

En 2011, la France a participé à la première phase de l'Étude européenne sur les compétences en langues (ESLC) pilotée par la Commission européenne et visant à évaluer les compétences linguistiques des élèves en fin de scolarité obligatoire. Cette évaluation portait sur les deux langues les plus enseignées dans chaque pays participant, parmi les cinq langues officielles les plus parlées au sein de l'Union européenne. En France, les élèves ont été évalués en anglais et en espagnol.

Les performances des élèves varient beaucoup d'un pays à l'autre et d'une langue à l'autre, celles des élèves évalués dans la deuxième langue étant globalement plus faibles. Les niveaux de compétence des élèves français n'atteignent pas les exigences formulées dans les programmes et dans le socle commun. Ils sont globalement plus bas que ceux de leurs homologues étrangers.

Des facteurs tels que l'apprentissage de plusieurs langues ou le contexte sociétal et familial favorisent l'apprentissage des langues étrangères.

## Les compétences en langues étrangères des élèves en fin de scolarité obligatoire

### Premiers résultats de l'Étude européenne sur les compétences en langues 2011

Depuis 2000, plusieurs mesures et décisions ont été prises par les instances européennes pour améliorer les compétences linguistiques au sein des pays membres de l'Union européenne. Parmi ces mesures figure l'institution du Cadre européen de références pour les langues (CECRL) adopté par le Conseil de l'Europe en 2001. Le CECRL définit six niveaux de compétence en langue, du plus bas, noté A1, au plus élevé, noté C2. Ces niveaux décrivent les aptitudes, compétences et connaissances que l'apprenant doit acquérir et auxquelles sont associés des types de tâches spécifiques.<sup>1</sup> Ce cadre sert de base commune à l'élaboration des programmes et des manuels ainsi qu'aux évaluations des langues en Europe. La Commission européenne travaille également à l'élaboration d'un indicateur sur les compétences linguistiques. C'est dans ce contexte qu'a été lancée l'Étude européenne sur les compétences en langues (ESLC) en 2007 avec pour objectifs d'évaluer les compétences linguistiques des élèves à la fin de la scolarité obligatoire dans les pays participants et de servir de base à l'établissement de cet indicateur.

l'Union européenne. L'enquête vise aussi à identifier les bonnes pratiques et les bons résultats et, avec le temps, les progrès accomplis dans l'acquisition de compétences en seconde langue.

Le consortium international SurveyLang, composé de huit organisations expertes dans les domaines de l'évaluation linguistique<sup>2</sup>, a été chargé de la mise en place de l'étude au niveau européen.

Pour cette première enquête, la Commission européenne a recommandé que les évaluations soient développées, dans un premier temps, « pour les langues officielles de l'Union européenne qui sont les plus enseignées dans les États membres ». Le nombre de langues est donc limité à cinq : allemand, anglais, espagnol, français et italien. Dans chaque pays, l'enquête porte sur les deux langues les plus enseignées parmi celles-ci, soit l'anglais et l'espagnol pour la France. Chaque élève n'est évalué que pour une seule langue.

### Le cadre de l'évaluation

Les données recueillies apporteront des informations sur les compétences linguistiques des jeunes de 14 à 16 ans dans

1. <http://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-reference.html>

2. University of Cambridge ESOL Examinations pour la gestion de l'enquête et l'évaluation de l'anglais, Centre international d'études pédagogiques-CIEP, Goethe-Institut, Instituto Cervantes et Universidad de Salamanca, Università per Stranieri di Perugia, National Institute for Educational Measurement (Cito), Gallup Europe.

L'évaluation porte sur trois activités langagières : la compréhension de l'oral, la compréhension de l'écrit et l'expression écrite. Chaque élève est évalué sur deux activités seulement. Les épreuves de compréhension de l'oral et de l'écrit sont constituées de questions à choix multiple (QCM), alors que pour l'expression écrite, les élèves doivent écrire des textes plus ou moins longs selon les tâches et les niveaux. Les épreuves durent 30 minutes chacune, sauf celle d'expression écrite de niveau 3 (Cf. *infra*) qui dure 45 minutes.

Les épreuves de l'enquête ESLC ont été construites conformément au CECRL afin d'assurer une concordance dans la difficulté des tâches d'un pays à l'autre et d'une langue à l'autre. Les aptitudes linguistiques attendues des élèves de l'âge et du niveau d'enseignement retenus pour cette évaluation vont du premier niveau A1, « utilisateur élémentaire », au niveau B2, « utilisateur indépendant », sur l'échelle du CECRL. Les tests ont donc été principalement développés pour évaluer les compétences entre ces deux niveaux. Un niveau pré-A1, qui n'est pas documenté dans le CECRL, a été ajouté pour les élèves dont les performances, selon les experts du consortium, ne permettent pas de leur attribuer un niveau A1.

