

Collège des IA-IPR

Secrétariat

Affaire suivie par :
Hélène ROCHARD
Tél : 07 77 31 07 53
Mél : helene.rochard@ac-bordeaux.fr

5, rue Joseph de Carayon-Latour CS 81499
33060 Bordeaux Cedex

Objet : Résultats académiques du test de positionnement Ev@lang et éléments de réflexion pour les équipes

Rappel :

L'arrêté du 17 juillet 2020 publié au [B.O du 31 juillet 2020](#) rappelle les niveaux de maîtrise attendus en fin de cycle 4, soit :

- pour la LV1, en fin de cycle 4, tous les élèves doivent avoir au moins atteint le niveau A2 dans les cinq activités langagières. Les activités proposées permettent aux élèves d'atteindre le niveau B1 dans plusieurs activités langagières
- pour la LV2, le niveau A2 du CECRL dans au moins deux activités langagières.

Précautions de lecture :

Le test de positionnement Ev@lang évalue le niveau atteint par les élèves sur deux activités langagières de réception : la compréhension de l'écrit (CE) et la compréhension de l'oral (CO). Les connaissances lexicales et grammaticales (GL) , qui permettent de mesurer la maîtrise des outils de la langue, sont également évaluées.

Les cinq compétences langagières n'étant ainsi pas évaluées, le test restitue un profil langagier partiel qu'il convient donc de relativiser tout en exploitant les enseignements.

L'exploitation du test à l'échelle académique ne permet pas de distinguer les résultats selon le statut de la langue (LV1 ou LV2).

On entend dans cette note par « niveau attendu » le niveau A2 en fin de cycle 4 (témoignant d'une « maîtrise satisfaisante » sur le SCCCC en fin de cycle 4 pour la LV1)

Rappelons par ailleurs que s'ils permettent un positionnement individuel des élèves sur l'échelle du Cadre Européen de Référence pour les Langues (CECRL), les résultats du test n'entrent aucunement en jeu pour l'orientation *Affelnet*, pour le positionnement de fin de cycle 4 sur le SCCCC, pour l'entrée en section européenne au lycée, ou dans les résultats trimestriels.

Il s'agit d'un outil à but pédagogique permettant aux professeurs de diagnostiquer des points de fragilité ou de force, et de réfléchir à des stratégies d'enseignement afin de réguler les apprentissages des élèves.

Cette note a été rédigée avec l'appui des services de la DEP de l'académie.

I. Résultats académiques et départementaux globaux	2
Éléments de réflexion pour les équipes	4
II. Résultats globaux par ZAP	5
III. Résultats par compétences : compréhension de l'écrit et compréhension de l'oral.	6
Éléments de réflexion pour les équipes	7
IV. Le cas des connaissances lexicales et grammaticales : item le plus chuté.	8
Éléments de réflexion pour les équipes	8
V. Croisement des compétences	9
Approfondissements nécessaires	10
Annexes	11

I. Résultats académiques et départementaux globaux

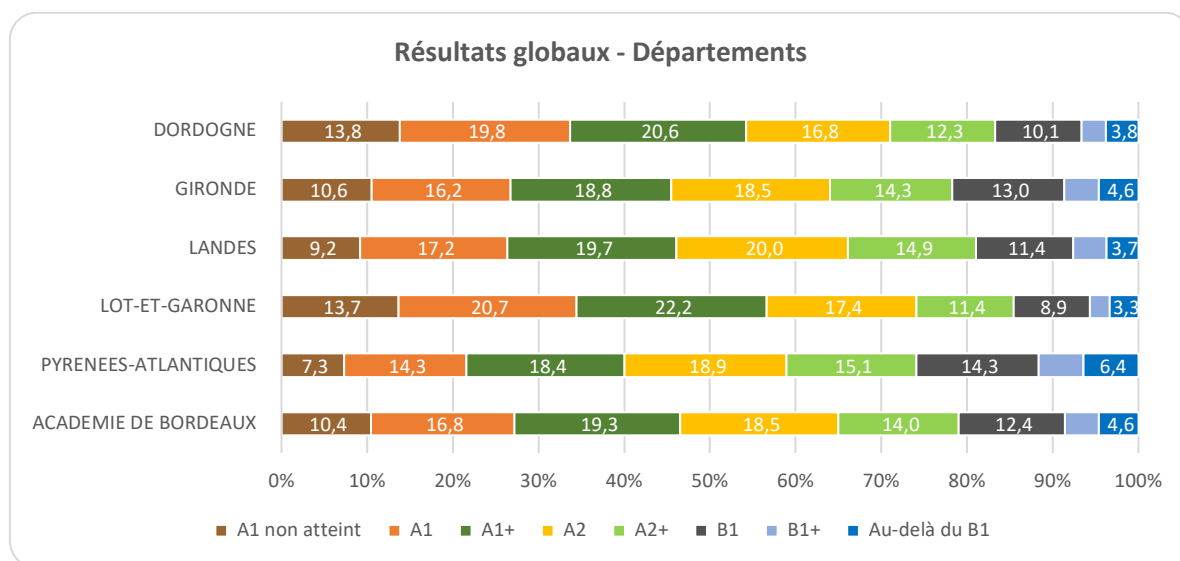
37 312 élèves ont été testés entre le 14 mars et le 15 avril 2022.

46,5% des élèves de 3° (hors 3° prépa-pro) ne maîtrisent pas les compétences attendus en fin de cycle 4.

(graphique 1)

Plus précisément :

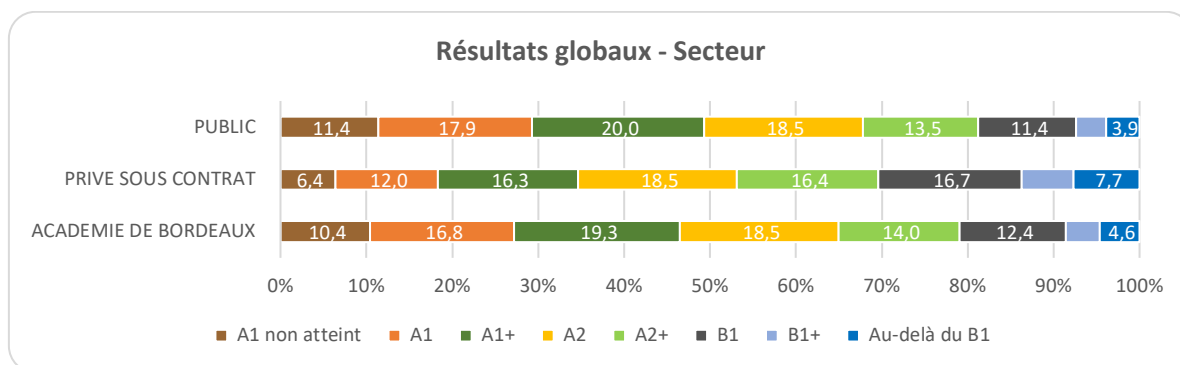
- **42,1%** des élèves de 3° ne maîtrisent pas le niveau A2 en fin de cycle 4 en CE
- **45,2%** des élèves de 3° ne maîtrisent pas le niveau A2 en fin de cycle 4 en en CO
- **49,7** des élèves de 3° ne maîtrisent pas le niveau A2 en fin de cycle 4 en en GL.



(graphique 1)

Ces données recouvrent des situations différentes selon les départements : si dans les Pyrénées Atlantiques les élèves sont 40% à ne pas atteindre le seuil attendu, ils sont 56,6% dans le Lot-et-Garonne et 54,2% en Dordogne. Il est à noter que la Dordogne, accueillant une communauté anglophone importante (source [Enquête Insee 2020](#)) ne semble pas tirer de bénéfice particulier de cette présence de natifs à proximité.

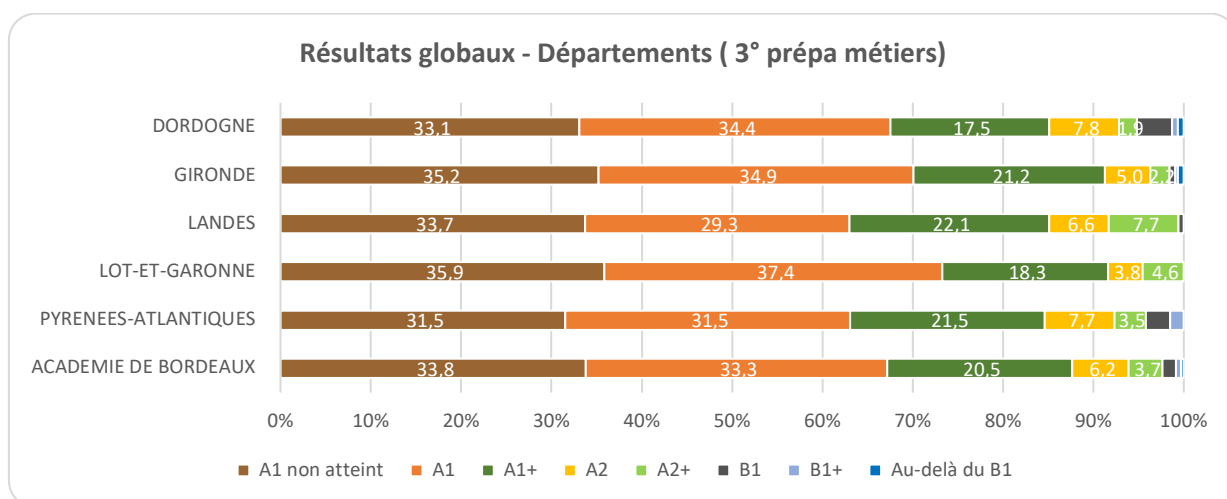
Un étude distincte entre les résultats du secteur public et ceux du secteur privé montre un **écart de maîtrise globale de plus de 15 points** (34,% des élèves infra A2 dans le privé sous contrat pour 49,3% pour les établissements publics, *graphique 2*), notamment en CO (34,5 infra A2 dans le privé, contre 47,6 dans le public).



