

Le dispositif CEDRE permet principalement de mesurer la progression des élèves dans leur compréhension de l'oral et de l'écrit en langues vivantes étrangères en fin d'école primaire (NI 12.04) et de collège (NI 12.05). Ce dispositif ne permet pas de renseigner sur les compétences d'expression orale des élèves.

En fin d'école primaire, les performances des élèves en langues étrangères s'améliorent fortement entre 2004 et 2010, corrélativement aux nouveaux programmes scolaires.

En anglais, 62,6 % maîtrisent de façon satisfaisante la compréhension de l'oral et 70,8 % la compréhension de l'écrit. Ces proportions étaient respectivement de 52,7 % et de 55,1 % en 2004. Les élèves les plus performants étant plus nombreux qu'en 2004, la dispersion entre ceux-ci et les plus faibles augmente.

En allemand, 55,3 % des élèves maîtrisent de façon satisfaisante la compréhension de l'oral et 64,4 % la compréhension de l'écrit. Ils étaient respectivement 47,3 % et 52,2 % en 2004.

La hausse des performances est essentiellement due à un déplacement de la distribution vers les niveaux élevés. Si l'on observe un lien entre précocité des apprentissages et amélioration des acquis, pour l'anglais, ce lien s'explique davantage par une amélioration de la qualité des conditions d'enseignement que par le nombre d'années d'études.



L'évolution des compétences en langues des élèves en fin d'école de 2004 à 2010

L'objectif du cycle des évaluations disciplinaires réalisées sur échantillon (CEDRE), commencé en 2003, est de faire le point, tous les six ans, sur les compétences et connaissances des élèves dans des domaines spécifiques, à des moments-clés du cursus scolaire. Pour les langues étrangères, l'évaluation réalisée en 2010 reprend en partie des situations de l'évaluation de 2004 et permet ainsi de mesurer l'évolution des performances des élèves sur cette période.

Le cadre de l'évaluation

L'évaluation menée en mai 2010 avait pour objectif d'évaluer les compétences en anglais et en allemand en fin d'école, et de vérifier l'acquisition des éléments fondamentaux de la langue étrangère ainsi que la construction d'une compétence de communication élémentaire. Cette évaluation a été élaborée à partir des objectifs fixés par les programmes nationaux¹, programmes adossés au Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), et à partir des descripteurs du livret personnel de compétences.

Les trois activités langagières évaluées

En 2010, l'évaluation a été proposée dans trois des cinq activités de communication

langagière : la compréhension de l'oral, la compréhension de l'écrit et l'expression écrite.

Pour chacune de celles-ci, ont été retenues différentes capacités, graduées en fonction de la difficulté relative de la maîtrise du vocabulaire, de la grammaire et de la phonologie¹. Les compétences propres à l'expression orale (en continu et en interaction) n'ont pas été évaluées pour des raisons de standardisation de l'évaluation impossible à réaliser.

En compréhension de l'oral, les situations d'évaluation s'organisent autour de trois axes, définis par le livret personnel de compétences :

- Comprendre des consignes de classe ;
- Comprendre des mots familiers et des expressions très courantes ;
- Suivre des instructions courtes et simples.

À ces trois axes s'ajoute la capacité *Percevoir*, déjà évaluée dans l'enquête de 2004. Dans un souci de comparabilité des résultats, les items ont été regroupés selon les catégories définies en 2004, soit *Connaître et reconnaître*, *Percevoir*, *Dégager les principales informations d'un document sonore*.

En compréhension de l'écrit, l'évaluation s'articule autour des deux descripteurs du livret personnel de compétences :

- Comprendre des textes courts et simples en s'appuyant sur des éléments connus ;

¹. BO Hors série n° 8 du 30 août 2007.

- Se faire une idée d'un texte informatif simple accompagné éventuellement d'un document visuel. Le regroupement des items selon les catégories définies en 2004 amène à analyser les compétences *Connaître et reconnaître* et *Dégager les principales informations d'un texte*.

L'expression écrite a été évaluée pour la première fois en 2010 à partir de réelles productions. En effet, l'évaluation de cette activité langagière relevait en 2004 d'une mobilisation d'outils linguistiques et non d'une production écrite effective, et ce en raison du format des items (questions à choix multiple).

Chaque activité langagière est déclinée selon des objectifs plus spécifiques évalués par plusieurs centaines d'items dont la nature et la complexité sont adaptées aux élèves de fin d'école. Les supports, de difficultés variées, font l'objet de questions indépendantes les unes des autres.

Évolution des performances des élèves

Pour formaliser un constat de la maîtrise des compétences des élèves en langues vivantes en fin d'école, deux échelles décrivant plusieurs niveaux de performances ont été construites pour chaque langue, en compréhension de l'oral (*tableaux 1 et 4, cf. infra*) et en compréhension de l'écrit². Pour chaque échelle, six groupes d'élèves sont distingués selon leurs niveaux de maîtrise (*voir l'encadré « Méthodologie » p. 8*). Pour des raisons techniques, il n'a pas été possible d'établir une échelle pour l'expression écrite. Ces échelles, qui servent de référence, sont indépendantes du moment de l'évaluation. C'est la répartition des élèves selon les différents niveaux de performance de l'échelle qui est susceptible d'évoluer dans le temps. La reprise partielle de l'évaluation de 2004 en 2010 permet d'analyser cette évolution.

Relation entre compréhension de l'écrit et compréhension de l'oral

Il est important de préciser que ce ne sont pas nécessairement les mêmes élèves qui constituent les groupes d'une même dénomination dans chaque échelle. En effet, les élèves n'ont pas nécessairement le même

niveau de compétences pour chacune des activités langagières évaluées. Aussi est-il difficile de parler d'un niveau général en anglais ou en allemand. C'est la raison pour laquelle nous n'avons pas construit une échelle unique de performances par langue qui aurait supposé le caractère unidimensionnel des compétences évaluées.

Des résultats en forte hausse en anglais

Compréhension de l'oral

En 2010, les performances des élèves en anglais ont fortement progressé, avec un score moyen supérieur de 18 points à celui de 2004 (*graphique 1*). On constate par ailleurs un plus grand étalement de la répartition des élèves dans les différents groupes, la hausse de 14 points de pourcentage observée dans les hauts niveaux (groupes 4 et 5) étant contrebalancée par une baisse équivalente dans les niveaux moyens (groupes 2 et 3).

L'échelle de performances (*tableau 1*) montre les acquisitions des différents groupes. Le taux de réussite globale pour l'ensemble de l'activité langagière « *Comprendre à l'oral* » est de 76 %, ce qui atteste de performances satisfaisantes dans ce domaine privilégié de l'enseignement en primaire. Les compétences « *Connaître et reconnaître* », et « *Dégager les principales informations d'un document sonore* » se différencient

peu en termes de réussite (78 % vs 73 %). Une analyse des situations constitutives de la compétence « *Connaître et reconnaître* » montre que les élèves ont été évalués sur leur capacité à maîtriser des éléments lexicaux et structuraux, à mémoriser à court terme et à traiter des informations.

