations différenciées est également insuffisante ou encore que la relation entre signifiant sonore et signifié n'est pas stabilisée (faute sans doute de recyclage différencié).

Les résultats positifs de l'item 6 sont à porter au crédit des pratiques des classes les plus courantes (pratique du conte, des comptines et des histoires itératives comportant des descriptions) avec multiplicité des énoncés simples à valeur descriptive (couleurs, aspect physique...)



### ***II.1.1.2.3. Conclusion relative aux compétences conceptuelles dans la compréhension orale.***

Les résultats sont assez décevants.

Ils renvoient à des difficultés en matière de :

- connaissances lexicales
- compétences méthodologiques (association de plusieurs types de signifiants)
- capacité à se décentrer (par rapport à une situation de communication)
- capacité à décomposer la chaîne orale en percevant les constituants et donc capacité à la mémoriser de façon ordonnée.

### **II.1.1.3. Examen des compétences de compréhension écrite (Items 2.1 et 2.2)**

#### ***II.1.1.3.1. Nature***

Item 2.1 : Compétence discursive = Connaissance du code écrit de l'organisation de la lettre comme variété textuelle (quelles informations y prélever ?).

Compétence linguistique = Conscience et compréhension des catégories sémantiques (hyperonymes et hyponymes : *a dog / an animal* par exemple), bref amorce de mise en réseau (autre exemple : *city / London*) et amorce de la valeur des déterminants et de l'encodage écrit de la numération.

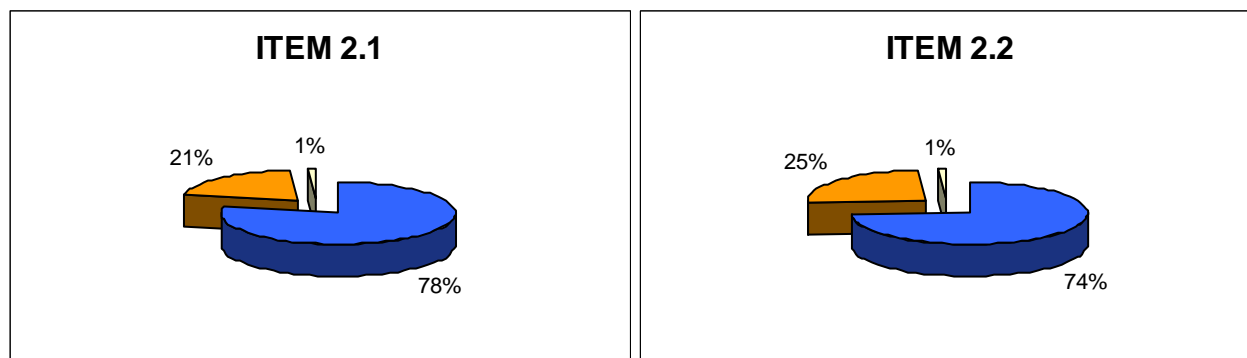
Item 2.2 : Compétence = capacité à segmenter la chaîne écrite et à prendre conscience des constituants. Support : série de vocables constituant un énoncé et reliés graphiquement les uns aux autres sans séparation visible.

#### ***II.1.1.3.2. Analyse des résultats spécifiques***

**Les résultats de l'item 2.1. sont très satisfaisants** même si la tâche est relativement simple. La raison en tient vraisemblablement à la bonne connaissance de quelques types d'écrit (ici : carte postale) et plus modestement de certaines variétés textuelles (ici : apport d'information), legs des apprentissages conduits à l'école. Il met aussi en évidence la bonne connaissance de la graphie d'un certain nombre de vocables et la prise de conscience de la valeur de quelques formes grammaticales (détermination par extraction : l'article *a*).

**Les résultats de l'item 2.2. sont plus nuancés.** Si la compétence à segmenter est largement en voie d'acquisition pour une majorité d'élèves (57%), elle n'est véritablement installée que chez 17%

d'entre eux. Or la nature de la tâche recoupe une pratique culturelle solidement établie à l'école et dans la famille ('mots mêlés') facilitant sensiblement la tâche. On peut en conclure que si l'encodage graphique commence à être maîtrisé, la segmentation a posé des problèmes dans la prise en compte des morphèmes et des mots outils.



#### II.1.1.3.3. Conclusions relatives aux compétences de compréhension écrite

Les résultats sont assez satisfaisants.

Ils marquent une sensible évolution dans la connaissance de la graphie des mots de la langue anglaise depuis la précédente évaluation académique. Ils mettent aussi en évidence une amorce de prise de conscience de la relation entre forme et sens en termes de reconnaissance.

Toutefois dans une tâche plus complexe (item 2.2) transitant en réalité entre compréhension et production puisqu'il s'agit d'analyser un énoncé et de lier l'endroit de la segmentation avec la forme choisie qui en découle (coupure après *banana* ou *bananas* par exemple), cette même prise de conscience ne se mue pas toujours en maîtrise véritable. En d'autres termes, il semble y avoir des degrés de maîtrise variables entre graphie des lexèmes (bonne) et celle des morphèmes grammaticaux (hésitante), ce qui renvoie aussi à un problème de prise de conscience de l'ensemble des constituants de la chaîne orale.

#### II.1.1.4. Examen des compétences de production écrite (items 3.1 et 3.2)

##### II.1.1.4.1. Nature

Item 3.1. : Remise en ordre de 3 séries de 4 mots disposés de façon aléatoire, de manière à élaborer un énoncé. Les compétences en jeu relèvent de (1) la connaissance de la graphie des constituants, (2) la capacité à établir des liens entre graphie et phonie (par sous-vocalisation) (3) la connaissance de la syntaxe prédicative et de celle du questionnement.

Cet item se situe dans le prolongement de l'item 2.2. tout en étant plus complexe puisqu'il exige une réorganisation des constituants (relevant de la production écrite fortement guidée).

Item 3.2. : Réécriture d'un message de présentation (simple) par substitution sur l'axe paradigmatique. Il s'agit de remplacer dans une série de brefs énoncés un mot référé à la situation particulière du rédacteur du message d'origine par un mot référé à la situation de celui qui y répond (exemple : énoncé de départ: « *I'm English* », énoncé réponse « *I'm French / Portuguese...* »)

Les compétences en jeu combinent (1) la capacité à comprendre la fonction du mot dans l'énoncé et (2) un ensemble de connaissances lexicales et culturelles puisqu'il s'agit de produire pour chacun des énoncés des variantes par association sémantique, ce qui suppose la connaissance des graphies correspondantes.