Les élèves échantillonnés passaient un test de niveau quelques mois avant l'évaluation. Ce premier test, constitué de vingt QCM de compréhension de l'écrit, permettait de répartir les élèves entre trois niveaux d'aptitudes : niveau 1 pour les élèves débutants (échelons A1-A2 du CECRL), niveau 2 pour les élèves de niveau intermédiaire (échelons A2-B1) et niveau 3 pour les élèves de niveau avancé (B1-B2). Ensuite, les élèves passaient les épreuves adaptées au niveau obtenu à ce premier test.

Des questionnaires destinés aux élèves, enseignants, chefs d'établissement et responsables nationaux de l'enquête ont été élaborés afin de recueillir des éléments de contexte facilitant l'analyse des facteurs susceptibles d'influencer les compétences linguistiques des élèves.

La population cible de cette étude est celle des élèves inscrits en dernière année du premier cycle d'enseignement secondaire (niveau CITE<sup>3</sup> 2) ayant suivi au moins une année d'apprentissage dans la langue testée. L'apprentissage des langues ne débutant

pas partout au même niveau d'enseignement, les élèves de certains pays ont été évalués en première année du second cycle d'éducation secondaire (niveau CITE 3). C'est le cas de la Belgique francophone, de l'Angleterre et de la Bulgarie, pour les deux langues, et des deux autres communautés de Belgique pour la deuxième langue seulement.

L'enquête, à laquelle 49 562 élèves de seize pays ou entités administratives<sup>4</sup> ont participé, s'est déroulée en mars 2011.

## Résultats internationaux

L'anglais est la première langue évaluée dans tous les pays, sauf dans les communautés germanophone et néerlandophone de Belgique.

### Des élèves aux performances très hétérogènes

Afin de conserver le caractère multidimensionnel des compétences évaluées, les résultats sont donnés pour chaque activité langagière et non selon une échelle unique de performances par langue. Les résultats des élèves, classés selon les niveaux du CECRL, varient fortement d'un pays à l'autre et, dans une moindre mesure, selon les activités langagières évaluées.

Pour la première langue et selon les activités langagières, 33 % à 46 % des élèves obtiennent les niveaux pré-A1 et A1 et 42 % à 48 % les niveaux B1 et B2. Pour la deuxième langue, la proportion d'élèves est plus forte aux niveaux pré-A1 et A1 (de 54 % à 58 % des élèves) et plus faible aux niveaux élevés (de 24 % à 29 % des élèves en B1 et B2).

En anglais, première langue étudiée dans treize pays, les élèves réussissent globalement mieux les épreuves d'expression écrite (55 % des élèves ont atteint le niveau A2 ou plus contre 46 % en compréhension de l'oral et 41 % en compréhension de l'écrit). Dans six pays, toujours pour l'anglais, la majorité des élèves atteint les niveaux B1 ou B2 dans les trois activités langagières, alors que dans deux pays, dont la France, une majorité d'élèves se situe en dessous du niveau A2. En France, selon l'activité langagière évaluée, de 24 % à 41 % des élèves n'attei-

gnent que le niveau pré-A1 (*graphique 1*). Pour la deuxième langue, les niveaux de performance sont généralement plus faibles que pour la première langue. Le pourcentage d'élèves de niveau A1 est élevé dans de nombreux pays ; entre huit et onze pays, selon les activités langagières, ont une majorité d'élèves de ce niveau. La Suède obtient les meilleurs résultats en anglais (première langue) et les moins bons résultats en espagnol (deuxième langue). En revanche, les élèves espagnols, français (sauf en expression écrite) et des communautés germanophone et néerlandophone de Belgique ont de meilleurs résultats dans la deuxième langue que dans la première. Cela peut s'expliquer par le fait que la deuxième langue évaluée appartient au même groupe linguistique (roman pour les premiers et germanique pour les seconds) que la langue de leur pays, alors que ce n'est pas le cas pour la première langue étudiée.

### Résultats des filles et des garçons

Les résultats des élèves des communautés néerlandophone et germanophone de Belgique ont été intégrés dans cette analyse, même si l'anglais est en fait leur deuxième langue. Globalement, pour l'ensemble des pays, les filles ont des résultats légèrement supérieurs à ceux des garçons. Cette différence est significative<sup>5</sup> en expression écrite, pour laquelle la proportion de filles de niveau B2 est de 4 points supérieure à celle des garçons (*graphique 2*).