L'analyse de la compétence « *Dégager les principales informations d'un document sonore* » montre que les élèves les plus faibles commencent à pouvoir tirer profit des éléments contextuels, la mise en contexte ne semblant pas être un obstacle infranchissable à ce stade de l'apprentissage de la langue où les indices à prélever pour accéder au sens sont le plus souvent explicites.

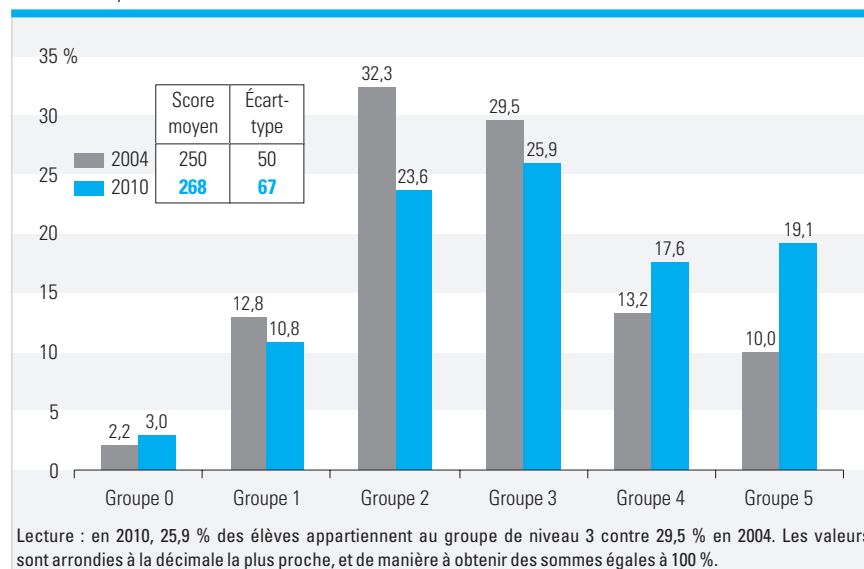
Compréhension de l'écrit

Comme en compréhension de l'oral, les performances des élèves ont beaucoup progressé (+ 22 points) en 2010 (*graphique 2*). Le pourcentage d'élèves de faible niveau (groupes 0 et 1) enregistre une baisse significative de 6 points de pourcentage et celui du niveau 2 diminue de 10 points. Ces baisses sont compensées, à l'autre extrémité de l'échelle, par un gain de 17 points de pourcentage dans les groupes 4 et 5.

Les acquisitions des différents groupes d'élèves sont décrites dans l'échelle de performances². Le taux de réussite globale pour l'ensemble de l'activité langagière « *Comprendre à l'écrit* » est de 63 %. Tous les groupes réussissent mieux dans la

GRAPHIQUE 1 – Répartition des élèves par groupe de niveau en 2004 et en 2010 en compréhension de l'oral en anglais

France métropolitaine



Source : MENJVA-MESR DEPP

compétence « *Connaître et reconnaître* » (70 %) que dans la compétence « *Dégager des informations d'un texte* » (56 %). Pour réussir les items constitutifs de la première compétence, les élèves devaient lire et reconnaître des structures linguistiques surtout connues et pratiquées à l'oral. Cependant, quel que soit le groupe, la réussite est moindre lorsqu'il s'agit d'établir des liens, de mettre en relation les éléments perçus et identifiés, activités nécessaires pour maîtriser la deuxième compétence.

Expression écrite

L'expression écrite, qui n'est pas prioritaire à l'école, bénéficie d'un entraînement moins intensif que l'oral. La réussite moyenne (45 % en *Mobilisation des outils linguistiques* et 51 % en *Expression écrite* proprement dite) n'atteint pas celle des deux autres activités langagières. L'expression écrite est de loin l'activité de communication langagière la plus difficile à installer, surtout à ce stade de l'apprentissage de la langue. Cependant, le taux de réussite en mobilisation des outils linguistiques augmente de 7 points entre 2004 et 2010. L'entraînement à la production de l'écrit en classes primaires semble donc gagner du terrain, malgré un taux de non-réponse qui demeure important (37 %).

Des évolutions différenciées selon les caractéristiques des élèves³

L'écart de performances en faveur des filles s'accroît

En compréhension de l'oral (*tableau 2*) comme de l'écrit (*tableau 3*), le score moyen augmente significativement entre 2004 et 2010, plus encore pour les filles que pour les garçons (21 points vs 15 points à l'oral, 24 points vs 19 à l'écrit). Moins nombreuses aux plus bas niveaux de l'échelle (groupes 0 et 1), les filles se démarquent également des garçons dans les groupes les plus performants (groupes 4 et 5) où elles sont toujours plus nombreuses.

2. Voir les *tableaux 7* (« Compréhension de l'écrit en anglais ») et *8* (« Compréhension de l'écrit en allemand ») sur le site : www.education.gouv.fr/statistiques

3. Les répartitions dans les différents tableaux et graphiques sont calculées sur les élèves ayant participé à l'évaluation de la compétence langagière visée. Certains élèves ont passé la compréhension de l'écrit mais pas la compréhension de l'oral.

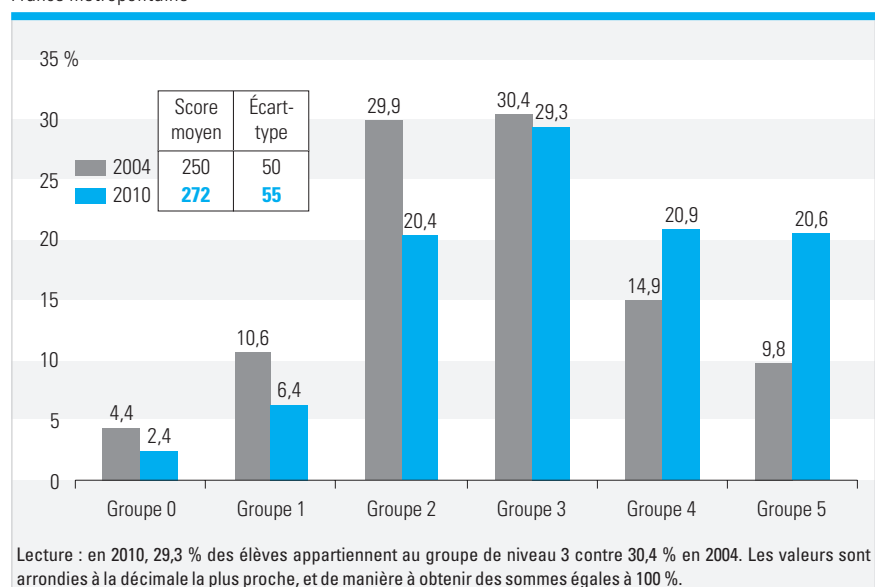
TABLEAU 1 – Échelle de compréhension de l'oral en anglais
France métropolitaine