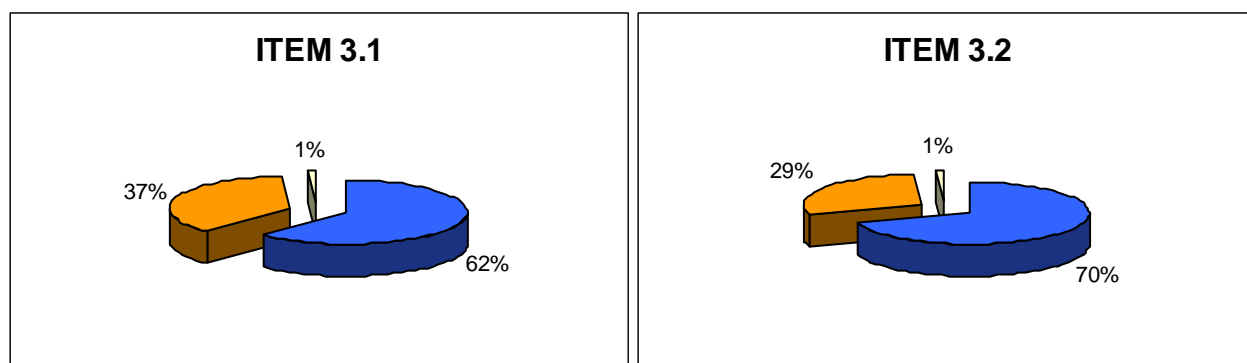
##### II.1.1.4.2. Analyse des résultats spécifiques

Item 3.1. : Les résultats globaux sont proches de ceux de l'item 2.2. même s'ils sont légèrement inférieurs, la tâche étant légèrement plus complexe. Toutefois, paradoxalement, le niveau de maîtrise

avérée (31% : code 1) est supérieur pour cet item à celui du même niveau de maîtrise pour l'item 2.2. (17% : code 1). Il faut sans doute un degré de familiarité plus grand avec les énoncés proposés dans le cas de l'item 3.1.

En apparence assez satisfaisants, les résultats méritent d'être nuancés. Ils manifestent néanmoins une grande hésitation sur l'agencement syntaxique de l'énoncé pour plus d'un élève sur trois. Inversement, près d'un élève sur trois seulement maîtrise parfaitement ces agencements simples qui renvoient aux descripteurs de performances normalement attendues pour le degré A1 de l'échelle du Cadre Européen Commun de Référence.

Item 3.2. : Les résultats sont assez bons puisque 70% des réponses sont codées 1 ou 2. Cette observation mérite d'être nuancée puisque si 17% des élèves maîtrisent cette compétence de réécriture minimale, cette dernière n'est qu'en voie d'acquisition pour 70% d'entre eux. Les quelques hésitations relèvent probablement de modestes lacunes lexicales ou plus probablement encore de la difficulté à écrire certains mots (le lien graphie phonie et phonie graphie étant inégalement assuré).



#### ***II.1.1.4.3. Conclusions relatives aux compétences de production écrite***

Si les tâches étaient simples, on observe néanmoins un très sensible progrès dans ce domaine de compétence depuis l'administration du précédent test d'évaluation.

Il apparaît que les tâches de simple reconnaissance et de production contrainte à l'intérieur d'un énoncé pré-calibré sont mieux réussies que les tâches de réorganisation de l'énoncé ce qui indique que le positionnement et la fonction des constituants de l'énoncé (bref, la conscience syntaxique) fait encore problème pour une proportion assez importante d'élèves.

\*

## II.2. Résultats en ESPAGNOL

Item	Code 1 Acquis	Code 2 En voie d'acquisition	Code 1+2 Globalement acquis	Code 3 Non acquis	Code 9 0 bonne réponse	Code 3+9 Globalement échoué	Code 0 Pas de réponse
1.1	70%	3%	<b>73%</b>	20%	6%	<b>26%</b>	<b>1%</b>
1.2	29%	51%	<b>80%</b>	17%	3%	<b>20%</b>	<b>0%</b>
1.3	35%	27%	<b>62%</b>	23%	7%	<b>30%</b>	<b>8%</b>
1.4	25%	61%	<b>86%</b>	10%	4%	<b>14%</b>	<b>0%</b>
1.5	75%	4%	<b>79%</b>	18%	3%	<b>21%</b>	<b>0%</b>
1.6	15%	47%	<b>62%</b>	31%	6%	<b>37%</b>	<b>1%</b>
1.7	78%	8%	<b>86%</b>	12%	2%	<b>14%</b>	<b>0%</b>
1.8	56%	22%	<b>78%</b>	18%	4%	<b>22%</b>	<b>0%</b>
2.1	3%	27%	<b>30%</b>	53%	15%	<b>68%</b>	<b>2%</b>
2.2	75%	17%	<b>92%</b>	6%	1%	<b>7%</b>	<b>1%</b>
3.1	0%	4%	<b>4%</b>	15%	56%	<b>71%</b>	<b>25%</b>

**Tableau 5** : Taux de réussite académique par item en ESPAGNOL

Item	Codes 1+2 (réussite)		Codes 3 + 9 (Echec)		Code 0 (Non réponse)	
	Ecart observable entre les départements (taux le + élevé et taux le + faible)		Ecart observable entre les départements (taux le + élevé et + faible)		Ecart observable entre les départements (taux le + élevé et + faible)	
1.1	78 - 68		30 - 22		6 - 0	
1.2	90 - 80		26 - 10		1 - 0	
1.3	88 - 54		34 - 0		17 - 0	
1.4	93 - 84		16 - 7		1 - 0	
1.5	87 - 70		30 - 12		1 - 0	
1.6	76 - 48		50 - 24		3 - 0	
1.7	95 - 81		19 - 5		1 - 0	
1.8	91 - 72		28 - 9		1 - 0	
2.1	51 - 24		73 - 49		7 - 0	
2.2	95 - 86		12 - 4		8 - 0	
3.1	12 - 2		88 - 66		31 - 2	

**Tableau 6** : Ecart entre les maxima de taux de réussite (1+2) et les maxima des taux d'échec (3+9) en ESPAGNOL

### II.2.1 Analyse des résultats par compétence

#### **II.2.1.1. Examen de compétences perceptives (oral) : items 1.1 à 1.4**

##### *II.2.1.1.1. Nature*

Item 1.1 : compétence générale = perception de la fonction communicative moyennant la reconnaissance d'un type d'oral ou d'écrit oralisé : débat, interview, poème, reportage sportif, conte.

Item 1.2. : compétence générale = perception de la fonction communicative moyennant la reconnaissance des schémas intonatifs permettant d'identifier le sens des intentions de l'énonciateur.

Item 1.3. : compétence = moyens perceptifs de reconnaissance et d'accès au sens des mots (sémantiquement significatifs) isolés via la discrimination entre des sons voisins spécifiques à l'espagnol.

Item 1.4. : compétence = identification de la syllabe accentuée.