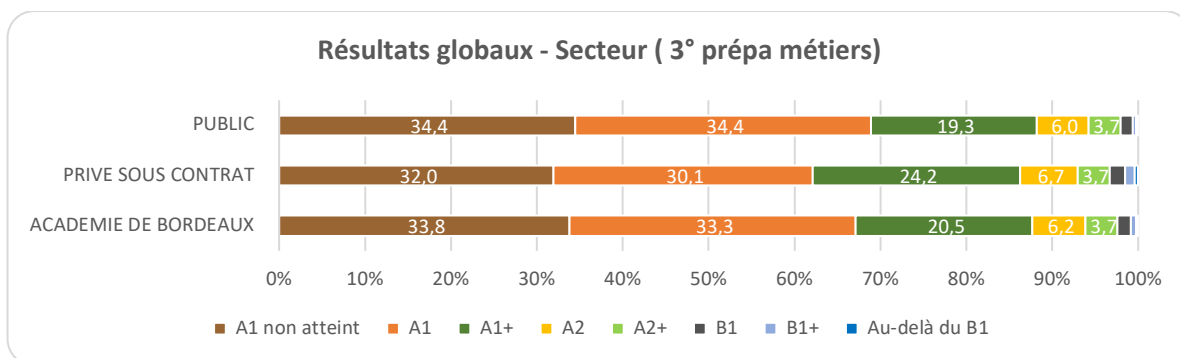
(*graphique 2*)

Une attention particulière doit être portée sur les **élèves scolarisés en 3° prépa-métiers**, dont le niveau de maîtrise est particulièrement décroché des attendus (**88% des élèves en deçà de A2** - *graphique 3*). Rappelons que la classe de 3° prépa-métiers s'inscrit dans le cadre de la personnalisation des parcours, avec un volume horaire en langues vivantes similaire à celui de la classe de 3° ordinaire, et que, comme pour toute classe de troisième, les enseignements visent l'acquisition de la maîtrise du socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

La différence de résultats entre le public et le privé n'est sur ce point pas significative (*graphique 4*).



(*graphique 3*)



(*graphique 4*)

« Niveau dépassé » et excellence

Les élèves ayant dépassé le niveau attendu et maîtrisant au moins le niveau A2+ reste encourageant. Ainsi, **35% des élèves de l'académie obtiennent ou dépassent le niveau A2+**. Le taux atteint 40,1% dans les Pyrénées Atlantiques.

L'écart entre le secteur public et le secteur privé reste important (32,2% dans le public contre 46,8% dans le privé).

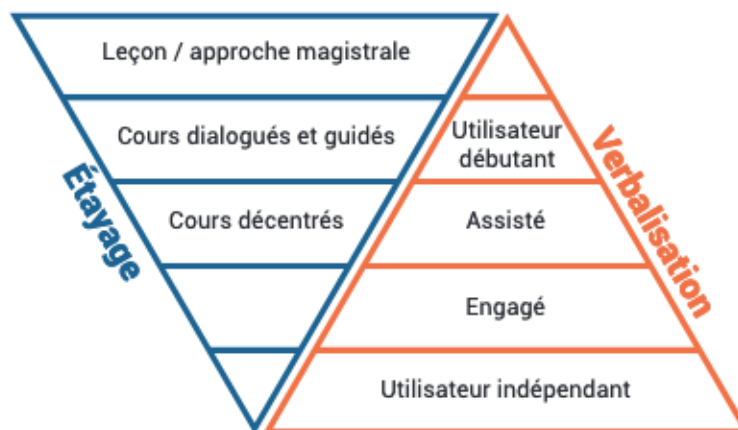
Les élèves ayant d'excellents résultats (au moins niveau B1 en fin de cycle 4, soit « maîtrise très satisfaisante » du SCCCC, niveau « utilisateur indépendant » du CECRL) reste l'un des points forts de l'étude : Les élèves de l'académie sont 21% à atteindre ou dépasser le niveau B1.

Rappelons que les objectifs de seconde GT visent à consolider le niveau B1 en LVA.

Éléments de réflexion pour les équipes

Le nombre d'élève en A1+, soit juste au seuil des attendus de fin de cycle, est très important et représente le segment le plus conséquent des élèves ne maîtrisant pas les attendus (19,3%). Ce pourcentage important d'élèves au seuil du niveau à atteindre doit amener les équipes à réfléchir aux stratégies de passage du niveau A1+ à A2, notamment par le renforcement des stratégies visant **la verbalisation des élèves**.

L'enseignement d'une discipline en langue vivante étrangère est souvent l'occasion de revoir l'équilibre entre **étayage** du professeur et **verbalisation** des élèves : selon le moment de la séance ou de la séquence de cours, le professeur est amené soit à expliciter des contenus pour les mettre à la portée des élèves, soit à responsabiliser les élèves dans la mise en mots des acquis.



Cet équilibre joue un rôle fondamental dans l'accompagnement des élèves de niveaux débutants (A1, A2) vers des niveaux d'indépendance (B1, B2) dans l'usage de la langue cible. L'acquisition de **stratégies de la communication** (compenser, contourner, illustrer, paraphraser...) ne peut se faire dans un cours entièrement centré sur la parole magistrale.

(*Oser les Langues vivantes étrangères, Guide pour l'enseignement des langues vivantes étrangères de l'école au lycée, mars 2020, page 26*)