Groupe de niveau et score seuil	Description des compétences
Groupe 5 315	Les élèves de ce groupe ont des compétences affirmées en compréhension de l'oral. Ils peuvent s'appuyer sur des connaissances solides et mobiliser des capacités telles que lier intonation et sens, identifier les mots porteurs de sens, dégager les principales informations d'un message sonore et construire du sens en mettant en relation plusieurs éléments.
Groupe 4 278	Les compétences évaluées sont bien installées. Les élèves progressent dans leur perception de l'intonation et leurs acquis lexicaux sont plus solides, ce qui facilite leur accès au sens. Ils peuvent comprendre des descriptions en s'appuyant sur des éléments de localisation, avec ou sans supports visuels. Ils comprennent suffisamment de questions dans un contexte de communication pour être capables, le cas échéant, d'y répondre.
Groupe 3 241	Pour les élèves de ce groupe, la compréhension s'affine grâce à l'acquisition d'un lexique plus étendu. Ils sont maintenant capables de mobiliser des indices grammaticaux et lexicaux plus variés et plus nombreux. Ils commencent à pouvoir les mettre en réseau pour construire le sens. Les élèves sont par ailleurs capables de bien percevoir les phonèmes spécifiques à l'anglais, le schéma intonatif d'un énoncé et de localiser la syllabe accentuée d'un mot ou l'accent de phrase.
Groupe 2 204	Ces élèves sont capables de repérages plus fins (sons, mots isolés) mais aussi de repérages contextualisés (mots dans un ou plusieurs énoncés). Ils peuvent discriminer des énoncés interrogatifs et négatifs. Ils comprennent très bien l'heure et les nombres à l'oral. Ils commencent à pouvoir mobiliser quelques outils linguistiques pour savoir de qui ou de quoi on parle dans des dialogues et des textes courts et simples.
Groupe 1 167	Ces élèves sont capables de reconnaître et d'identifier des lettres de l'alphabet, des mots et des énoncés interrogatifs. Ils peuvent discriminer des sons proches, longs ou brefs parmi d'autres. Ils comprennent des expressions courantes dans le domaine des relations de civilité ou du contexte de la classe et ils commencent à comprendre l'heure. Ils commencent à pouvoir comprendre une courte description ou des dialogues simples.
Groupe 0	Les élèves de ce groupe parviennent à effectuer des opérations de repérage (sons, syllabes accentuées) et ils commencent à pouvoir identifier des schémas intonatifs ou des mots clés. Ils ont quelques acquis lexicaux, se limitant à des mots très simples ou des expressions fréquemment utilisées dans le contexte de la classe.

Lecture : les élèves du groupe 3 ont entre 241 et 278 points. Ils sont capables de réussir des tâches de niveaux de difficultés correspondant aux groupes 0, 1, 2 et 3. Ils ont une probabilité faible de réussir les tâches spécifiques aux groupes 4 et 5.

Source : MENJVA-MESR DEPP

GRAPHIQUE 2 – Répartition des élèves par groupe de niveau en 2004 et en 2010 en compréhension de l'écrit en anglais
France métropolitaine



Source : MENJVA-MESR DEPP

Moindres progrès des élèves en retard scolaire

La part des élèves « en retard » diminue, passant de 17,4 % à 13,6 %. Alors que le score moyen des élèves « à l'heure » augmente de manière significative (autour de 20 points) à l'oral comme à l'écrit, celui des élèves « en retard » ne progresse qu'en compréhension de l'écrit (+ 9 points). En 2010, ces derniers restent encore de

trois à cinq fois plus nombreux que les élèves « à l'heure » dans le groupe 0, selon l'activité langagière considérée.

Des progrès plus faibles dans l'éducation prioritaire

Dans les deux activités langagières, les scores montrent une hausse significative dans le secteur de l'enseignement public hors éducation prioritaire comme dans le secteur privé, avec une importante augmentation de

la proportion d'élèves dans les groupes 4 et 5. La part des élèves plus faibles (groupes 0 à 2) diminue fortement. La hausse de score observée dans l'éducation prioritaire n'est pas statistiquement significative.

Scores des élèves selon la classe de début d'apprentissage de l'anglais

En 2010, les élèves ont commencé l'étude de l'anglais plus précocement : plus de 90 % l'ont débuté en CE2 ou avant contre un peu moins de 43 % en 2004. D'une manière générale, plus cet apprentissage est précoce, meilleurs sont les résultats en fin de CM2. Pour une même classe de début d'apprentissage, le score moyen des élèves de 2010 en compréhension de l'oral est plus élevé que celui des élèves de 2004 (graphique 3). Mais, si le score moyen a augmenté de 18 points, 2 de ces points seulement sont liés à la classe de début d'apprentissage. L'évolution nette est donc de 16 points. Il en est de même en compréhension de l'écrit où le score moyen des élèves a augmenté de 22 points dont 3 liés à la classe de début d'apprentissage, soit une évolution nette de 19 points. L'amélioration des performances peut donc s'expliquer par d'autres facteurs que la classe initiale d'apprentissage.

Des performances en hausse en allemand

Compréhension de l'oral

Entre 2004 et 2010, la répartition des élèves dans les niveaux de l'échelle évolue. Alors que la hausse de la performance moyenne n'est pas statistiquement significative (graphique 4), on observe un resserrement dans la distribution des élèves, avec une baisse de 7 points dans le groupe 1 contrebalancée par une hausse quasi équivalente dans le groupe 3.