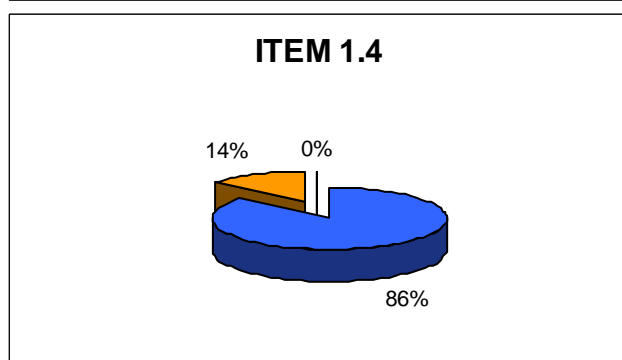
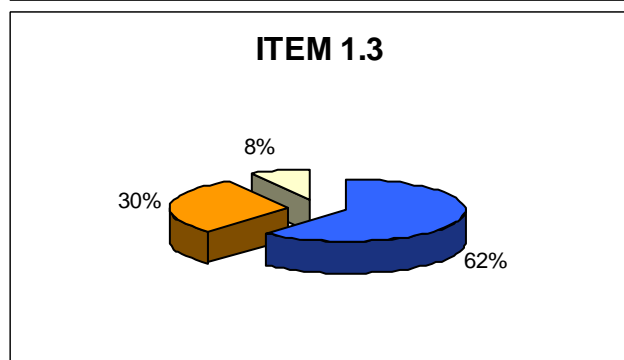
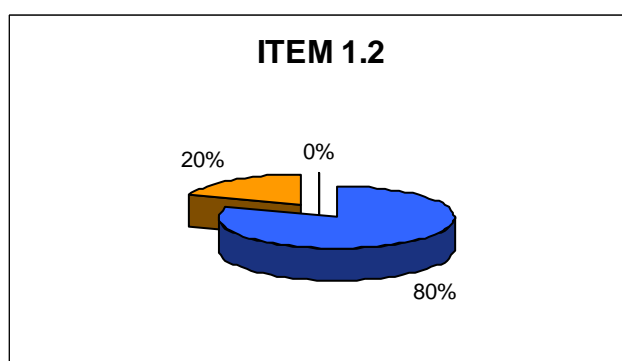
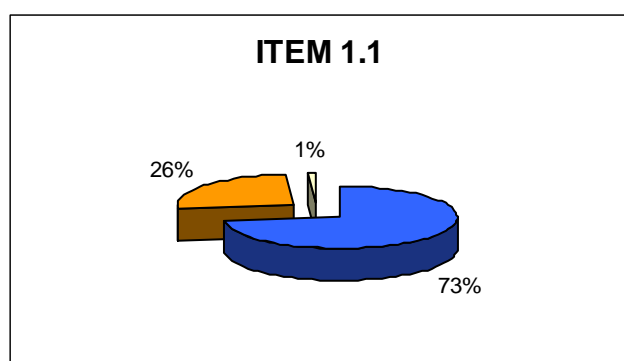
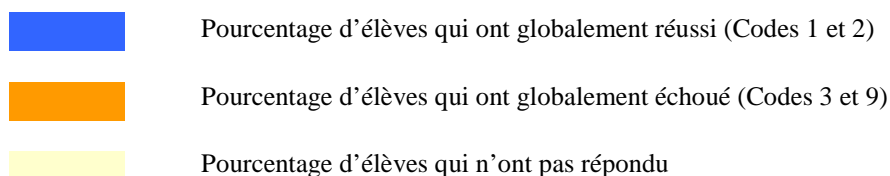
### II.2.1.1.2. Analyse des résultats spécifiques

Les résultats pour l'ensemble de l'académie sont assez voisins (écarts maximaux de réussite situés entre 9 et 10%), - **sauf pour l'item 1.3.** - ce qui postule des modalités d'apprentissage voisines pour des effets comparables.

Ce sont les items à propos desquels on pouvait attendre le niveau le plus élevé de réussite. Les résultats doivent donc être nuancés : le fait qu'un élève sur 4 ne distingue pas bien une courbe intonative est encore un peu inquiétant s'agissant d'une compétence indispensable pour discerner les intentions de l'interlocuteur : questionner, affirmer, s'exclamer... En revanche, près de 4 élèves sur 5 sont sensibles à l'accent de mot, ce qui facilite la compréhension des mots porteurs de sens et l'intelligibilité de ces derniers en phase de production.

Pour l'item 1.3., les résultats ne sont globalement pas bons car l'enregistrement comportait un défaut auquel plusieurs professeurs n'ont pas pu ou pas su remédier, d'où également la proportion importante de non-réponses.

On peut également noter que, pour les items 1.2. et 1.4, même si les résultats sont globalement positifs, pour 2 élèves sur 3, les compétences ne sont encore qu'en voie d'acquisition.



### II.2.1.1.3. Conclusion générale relative aux capacités sensorielles

Comme en anglais, le bilan de ces premiers items est plutôt satisfaisant et montre qu'il y a eu un réel travail de perception effectué avec les élèves au cycle 3.

## II.2.1.2. Examen des compétences de compréhension orale (items 1.5 à 1.8)

### II.2.1.2.1. Nature

Item 1.5. : Compétence = comprendre un ordre en s'appuyant sur la connaissance de mots-clefs appartenant au vocabulaire de la classe. Les élèves devaient associer la phrase qu'ils entendaient avec un dessin : il fallait qu'ils repèrent le mot porteur de sens pour réussir l'exercice.

Item 1.6. : Compétence = savoir associer à une question familière la réponse qui convient. Là encore, il s'agissait de repérer le mot qui faisait sens et qui allait les guider dans leur choix.

Item 1.7. : Compétence = comprendre un énoncé sur son environnement. Les élèves devaient associer une phrase simple au dessin qui l'illustrait.

Item 1.8. : Compétence : parler de soi et de son environnement. Les élèves entendaient une courte description (2 ou 3 phrases simples) à propos d'un animal et ils devaient le reconnaître.

Le niveau de complexité va de l'item 1.5 (vocabulaire de la classe) à l'item 1.8 (séries d'assertions simples et cumulatives à valeur d'information permettant d'identifier un animal sur un dessin) en passant par l'item 1.6. (schéma interactif correspondant à une situation de communication simple où l'élève doit retrouver la bonne réponse) et l'item 1.7 qui présentait des situations dans lesquelles l'élève n'était pas acteur possible.

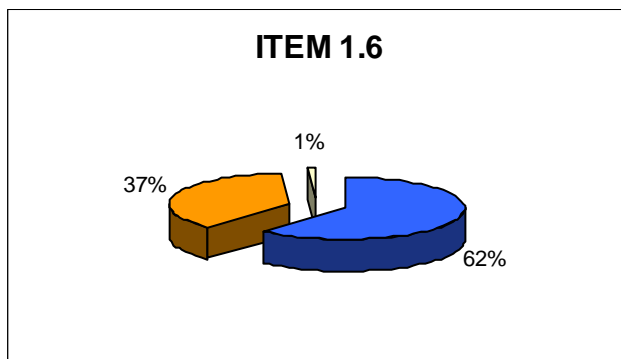
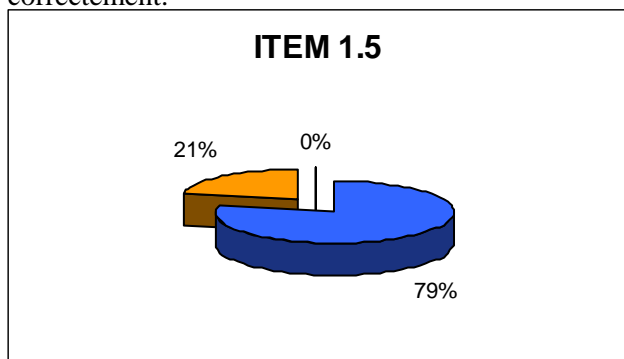
### II.2.1.2.2. Analyse des résultats spécifiques

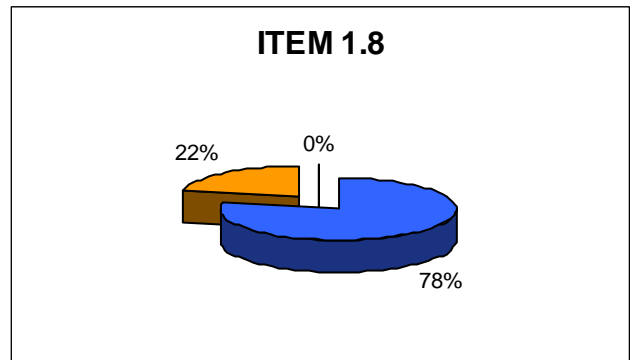
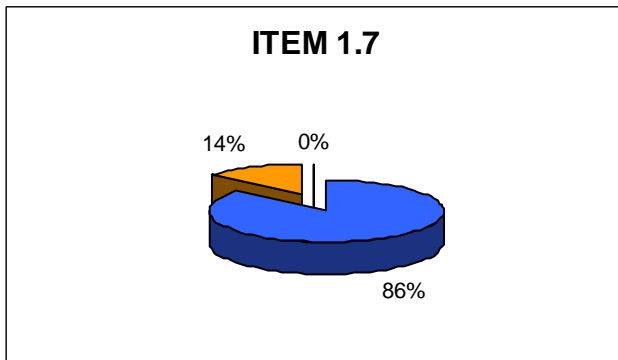
**Les résultats pour l'item 1.5. sont satisfaisants** (79% de réussite relative dont 75% de réussite totale). 3 élèves sur 4 sont parfaitement à l'aise avec le vocabulaire utilisé en classe. Les mots '*libro*', '*puerta*', '*ventana*', '*pizarra*', les ordres souvent entendus '*¡siéntate!*', '*¡levántate!*', sont assimilés et rapidement reconnaissables.