## Résultats français

La plupart des élèves de troisième évalués en 2011 ont commencé l'apprentissage de l'anglais en CE2, et la maîtrise du niveau A2 du CECRL dans une langue étrangère est exigée pour la validation du socle commun à la fin de la scolarité obligatoire. Ce niveau correspond aux programmes officiels français de fin de cinquième pour ce qui est de la première langue étudiée, soit l'anglais pour 97 % d'entre eux.

3. Classification internationale type de l'éducation conçue par l'UNESCO.

4. Voir l'encadré « Méthodologie » p. 6.

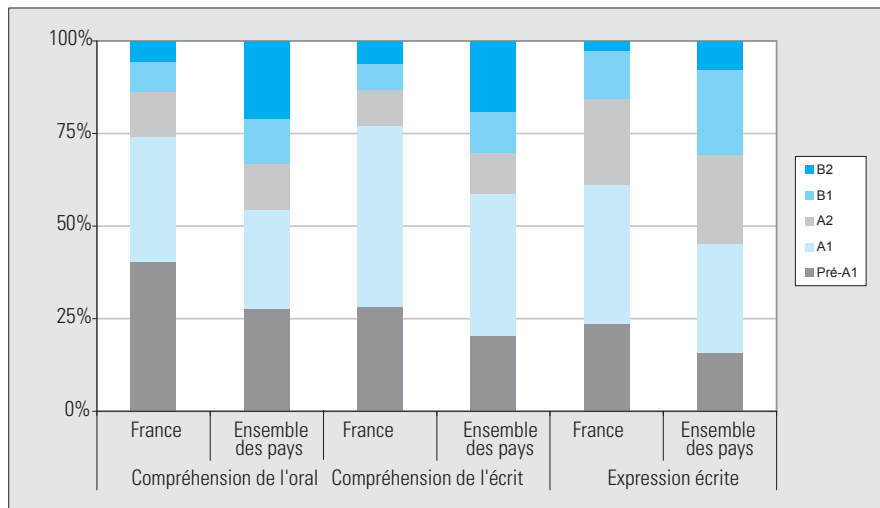
5. Pour plus de précisions sur la significativité des résultats, voir l'encadré « Méthodologie » p. 6.

Les résultats des élèves français à cette enquête montrent que, pour la compréhension de l'oral, seuls 26 % des élèves maîtrisent au moins le niveau A2 en anglais et 26,7 % en espagnol. Ces chiffres se montent respectivement à 22,8 % et 30,4 % des élèves en compréhension de l'écrit et à 38,8 % et 27,1 % en expression écrite. La proportion d'élèves de niveau pré-A1 est très importante et s'échelonne de 23,7 % à 40,5 % des élèves en anglais et de 17,9 % à 24,3 % en espagnol, selon les activités langagières. Les filles ont de meilleurs résultats que les garçons, particulièrement en expression écrite en anglais où elles sont plus nombreuses aux niveaux B1 et B2 (+ 7 points de pourcentage) et moins nombreuses aux niveaux pré-A1 et A1 (- 8 points). Il en est de même en espagnol où moins de filles se classent aux niveaux pré-A1 et A1 tant pour l'expression écrite (- 11 points) que pour la compréhension de l'écrit (- 12 points) (tableau 1).

### Des résultats convergents avec l'évaluation nationale CEDRE

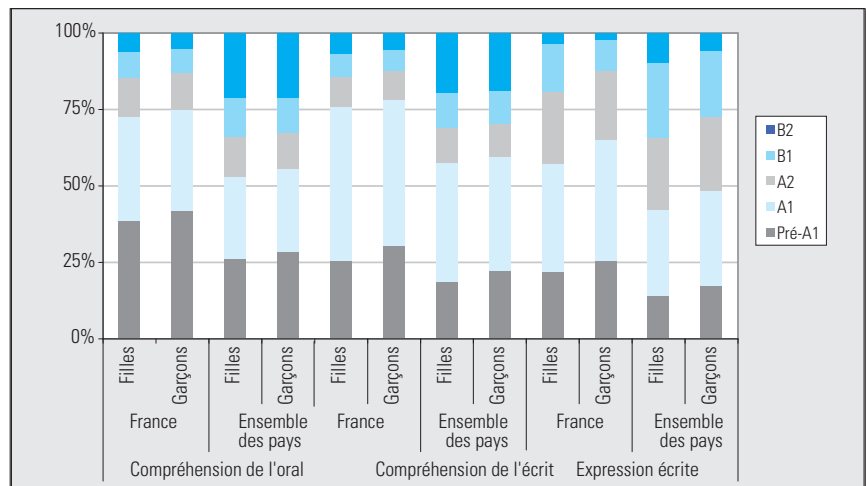
En mai 2010, la DEPP a mené une évaluation des compétences en langues vivantes étrangères des élèves en fin de collège, dans le cadre du dispositif CEDRE (« L'évolution des compétences en langues des élèves en fin de collège », Note d'Information 12.05, avril 2012). Cette évaluation visait particulièrement le niveau A2, mais contenait aussi des items de niveau A1 et B1. Même s'il est difficile de comparer ces deux évaluations, qui ne reposent pas sur les mêmes protocoles ni la même méthodologie, il est possible de dessiner des tendances. Les deux évaluations montrent la faiblesse du niveau général des élèves en langues, avec une forte proportion d'élèves aux plus bas niveaux de l'échelle et plus particulièrement en compréhension de l'oral (59,6 % des élèves en compréhension de l'oral et 49,7 % en compréhension de l'écrit se situent dans les groupes 0, 1 et 2 de l'échelle CEDRE en anglais). Dans les deux évaluations, les résultats sont meilleurs en espagnol qu'en anglais (47,4 % des élèves en compréhension de l'oral et 44,5 % en compréhension de l'écrit se situent dans les groupes 0, 1 et 2 de l'échelle CEDRE en espagnol).