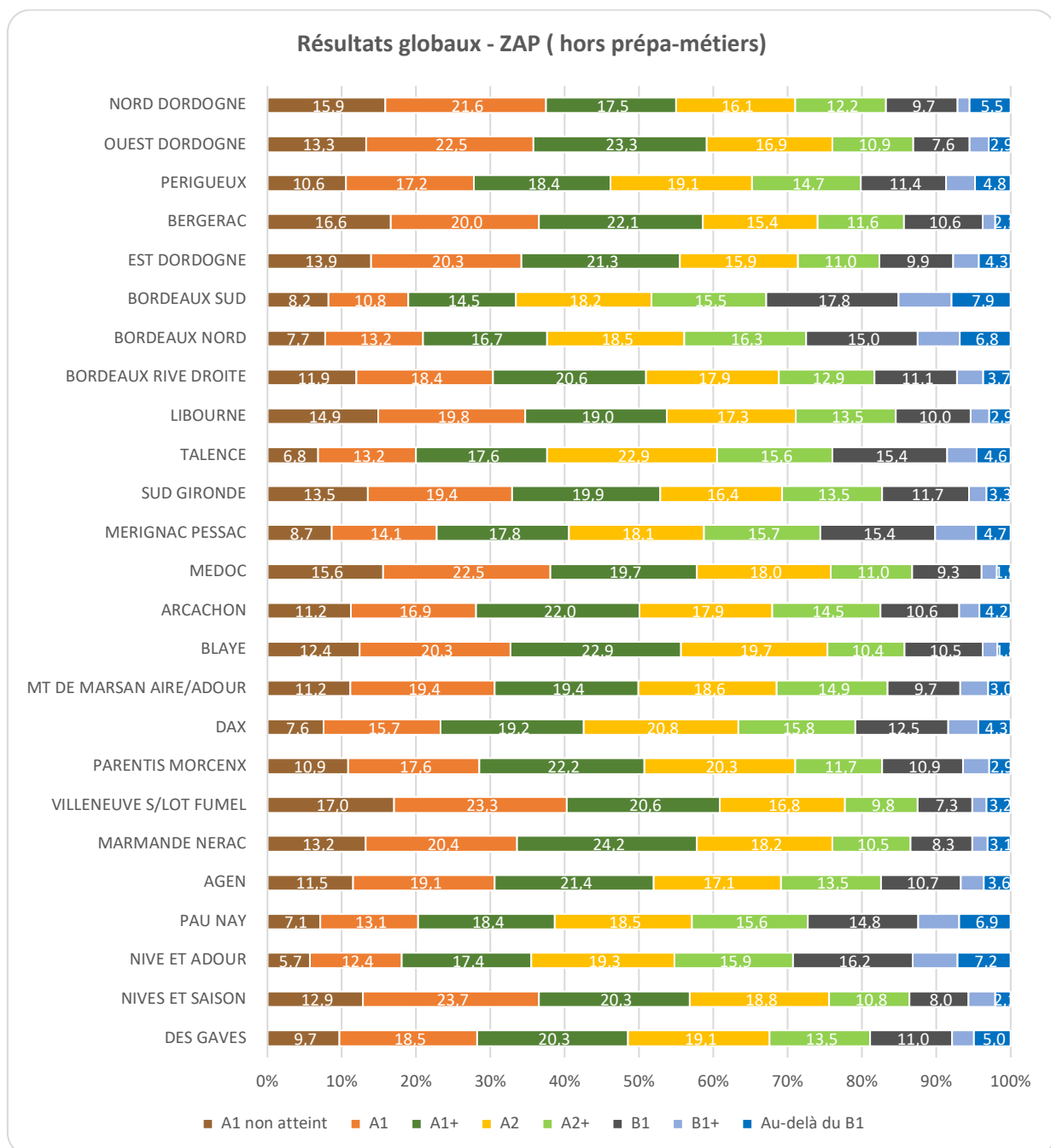
II. Résultats globaux par ZAP

Si les tendances sont globalement les mêmes, les variations de résultats entre ZAP restent nettes.

Ainsi, à l'échelle de l'académie, les résultats entre ZAP varient presque du simple au double : tandis la ZAP de Villeneuve Fumel voit 38,1% des élèves accéder ou dépasser le niveau attendu, ils sont 66,5% dans la ZAP Bordeaux Sud (*graphique 5*).

Au sein d'un même département, les écarts peuvent être également très conséquents (66,5% des élèves de la ZAP Bordeaux Sud obtiennent ou dépassent le niveau attendu, contre uniquement 42,2% dans la ZAP médoc). De même, si la ZAP Nive et Adour voit 64,5% de ses élèves atteindre ou dépasser le niveau A2, ils sont 43,1% dans la ZAP Nive et Saison (*graphique 5*).

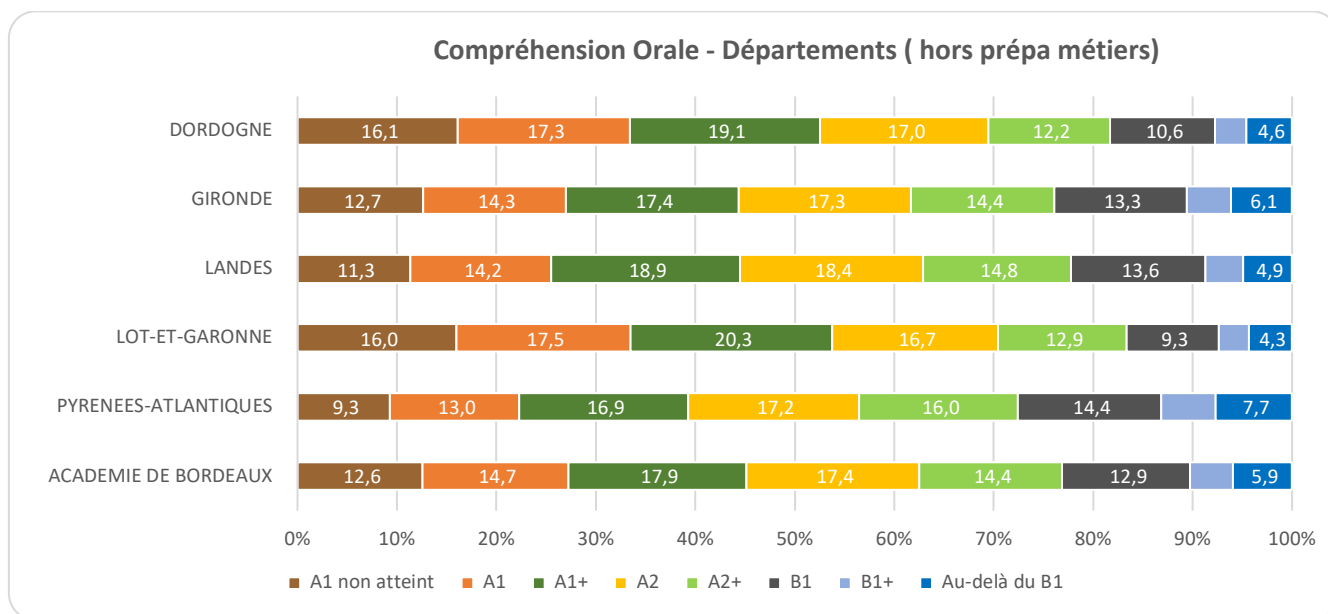
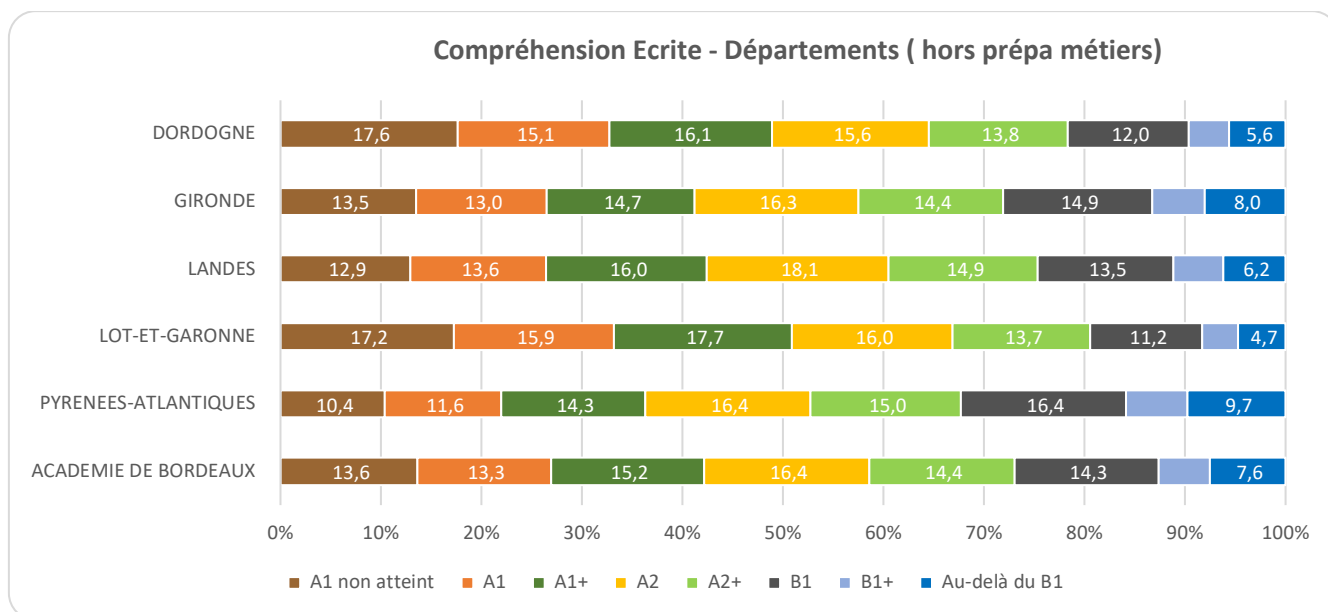
De façon très intéressante et de manière renversée, la ZAP Nive et Saison amène 40% de ses élèves de prépa-métier à un niveau satisfaisant ou très satisfaisant (niveau A2 ou supérieur), contre uniquement 16% pour la ZAP Nive et Adour (*graphique 11, en annexe*).