**Les résultats pour l'item 1.6. sont nettement moins bons.** (62% de réussite relative dont seulement 15% de réussite totale). Moins d'1 élève sur 5 retrouve en temps limité la réponse correspondant à la question posée. Cela est sûrement à mettre en relation avec la difficulté réelle qu'ont les élèves, en situation d'apprentissage, à réagir au questionnement magistral du professeur. Faut-il rappeler que les élèves interviennent plus facilement et plus spontanément s'ils ont le sentiment que le professeur n'attend pas une réponse seule et unique à sa question ? D'où l'intérêt de varier les sollicitations et de bannir le plus possible les questions fermées qui bloquent la parole des élèves.

**Les résultats pour l'item 1.7. sont les meilleurs de cette série.** (86% de réussite relative dont 78% de réussite totale). La discrimination pouvait se faire grâce à la connaissance de mots simples de la vie courante, '*la cama*', '*la televisión*', '*el chocolate*'...

**Les résultats pour l'item 1.8. restent globalement satisfaisants.** (78% de réussite relative mais seulement 56% de réussite totale). En fait, seul un peu plus d'1 élève sur 2 a effectué cet item correctement.





### ***II.2.1.2.3. Conclusion relative aux compétences conceptuelles dans la compréhension orale.***

Les résultats sont mitigés.

Ils renvoient à des difficultés en matière de

- connaissances lexicales
- compétences méthodologiques (association de plusieurs types de signifiants)
- capacité à se décentrer (par rapport à une situation de communication)
- capacité à décomposer la chaîne orale en percevant les constituants et donc capacité à la mémoriser de façon ordonnée.

### **II.2.1.3. Examen des compétences de compréhension écrite (Items 2.1 et 2.2)**

#### ***II.2.1.3.1. Nature***

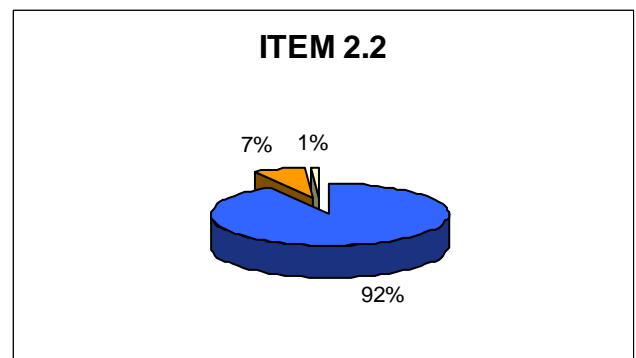
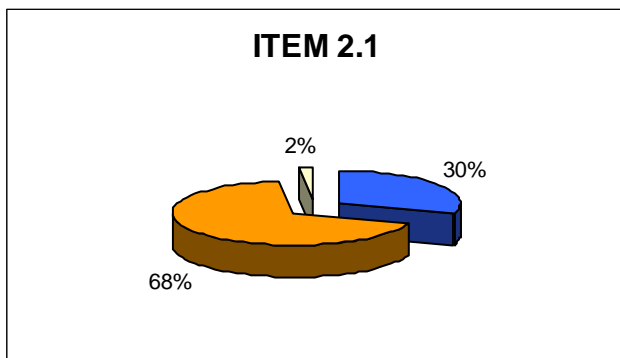
Item 2.1. : Compétence = lire pour prélever des informations. Il s'agissait d'une fiche d'identité et les élèves devaient retrouver le nom, le prénom, l'âge, l'adresse...

Item 2.2. : Compétence = associer les phrases et les dessins correspondants. Là encore, dans chaque énoncé, un ou deux mots-clefs porteurs de sens permettaient de réussir l'exercice.

#### ***II.2.1.3.2. Analyse des résultats spécifiques***

**Les résultats à l'item 2.1. ne sont pas du tout satisfaisants.** (30% de réussite relative et seulement 3% de réussite totale). La tâche était pourtant simple. Que faut-il en penser ? Les élèves n'ont-ils pas été suffisamment au contact de petits textes écrits ? Ont-ils eu des difficultés à mobiliser leurs connaissances après avoir passé 8 items à l'oral ? Ont-ils eu des difficultés à recopier le segment de texte qui correspondait à l'élément demandé.

**Les résultats de l'Item 2.2. sont, à l'inverse, excellents.** (92% de réussite relative dont 75% de réussite totale). C'est, de loin, l'item le mieux réussi de toute l'évaluation. Les élèves ont retrouvé les dessins et ont su mettre en relation l'illustration avec des mots transparents qu'ils lisaient dans les phrases, 'el telefono', 'el tenis', 'Mamá' ou avec des mots qu'ils connaissent très bien, 'el perro', 'el helado'.



### ***II.2.1.3.3. Conclusions relatives aux compétences de compréhension écrite***

Des résultats mitigés, soit très décevants, soit particulièrement réussis. Faut-il y voir l'accès toujours difficile au texte, sans aucune aide graphique (item 2.1) ?

### **II.2.1.4. Examen des compétences de production écrite (Item 3.1)**

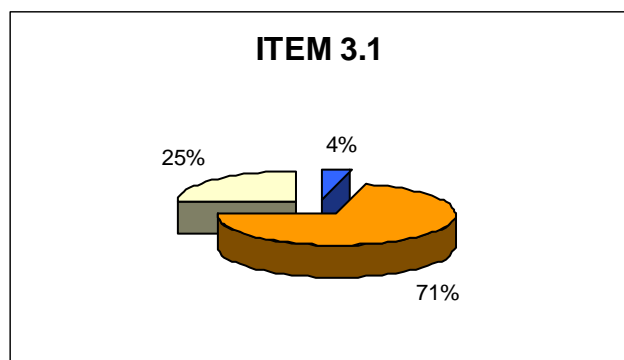
#### ***II.2.1.4.1. Nature***

Item 3.1 : Compétence = compléter un texte lacunaire. Il s'agissait d'une carte postale qui comportait 8 trous que les élèves devaient compléter. Cela supposait qu'ils comprennent les bribes de phrases et qu'ils connaissent un mot pouvant correspondre à l'idée à indiquer.

#### ***II.2.1.4.2. Analyse des résultats spécifiques***

**Les résultats de l'Item 3.1. sont de loin les plus mauvais de toute l'évaluation.** (4% de réussite relative avec 0% de réussite totale et surtout 25% de non-réponses).