**GRAPHIQUE 1 - Répartition des élèves par sexe et niveau du CECRL en anglais France et ensemble des pays participants**



Lecture : 21% des élèves de l'ensemble des pays ont atteint le niveau B2 du CECRL en compréhension de l'oral.  
Source : MEN-DEPP/SurveyLang

**GRAPHIQUE 2 - Répartition des élèves par sexe et niveau du CECRL en anglais France et ensemble des pays participants**



Lecture : 33,9 % des filles ont atteint le niveau A1 en anglais-compréhension de l'oral en France.  
Source : MEN-DEPP/SurveyLang

**TABLEAU 1 - Répartition en pourcentage des élèves français sur l'échelle du CECRL selon le sexe pour chaque langue**

		Compréhension de l'oral			Compréhension de l'écrit			Expression écrite		
		Filles	Garçons	Ensemble	Filles	Garçons	Ensemble	Filles	Garçons	Ensemble
Anglais	Pré-A1	38,76	41,80	40,48	25,66	30,32	28,30	21,73	25,53	23,70
	A1	33,90	33,25	33,56	50,17	48,00	48,90	35,63	39,39	37,53
	A2	12,67	12,16	12,33	9,86	9,39	9,58	23,57	22,79	23,16
	B1	8,51	7,62	8,00	7,46	6,75	7,04	15,72	10,29	12,95
	B2	6,16	5,17	5,63	6,85	5,55	6,14	3,35	1,99	2,66
Espagnol	Pré-A1	18,50	20,00	19,34	13,40	22,20	17,88	19,50	29,50	24,34
	A1	53,80	54,10	53,97	50,20	53,20	51,75	48,10	49,00	48,53
	A2	17,80	15,60	16,63	18,60	13,50	16,02	23,30	14,80	19,18
	B1	7,80	7,00	7,34	12,70	8,00	10,26	7,70	5,40	6,61
	B2	2,10	3,30	2,72	5,10	3,10	4,08	1,50	1,20	1,33

Lecture : 6,9 % des filles et 5,6 % des garçons ont atteint le niveau B2 en anglais – compréhension de l'écrit en France.  
Source : MEN-DEPP/SurveyLang

## Les contextes d'apprentissage

Les éléments de contexte présentés dans cette Note sont issus de l'analyse des réponses des élèves, des enseignants et des chefs d'établissement de tous les pays participants aux questionnaires qui leur étaient adressés. Compte tenu du nombre important de questions, certaines variables ont été regroupées et synthétisées à l'aide d'analyses factorielles.

Dans tous les pays sauf à Malte, les filles sont plus nombreuses que les garçons (52 % de filles). En France, la répartition des élèves est équilibrée (50,5 % de filles). 41,5 % des élèves de l'échantillon européen sont âgés de 15 ans au moment de l'enquête ; 27,3 % ont 14 ans et 21,6 % ont 16 ans. En France, 59 % des élèves ont 14 ans et 33,6 % ont 15 ans.

La majorité des élèves (46,3 %) est scolarisée en grade 9 ou en grade 10 (35,3 %), ce qui correspond respectivement aux classes de troisième et de seconde françaises. Enfin, la taille de la population des pays participants varie fortement, de 500 000 habitants environ à Malte à 66 millions en France.