(*graphique 5*)

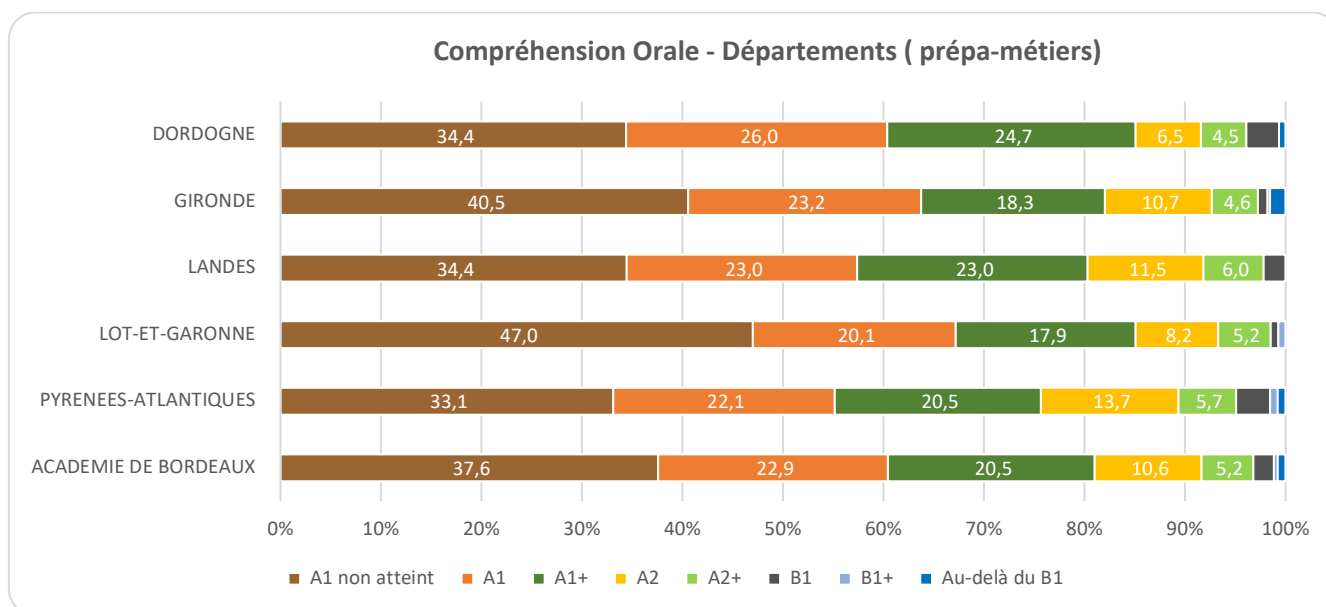
III. Résultats par compétences : compréhension de l'écrit et compréhension de l'oral.

L'écrasante majorité des départements (*graphiques 6 et 7*) et des ZAP (*graphiques 12 et 13 en annexe*) voient leurs résultats en CE supérieurs à ceux de la CO .



De manière surprenante, les résultats des élèves en 3° prépa métiers (*graphique 8*) renversent la tendance dans de nombreuses ZAP de l'académie où les résultats en CO sont supérieurs à ceux en CE : ainsi, dans la ZAP de Pau-Nay, 23,1% des élèves en prépa-métiers atteignent ou dépassent le niveau A2 en CO, contre uniquement 18,6 en CE) (*graphiques 14 et 15 en annexe*)

Une explication possible serait un entraînement plus fréquent aux compétences de compréhension et de production orales auprès des publics prépa-métiers, les professeurs se sentant plus à l'aise pour entraîner l'oral en effectifs plus réduits.



Éléments de réflexion pour les équipes

Une explication linguistique possible à la meilleure maîtrise de l'écrit pourrait être le système tonique de l'anglais, très différent d'un système syllabique¹, qui **sollicite un entraînement très régulier et une qualité de concentration et d'écoute**, et prive en CO les élèves des stratégies d'appui sur la graphie pour induire du sens.

De fait, dans une étude menée en 2003, des étudiants francophones n'ont pas reconnu à l'oral près d'un quart des mots d'anglais fréquents qu'ils reconnaissaient à l'écrit (Hilton, 2003), ce qui explique, sans doute, une partie de leurs difficultés en compréhension de l'oral (Hilton, 2005). L'anglais est particulièrement propice à ce genre de difficultés car il appartient à une catégorie rythmique éloignée du français (Wilhelm, 2012).

L'entraînement des élèves aux compétences de compréhension et de production orale doivent donc être renforcés, tant en fréquence qu'en entraînement et explicitation des stratégies d'écoute-compréhension et de production à mettre en œuvre². Le nombre d'élèves par classe ne doit pas rester un obstacle, les moyens d'individualisation des écoutes étant désormais nombreux et la démarche de projet permettant de démultiplier les situations d'entraînement à la production orale.

- On pourra par exemple , afin de réfléchir sur ce point, consulter le lien suivant : http://langues.ac-rouen.fr/TRAAM/Traam_2014_CO/co/references.html
- On pourra aussi consulter l'article « quels entraînements pour améliorer les compétences de compréhension de l'oral ? », Stéphanie ROUSSEL, Maître de conférences, Université de Bordeaux, Conf. de consensus, [Dossier CNESCO](http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2019/04/190408_CCLV_Note_experts-1.pdf), p39-46, http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2019/04/190408_CCLV_Note_experts-1.pdf)

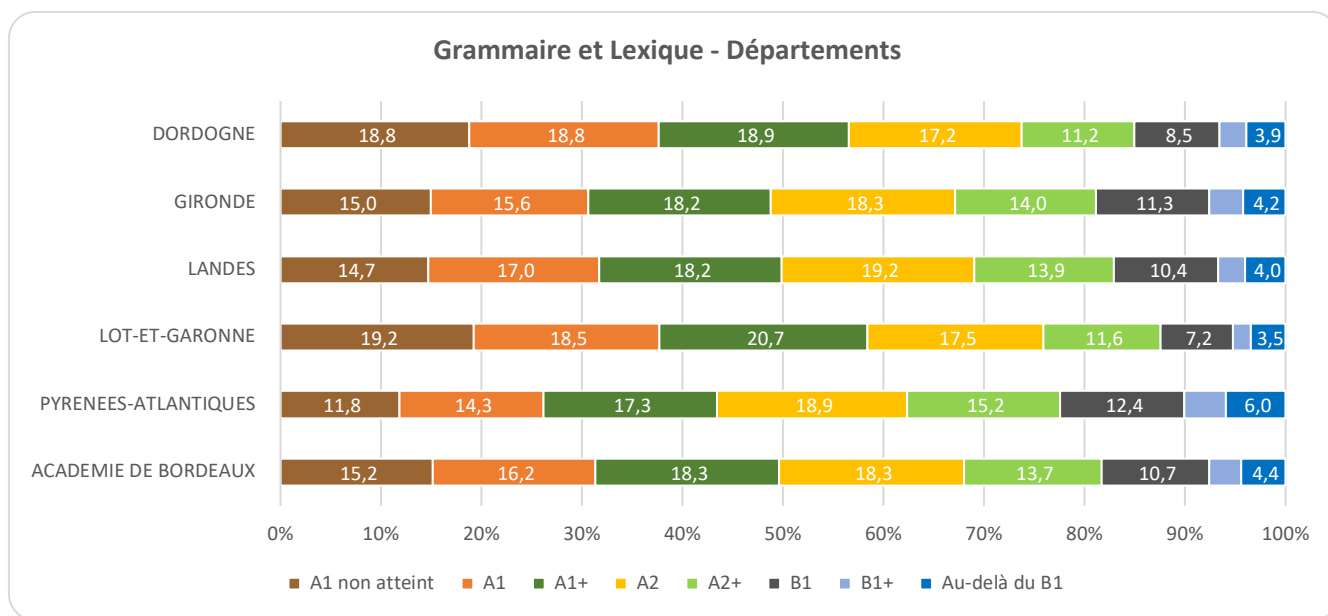
¹ La recherche a en effet démontré qu'un apprenant de langue étrangère perçoit et produit les sons de cette nouvelle langue en fonction des sons existants dans sa langue de première socialisation (Flege, 1988 et 1995 ; Escudero, 2007). Si les sons totalement nouveaux peuvent être appris avec un entraînement régulier, les sons proches de la langue de la maison mais différents sont automatiquement perçus et produits pour être assimilés au registre de sons connus.

² Voir à ce titre « quels entraînements pour améliorer les compétences de compréhension de l'oral ? », Stéphanie ROUSSEL, Maître de conférences, Université de Bordeaux, Conférence de consensus, [Dossier CNESCO](http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2019/04/190408_CCLV_Note_experts-1.pdf), p39-46.

IV. Le cas des connaissances lexicales et grammaticales : item le plus chuté.

Que ce soit à l'échelle académique, départementale (*graphique 9*) ou de la ZAP (*graphique 16 en annexe*), la partie lexique et grammaire est la partie la plus échouée.

Ainsi, à l'échelle académique, un élève sur deux ne possède pas un répertoire lexical ou une maîtrise grammaticale suffisants (49,5% des élèves n'atteignent pas le niveau A2. Dans le Lot et Garonne, c'est 58,4% des élèves qui n'atteignent pas le niveau attendu).



(*graphique 9*)

Éléments de réflexion pour les équipes

Ce point doit inquiéter car **un répertoire lexical trop restreint, ou des repères grammaticaux fragiles forment des « entraves »³ internes à la compréhension qui vont faire obstacle non seulement au développement des compétences de réception mais aussi à celles de production.**

Ainsi, **on peut inférer des résultats non seulement que les élèves testés peinent à s'appuyer sur leurs connaissances lexicales et grammaticales pour accéder au sens ou construire du sens, et mais n'activent pas non plus de stratégies de compensation** (appui sur le paratexte ou le co-texte, dérivation, repères étymologiques, etc.)