Cet exercice qui, pourtant était en adéquation avec les programmes officiels et les attendus du Cadre Européen de Référence, a effrayé 1 élève sur 4 qui ne l'a pas fait du tout. Moins d'1 élève sur 10 a présenté un travail correct.



#### ***II.2.1.4.3. Conclusions relatives aux compétences de production écrite***

L'exercice proposé voulait guider l'élève en lui assurant une certaine sécurité. Mais la trop grande précision des termes attendus a, en fait, dérouté les élèves qui ont préféré ne pas réaliser le travail. Cette observation peut être rapprochée de celle qui a été faite à propos de l'item 1.6. où un questionnement trop serré n'incite pas l'élève à s'exprimer.

\*

## II.3. Résultats en ALLEMAND

Item	Code 1 Acquis	Code 2 En voie d'acquisition	Code 1+2 Globalement acquis	Code 3 Non acquis	Code 9 0 bonne réponse	Code 3+9 Globalement échoué	Code 0 Pas de réponse
1.1	30%	42%	<b>72%</b>	26%	1%	<b>27%</b>	<b>1%</b>
1.2	19%	50%	<b>69%</b>	24%	4%	<b>28%</b>	<b>2%</b>
1.3	58%	33%	<b>91%</b>	7%	1%	<b>8%</b>	<b>1%</b>
1.4	69%	23%	<b>92%</b>	7%	0%	<b>7%</b>	<b>1%</b>
1.5	20%	24%	<b>44%</b>	51%	4%	<b>55%</b>	<b>1%</b>
1.6	46%	37%	<b>83%</b>	13%	4%	<b>17%</b>	<b>0%</b>
1.7	16%	40%	<b>56%</b>	42%	2%	<b>44%</b>	<b>0%</b>
2.1	48%	39%	<b>87%</b>	10%	2%	<b>12%</b>	<b>1%</b>
2.2	1%	7%	<b>8%</b>	41%	21%	<b>62%</b>	<b>29%</b>
2.3	1%	15%	<b>16%</b>	74%	4%	<b>78%</b>	<b>6%</b>
2.4	60%	26%	<b>86%</b>	9%	1%	<b>10%</b>	<b>4%</b>
3.1	13%	28%	<b>41%</b>	22%	20%	<b>42%</b>	<b>18%</b>
3.2	12%	45%	<b>57%</b>	24%	10%	<b>34%</b>	<b>9%</b>
3.3	3%	28%	<b>31%</b>	33%	18%	<b>51%</b>	<b>18%</b>

**Tableau 5** : Taux de réussite académique par item en ALLEMAND

Nous ne donnons pas les résultats par département, le nombre réduit de réponses (163) ne permettant pas de faire des comparaisons valables.

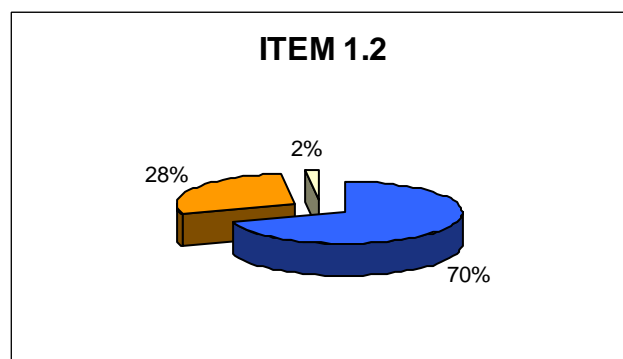
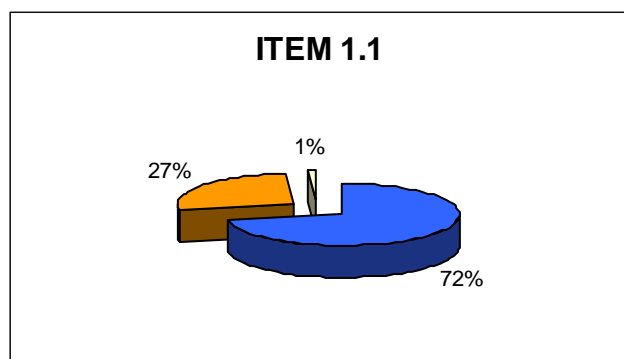
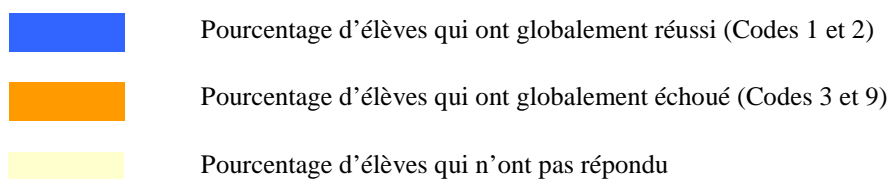
### II.3.1 Analyse des résultats par compétence

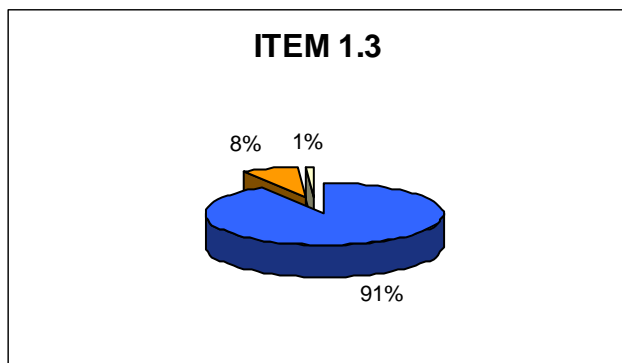
#### **II.3.1.1. Examen de compétences perceptives (oral) : items 1.1 à 1.3**

##### *II.3.1.1.1. Nature*

Items 1.1 et 1.2 : moyens perceptifs de reconnaissance et d'accès au sens des mots (sémantiquement significatifs) isolés via la discrimination entre phonèmes voisins (*und/Hund* ; *Sonne/Sohn* ; *wahr/wach* ; etc.) (item 1.1) et l'identification de la place de l'accent de mot (item 1.2).

Item 1.3 : compétence générale = perception de la fonction communicative de l'énoncé moyennant la reconnaissance des schémas intonatifs permettant d'identifier le sens des intentions de l'énonciateur (affirmation, question, exclamation).





#### ***II.3.1.1.2. Analyse des résultats spécifiques***

Les résultats pour ces trois premiers items sont assez satisfaisants (respectivement 72%, 69% et 91% de réussite relative), même si, comme pour l'anglais, l'acuité de la perception n'est pas nécessairement liée à un entraînement sur des contenus véhiculés par la langue allemande proprement dite. Elle peut être partiellement portée au crédit d'autres apprentissages en et hors milieu scolaire (éducation musicale, sensibilisation à la métrique de la poésie, frottement à d'autres langues...).

Ces premiers items sont les items à propos desquels on pouvait attendre le niveau le plus élevé de réussite. Les résultats doivent donc être nuancés : le fait que 91 % des élèves distinguent correctement une courbe intonative est encourageant s'agissant d'une compétence indispensable pour discerner les intentions illocutoires d'un interlocuteur : questionner, affirmer, mettre en doute... Mais près d'un élève sur trois en revanche éprouve des difficultés pour repérer l'accent de mot ou discriminer des sons voisins, ce qui est gênant pour la compréhension des mots porteurs de sens et l'intelligibilité de ces derniers en phase de production.