L'échelle de performances (tableau 4) précise les acquisitions des différents groupes. Le taux de réussite globale pour l'ensemble de l'activité langagière « Comprendre à l'oral » est de 65 %. Les compétences « Connaître et reconnaître », « Percevoir » et « Dégager les informations principales d'un document sonore » sont réussies respectivement à 68 %, 77 % et 57 %, ce qui révèle une relative maîtrise des compétences en compréhension de l'oral. Pour les trois groupes les

TABLEAU 2 – Répartition et score moyen en compréhension de l'oral en anglais des élèves, et répartition selon les groupes de niveaux en 2004 et en 2010

France métropolitaine

		Répartition (en %)	Score moyen	Écart-type	Groupe 0	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5
Ensemble	2004	100,0	250	50	2,2	12,8	32,3	29,5	13,2	10,0
	2010	100,0	268	67	3,0	10,8	23,6	25,9	17,6	19,1
Garçons	2004	49,8	247	49	2,4	13,8	32,8	30,2	11,7	9,1
	2010	50,1	262	65	3,6	11,7	26,0	25,4	16,7	16,6
Filles	2004	50,2	253	51	1,9	11,8	31,8	28,7	14,8	11,0
	2010	49,9	274	68	2,3	9,9	21,2	26,5	18,5	21,6
Élèves « à l'heure »	2004	82,6	254	50	1,6	10,5	31,3	30,9	14,5	11,2
	2010	86,4	274	66	2,3	9,0	21,8	26,8	19,2	20,9
Élèves en retard	2004	17,4	229	45	5,1	23,6	37,2	22,9	7,1	4,1
	2010	13,6	234	58	7,1	22,0	35,3	20,6	7,2	7,8
Élèves inscrits dans des écoles publiques (hors EP)	2004	71,3	251	50	2,0	12,0	32,0	29,9	13,7	10,4
	2010	74,2	270	67	3,0	10,2	23,6	25,6	18,1	19,5
Élèves inscrits dans des écoles privées	2004	17,9	252	47	1,7	10,7	31,0	32,4	13,6	10,6
	2010	15,4	277	70	1,9	9,2	21,6	25,6	16,7	25,0
Élèves inscrits dans des établissements de l'éducation prioritaire	2004	10,8	237	54	3,9	21,6	36,3	22,2	9,6	6,4
	2010	10,4	245	55	4,4	17,2	26,6	29,3	15,1	7,4

Lecture : les garçons représentent 49,8 % des élèves enquêtés en 2004 et 50,1 % en 2010. Leur score a significativement augmenté (+ 15 points) entre les deux cycles d'évaluation, passant de 247 à 262 ; 3,6 % d'entre eux appartiennent au groupe de niveau 0 en 2010 contre 2,4 % en 2004 (les évolutions significatives sont marquées en gras et en italique lorsqu'il s'agit d'une baisse et en gras et en bleu dans le cas d'une augmentation entre 2004 et 2010). Les répartitions selon le sexe sont calculées sur les élèves ayant participé à l'évaluation de la compréhension de l'oral. Les valeurs sont arrondies à la décimale la plus proche, et de manière à obtenir des sommes égales à 100 %.

Source : MENJVA-MESR DEPP

TABLEAU 3 – Répartition et score moyen en compréhension de l'écrit en anglais des élèves, et répartition selon les groupes de niveaux en 2004 et en 2010

France métropolitaine

		Répartition (en %)	Score moyen	Écart-type	Groupe 0	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5
Ensemble	2004	100,0	250	50	4,4	10,6	29,9	30,4	14,9	9,8
	2010	100,0	272	55	2,4	6,4	20,4	29,3	20,9	20,6
Garçons	2004	49,9	246	50	5,6	12,0	30,6	29,7	13,3	8,8
	2010	50,2	265	54	3,1	7,4	22,4	30,1	19,9	17,1
Filles	2004	50,1	254	49	3,2	9,2	29,2	31,0	16,7	10,7
	2010	49,8	278	56	1,7	5,4	18,3	28,5	21,9	24,2
Élèves « à l'heure »	2004	82,6	255	50	3,5	9,1	27,2	32,1	16,8	11,3
	2010	86,4	278	54	1,6	4,8	17,9	29,8	22,9	23,0
Élèves en retard	2004	17,4	225	43	8,9	17,5	42,5	22,0	6,4	2,7
	2010	13,6	234	48	7,4	16,2	35,9	26,0	8,9	5,6
Élèves inscrits dans des écoles publiques (hors EP)	2004	71,2	252	50	4,1	9,9	29,4	31,0	15,0	10,6
	2010	74,2	273	55	2,4	5,9	19,4	29,6	21,4	21,3
Élèves inscrits dans des écoles privées	2004	18,0	251	50	4,2	10,8	28,7	30,8	16,5	9,0
	2010	15,4	280	55	1,0	5,6	17,7	28,5	22,5	24,7
Élèves inscrits dans des établissements de l'éducation prioritaire	2004	10,8	237	47	7,1	14,9	35,0	25,3	12,0	5,7
	2010	10,4	249	51	4,8	10,7	31,1	28,2	15,2	10,0

Lecture : les garçons représentent 49,9 % des élèves enquêtés en 2004 et 50,2 % en 2010. Leur score a significativement augmenté (+ 19 points) entre les deux cycles d'évaluation, passant de 246 à 265 ; 3,1 % d'entre eux appartiennent au groupe de niveau 0 en 2010 contre 5,6 % en 2004 (les évolutions significatives sont marquées en gras et en bleu lorsqu'il s'agit d'une baisse et en gras et en bleu dans le cas d'une augmentation entre 2004 et 2010). Les répartitions selon le sexe sont calculées sur les élèves ayant participé à l'évaluation de la compréhension de l'écrit. Les valeurs sont arrondies à la décimale la plus proche, et de manière à obtenir des sommes égales à 100 %.

Source : MENJVA-MESR DEPP

moins performants, c'est la compétence « Percevoir » qui est la mieux réussie.

Avec une réussite moyenne supérieure à 90 %, les élèves des groupes 4 et 5 sont plus performants dans le domaine des connaissances. Ils peuvent ainsi utiliser leurs savoirs et savoir-faire pour identifier les principales informations d'un document sonore. Une analyse plus fine révèle que les élèves sont performants pour

identifier un mot, un son ou une syllabe accentuée. Cette compétence ne nécessite pas de connaissances particulières et pourrait expliquer la relativement bonne réussite des groupes les plus faibles. On note aussi que les élèves reconnaissent les termes lexicaux de base hors contexte, les blocs lexicalisés simples, alors qu'ils ont plus de mal à reconnaître les éléments constitutifs de la phrase, ce qui sollicite

un repérage plus fin d'indices lexicaux et grammaticaux.

Compréhension de l'écrit

En 2010, le score moyen des élèves augmente de 11 points par rapport à 2004 (graphique 5). Le pourcentage d'élèves dans les groupes de niveau faible (0 à 2) diminue de manière importante, passant de 48 % à 36 %. Cette baisse est compensée par une hausse quasi équivalente dans les groupes 3 et 4.

Les acquisitions des différents groupes d'élèves sont décrites dans l'échelle de performances². Le taux de réussite global de l'activité langagière « Comprendre à l'écrit » (51 %) révèle une maîtrise insuffisante des compétences en compréhension de l'écrit. Pour les élèves des groupes les plus faibles (0 à 2), la compétence « Connaître et reconnaître » semble la plus difficile à acquérir. Une analyse plus fine des résultats révèle que les élèves des groupes les meilleurs (3 à 5) sont de plus en plus performants face à des écrits longs et authentiques.