Cet aspect confirme les remarques faites dans le rapport [Oser dire le nouveau monde](#) qui souligne que nombre de professionnels pensent –de manière erronée – que l'enseignement du lexique et de la grammaire seraient désormais « interdits »⁴.

Il s'agit là d'une conception faussée de la démarche d'apprentissage dite « actionnelle ». **Une réflexion mériterait d'être conduite au sein de chaque équipe de langues afin de réfléchir aux stratégies d'enseignement favorables à la construction d'un répertoire lexical plus riche et de repères grammaticaux plus solides** (proposer des situations culturellement riches favorisant un input de qualité/ faire explicitement la part du lexique actif et du lexique de reconnaissance/ réfléchir aux situations de mise en mémoire dès le temps de classe / identifier explicitement les situations de réactivation qui conforteront le stockage en mémoire/ planifier les situations de transfert qui permettront de décontextualiser les savoirs pour les rendre disponibles dans d'autres situations, travailler les stratégies de construction du sens/ manipuler, mettre en bouche, solliciter les sens dans une approche multisensorielle pour enrichir l'encodage mnésique/ etc.)

³ Voir le «[Glossaire](#)» à la didactique des langues disponible sur Eduscol,

⁴ Propositions pour une meilleure maîtrise des langues vivantes étrangères, Oser dire le nouveau monde, A. Taylor & C. Manes-Bonnisseau, septembre 2018, page 8, <https://www.education.gouv.fr/media/15155/download>

6.4.7 Développer les compétences linguistiques

Comment peut-on faciliter au mieux le développement des **compétences linguistiques** de l'apprenant en ce qui concerne le vocabulaire, la grammaire, la prononciation et l'orthographe ?

6.4.7.1 Jusqu'où peut-on attendre ou exiger des apprenants qu'ils développent leur **vocabulaire** ?

- a. par la simple exposition à des mots et des locutions figées utilisés dans des textes authentiques oraux ou écrits
- b. par la déduction de l'apprenant ou l'utilisation d'un dictionnaire consulté selon les besoins au cours des tâches et des activités
- c. par la présentation des mots en contexte, par exemple dans les textes des manuels scolaires et l'utilisation qui s'en suit dans des exercices, des activités d'exploitation, etc.
- d. par leur présentation accompagnée d'aides visuelles (images, gestes et mimiques, actions correspondantes, objets divers, etc.)
- e. par la mémorisation de listes de mots, etc. avec leur traduction
- f. par l'exploration de champs sémantiques et lexicaux
- g. par l'entraînement à l'utilisation de dictionnaires unilingues et bilingues, de glossaires et *thesaurus* et tout autre ouvrage de référence
- h. par l'explication du fonctionnement de la structure lexicale et l'application qui en résulte (par exemple, dérivation, suffixation, synonymie, antonymie, mots composés, collocations, idiomes, etc.)
- i. par une étude plus ou moins systématique de la distribution différente des éléments lexicaux en L1 et L2 (sémantique contrastive).

Les utilisateurs du *Cadre de référence* envisageront et expliciteront selon le cas la façon dont les éléments de vocabulaire (sens et forme) seront présentés et appris par les élèves et les étudiants.

(Extrait CECRL page 115)

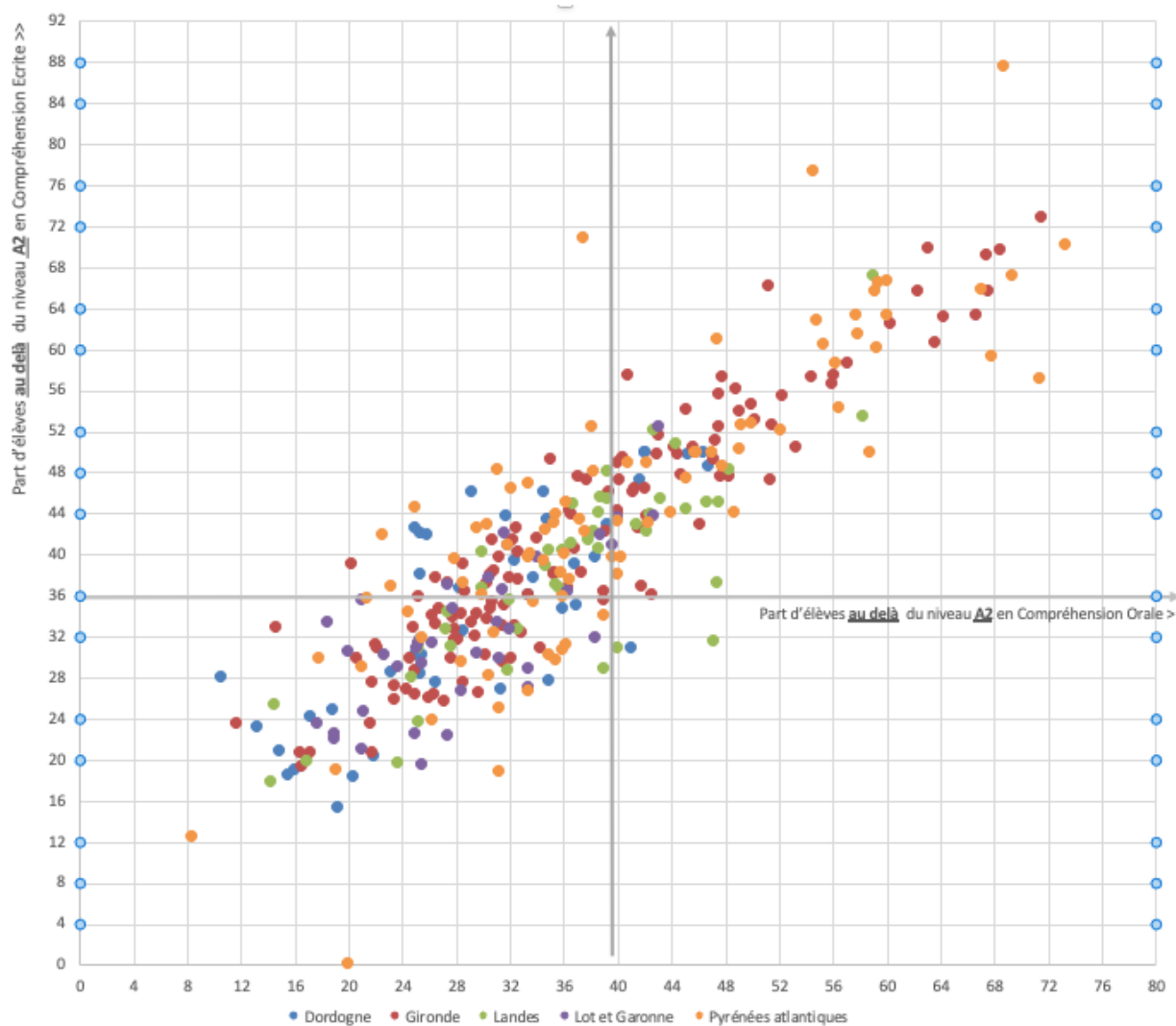
V. Croisement des compétences

Le nuage de points infra (*graphique 10*) permet à chaque établissement de se situer au vu des résultats obtenus par ses élèves aux deux compétences de CE et de CO et d'identifier de possibles décrochages particuliers sur l'écrit ou sur l'oral.

Les traits plus épais correspondent aux moyennes sur l'ensemble des établissements

Il confirme les données développées plus haut :
- résultats globalement meilleurs en CE qu'en CO
- écarts entre départements

Ces mêmes résultats pour les prépa-métiers sont présentées en annexe (*graphique 17*)



(graphique 10)