### Comment s'enseignent les langues

L'apprentissage d'une langue étrangère est obligatoire dans tous les pays. Excepté en Angleterre, l'apprentissage débute dès l'enseignement primaire et dure jusqu'à la fin du deuxième cycle général du second degré (sauf en Angleterre et à Malte où l'apprentissage n'est plus obligatoire pour les élèves de ce niveau). L'apprentissage des langues vivantes étrangères dans l'enseignement professionnel est moins fréquemment obligatoire. L'apprentissage de l'anglais est obligatoire en Slovaquie, en Grèce, aux Pays-Bas, à Malte, en Suède et en Belgique germanophone, celui du français en Belgique germanophone et néerlandophone, et celui de l'allemand en Slovaquie. Le nombre d'heures consacrées à l'enseignement des langues préconisé par l'autorité compétente dans chaque pays varie fortement : de 20 à 120 heures par an dans le premier degré et de 61 à 189 heures par an dans le premier cycle du second degré général. Il est le plus faible en Belgique francophone et le plus long à Malte. Dans cinq pays, il n'y a pas de recommandations ou d'exigences en termes

de nombre d'heures d'enseignement.

Dans tous les pays, la plupart des élèves interrogés apprennent, ou ont appris, une autre langue en plus de l'anglais (57,5 % des élèves aux Pays-Bas ont étudié au moins deux langues en plus de l'anglais alors qu'au Portugal la majorité des élèves n'ont pas étudié d'autre langue). En Grèce, 80 % des élèves apprennent également le grec ancien. De l'analyse des questionnaires destinés aux élèves, il ressort que les performances aux évaluations de l'étude ESLC sont globalement plus élevées lorsque l'apprentissage de l'anglais s'accompagne de l'étude d'au moins une langue supplémentaire.

Les enseignants de langue des élèves évalués répondaient à un questionnaire de contexte portant, notamment, sur l'enseignement des langues. Certaines des questions sont similaires à celles posées dans le questionnaire destiné aux élèves. À l'exception de Malte et du Portugal, les enseignants déclarent se concentrer davantage sur l'expression orale et sur la compréhension de l'oral et de l'écrit que sur l'expression écrite. En France et en Slovaquie, ils déclarent mettre particulièrement l'accent sur la compréhension de l'oral alors que c'est moins le cas en Croatie, au Portugal et en Suède. La France est le pays où les enseignants insistent le moins sur la pratique et l'enseignement de la compréhension de l'écrit.

En outre, dans la majorité des pays, les enseignants disent se consacrer moins à l'enseignement de la grammaire (particulièrement en France et en Suède) et plus au vocabulaire. Les réponses divergent davantage sur l'attention portée à la prononciation, la France étant un des pays où les enseignants y attachent le plus d'importance. La culture et la littérature sont les domaines les plus négligés dans tous les pays. Les enseignants de quasiment tous les pays déclarent parler « habituellement » anglais pendant les cours, ce que confirment les élèves interrogés à ce sujet, même si ces derniers ont tendance à en baisser légèrement la fréquence (surtout en Pologne). Les enseignants et les élèves étaient également conjointement interrogés sur la fréquence à laquelle les élèves parlent anglais pendant les cours. Les enseignants en ont une estimation systématiquement plus éle-

vée que celle des élèves. En France, la différence entre les réponses des enseignants et celles des élèves est minime, les uns comme les autres déclarant que les élèves parlent « de temps en temps » ou « régulièrement » anglais pendant les cours. La participation des élèves à des cours supplémentaires en anglais varie beaucoup d'un pays à l'autre, de 10 % des élèves environ en France à plus de 50 % en Grèce.

### Les ressources des établissements

Certaines questions posées aux chefs d'établissement portaient sur l'équipement en matériels multimédia à l'usage des langues dans leur établissement. La présence d'un laboratoire multimédia, équipé ou non de logiciels spécifiques à l'apprentissage des langues, est inégale et plus fréquente en Bulgarie, Espagne, Slovaquie, à Malte et aux Pays-Bas où près de 60 % des établissements scolaires sont équipés. La France est la plus mal équipée (moins de 15 % des établissements) suivie de l'Estonie et de la Belgique germanophone.

### Le contact avec l'anglais : un facteur de réussite important

Un des facteurs importants à prendre en compte dans l'analyse des résultats est la situation des pays par rapport à l'anglais. En effet, dans certains pays participant à l'enquête, l'anglais est très présent en dehors de l'environnement scolaire, dans les médias ou le cinéma par exemple. Or, le fait d'entendre régulièrement une langue étrangère favorise l'apprentissage des langues. La part des élèves déclarant parler régulièrement l'anglais chez eux varie fortement d'un pays à l'autre. Ce taux est particulièrement important à Malte, où plus de la moitié des élèves sont dans ce cas, puis en Grèce et en Estonie avec 30 % des élèves. C'est en Belgique germanophone et francophone que ce taux est le moins élevé. Ces élèves obtiennent un score moyen plus élevé aux tests mais les résultats ne sont globalement pas statistiquement significatifs.

