

# CEDRE 2003-2009-2015

## Maîtrise de la langue en fin d'école : l'écart se creuse entre filles et garçons

■ **Mesuré en fin d'école primaire** dans le cadre du cycle des évaluations disciplinaires réalisées sur échantillon (CEDRE), le niveau des acquis des élèves en maîtrise de la langue (compréhension de l'écrit et étude de la langue) reste stable depuis douze ans. En revanche, la répartition des écoliers évolue. La proportion des élèves des groupes de haut et de bas niveaux diminue, au profit d'un accroissement des groupes intermédiaires. Les filles sont toujours plus performantes que les garçons et les écarts se creusent encore. De 2003 à 2015, les résultats des élèves scolarisés en éducation prioritaire progressent. Ces élèves sont entrés majoritairement en CP en septembre 2010.

Sandra Andreu, Étienne Dalibard  
et Yann Étève, DEPP-B2

■ Le dispositif CEDRE (cycle des évaluations disciplinaires réalisées sur échantillon) établit des bilans nationaux des acquis des élèves en fin d'école et en fin de collège au regard des objectifs fixés par les programmes scolaires. Fortement ancrée dans le cadre scolaire, l'étude présentée dans cette Note porte sur les compétences et les connaissances développées à l'école primaire dans le domaine de la compréhension de l'écrit et de l'étude de la langue. Renouvelés tous les cinq ou six ans, ces bilans permettent de dresser un état des lieux des acquis des élèves en fin d'école. Au-delà de la maîtrise des compétences du socle qui fait l'objet d'évaluations différentes, CEDRE a pour objectif de mesurer plus finement les acquis des élèves, en les positionnant sur une échelle de performances balayant différents niveaux de maîtrise, des plus élémentaires aux plus complexes. Pour la première fois dans l'histoire de ce dispositif, l'épreuve de 2015 autorise une comparaison du niveau des élèves à douze ans d'intervalle sur trois temps de mesure : 2003, 2009 et 2015.

### Constitution de l'épreuve

L'évaluation porte sur les différents champs disciplinaires définis dans les programmes de 2008 : la compréhension de l'écrit et l'étude de la langue

(grammaire, orthographe, vocabulaire). Cette première Note présente les résultats dans une perspective de comparabilité sur les trois moments de mesure. Deux autres Notes, qui porteront spécifiquement sur la compréhension orale et la production d'écrits pour l'une, sur les compétences orthographiques pour l'autre, seront publiées ultérieurement. CEDRE 2015 est constitué de situations d'évaluations issues des précédentes études, menées en 2003 et 2009, et de nouvelles. La comparaison dans le temps repose sur la reprise à l'identique des items communs aux trois années (CEDRE 2015 est constitué de 31 items repris de 2003, 61 items de 2009 et 127 items nouveaux).

### Des supports d'évaluation variés

Pour évaluer la compréhension en lecture, une sélection de différents types d'écrits (littéraire, scolaire, vie courante), de modalités variées (lecture d'un ou plusieurs documents) et de divers genres de textes (narratif, explicatif, poétique) a été opérée. En 2015, de nouveaux types de supports ont été intégrés : un extrait de bande dessinée, un document de type commercial, une règle de jeu et un texte issu d'un manuel d'histoire. Dix-huit supports écrits (dont la longueur varie de 60 à 900 mots) sont utilisés, dont neuf accompagnés d'iconographie.