Expression écrite

Comme pour l'anglais, on observe des résultats hétérogènes selon les composantes de la production écrite : la réussite moyenne en *Mobilisation des outils linguistiques* (26,3 %) traduit bien les difficultés des élèves dans ce type d'épreuve, nettement moins bien réussie que celles des autres activités langagières. Ce taux de réussite n'est pas aussi élevé que celui de l'expression écrite proprement dite (59,4 %). Le taux de non-réponse est, quant à lui, resté stable (environ 10 %). L'expression écrite étant de loin l'activité de communication langagière la plus difficile à installer, les résultats de 2010 sont encourageants et semblent témoigner d'un entraînement régulier.

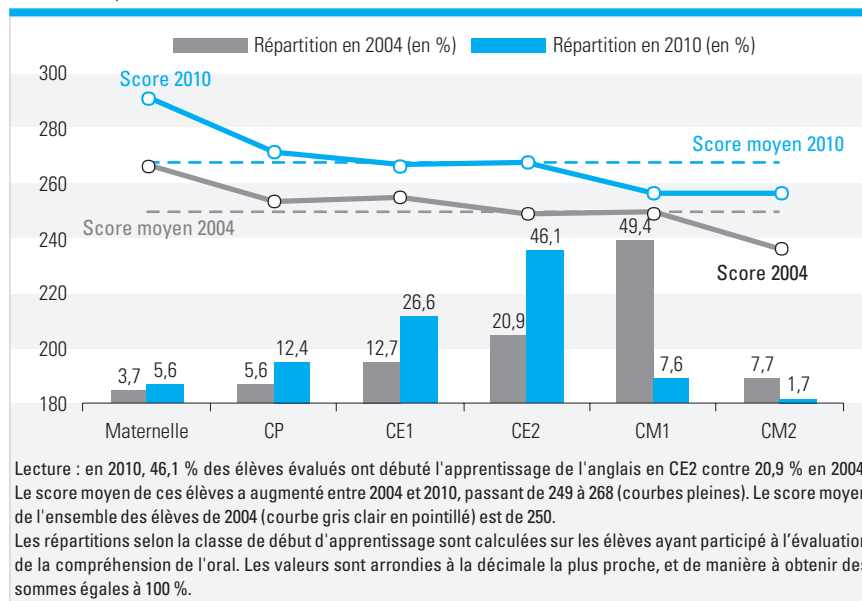
Des évolutions différenciées selon les caractéristiques des élèves³

Des filles plus performantes

- **En compréhension de l'oral**, seul le score moyen des garçons augmente de manière significative (+ 9 points) en 2010 (tableau 5). Cependant, ils restent plus nombreux dans les groupes 0 et 1 (9,3 % vs

GRAPHIQUE 3 – Score en compréhension de l'oral en anglais selon la classe de début d'apprentissage

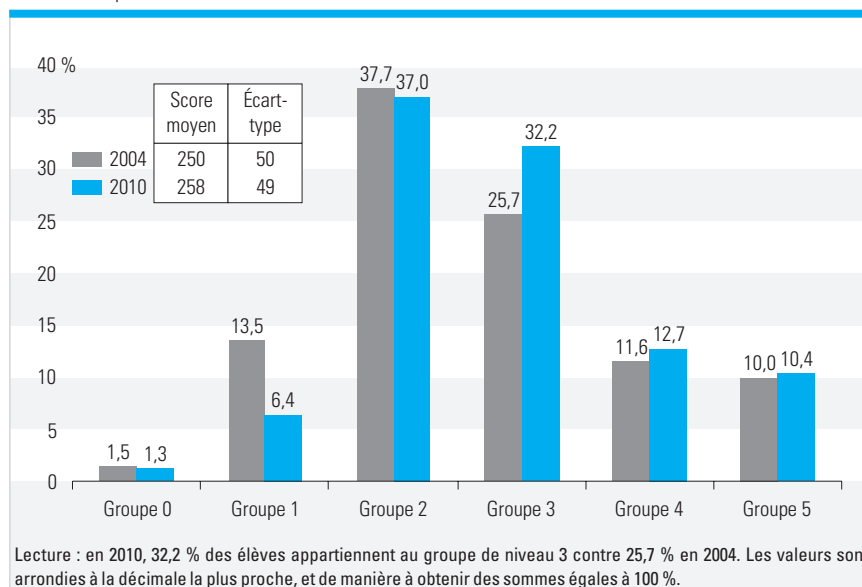
France métropolitaine



Source : MENJVA-MESR DEPP

GRAPHIQUE 4 – Répartition des élèves par groupe de niveau en 2004 et en 2010 en compréhension de l'oral en allemand

France métropolitaine



Source : MENJVA-MESR DEPP

5,9 % des filles). À l'autre extrémité de l'échelle, ils sont 20,2 % dans les groupes 4 et 5 contre 26,2 % des filles.

- **En compréhension de l'écrit**, le score moyen des garçons, comme celui des filles augmente entre 2004 et 2010 : + 13 points pour les garçons et + 9 points pour les filles (tableau 6). Comme en compréhension de l'oral, les filles demeurent en 2010 moins nombreuses aux plus bas niveaux : 6,7 % d'entre elles dans les groupes 0 et 1 vs 10,1 % des garçons. À l'autre extrémité de l'échelle, les filles

surpassent les garçons : 31,9 % dans les groupes 4 et 5 vs 24,1 % des garçons.

Les élèves en retard scolaire toujours plus nombreux que les autres dans les bas niveaux

La part des élèves « en retard » baisse de près de cinq points de pourcentage entre 2004 et 2010. Alors que le score moyen des élèves « à l'heure » augmente de manière significative en compréhension de l'écrit, celui des élèves « en retard » reste stable. En 2010, ces derniers restent encore de deux à trois fois plus nombreux que les