En France, presque 12 % des élèves déclarent parler régulièrement anglais à la maison. Parmi ces élèves, la proportion d'élèves se situant aux niveaux B1 et B2 double par rapport à ceux qui ne parlent pas l'anglais.

La connaissance de l'anglais par le père et/ou la mère joue également un rôle important dans l'apprentissage des langues étrangères et les résultats à l'enquête. Une fois de plus, les différences sont marquées entre les pays. À Malte et en Suède, les élèves déclarent le plus souvent que leurs parents connaissent « assez bien » ou « très bien » l'anglais, avec 82 % de réponses positives quant à la connaissance de l'anglais par les mères à Malte et 75,4 % par les pères en Suède. Inversement, cette situation est la moins fréquente en Pologne (respectivement 15,4 % et 18,6 %). En France, 45,1 % des élèves déclarent que leur mère connaît l'anglais et 40,6 %, leur père.

Les élèves étaient aussi interrogés sur leurs contacts avec des personnes parlant anglais et sur leurs voyages à l'étranger. Les élèves sont plus en contact avec des amis anglophones en Estonie, Suède, Slovaquie et particulièrement à Malte (trois fois plus fréquemment qu'en France, par exemple). La France fait partie, avec les Pays-Bas, la Pologne, l'Espagne et la Belgique, des pays où les élèves ont le moins d'échanges avec des amis parlant anglais. Le contact avec des touristes parlant anglais ou des anglophones dans la zone de résidence est très élevé à Malte (plus de 76 % des élèves) puis en Grèce (59 %), en Croatie et en Bulgarie ; il est plus faible en Belgique germanophone et en France.

Les contacts au travers des médias sont mesurés par les réponses à la question : « À quelle fréquence êtes-vous en contact avec l'anglais au travers des médias lors des activités suivantes ? ». Les élèves pouvaient répondre de « jamais » à « quelques fois par semaine » à une série de questions sur leurs activités, telles que « Lisez-vous des livres en anglais ? » ou « Regardez-vous des films sans sous-titres ? ». Les élèves maltais (89,8 %), estoniens et grecs déclarent le plus souvent lire en anglais quelques fois par mois ou par semaine alors que les élèves français sont les moins concernés (29,5 %). La fréquence de lecture en anglais influence positivement les scores des élèves.

L'usage des sous-titres ou du doublage des films et des programmes de télévision diffère selon les pays. Dans la majorité d'entre eux (neuf pays), les films ou les

programmes de télévision sont en général sous-titrés alors que dans trois autres, la Belgique francophone, la France et l'Espagne, ils sont généralement doublés. Ils ne sont ni doublés, ni sous-titrés à Malte et en Belgique germanophone. Dans deux pays, il existe une différence de pratique entre le cinéma et la télévision : en Bulgarie, les programmes à la télévision sont généralement doublés alors que les films de cinéma sont sous-titrés ; en Pologne, la télévision n'est ni doublée ni sous-titrée alors que les films sont sous-titrés. Plus de 80 % des élèves regardent souvent la télévision ou des films en anglais sous-titrés en Belgique néerlandophone, Suède et Portugal mais seulement 7,6 % en Belgique germanophone, 14,1 % en Espagne et près de 20 % en France. La proportion d'élèves qui regardent des films ou programmes en anglais non sous-titrés est encore plus faible en France (12,6 % des élèves) et en Espagne (17,2 %) alors qu'elle est élevée à Malte (82,6 %), en Slovaquie (65,2 %) et en Estonie (63,8 %). Le fait de regarder des films ou des programmes en anglais a une grande influence sur le score de l'enquête, surtout s'ils ne sont pas sous-titrés.

La position des élèves vis-à-vis de l'anglais est évoquée dans plusieurs questions. La première porte sur l'utilité de l'anglais dans certaines situations se rapportant à leur vie future, la satisfaction personnelle ou les loisirs. Globalement, les élèves trouvent l'anglais « assez utile ». Mais ils sont beaucoup moins nombreux à juger l'anglais utile dans leur vie ou pour leur satisfaction personnelle. En revanche, 77 % des Suédois jugent qu'il est utile dans les loisirs et 74 % des Grecs qu'il leur sera utile pour l'avenir, contre 37 % des Français dans les deux situations.

Les élèves étaient également interrogés sur la difficulté d'apprentissage de l'anglais. Leur opinion diffère selon les pays. Ainsi, 28,5 % des Espagnols et 22,9 % des Français trouvent cet apprentissage « assez difficile ». À l'inverse, les Maltais (48,3 %) et les Suédois (44,2 %) le jugent plutôt facile. Dans tous les pays, les élèves qui trouvent l'apprentissage de la langue difficile ont également de moins bons résultats.