#### Directrice de la publication :

Fabienne Rosenwald

#### Secrétaire de rédaction :

Marc Saillard

#### Maquettiste :

Frédéric Voiret

#### Impression :

DEPP/DVE

e-ISSN 2431-7632

Département de la valorisation  
et de l'édition

61-65, rue Dutot

75732 Paris Cedex 15

## 1 – Échelle de performances en maîtrise de la langue 2015

### % Population

<b>Groupe 5</b> 7,2 %	<p><b>Des lecteurs critiques qui ont une compréhension de l'évolution de la trame narrative et peuvent identifier des registres de langue.</b> Ces élèves sont capables de saisir l'atmosphère et le ton d'un texte pour comprendre les intentions des personnages. Ils effectuent des inférences sur la personnalité des protagonistes en convoquant des connaissances personnelles. Ils savent interpréter l'évolution des sentiments d'un personnage au fil d'un texte. En vocabulaire, ils savent notamment identifier un synonyme en passant du registre de langue soutenue au registre courant. Ces élèves ont une maîtrise parfaite des compétences et connaissances exigibles en maîtrise de la langue à la fin de l'école primaire.</p> <p><b>Jalons :</b> <i>compréhension de l'évolution des sentiments des personnages, identification des registres de langue, réalisation de l'accord de l'adjectif au pluriel dans le groupe nominal, choix d'une désinence verbale plurielle en cas de forme homophone avec le singulier (ex. : il mange, ils mangent)</i></p>
315	
<b>Groupe 4</b> 19,7 %	<p><b>Des lecteurs qui déploient des stratégies et atteignent une représentation globale du texte.</b> Ces élèves comprennent les intentions de l'auteur et prélèvent des informations dispersées dans les textes pour formuler des réponses construites à partir d'inférences multiples. Ils identifient l'élément déclencheur du récit. Ils sont capables de généraliser le thème d'un texte pour en extraire une morale ou encore de dégager le thème commun à deux textes. Ils respectent l'accord sujet-verbe lorsque le verbe est mis en apposition. Ils maîtrisent une très grande partie des compétences et connaissances en maîtrise de la langue exigibles en fin d'école.</p> <p><b>Jalons :</b> <i>compréhension des intentions de l'auteur, compétences fines de synthèse, accès à la polysémie, choix d'une désinence verbale plurielle en cas de forme non homophone avec le singulier (ex. : il finit, ils finissent)</i></p>
276	
<b>Groupe 3</b> 33,1 %	<p><b>Des lecteurs capables d'accéder à la compréhension globale d'un écrit long et d'appréhender les pensées des personnages.</b> Ils sont en capacité de catégoriser des écrits ou d'identifier le genre d'un texte. Ils peuvent choisir un résumé long ou un titre pour un texte littéraire conséquent. Ils ont une compréhension globale d'un texte, ils interprètent les sentiments des personnages et appréhendent l'ambiance générale. Ils identifient les relations logiques qui constituent la trame narrative et repèrent le mot qui permet de comprendre une situation. Ils peuvent traiter une expression de sens figuré, trouver un synonyme, classer un mot dans une liste en respectant l'ordre alphabétique. Ils repèrent l'accord en genre et en nombre dans le groupe nominal. Ils prennent appui sur l'orthographe grammaticale pour identifier le genre et le nombre de personnages. Ils ont acquis une maîtrise satisfaisante des compétences et connaissances exigibles en fin d'école.</p> <p><b>Jalons :</b> <i>compréhension globale, identification et compréhension fine des personnages, repérage d'une erreur d'accord dans le groupe nominal, connaissance des homophones</i></p>
238	
<b>Groupe 2</b> 29,1 %	<p><b>Des élèves capables de comprendre des écrits plus longs que ceux des groupes inférieurs et d'accéder à un premier niveau de synthèse pour des écrits courts.</b> Ils sont capables de prélever des informations et de faire des inférences dans des écrits plus longs que les élèves des groupes inférieurs. Ils maîtrisent des compétences relevant principalement du cycle 2 : identifier une reprise anaphorique, replacer des événements dans l'ordre chronologique de l'histoire, associer un texte à une illustration, choisir un titre ou un résumé (pour un écrit court). En vocabulaire, ils savent retrouver le sens d'un mot ou d'une expression en contexte. Ils maîtrisent l'accord du verbe avec son sujet lorsque celui-ci est à la troisième personne du singulier. Ils connaissent l'orthographe lexicale d'usage.</p> <p><b>Jalons :</b> <i>inférences de lieu, synthèse, écriture de mots invariables, réponses construites</i></p>
199	
<b>Groupe 1</b> 10 %	<p><b>De faibles « compreneurs » et des lecteurs en difficulté générale de lecture.</b> Leur compréhension reste locale. Ils ne sont pas en mesure de dresser un portrait global du texte. Ils peuvent mettre en lien deux informations spatialement proches l'une de l'autre pour identifier un lien de causalité. Ils repèrent des connecteurs logiques pertinents. Ils commencent à savoir catégoriser les types d'écrit. Ils associent un champ sémantique à un champ lexical et inversement.</p> <p><b>Jalons :</b> <i>inférences à partir d'informations spatialement proches, identification de la causalité</i></p>
160	
<b>Groupe &lt; 1</b> 1 %	<p><b>Des élèves en grande difficulté de lecture.</b> Leur compréhension reste locale. Ils ne sont pas en mesure de dresser un portrait global du texte. Ces élèves sont capables de prélèvement direct lorsque l'information est placée au début du texte. Ils sont capables de produire des inférences lorsque les informations sont contenues dans un texte et une image, et renvoient à des connaissances personnelles proches du quotidien. Ils savent identifier une famille de mots et le sens d'une expression familière.</p> <p><b>Jalons :</b> <i>illustration iconographique des supports de lecture, textes courts</i></p>