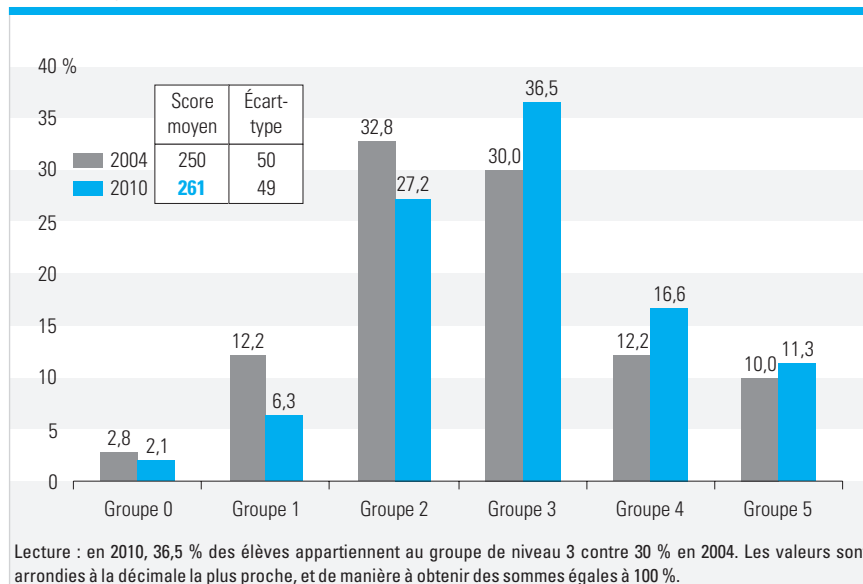
TABLEAU 4 – Échelle de compréhension de l'oral en allemand
France métropolitaine

Groupe de niveau et score seuil	Description des compétences
Groupe 5 318	Ces élèves maîtrisent les compétences phonologiques et sont capables de construire du sens grâce à leurs connaissances lexicales et grammaticales. Ce n'est qu'à partir de ce groupe que les élèves comprennent la plupart des consignes fonctionnelles. Ils ont une maîtrise quasi-complète des compétences évaluées.
Groupe 4 280	Ils identifient l'intonation d'énoncés plus longs. Ils reconnaissent les éléments constitutifs de la phrase. Ils reconnaissent les pronoms personnels sujets. Ils maîtrisent le lexique de la description physique, des pièces d'une maison, comprennent des énoncés sans support d'images. Ils savent mettre en relation les différents éléments de la phrase pour construire du sens. Ils commencent à repérer l'information dans des messages de quelques phrases. Ils ont une bonne compréhension des textes narratifs.
Groupe 3 243	Ces élèves sont capables de discriminer et de percevoir la plupart des phonèmes spécifiques de l'allemand. Ils commencent à s'appuyer sur quelques indices grammaticaux (prépositions locatives + pronoms personnels sujets) pour comprendre un court message. Ils commencent à reconnaître le lexique usuel et les blocs lexicalisés les plus courants même si le message n'est pas répété, et à comprendre quelques consignes fonctionnelles. Les automatismes de la compréhension de la date, du temps qu'il fait et de leur humeur sont acquis probablement grâce aux rituels. L'alphabet est maîtrisé. La plupart sont capables de traiter une information, de construire du sens, de comprendre les points essentiels d'un message oral quand on donne de ses nouvelles.
Groupe 2 206	Ces élèves sont capables de repérer et de localiser la syllabe accentuée dans une unité sonore. Ils savent reconnaître le lexique usuel et les blocs lexicalisés les plus courants si le locuteur parle très lentement et que le message est répété deux fois. Ils commencent à maîtriser des champs lexicaux très familiers. Ils connaissent partiellement l'alphabet. Ils n'ont pas encore suffisamment de compétences linguistiques pour réussir à discerner le sens précis d'un message à l'aide d'indices grammaticaux.
Groupe 1 168	Ces élèves sont capables de réussir quelques items de discrimination et d'identification de phonèmes. Ils parviennent à construire du sens si le lexique est très connu ou si les indices sont directement perceptibles.
Groupe 0	Les élèves de ce groupe arrivent à identifier quelques éléments isolés, évidents, mais ne peuvent encore accéder au sens.

Lecture : les élèves du groupe 3 ont entre 243 et 280 points. Ils sont capables de réussir des tâches de niveaux de difficultés correspondant aux groupes 0, 1, 2 et 3. Ils ont une probabilité faible de réussir les tâches spécifiques aux groupes 4 et 5.

Source : MENJVA-MESR DEPP

GRAPHIQUE 5 – Répartition des élèves par groupe de niveau en 2004 et en 2010 en compréhension de l'écrit en allemand
France métropolitaine



Lecture : en 2010, 36,5 % des élèves appartiennent au groupe de niveau 3 contre 30 % en 2004. Les valeurs sont arrondies à la décimale la plus proche, et de manière à obtenir des sommes égales à 100 %.

Source : MENJVA-MESR DEPP

élèves « à l'heure » dans les groupes 0 et 1, selon l'activité langagière considérée.

Scores des élèves selon la classe de début d'apprentissage de l'allemand

En 2010, les élèves ont commencé l'apprentissage de l'allemand plus précocement :

plus de 90 % d'entre eux l'ont débuté en CE2 ou avant (53 % en 2004). D'une manière générale, plus cet apprentissage est précoce, meilleurs sont les résultats en fin de CM2 (graphique 6). En compréhension de l'oral, comme en compréhension de

Le point de vue de l'inspection générale de l'éducation nationale

La progression observée en fin de CM2 pour l'enseignement des langues vivantes repose sur trois éléments principaux :

- une organisation plus régulière et constante de l'enseignement. Depuis 2004, toutes les enquêtes conduites au plan national comme dans les académies, confirment l'inscription de l'enseignement des langues vivantes dans le paysage maintenant commun du cycle 3. Cette discipline, à l'instar des autres, figure dans tous les emplois du temps des classes. Cette inscription est de plus fermement respectée parce qu'elle fait souvent l'objet d'un décloisonnement pour permettre à un maître compétent, ou, de moins en moins fréquemment, à un intervenant extérieur d'intervenir. Même si toutes les classes ne bénéficient pas encore de l'horaire réglementaire dû aux élèves, les écarts à la norme se réduisent ;

- une prise en charge de cet enseignement par des enseignants. Depuis 2004, l'enseignement des langues vivantes dans le premier degré est de plus en plus souvent le fait d'enseignants et de plus en plus souvent le fait de professeurs des écoles. Le nombre de professeurs des écoles jugés par l'institution compétents pour enseigner les langues vivantes a considérablement augmenté dans toutes les académies. Ce constat a permis d'assurer l'enseignement des langues vivantes par des professionnels formés dans presque toutes les classes ;

- une application plus stricte des programmes et une évaluation des acquis des élèves qui se généralise. Les inspecteurs de l'éducation nationale constatent que les progressions et les séquences d'enseignement s'inscrivent aujourd'hui plus systématiquement dans le cadre des instructions officielles. Comme dans toutes les disciplines, et dans quelques académies mieux que dans les autres disciplines, les acquis des élèves sont mesurés, ce qui autorise les réajustements nécessaires. Cette consolidation qui se lit dans l'amélioration des acquis des élèves résulte d'une mobilisation académique et départementale en faveur de cet enseignement : appui des IA/IPR de langues vivantes, implication des inspecteurs de l'éducation nationale chargés de mission et accompagnement régulier des enseignants.