#### ***II.3.1.1.3. Conclusion générale relative aux capacités sensorielles***

Nous pouvons reprendre les mêmes conclusions que pour l'anglais : un bilan satisfaisant montrant l'existence d'une conscience phonologique déterminante pour la construction du sens dans le domaine de la compréhension orale. Cette conscience doit cependant être renforcée si l'on estime qu'elle constitue un des fondements de l'enseignement précoce qui postule la plasticité et l'éducabilité de l'oreille chez le jeune apprenant.

### **II.3.1.2. Examen des compétences de compréhension orale (items 1.4 - 1.7)**

Items 1.4 et 1.5 : compétences = compétence lexicale liée à la reconnaissance d'un mot porteur de sens (mémoire de mot) et donc capacité conceptuelle à relier deux types de signifiants l'un sonore et l'autre graphique et partant capacité méthodologique à relier deux types de signifiants (compétence méthodologique conditionnant l'apprentissage du lexique concret dans les premières étapes de l'apprentissage d'une langue). Pour l'item 1.4 il fallait faire le lien entre réalité sonore et écrite (phonie/graphie), pour l'item 1.5 faire le lien entre la réalité sonore et la représentation sous forme de dessin.

Item 1.6 : compétences = identifier une situation de communication et maîtriser la réponse associée (présentée ici sous forme de dessin)

Item 1.7 : compétences = repérer des informations dans un texte court (mémoire de mot) et les retranscrire en français (transfert oral/écrit), capacité méthodologique à passer d'une compétence à l'autre.

#### ***II.3.1.2.1. Analyse des résultats spécifiques***

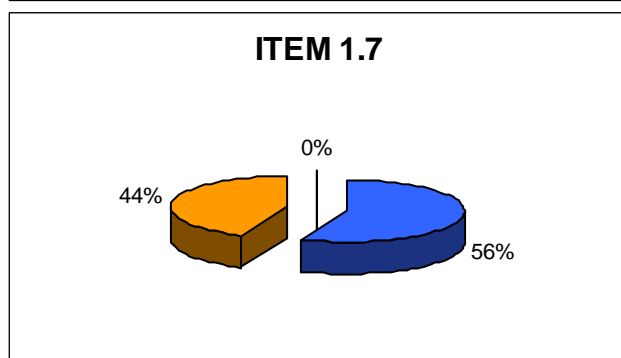
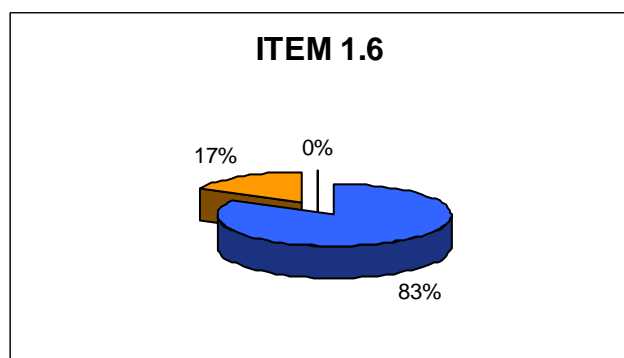
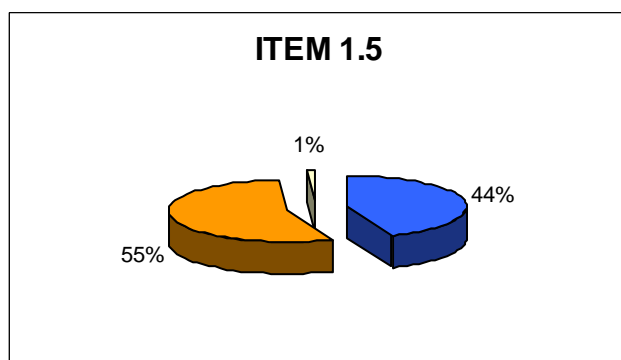
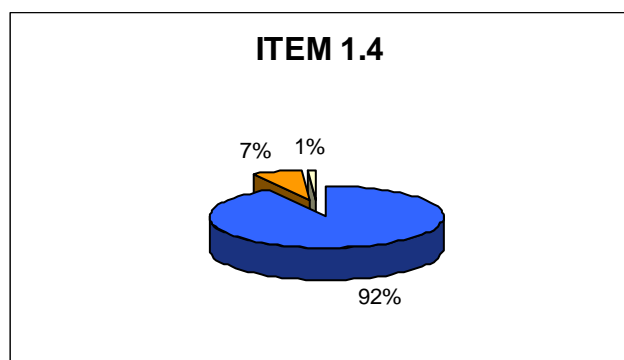
**Les résultats pour l'item 1.4 sont satisfaisants**, 92% des élèves faisant globalement le lien phonie/graphie, et l'apprentissage des nombres simples (en deçà de 100) commençant assez tôt.

**Les résultats pour l'item 1.5 par contre ne sont pas bons** : plus de la moitié des élèves n'ont pas su associer le mot entendu et sa représentation sous forme de dessin. On peut donc faire l'hypothèse que

le domaine lexical est pauvre dans certains domaines appartenant néanmoins aux Programmes. Le choix a certes été fait de ne mettre que peu de mots transparents (deux sur sept, dont l'exemple), il n'en demeure pas moins que cette non-reconnaissance montre que les élèves ont été pour plus de la moitié exposés de façon insuffisante à ces lexèmes, et qu'ils n'ont pas eu suffisamment l'occasion de les rebrasser.

**Les résultats pour l'item 1.6 restent satisfaisants** (83 % de réussite relative), les élèves ont su pour la plupart identifier la situation de communication proposée et faire la réponse idoine. On voit ici que la compréhension globale est assurée, alors que pour l'item précédent, qui évaluait la compréhension sélective de certains lexèmes, ce n'est pas le cas.

**Les résultats pour l'item 1.7 sont médiocres** : 57% de réussite relative, dont 16% de réussite totale ; 44% des élèves ont globalement échoué. Il s'agissait de tester la compréhension globale d'une intervention, un item qui renvoyait directement au Cadre Européen commun de référence pour les langues, niveau A1 de compréhension globale : *Peut comprendre une intervention si elle est lente et soigneusement articulée et comprend de longues pauses qui permettent d'en assimiler le sens*. Bien que le texte ait été lu trois fois, avec des pauses entre, on constate que les élèves sont loin, dans leur majorité, d'avoir atteint le niveau requis en fin de cycle 3. On constate sans doute aussi, comme pour les autres langues, une difficulté à se décentrer et à être capable de passer de la relation duelle je/tu à la perception du tiers. On ne peut donc que préconiser une exposition plus importante à des histoires (type contes) ou des interviews ou présentations brèves.



### ***II.3.1.2.2. Conclusion relative aux compétences conceptuelles dans la compréhension orale.***

Les résultats sont mitigés.

Ils renvoient à des difficultés en matière de

- connaissances lexicales
- compétences méthodologiques (association de plusieurs types de signifiants)
- capacité à se décentrer (par rapport à une situation de communication)
- capacité à décomposer la chaîne orale en percevant les constituants et donc capacité à la mémoriser de façon ordonnée.

### II.3.1.3. Examen des compétences de compréhension de l'écrit (Items 2.1 à 2.4)

#### II.3.1.3.1. Nature

Item 2.1 : compétence = identifier un champ lexical. Cet item où il s'agissait de chasser l'intrus met en exergue la capacité à faire des regroupements sémantiques, et à organiser ses connaissances.

Item 2.2 : Compétence = capacité à segmenter la chaîne écrite et à prendre conscience des constituants. Support : série de lexèmes constituant un énoncé et reliés graphiquement les uns aux autres sans séparation visible (mot serpent).