Lecture : les élèves du groupe 2 représentent 29,1 % des élèves. Ils sont capables de réaliser les tâches des groupes < 1, 1 et 2. L'élève le plus faible du groupe 2 a un score de 199. L'élève le plus faible du groupe 3 a un score de 238.

Champ : élèves de CM2 des écoles publiques et privées sous contrat de France métropolitaine.

Source : MENESR-DEPP.

## Résultats stables sur douze ans et resserrement des performances

Pour formaliser les résultats, une échelle décrivant six niveaux de performance a été construite (FIGURE 1) selon la méthodologie établie en 2003. Cette échelle sert de référence afin d'apprécier l'évolution de la répartition des élèves dans les différents groupes. Pour chaque groupe, elle précise le niveau global de maîtrise des connaissances et compétences. Un premier constat est celui de la stabilité des résultats depuis douze ans : le niveau moyen des élèves n'a pas évolué depuis 2003 (FIGURE 2).

## 2 – Répartition (en %), score moyen en maîtrise de la langue et répartition par groupes de niveaux en 2003, 2009 et 2015

	Score moyen	Écart type	Groupe < 1	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5
2003	250	50	2,7	12,3	26,3	29,4	19,3	10,0
2009	251	48	2,6	11,3	25,6	<b>31,7</b>	19,5	9,4
2015	251	<b>43</b>	<b>1,0</b>	10,0	<b>29,1</b>	33,1	19,7	<b>7,2</b>

Lecture : les élèves de 2015 ont un score de 251 avec un écart type de 43, et 10 % d'entre eux appartiennent au groupe 1.

Les évolutions significatives sont indiquées en gras.

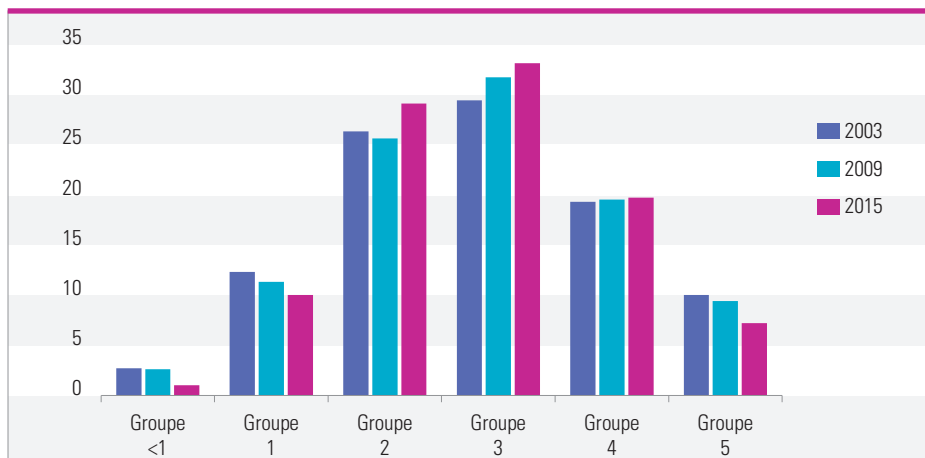
Champ : élèves de CM2 des écoles publiques et privées sous contrat de France métropolitaine.