Philippe Claus, doyen du Groupe enseignement primaire

l'écrit, la hausse du score moyen est due essentiellement à la classe de début d'apprentissage.

En effet, pour les deux activités langagières, l'évolution nette est négligeable, ce qui signifie que, contrairement à ce que l'on

TABLEAU 5 – Répartition et score moyen en compréhension de l'oral en allemand des élèves, et répartition selon les groupes de niveaux en 2004 et en 2010

France métropolitaine

		Répartition (en %)	Score moyen	Écart-type	Groupe 0	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5
Ensemble	2004	100,0	250	50	1,5	13,5	37,7	25,7	11,6	10,0
	2010	100,0	258	49	1,3	6,4	37,0	32,2	12,7	10,4
Garçons	2004	51,3	245	48	2,0	15,5	39,3	25,0	10,2	8,0
	2010	50,9	254	48	1,4	7,9	39,6	30,9	11,4	8,8
Filles	2004	48,7	255	51	0,8	11,4	36,2	26,4	13,2	12,0
	2010	49,1	262	49	1,1	4,8	34,3	33,6	14,1	12,1
Élèves « à l'heure »	2004	83,0	253	50	1,1	11,9	37,4	26,4	12,7	10,5
	2010	87,4	260	50	1,2	5,6	35,2	33,4	13,6	11,0
Élèves en retard	2004	17,0	236	47	3,4	21,2	39,5	22,0	6,4	7,5
	2010	12,6	240	41	2,0	11,6	49,3	24,4	6,5	6,2

Lecture : les garçons représentent 51,3 % des élèves enquêtés en 2004 et 50,9 % en 2010. Leur score a significativement augmenté (+ 9 points) entre les deux cycles d'évaluation, passant de 245 à 254 ; 1,4 % d'entre eux appartiennent au groupe de niveau 0 en 2010 contre 2 % en 2004 (les évolutions significatives sont marquées en gras et en italique lorsqu'il s'agit d'une baisse et en gras et en bleu dans le cas d'une augmentation entre 2004 et 2010). Les répartitions selon le sexe sont calculées sur les élèves ayant participé à l'évaluation de la compréhension de l'oral. Les valeurs sont arrondies à la décimale la plus proche, et de manière à obtenir des sommes égales à 100 %.

Source : MENJVA-MESR DEPP

TABLEAU 6 – Répartition et score moyen en compréhension de l'écrit en allemand des élèves, et répartition selon les groupes de niveaux en 2004 et en 2010

France métropolitaine

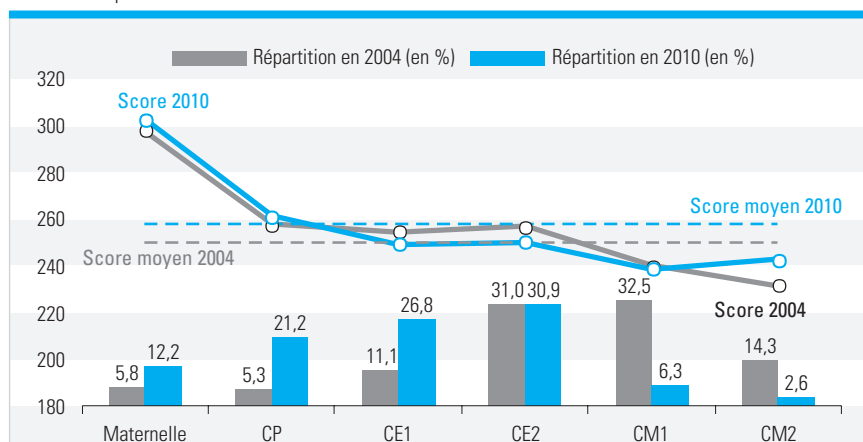
		Répartition (en %)	Score moyen	Écart-type	Groupe 0	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5
Ensemble	2004	100,0	250	50	2,8	12,2	32,8	30,0	12,2	10,0
	2010	100,0	261	49	2,1	6,3	27,2	36,5	16,6	11,3
Garçons	2004	51,2	243	49	4,2	14,3	34,8	28,5	10,3	7,9
	2010	51,1	256	49	2,9	7,2	30,3	35,5	14,1	10,0
Filles	2004	48,8	257	50	1,4	9,9	30,7	31,6	14,1	12,3
	2010	48,9	266	48	1,3	5,4	23,9	37,5	19,2	12,7
Élèves « à l'heure »	2004	82,5	253	49	2,2	11,0	31,5	31,9	12,8	10,6
	2010	87,1	264	48	1,8	5,1	25,0	37,9	17,9	12,3
Élèves en retard	2004	17,5	235	50	5,9	17,7	38,9	21,0	9,4	7,1
	2010	12,9	237	43	4,4	14,9	41,7	26,7	8,1	4,2

Lecture : les garçons représentent 51,2 % des élèves enquêtés en 2004 et 51,1 % en 2010. Leur score a significativement augmenté (+ 13 points) entre les deux cycles d'évaluation, passant de 243 à 256 ; 2,9 % d'entre eux appartiennent au groupe de niveau 0 en 2010 contre 4,2 % en 2004 (les évolutions significatives sont marquées en gras et en italique lorsqu'il s'agit d'une baisse et en gras et en bleu dans le cas d'une augmentation entre 2004 et 2010). Les répartitions selon le sexe sont calculées sur les élèves ayant participé à l'évaluation de la compréhension de l'écrit. Les valeurs sont arrondies à la décimale la plus proche, et de manière à obtenir des sommes égales à 100 %.

Source : MENJVA-MESR DEPP

GRAPHIQUE 6 – Score en compréhension de l'oral en allemand selon la classe de début d'apprentissage

France métropolitaine



Lecture : en 2010, 21,2 % des élèves évalués ont débuté l'apprentissage de l'allemand en CP contre 5,3 % en 2004. Le score moyen de ces élèves a augmenté entre 2004 et 2010, passant de 258 à 261 (courbes pleines). Le score moyen de l'ensemble des élèves de 2004 (courbe gris clair en pointillé) est de 250.

Les répartitions selon la classe de début d'apprentissage sont calculées sur les élèves ayant participé à l'évaluation de la compréhension de l'oral. Les valeurs sont arrondies à la décimale la plus proche, et de manière à obtenir des sommes égales à 100 %.

Source : MENJVA-MESR DEPP

constate pour l'anglais, on n'aurait pas observé de progrès si les élèves avaient débuté l'apprentissage de l'allemand au même niveau scolaire qu'en 2004.

Pascal Bessonau,
Sylvie Beuzon,
Jeanne-Marie Daussin,
Émilie Garcia,
Monique Levy,
Corinne Marchois
et **Bruno Trosseille, DEPP B2**

Pour en savoir plus

« Les compétences en anglais des élèves en fin d'école », *Note Évaluation* 05.06, MEN-DEPP, septembre 2005.