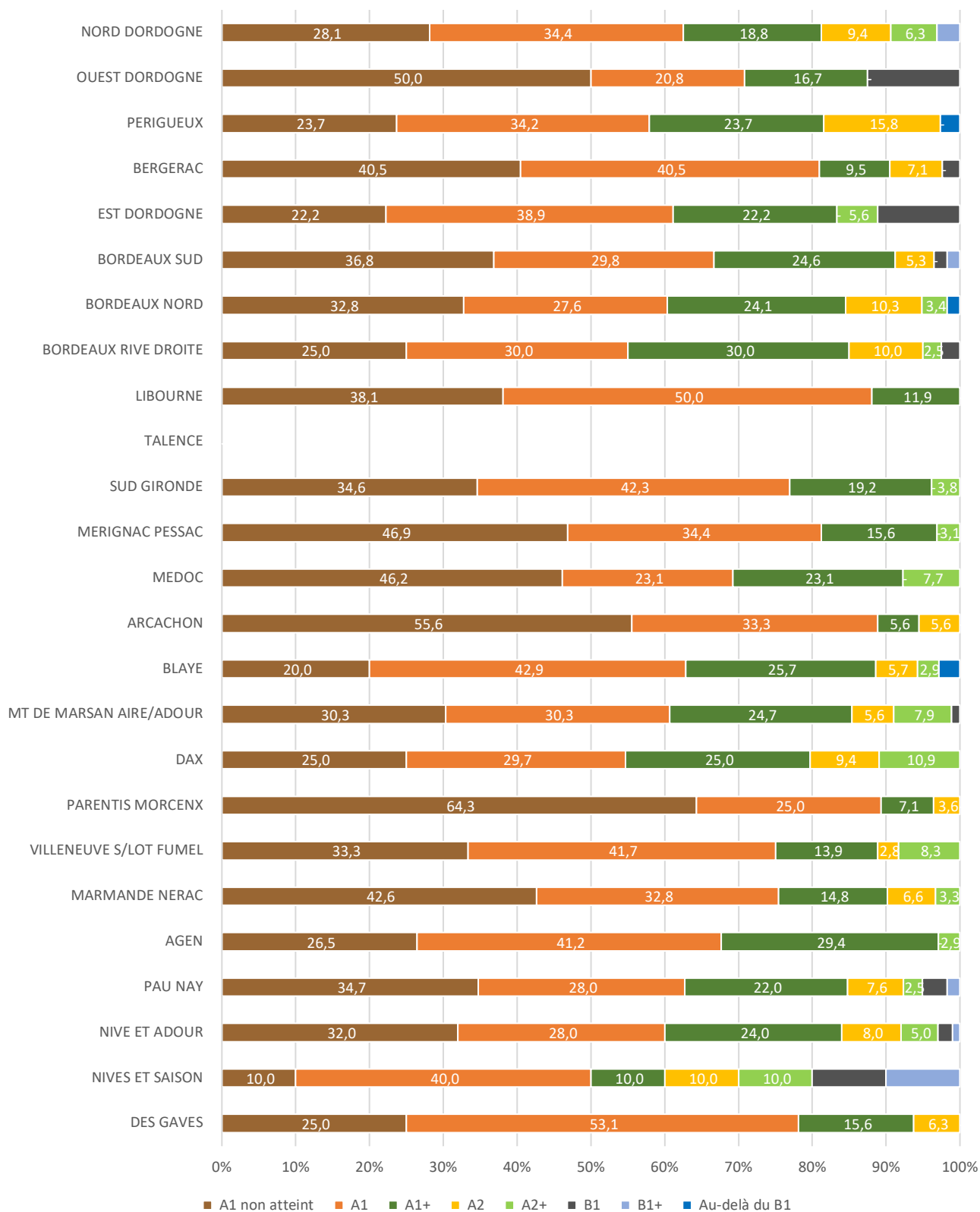
Approfondissements nécessaires

Le test de positionnement ev@lang ne permet pas une exploitation des résultats par entrée genrée, par CSP, ou par adaptations mises en place pour les élèves à besoins éducatifs particuliers.

Ce point pourrait faire l'objet d'une étude à l'échelle de chaque établissement.

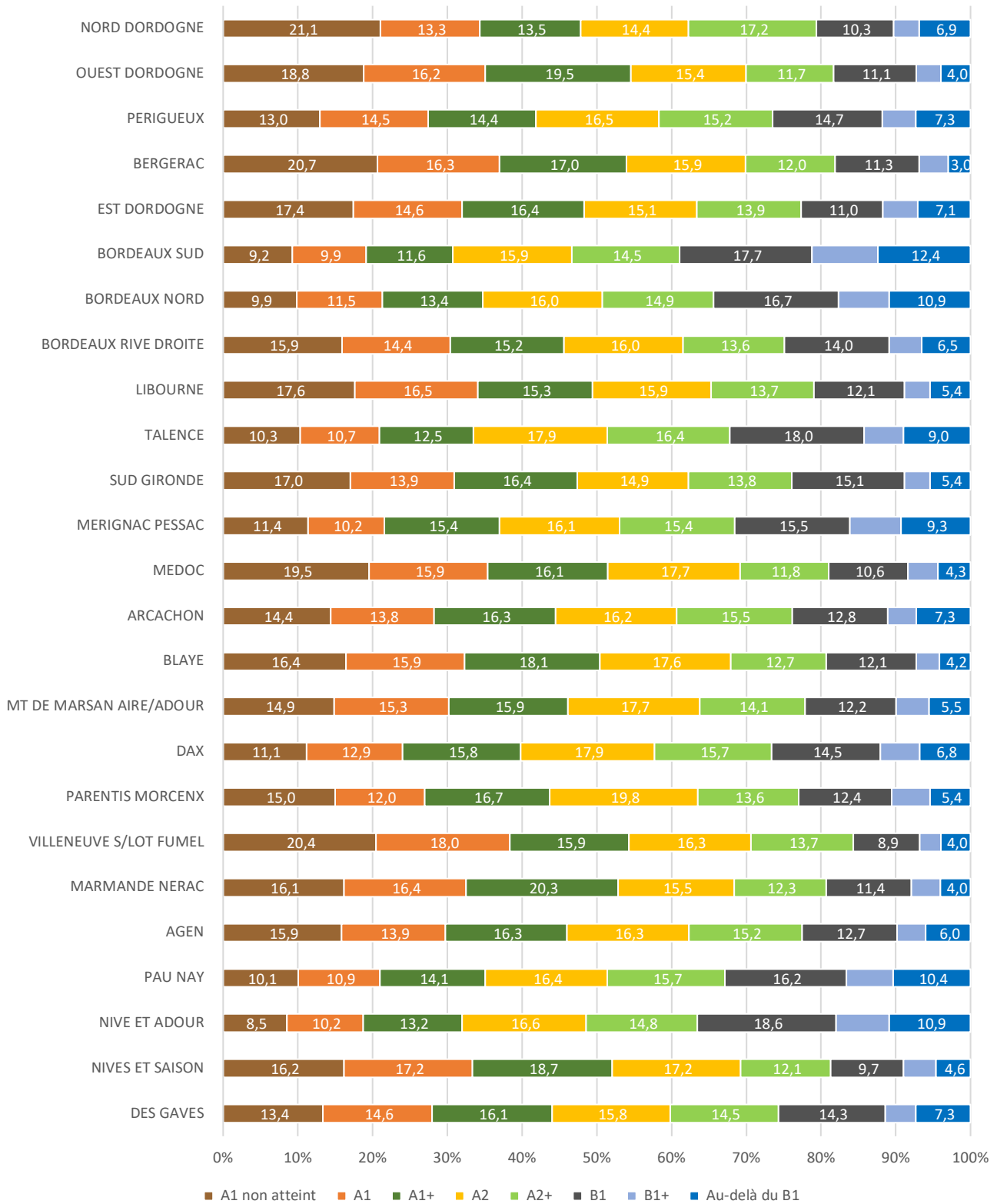
Il reste aussi à évaluer l'impact des dispositifs et options linguistiques spécifiques, notamment sections internationales, parcours renforcés en langues vivantes (DNL, bilangues, enseignement optionnel « langue et cultures européennes en cycle 4 » notamment) afin de mesurer les bénéfices sur les acquisitions.

Résultats globaux - prépa métiers ZAP



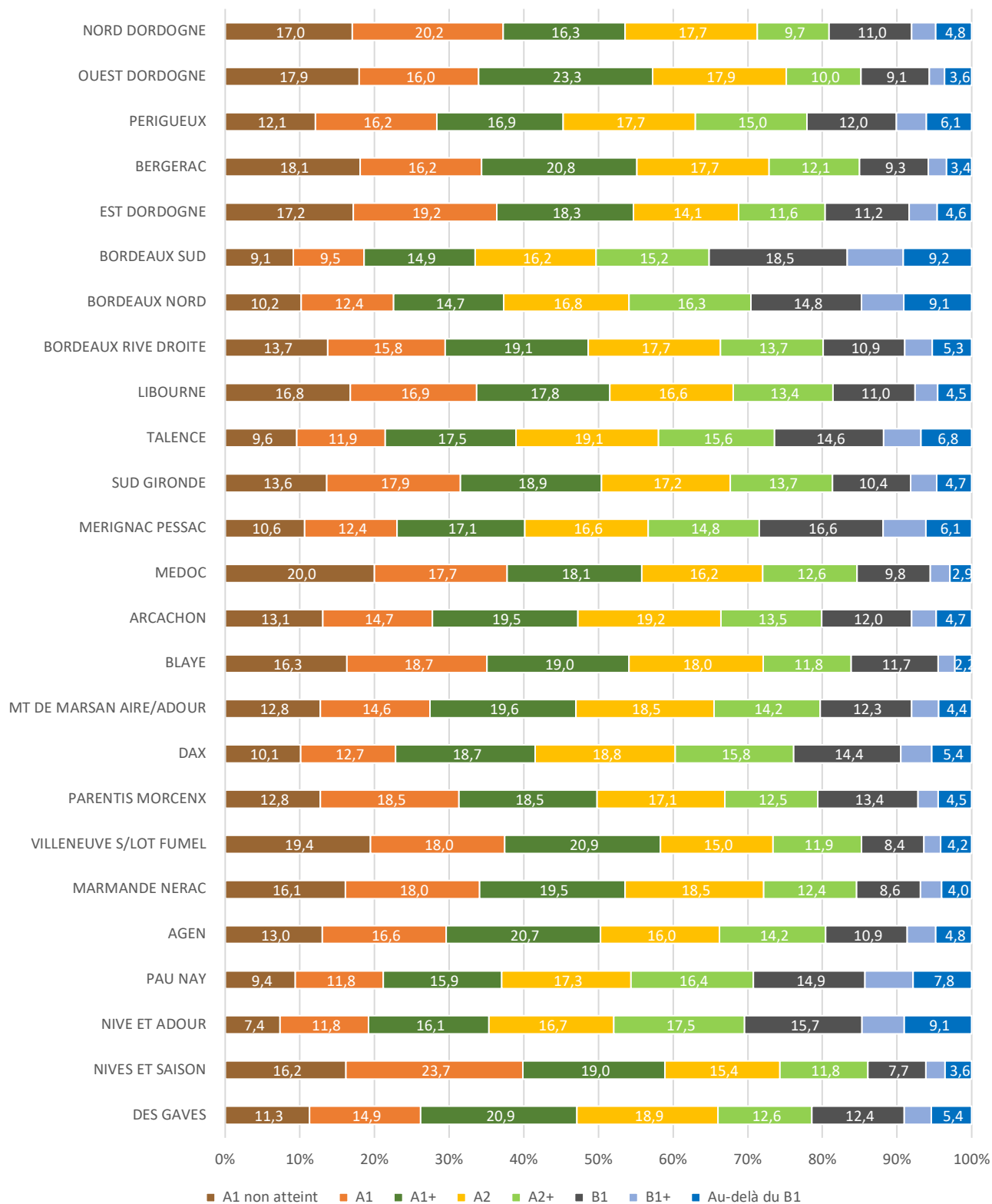
(graphique 11)