Source : MENESR-DEPP.

En 2003 comme en 2015, 60 % des élèves ont une maîtrise suffisante des compétences attendues en fin de scolarité primaire. Sur la même période, la dispersion a sensiblement diminué. Cette tendance est confirmée par la répartition des élèves

dans les groupes (FIGURE 3) qui indique que la part des élèves en très grande difficulté ainsi que le nombre d'élèves les plus performants (groupe 5) ont baissé significativement, traduisant un resserrement vers les groupes intermédiaires (2 et 3).

### 3 – Répartition des élèves par groupes de niveaux en 2003, 2009 et 2015 (en %)



Lecture : les élèves du groupe 2 représentaient 26,3 % des élèves en 2003. Ce groupe est constitué de 29,1 % des élèves en 2015.

Champ : élèves de CM2 des écoles publiques et privées sous contrat de France métropolitaine.

Source : MENESR-DEPP

### Les écarts se resserrent, quel que soit le niveau social moyen de l'école

L'indice de position sociale permet d'étudier l'évolution des performances des élèves selon le niveau social des écoles<sup>1</sup>. Il mesure la proximité du milieu familial de l'enfant au système scolaire. Cet indice peut se substituer à la profession des parents pour mieux expliquer les parcours et la réussite scolaire de leurs enfants. Pour les échantillons de 2003, 2009 et 2015, la

moyenne de cet indice a été calculée pour chaque école évaluée. Quatre groupes d'effectifs égaux ont ensuite été constitués (quarts), des écoles les plus défavorisées aux écoles les plus favorisées (FIGURE 4).

En maîtrise de la langue, les différences de niveaux restent très marquées par l'origine sociale des élèves, le score moyen progressant à mesure que le niveau social augmente. L'écart de niveau entre les élèves des écoles les plus favorisées socialement et ceux des écoles les plus défavorisées remonte et avoisine les 30 points après la

### 5 – Répartition (en %) en maîtrise de la langue des garçons et des filles selon les groupes de niveaux en 2003, 2009 et 2015

	Année	Répartition (en %)	Score moyen	Groupe <1	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5
<b>Garçons</b>	2003	49,0	247	3,5	12,9	26,6	29,6	18,6	8,8
	2009	50,2	247	3,3	12,8	26,1	31,3	18,2	8,2
	2015	51,0	244	<b>1,4</b>	12,7	<b>32,1</b>	32,1	16,5	<b>5,2</b>
<b>Filles</b>	2003	51,0	253	2,0	11,6	26,0	29,2	20,0	11,2
	2009	49,8	255	1,8	9,8	25,1	32,1	20,7	10,5
	2015	49,0	258	<b>0,5</b>	<b>7,2</b>	25,9	34,1	23,1	9,2

Lecture : les garçons du groupe 5 représentent 5,2 % du nombre total des élèves de sexe masculin enquêtés.

Les évolutions significatives sont indiquées en gras.

Champ : élèves de CM2 des écoles publiques et privées sous contrat de France métropolitaine.

Source : MENESR-DEPP

### 6 – Répartition (en %) en maîtrise de la langue du public et du privé selon les groupes de niveaux en 2003, 2009 et 2015

	Année	Répartition (en %)	Score moyen	Groupe <1	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5
<b>Public hors EP*</b>	2003	73,3	253	2,5	11,0	24,7	30,1	20,6	11,1
	2009	73,1	252	2,3	11,0	24,9	32,3	19,8	9,7
	2015	71,8	252	<b>0,9</b>	9,2	<b>28,7</b>	33,2	20,3	<b>7,7</b>
<b>EP*</b>	2003	11,2	220	7,3	26,4	34,8	19,5	9,3	2,7
	2009	11,0	<b>230</b>	5,5	<b>19,7</b>	33,5	<b>26,9</b>	10,7	3,7
	2015	13,1	232	<b>2,0</b>	19,2	<b>36,9</b>	28,5	10,3	3,1
<b>Privé</b>	2003	15,5	256	0,7	7,9	27,9	33,0	20,2	10,3
	2009	15,8	260	1,5	6,9	<b>23,3</b>	32,4	<b>24,3</b>	11,5
	2015	15,1	260	<b>0,3</b>	5,7	23,9	<b>36,4</b>	25,1	8,5

\* EP : éducation prioritaire.