Item 2.3 : compétences = compréhension sélective, capacité à lier un énoncé et une représentation visuelle sous forme de test vrai/faux. L'élève devait vérifier la validité d'un énoncé en se reportant à un dessin d'ensemble, et donc prouver qu'il avait compris les différents éléments de l'énoncé.

Item 2.4 : compétence = reconstituer un dialogue en complétant les vignettes d'une bande dessinée. Capacité à identifier des énoncés présentés dans le désordre et renvoyant aux différentes phases de la situation de communication et à les mettre dans les vignettes idoines.

#### II.3.1.3.2. Analyse des résultats spécifiques

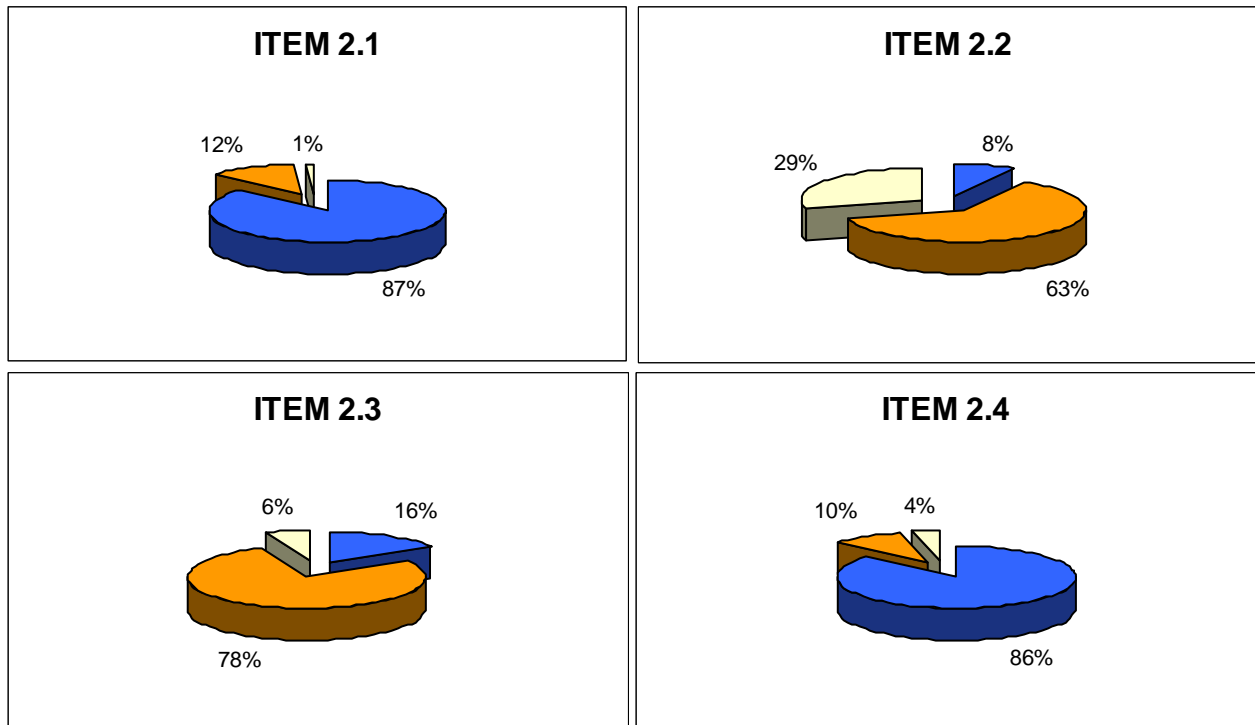
**Les résultats de l'item 2.1. sont satisfaisants** : 87% de réussite relative dont 48% de réussite totale. La tâche était facile à réaliser, la réussite montre la bonne connaissance du « lexique de base », puisqu'on y trouvait pêle-mêle couleurs, boissons, parentèle, salutations...

**Les résultats de l'item 2.2 sont par contre les plus mauvais de l'évaluation** : 62% des élèves ont globalement échoué et 29% n'ont pas répondu. La compétence à segmenter le *Schlängenwort* n'est véritablement installée que chez 1% des élèves, et en voie d'acquisition que chez 8%. Or cette tâche recoupe une pratique établie à l'école, on pouvait donc penser que le transfert se ferait. On retrouve la difficulté des élèves à discriminer les éléments de la chaîne orale, la perception de l'énoncé restant globale. On peut aussi y voir le résultat d'une pratique réduite de la lecture.

**Les résultats de l'item 2.3 sont également mauvais** : 78% des élèves ont globalement échoué et 6% n'ont pas répondu. On retrouve la difficulté à comprendre tous les éléments de l'énoncé, donc à retrouver l'élément pertinent qui permet de valider ou non cet énoncé au regard de la situation représentée : l'élève repère Annika sur le dessin, voit qu'elle fait de la peinture, mais ne comprend pas que l'énoncé *liest ein Buch* ne correspond pas à son activité présente.

**Les résultats de l'item 2.4 sont quant à eux globalement satisfaisants** : 86% de réussite globale, dont 60 % de réussite totale. Ceci peut s'expliquer de différentes manières :

- le support utilisé : la bande dessinée ; le séquençage qui lui est propre est facilitateur ainsi que la représentation graphique.
- le résultat de pratiques de classe : le travail sur des dialogues courts pour échanger des informations.
- la consigne *Aide-toi de la ponctuation* a sans doute aussi été un vecteur de réussite, le décodage ayant bien fonctionné.



### *II.3.1.3.3. Conclusions relatives aux compétences de compréhension écrite*

Des résultats mitigés, soit très décevants, soit particulièrement réussis. On peut y voir comme pour la compréhension auditive la difficulté à discriminer les éléments de la chaîne, qu'elle soit écrite ou orale, les élèves étant surtout entraînés à une perception globale. On remarque aussi la difficulté à « lire » un texte non agrémenté d'illustrations, la compréhension visuelle venant pallier le déficit de compréhension de l'écrit.

### **II.3.1.4. Examen des compétences de production écrite (Items 3.1 à 3.3)**

#### *II.3.1.4.1. Nature*

Item 3.1 : exercice lacunaire. L'élève devait reconnaître les mots (verbe à l'infinitif, substantif, verbe conjugué), comprendre sa fonction dans l'énoncé et l'énoncé lui-même pour donner la réponse idoine.

Item 3.2 : reconstituer une phrase : remise en ordre de mots et signes de ponctuation disposés de façon aléatoire, de manière à élaborer un énoncé. Outre la connaissance des lexèmes, les élèves devaient montrer qu'ils maîtrisaient la syntaxe de base, à savoir l'ordre des énoncés dans une phrase affirmative ou interrogative.