Compréhension Ecrite - ZAP



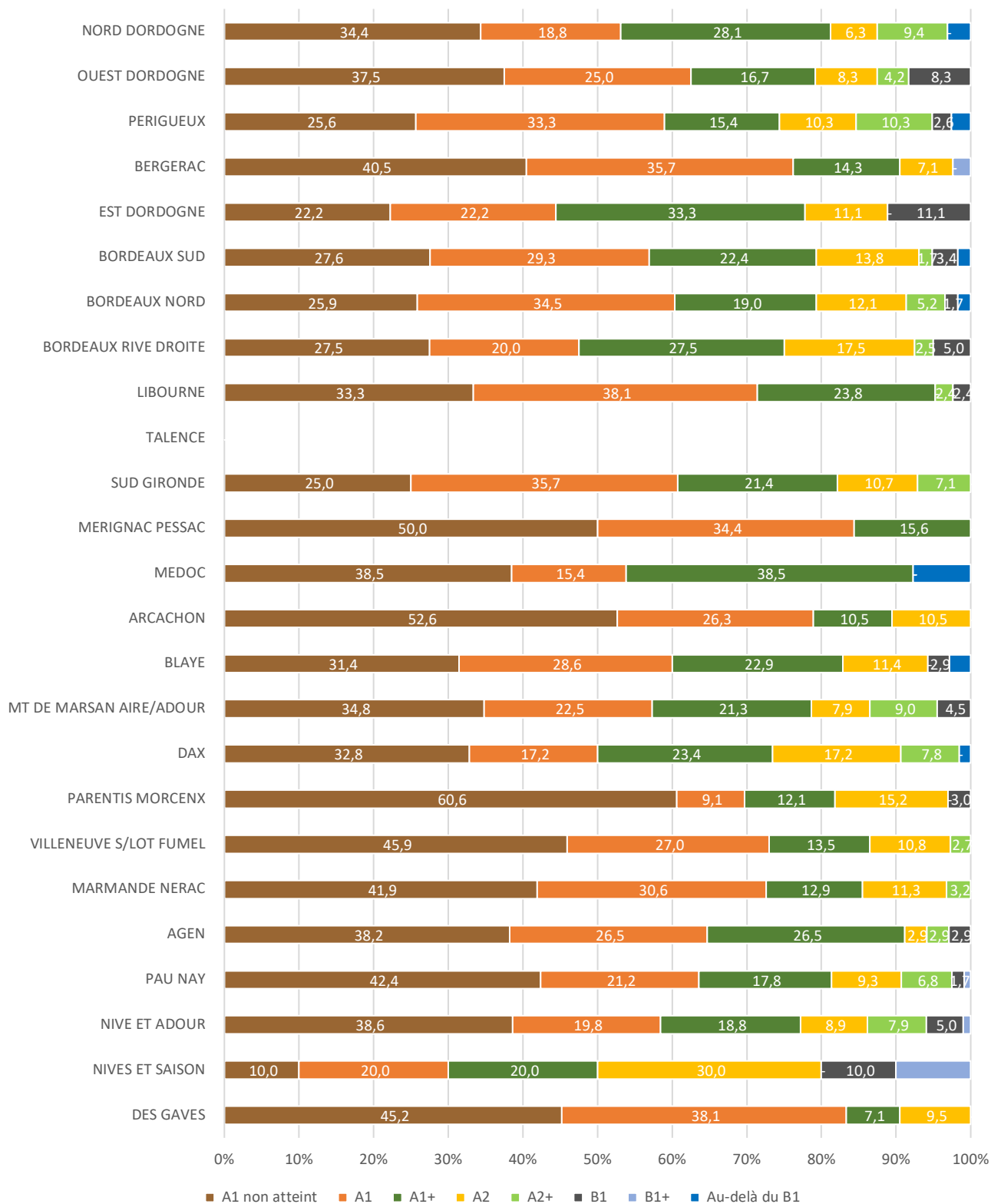
(graphique 12)

Compréhension Orale - ZAP



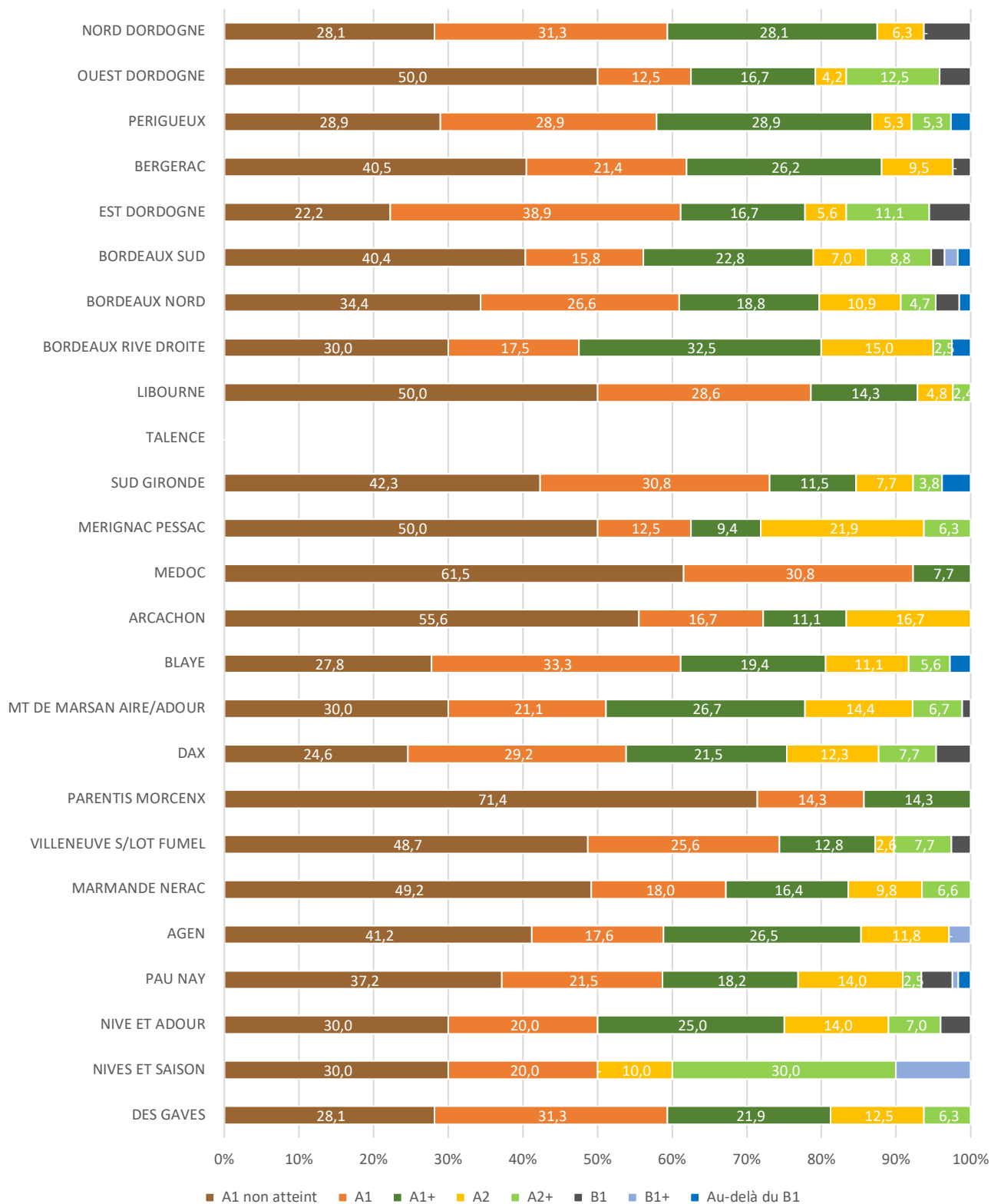
(graphique 13)