De plus, chaque pays pouvait introduire

quelques questions spécifiques. Dans le cas de la France, deux questions se rapportent à l'intérêt porté aux langues étrangères : « Aimerez-vous exercer une activité professionnelle dans laquelle on utilise des langues ? » et « Aimerez-vous avoir plus de cours en anglais ou en espagnol ? ». 18 % des élèves interrogés ont répondu positivement à la première question et presque 20 % à la seconde.

À la fin du questionnaire, les élèves évaluaient leurs propres compétences en anglais en répondant à quatre questions sur leur capacité à effectuer un certain nombre de tâches lorsqu'ils lisent, écrivent, parlent ou entendent parler en anglais. Ils devaient indiquer, par exemple, s'ils s'estimaient capables de comprendre des phrases simples ou d'écrire une critique détaillée d'un film ou encore de raconter une histoire en utilisant des phrases simples. Ces situations se hiérarchisent selon l'échelle de niveau du CECRL. Ainsi, les réponses des élèves peuvent être classées du niveau A1 au niveau B2. D'une manière générale, les tâches de compréhension de l'écrit sont perçues comme étant les plus faciles, puis viennent celles de compréhension de l'oral et de communication orale ; enfin, les activités proposées en expression écrite sont jugées les plus difficiles. En outre, globalement, plus les élèves estiment avoir un bon niveau, plus leurs scores sont effectivement élevés. Mais, dans les pays aux plus faibles performances, comme la France, les élèves ont tendance à surestimer leur niveau de compétence en anglais. Ainsi, des élèves français considèrent qu'ils ont le niveau B2 alors qu'à niveau de score égal, les élèves des Pays-Bas, d'Estonie ou de Malte estiment maîtriser le niveau A1 seulement.

Le questionnaire permet également de recueillir des informations sur le statut professionnel et le niveau de formation des parents. Ces indicateurs, qui se basent sur les déclarations des élèves, prennent en compte le statut professionnel et le niveau d'études les plus hauts du foyer. C'est en Slovaquie, Belgique francophone et Suède que l'on retrouve le plus d'élèves issus d'un milieu socioprofessionnel élevé, à l'inverse du Portugal, de Malte et de la Croatie. Les niveaux d'éducation les plus hauts se retrouvent majoritairement en Belgique, en

Suède et en Estonie. Le niveau d'éducation des parents et le milieu social influencent les résultats des élèves et expliquent une part de la variation de leurs scores. Cette influence peut être mesurée par les différences de variance des scores expliquées par le milieu social ou le niveau d'éducation. Plus ou moins fortes selon les pays et les activités langagières, ces différences sont un indicateur du degré d'équité des systèmes éducatifs dans l'enseignement des langues étrangères. Dans quatre pays, ces facteurs influencent particulièrement les scores des élèves et expliquent en partie leurs variations : le Portugal et la Pologne dans les trois activités langagières, l'Espagne et la Bulgarie dans deux activités. Les scores des élèves en Belgique germanophone et néerlandophone et aux Pays-Bas sont les moins influencés par ces facteurs socioculturels.

## Quels facteurs influencent le plus les scores ?

L'analyse « toutes choses égales par ailleurs », menée sur l'ensemble des données internationales, permet de dégager l'influence de chaque variable indépendamment de celle des autres et d'éliminer l'effet de « structure » des populations sur les scores, en donnant des probabilités de réussite aux scores. Les facteurs qui influencent le plus fortement les résultats dans les trois activités langagières sont la difficulté à apprendre l'anglais et l'apprentissage de deux autres langues en plus de l'anglais. Le premier facteur influe négativement sur les résultats alors que le second agit positivement sur ceux-ci. D'autres facteurs influencent également les scores à des degrés divers selon l'activité langagière : la

connaissance de l'anglais par les parents, leur niveau d'éducation, le milieu social, le fait de regarder des films ou des émissions en anglais avec ou sans sous-titres ou de lire en anglais, de juger l'apprentissage de l'anglais utile dans les activités de loisirs ou pour le futur et enfin, l'usage de l'anglais par les enseignants pendant les cours.

**Pascal Bessonneau et  
Irène Verlet, DEPP B2**

### Pour en savoir plus

[www.education.gouv.fr/statistiques](http://www.education.gouv.fr/statistiques)  
[depp.documentation@education.gouv.fr](mailto:depp.documentation@education.gouv.fr)

## Méthodologie

### Cadre

En mars 2011, la France a participé à la première phase de l'opération ESLC pilotée par l'Union européenne et organisée par SurveyLang, consortium européen dirigé par l'University of Cambridge ESOL Examinations. Seize pays ou « entités administratives » ont pris part à cette enquête : Angleterre (leurs résultats ne sont pas pris en compte par la Commission car l'Angleterre a passé les tests plus tardivement), Belgique (trois communautés), Bulgarie, Croatie, Espagne, Estonie, France, Grèce, Malte, Pays-Bas, Pologne, Portugal, Slovaquie et Suède.