Lecture : les élèves du groupe 3 représentent 36,4 % des élèves évalués, scolarisés dans le privé en 2015.

Les évolutions significatives sont indiquées en gras.

Champ : élèves de CM2 des écoles publiques et privées sous contrat de France métropolitaine.

Source : MENESR-DEPP

### 4 – Score en maîtrise de la langue selon l'indice de position sociale moyen de l'école en 2003, 2009 et 2015

Indice moyen de l'école	Année	Répartition (en %)	Score moyen	Écart type
<b>Premier quart</b>	2003	24,8	231	49
	2009	23,8	<b>238</b>	48
	2015	24,6	235	<b>42</b>
<b>Deuxième quart</b>	2003	25,1	247	49
	2009	25,6	249	<b>46</b>
	2015	25,2	250	43
<b>Troisième quart</b>	2003	24,9	256	48
	2009	24,4	259	48
	2015	24,9	252	<b>41</b>
<b>Quatrième quart</b>	2003	25,1	266	47
	2009	26,2	<b>258</b>	49
	2015	25,3	265	<b>41</b>

Lecture : en 2015, l'écart type des élèves appartenant au quart des écoles les plus défavorisées (premier quart) baisse de 7 points par rapport à 2003.

Les évolutions significatives sont indiquées en gras.

Champ : élèves de CM2 des écoles publiques et privées sous contrat de France métropolitaine. Source : MENESR-DEPP

baisse observée en 2009, principalement due à la hausse du quatrième quart. La réduction des écarts types quel que soit le quart observé indique que les écarts de niveau sont moins importants dans chaque quart.

### Un accroissement des disparités entre filles et garçons

Comme déjà constaté dans de nombreuses études (Daussin *et al.*, voir « en savoir plus »), en moyenne les filles ont de meilleures performances que les garçons dans le domaine de la compréhension de l'écrit. En 2015, cet écart se creuse encore avec une surreprésentation des garçons dans les bas niveaux (groupes < 2). La différence entre les scores moyens des filles et ceux des garçons augmente de manière significative puisqu'elle passe de 6 à 14 points en faveur des filles entre 2003 et 2015.

La proportion de garçons dans les hauts niveaux poursuit sa baisse, au contraire des filles qui sont de plus en plus représentées dans les groupes 4 et 5. Les garçons se trouvent davantage en difficulté face à l'écrit que les années antérieures (groupes < 3).

### Des résultats en hausse en éducation prioritaire

Comme déjà observé en 2009, bien qu'il reste significatif, l'écart de performances entre l'éducation prioritaire (EP) et le public hors éducation prioritaire tend à se réduire en 2015. En 2003, cette différence était de

1. Rocher T., « Construction d'un indice de position sociale des élèves », *Éducation & formations*, n° 90, p. 5-27, MENESR-DEPP, avril 2016.

33 points ; en 2015, elle n'est plus que de 20 points, sans que la moyenne du public hors EP ne varie. Le score moyen de l'éducation prioritaire augmente de 12 points en douze ans, restant inférieur à celui du secteur public hors EP. Celui-ci, pas plus que le secteur privé, ne voit d'évolution des scores moyens de 2003 à 2015. En revanche, une attention particulière portée aux groupes les plus performants (3, 4 et 5) conduit à mettre en lumière que les élèves du privé y sont plus fortement représentés que ceux du public hors EP (70 % contre 61,2 %). Cet écart a augmenté de plus de 7 points entre 2003 et 2015. Toutefois, les différences observées entre le public hors EP et le privé sont à relativiser en raison de la structure sociale plus favorisée en moyenne dans le privé. ■



## en savoir plus

➤ Colmant M., Daussin J.-M. et Bessonnet P., « Compréhension de l'écrit en fin d'école - Évolution de 2003 à 2009 », *Note d'Information*, 11.16, MENJVA-DEPP, novembre 2011.