Compréhension Ecrite - ZAP (prépa-métiers)



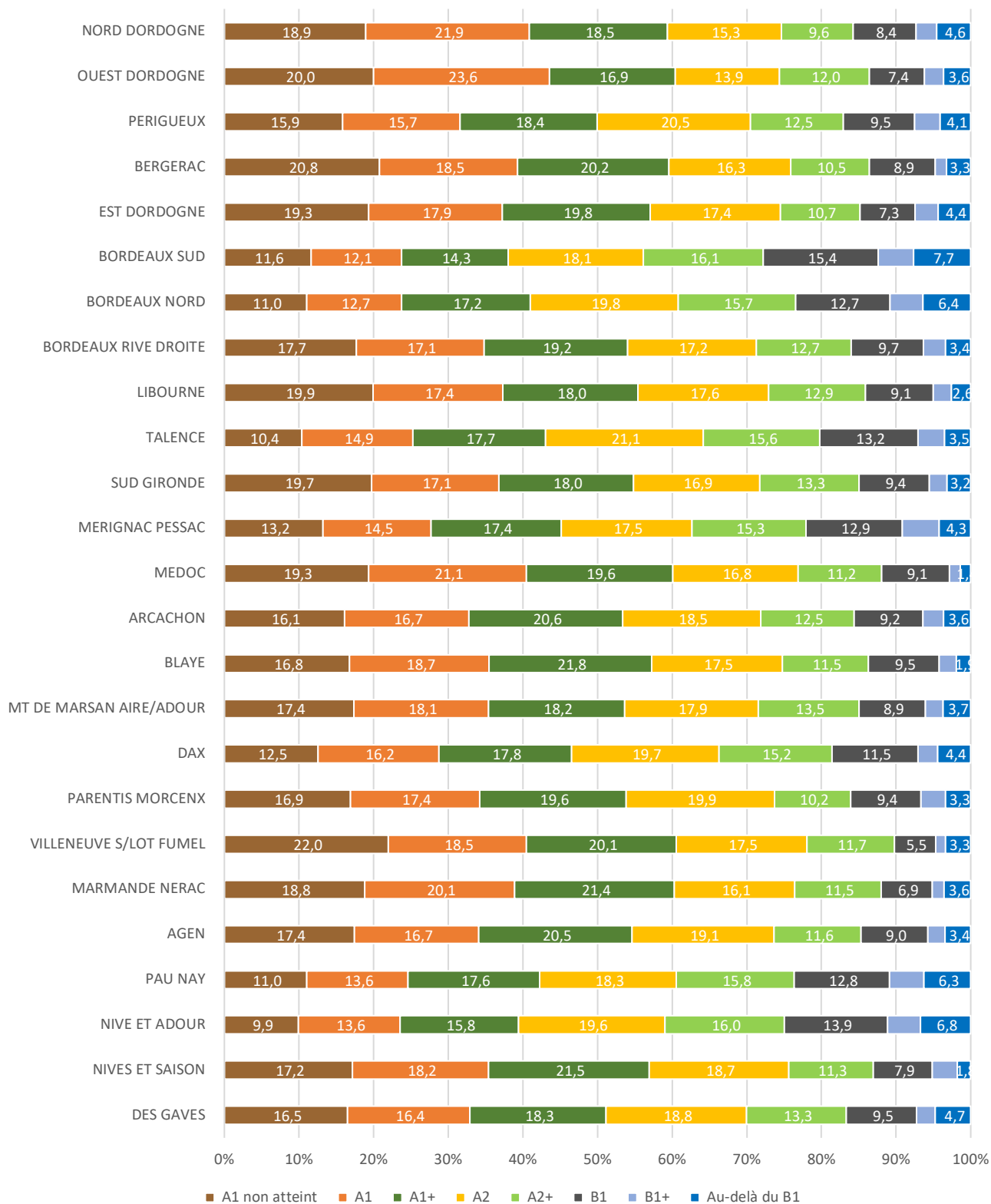
(graphique 14)

Compréhension Orale - ZAP (prépa-métiers)



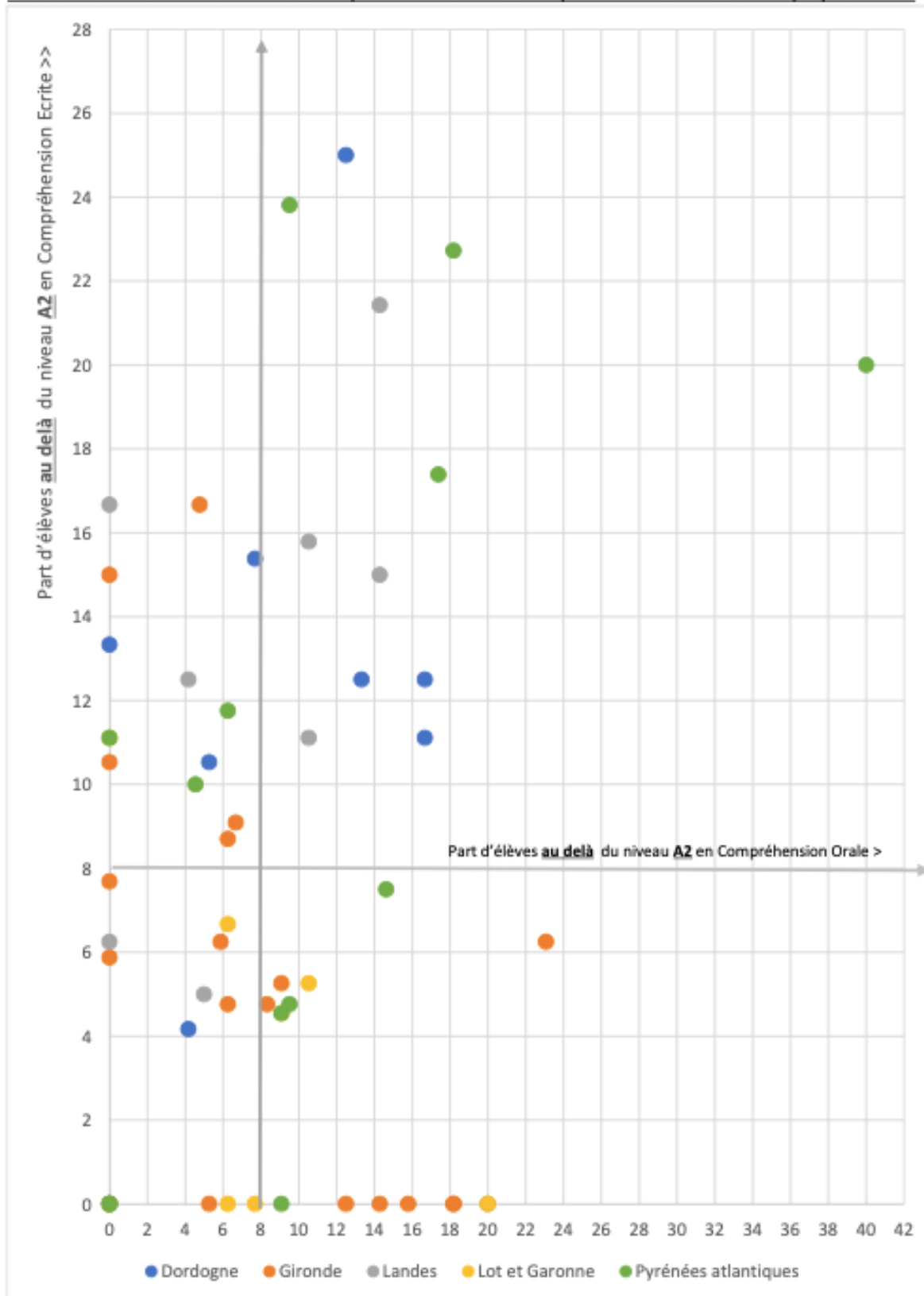
(graphique 15)

Grammaire et Lexique - ZAP



(graphique 16)

Part d'élèves au-delà du niveau A2 Compréhension Orale * Compréhension Ecrite - 3èmes prépa-métiers



(graphique 17)