La mise en œuvre de l'enquête, sous la responsabilité de la DEPP en France, est basée sur des procédures standardisées destinées à garantir la comparabilité des résultats : désignation de responsables de l'enquête dans chaque établissement, respect des consignes de passation, procédures de contrôle, etc. Les cahiers d'évaluation sont entièrement rédigés dans la langue testée, y compris les instructions sur la façon de répondre aux tâches. Pour couvrir un large éventail d'activités, l'évaluation est composée de une trentaine d'items par niveau et activité langagière. Pour limiter le temps de passation à deux séquences de 30 minutes par élève, les items ont été regroupés en « blocs » répartis dans plusieurs cahiers. Les élèves reçoivent des cahiers différents mais qui comportent des blocs communs. Ce dispositif, dit de « cahiers tournants », permet d'estimer la probabilité de réussite à chaque item sans que chaque élève doive passer l'ensemble des items. Ainsi, pour chaque niveau, l'évaluation est constituée de six cahiers différents en compréhension de l'écrit, trois en compréhension de l'oral (un cahier seulement pour le niveau 1) et de quatre cahiers en expression écrite. En compréhension de l'oral et de l'écrit, chaque cahier compte une vingtaine d'items et de quatre à six items en expression écrite.

Les tests étaient proposés en version papier et en version électronique. Les pays pouvaient choisir d'utiliser l'une ou l'autre version, ou les deux : neuf pays ont choisi la version papier seulement, quatre la version électronique et trois les deux modes d'administration. La France n'a retenu que la version papier du test.

### L'échantillon

Les échantillons utilisés dans ESLC sont des échantillons à deux niveaux de tirage. Le premier niveau repose sur un échantillonnage d'établissements et le second sur un échantillonnage d'élèves au sein de ces établissements. Les établissements sont sélectionnés avec une probabilité proportionnelle à leur taille (nombre d'élèves) à partir d'une liste nationale d'établissements éligibles (où la langue évaluée est enseignée au niveau d'enseignement retenu). Les élèves sont sélectionnés aléatoirement dans chaque établissement. Deux échantillons indépendants ont été tirés pour chacune des langues. La taille minimum de l'échantillon est de 71 établissements et 25 élèves par établissement et par langue, pour chaque pays. Tous les élèves sont évalués dans les petits pays : c'est le cas à Malte et en Belgique (communauté germanophone) pour les deux langues, en Estonie pour la première langue et en Belgique francophone pour la deuxième langue.

### Population de référence

Dans cette étude, la population cible est définie par rapport à une année d'enseignement donnée et non par rapport à son âge. En France, l'échantillon est constitué d'élèves de troisième scolarisés dans les établissements sous tutelle du ministère de l'éducation nationale (sauf EREA) en France métropolitaine et dans les DOM (sauf la Réunion et Mayotte) étudiant l'anglais et/ou l'espagnol depuis au moins un an au moment de l'enquête. Au final, 3 086 élèves répartis dans 138 collèges ont participé à l'enquête, dont 1 510 élèves dans 67 établissements en anglais et 1 576 élèves dans 71 établissements en espagnol.

### Significativité

ESLC est une enquête réalisée sur échantillon. Les performances des entités et/ou des sous-groupes ainsi que les indicateurs tirés des questionnaires de contexte sont associés à une erreur de sondage. En outre, il convient d'ajouter l'erreur de l'instrument d'évaluation pour les estimations de performance. Ces erreurs d'échantillonnage et d'instrument, en raison notamment de la taille de l'effectif, ne sont pas négligeables. Les méthodes utilisées pour calculer les erreurs et les intervalles de confiance sont décrites dans le rapport technique du consortium. Par exemple, pour les estimations de performance sur des sous-groupes, l'intervalle de confiance pour la proportion de pré-A1 en compréhension de l'oral en zone d'éducation prioritaire varie de 37,77 % à 76,43 %, tandis qu'au niveau national, l'intervalle de confiance pour la proportion de Pré-A1 se situe entre 34,21 % et 46,74 %.

DIRECTION DE L'ÉVALUATION, DE LA  
PROSPECTIVE ET DE LA PERFORMANCE  
Directeur de la publication : Michel Quéré

Secrétaire de rédaction : Marc Saillard  
Maquette : Tony Marchois  
Impression : Ovation

DEPP, Département de la valorisation et de l'édition  
61-65 rue Dutot - 75732 Paris Cedex 15  
depp.diffusion@education.gouv.fr

ISSN 1286-9392