➤ Daussin J.-M., Keskaik S. et Rocher T., « L'évolution du nombre d'élèves en difficulté face à l'écrit depuis une dizaine d'années », *France, portrait social*, Insee, édition 2011.

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

## LE CEDRE

Le cycle des évaluations disciplinaires réalisées sur échantillon (CEDRE) établit depuis 2003 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 cinq à six ans, ces évaluations permettent de répondre à la question de l'évolution du « niveau des élèves » au fil du temps.

### Le cadre théorique de l'évaluation : la lecture comme moyen d'accès à des savoirs constitués

Dès sa conception en 2003, l'évaluation propose aux élèves placés en situation de lecture silencieuse et personnelle des supports variés en termes de genres littéraires, de longueurs, et de thématiques abordées.

Cette étude considère la compréhension de l'écrit comme la capacité à se construire une représentation cohérente et unifiée des informations délivrées par le texte. Cela suppose notamment d'être capable d'établir des relations de référence entre les éléments du texte (connecteurs, unités anaphoriques, interprétation des pronoms personnels) et de produire des inférences. En outre, il convient d'être capable d'extraire l'essentiel du texte (le thème). Cela implique aussi de pouvoir exercer un contrôle sur sa compréhension, par exemple par la vérification de la pertinence et des interprétations effectuées. La connaissance du lexique et le traitement de la syntaxe influent aussi directement sur la compréhension du texte.

L'évaluation, se fondant sur ce modèle, propose donc aux élèves un panel représentatif du questionnement relatif à l'activité de compréhension en lecture : dégager le thème d'un texte, repérer des informations explicites, inférer des informations nouvelles, repérer les effets de choix, réfléchir sur le texte. Un questionnement spécifique sur les aspects lexicaux et syntaxiques est aussi proposé aux élèves.

### Les compétences évaluées

Compréhension de l'écrit		La capacité à :
<b>Prélèvement</b>	• prélever une information explicite	
<b>Inférences</b>	• mettre des informations du texte en lien pour répondre à une question • mettre des informations du texte en lien avec des connaissances extérieures pour répondre à une question	
<b>Synthèse</b>	• synthétiser un document, en trouver le thème, choisir un titre ou un résumé • analyser un document : tirer les éléments essentiels qui aident à la compréhension d'une situation, expliquer, raisonner, évaluer, critiquer	
<b>Vocabulaire</b>		
	• identifier les relations de sens (synonymie, antonymie, polysémie, regroupement de mots sous des termes génériques) • identifier des relations de sens et de forme (familles de mots)	
<b>Orthographe</b>		
<b>Orthographe lexicale</b>	• orthographier les mots les plus fréquents • appliquer des règles d'orthographe ou de régularités dans l'écriture des mots	
<b>Orthographe grammaticale</b>	• utiliser les règles et les marques de l'accord dans le groupe nominal : accord en genre et en nombre entre le déterminant, le nom et l'adjectif qualificatif • utiliser les règles de l'accord en nombre et en personne entre le sujet et le verbe • utiliser les règles de l'accord du participe passé construit avec être et avoir • utiliser à bon escient les temps étudiés	

## MÉTHODOLOGIE

### L'échantillonnage

La population visée est celle des élèves de CM2 des écoles publiques et privées sous contrat de France métropolitaine. Ces élèves sont entrés majoritairement en CP en septembre 2010. En 2015, 286 écoles ont été sélectionnées parmi les écoles de plus de 6 élèves en CM2, en vue d'une représentativité nationale. Une stratification a été effectuée sur le secteur de l'établissement. Dans chaque école sélectionnée, tous les élèves de CM2 ont été évalués. Les réponses de 7 428 élèves ont pu être analysées dans les 273 écoles répondantes. Pour tenir compte de la non-réponse, les échantillons ont été redressés.

### La construction de l'échelle de performances

L'échelle de performances a été élaborée en utilisant les modèles de réponse à l'item. Le score moyen en maîtrise de la langue, correspondant à la performance moyenne des élèves de l'échantillon de 2003 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 PIRLS, 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 en 2003 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. ■