« Les compétences en allemand des élèves en fin d'école », *Note Évaluation* 05.07, MEN-DEPP, septembre 2005.

« Les acquis des élèves en anglais et en allemand en fin d'école en 2004 et les contextes favorables à ces apprentissages », *Les dossiers évaluations et statistiques*, MEN-DEPP, n° 187, septembre 2007.

www.education.gouv.fr/statistiques
depp.documentation@education.gouv.fr

Méthodologie

Le dispositif CEDRE

Le cycle des évaluations disciplinaires réalisées sur échantillon (CEDRE) établit des bilans nationaux des acquis des élèves en fin d'école et en fin de collège. Il couvre les compétences des élèves dans la plupart des domaines disciplinaires en référence aux programmes. La présentation des résultats permet de situer les performances des élèves sur des échelles de niveau allant de la maîtrise pratiquement complète de ces compétences à une maîtrise bien moins assurée, voire très faible, de celles-ci. Renouvelées tous les six ans, ces évaluations permettent de répondre à la question de l'évolution du « niveau des élèves » au fil du temps.

Le calendrier des évaluations-bilans

2003 : maîtrise de la langue (*Note Évaluation 04.10*)

2004 : langues étrangères (*Notes Évaluation 05.06 et 05.07*)

2005 : attitudes à l'égard de la vie en société (*Note Évaluation 06.02*)

2006 : histoire-géographie (*Note d'information 07.44*)

2007 : sciences (*Note d'information 11.05*)

2008 : mathématiques (*Note d'information 10.17*)

2009 : reprise du cycle, maîtrise de la langue (*Note d'information 11.16*)

2010 : langues étrangères

L'échantillonnage

La population visée est celle des élèves de CM2 des écoles publiques et privées sous contrat de France métropolitaine. En vue d'une représentativité nationale, des écoles ont été sélectionnées parmi celles comprenant plus de 6 élèves en CM2. Tous leurs élèves de CM2 ont été évalués. En 2004, l'échantillon comprenait environ 6 700 élèves pour l'anglais et 3 500 pour l'allemand. Les réponses de 6 021 élèves en anglais et 3 131 en allemand ont pu être analysées. En 2010, l'échantillon comprenait environ 6 000 élèves pour chaque langue. Les réponses de 5 488 élèves en anglais et 5 189 en allemand ont pu être analysées. Pour tenir compte de la non-réponse, les échantillons ont été redressés.

Contraintes de la situation d'évaluation

Pour l'enquête de 2004, toutes les questions sont du format « questions à choix multiples » (QCM). En 2010, des questions ouvertes, c'est-à-dire appelant une réponse rédigée, ont été introduites, en particulier pour évaluer l'expression écrite. Pour couvrir un large éventail d'activités, l'évaluation est composée de plusieurs centaines d'items. Par exemple, en compréhension de l'écrit en anglais, si chaque élève avait dû passer l'ensemble des situations proposées à l'écrit et à l'oral, plus de 4 heures d'évaluation en 2004 et 3 heures et demie en 2010 auraient été nécessaires pour chaque élève. Pour limiter le temps de la passation à deux séquences de 45 minutes, les items d'écrit ont été regroupés en « blocs » répartis ensuite dans plusieurs cahiers. Les élèves passent des cahiers différents qui comportent des blocs communs. Ce dispositif, dit de « cahiers tournants », couramment utilisé dans les évaluations internationales, permet d'estimer la probabilité de réussite à chaque item sans que chaque élève doive passer l'ensemble des items.

La construction de l'échelle de performance

L'échelle de performance a été élaborée en utilisant les modèles de réponse à l'item. Le score moyen de compétences générales, correspondant à la performance moyenne des élèves de l'échantillon de 2004, a été fixé par construction à 250 et l'écart-type à 50. Cela implique qu'environ deux tiers des élèves ont un score compris entre 200 et 300. Mais cette échelle, comme celle de l'enquête PISA, n'a aucune valeur normative et, en particulier, la moyenne de 250 ne constitue en rien un seuil qui correspondrait à des compétences minimales à atteindre. Sur la base de constats fréquemment établis dans les différentes évaluations antérieures de la DEPP, qui montrent que 15 % des élèves peuvent être considérés en difficulté en fin de scolarité obligatoire, la partie la plus basse de l'échelle est constituée des scores obtenus par les 15 % d'élèves ayant les résultats les plus faibles. À l'opposé, la partie supérieure, constituée des scores les plus élevés, rassemble 10 % des élèves. Entre ces deux niveaux, l'échelle a été scindée en trois parties d'amplitudes de scores égales correspondant à trois groupes intermédiaires. Les modèles de réponse à l'item ont l'avantage de positionner sur la même échelle les scores des élèves et les difficultés des items. Cette correspondance permet de caractériser les compétences maîtrisées par chacun des groupes d'élèves.

La comparabilité 2004-2010

Afin de pouvoir comparer les résultats des enquêtes 2004 et 2010, de nombreux items d'ancrage, *i.e.* des items de 2004, ont été repris à l'identique dans l'évaluation de 2010 (73 en anglais et 68 en allemand). Lors de l'analyse des résultats en 2010, les modèles de réponse à l'item ont été réutilisés et appliqués cette fois à l'ensemble des résultats 2004 et 2010. L'estimation conjointe des modèles de réponse à l'item, à partir des données de 2004 et de 2010, et la présence d'items communs entre les deux évaluations permet la comparaison directe à la fois des scores des individus et des difficultés des items entre les deux passations. Les données de 2004 ont donc été réanalysées dans cette perspective de comparaison. C'est pourquoi certaines différences – notamment sur la valeur des scores seuils – peuvent apparaître par rapport à la publication initiale. Par ailleurs, pour des raisons méthodologiques, il n'a pas été possible, pour l'allemand, de comparer les performances des élèves relativement au secteur de l'établissement.

Significativité

Les évaluations du CEDRE sont réalisées sur échantillons. De ce fait, les résultats sont soumis à une variabilité qui dépend des erreurs d'échantillonnage. Il est possible d'estimer statistiquement ces erreurs d'échantillonnage et de produire des intervalles de confiance. À titre d'exemple, le score moyen des élèves sur l'échelle de compréhension de l'oral est de 268 en 2010, mais le vrai score, tel qu'il serait calculé pour l'ensemble des élèves de CM2, se situe, avec une probabilité de 95 %, entre 263 et 275 (c'est-à-dire ± 5 points). Par conséquent, le score moyen des élèves de 2010 est significativement différent de celui des élèves de 2004, qui est de 250 (± 4 points).