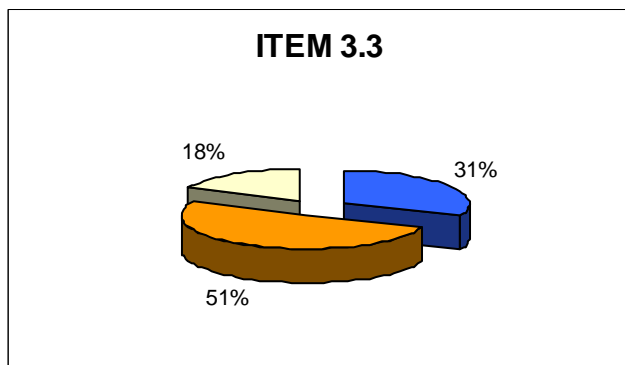
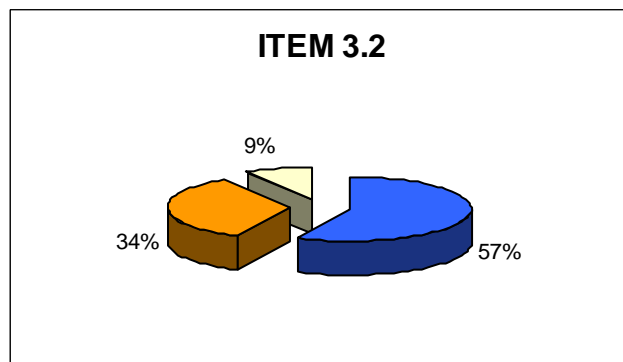
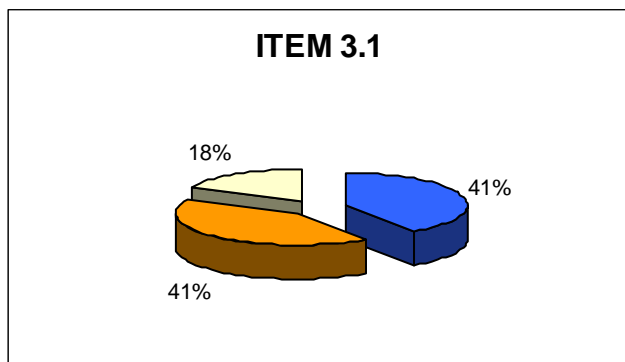
Item 3.3 : rédaction d'une carte postale de vacances (compétence requise pour le niveau A1) à partir d'éléments disposés de manière aléatoire et de dessins disposés en regard de la carte postale. Etaient requises la capacité à comprendre la fonction du mot ou groupe de mots dans l'énoncé, et la capacité à organiser les différents éléments pour qu'ils produisent un sens cohérent.

#### *II.3.1.4.2. Analyse des résultats spécifiques*

**Les résultats de l'item 3.1 sont mauvais** : seulement 41% de réussite relative, dont 28% de réussite totale. 42% des élèves ont globalement échoué, et 18% n'ont pas répondu. On voit là la difficulté à passer de la compétence (reconnaissance du mot et de sa fonction) à la performance (être capable d'employer ces mots à bon escient, dans le contexte idoine). C'est peut-être aussi l'effet de productions d'énoncés souvent figés dans des contextes limités.

**Les résultats de l’item 3.2 sont un peu meilleurs** : 57% de réussite relative, mais seulement 12% de réussite totale. La maîtrise de la syntaxe reste donc problématique. On retrouve ici la question de la place de l’écrit à l’école primaire, qui déborde largement la question des langues vivantes.

**Les résultats de l’item 3.3 sont aussi très décevants** : 31% de réussite relative, dont seulement 3% de réussite totale. 51% des élèves ont globalement échoué et 18% n’ont pas répondu. La compétence générale de production écrite requise par le niveau A1 n’est donc en voie d’acquisition que pour un tiers des élèves testés.



#### ***II.3.1.4.3. Conclusions relatives aux compétences de production écrite***

Les résultats sont décevants en ce qui concerne la compétence de production écrite qui reste le parent pauvre. Les tâches d’organisation des énoncés posent manifestement problème. On peut y voir un manque d’entraînement à cette compétence spécifique. Il y a sans doute un rééquilibrage à effectuer dans les pratiques de classe, mais ceci ne concerne pas que les langues vivantes.

### **III. Conclusion générale et préconisations**

#### **III.1. Synthèse : effets de l'apprentissage à l'école**

L'analyse des résultats fait apparaître des satisfactions puisqu'on observe de façon générale une sensible amélioration des performances depuis la dernière évaluation académique qui remonte à juin 1999 (quand administrée dans les écoles) et septembre de la même année (quand administrée dans les collèges). Cette observation vaut en particulier dans le secteur des compétences écrites dont on sait qu'elles constituent le substrat indispensable à la maîtrise de l'expression orale (aide à la décomposition de la chaîne orale, reconnaissance via le lien entre graphie et phonie).

Toutefois ces résultats montrent pour une proportion non négligeable d'élèves quelques difficultés relatives pour ce qui concerne :

- la capacité à poser une interprétation fondée sur les indices acoustiques généraux (intonation et rythme) ;
- les compétences méthodologiques : savoir associer par exemple les divers types de signifiants (écrit, sonore, visuel pour un même signifié), compétence indispensable à l'explicitation au collège d'éléments lexicaux nouveaux ;
- capacité à se décentrer pour assimiler les données d'une situation de communication externe et donc pour passer d'une situation présente (jouée par l'élève) à une situation distanciée et vice versa

persistantes pour ce qui concerne :

- la capacité à décomposer la chaîne orale en percevant les constituants et donc la capacité à mémoriser des énoncés de façon à faire sens ;
- corollairement, la connaissance de la fonction des mots-outils ;
- la capacité à produire des énoncés simples et syntaxiquement aboutis.

#### **III.2 Préconisations**

Intégrer ces constats dans le contenu des stages de langue inscrits dans les divers PDF comme dans celui des stages de formation initiale afin de faire évoluer les démarches des enseignants intervenant à l'école en ce qui concerne tout particulièrement l'entraînement à la segmentation de la chaîne orale et la décomposition des segments en constituants dans les chaînes sonore et écrite via des tâches manipulatoires diverses, en réalité, proches de celles qui sont souvent utilisées en matière d'entraînement à l'expression écrite pour la langue maternelle. C'est là une des conditions premières pour éviter une solution de continuité entre les deux cycles. De ce point de vue également, il conviendra aussi d'infléchir les contenus des PDF en fonction des spécificités des performances relevées pour chacun des départements.

Diffuser ces conclusions en direction des professeurs de Sixième afin qu'ils puissent s'appuyer sur les contenus stabilisés (d'ordre lexical par exemple dans le domaine des connaissances ou textuelles dans le domaine des savoir-faire recensés dans les 'documents passerelle') de façon à leur permettre de réactiver et approfondir les compétences encore un peu défaillantes en tout début d'année. Le principe sous-jacent renvoie à la nécessité de prendre réellement en compte les points en voie d'acquisition pour accélérer le rythme de la progression annuelle. De ce point de vue, les résultats de l'enquête nationale de la DEP publiés en septembre 2005 indiquent clairement que, y compris sur le long terme, les apprentissages suivis à l'école améliorent assez sensiblement les performances linguistiques en fin de scolarité au collège alors même qu'ils ne sont pas toujours nécessairement pris en compte.

Analyser dans le cadre des journées de liaison école-collège les résultats spécifiques du collège afin d'appréhender le niveau de maîtrise des compétences concernées et afin de mieux cerner les effets de pratiques enseignantes dans les écoles du voisinage et de rapprocher les démarches.

La méthodologie d'analyse développée à cet effet doit combiner :

- un aspect comparatif avec les résultats plus généraux : académie, département et bassin permettant de poser des hypothèses sur les différences constatées : environnement socio-économique, dispositif, ressources humaines, formation ...
- un aspect pédagogique relatif aux raisons didactiques des écarts constatés fondé sur l'analyse des items posée plus haut ;
- un aspect coopératif avec prise de décision par les équipes de chacun des deux cycles concernant démarche et progression.