

## CEDRE 2015

# Nouvelle évaluation en fin de collège : compétences langagières et littératie

■ Dans le cadre de CEDRE, en 2015, ont été évaluées des compétences langagières et de littératie. Cette nouvelle évaluation permet de distinguer différents niveaux de performances : 85 % des élèves ont une maîtrise des compétences qui leur permet de poursuivre une formation ; la performance des garçons est inférieure à celle des filles. Les élèves en retard sont plus souvent en difficulté que les autres. Les résultats confirment la forte influence de l'origine sociale sur les performances. Cette nouvelle évaluation interroge pour la première fois les élèves sur leur processus de lecture.

Étienne Dalibard,  
Sylvie Fumel, DEPP-B2  
et Laurent Lima,  
Université Grenoble-Alpes

■ Au-delà de la maîtrise des compétences du socle qui fait l'objet d'évaluations différentes, le dispositif d'évaluation CEDRE (cycle des évaluations disciplinaires réalisées sur échantillon) 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. CEDRE *Compétences langagières et littératie 2015* s'appuie sur les programmes du collège, au-delà du cloisonnement disciplinaire scolaire, sans être une évaluation directe et exhaustive de ce qui est défini dans les programmes. Sa perspective n'est pas exclusivement scolaire ; elle s'intéresse, en fin de collège, à évaluer les compétences en littératie dans une perspective interdisciplinaire (voir « MÉTHODOLOGIE »).

C'est une nouvelle orientation, aussi n'est-il ni possible ni légitime de comparer les résultats présentés ici avec ceux des années antérieures.

Dans cette évaluation, quatre grands domaines de compétences sont abordés : prélever une information, traiter et intégrer des informations, réfléchir et évaluer, expliquer et raisonner.

Pour formaliser un constat de la maîtrise de ces compétences par les élèves en fin de collège, une échelle décrivant six niveaux de performances a été élaborée (FIGURE 1). Par construction, le score moyen de l'ensemble des élèves évalués

est de 250. L'analyse de leurs réponses montre qu'un peu plus d'un quart d'entre eux (groupes 4 et 5) ont un bon ou un excellent niveau de maîtrise des compétences langagières et de littératie attendues en fin de collège. À l'opposé, 15 % (groupes 1 et < 1) s'avèrent n'avoir pratiquement aucune maîtrise ou une maîtrise réduite de ces compétences et sont en difficulté devant un texte complexe ou comprenant un vocabulaire peu courant ; 3 % de l'ensemble sont en grande difficulté : s'ils peuvent répondre ponctuellement à quelques questions, ils ne maîtrisent quasiment aucune des compétences évaluées. Entre ces extrêmes, près de 60 % des élèves (groupes 2 et 3) ont une maîtrise de ces compétences qui devrait les mettre à même de poursuivre une formation, même si la moitié d'entre eux doit encore progresser dans le développement de celles-ci.

### Des filles plus performantes

Avec un score moyen de 253, les filles réalisent une performance de 6 points supérieure à celle des garçons (FIGURE 2). Ces derniers sont 17,5 % dans les groupes de faibles niveaux (groupes inférieurs à 2) alors que seulement 12,6 % des filles sont dans ce cas : ils sont donc 40 % de plus qu'elles dans cette situation. La dispersion des résultats est plus importante chez les garçons, avec

#### 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 compétences langagières et littératie en fin de collège en 2015

| % Population                  |   |
|-------------------------------|---|
| <b>Groupe 5</b><br>10,0 %     | Les élèves repèrent et comprennent les éléments implicites d'un texte. Ils perçoivent l'organisation logique et temporelle d'un texte et savent retrouver les étapes d'un raisonnement ou d'un récit. Ils sont capables de résumer ou de synthétiser un texte, y compris sous forme de carte mentale et de proposer une suite ou une conséquence. Les élèves sont capables de comparer deux tableaux à double entrée et de faire une déduction à partir de cette comparaison.   |
| <b>317</b>                    |   |
| <b>Groupe 4</b><br>16,3 %     | Les élèves sont capables de prélever des informations non immédiatement repérables, d'explicitier les idées principales d'un texte en répondant à une question à réponse rédigée, de déduire le sens d'un mot rare ou spécialisé dans un contexte littéraire ou scientifique et d'argumenter leur point de vue sur un texte scientifique.<br>Ils savent identifier un sous-genre littéraire et argumenter leur point de vue sur un texte.<br>Les élèves sont capables de formuler une hypothèse à partir d'un tableau et d'un graphique et de comprendre une démarche expérimentale. Ils savent croiser les informations de deux documents de nature différente (texte et tableau) pour aboutir à une déduction complexe.   |
| <b>278</b>                    |   |
| <b>Groupe 3</b><br>29,5 %     | Les élèves sont capables de prélever une ou plusieurs informations explicites en question ouverte, y compris dans un texte long. Ils savent identifier le narrateur, les personnages d'un texte et s'appuyer sur des reprises nominales ou pronominales pour les identifier.<br>Ils sont capables de déduire le sens d'un mot dans un contexte simple en choisissant entre plusieurs propositions d'un QCM. Ils savent identifier le genre ou la visée principale d'un texte et justifier leur opinion personnelle à partir de textes évoquant des situations de la vie quotidienne.<br>Les élèves sont capables de lire un tableau à double entrée et de faire une déduction simple. Ils savent identifier la cause et la conséquence (récit ou compte rendu d'une expérience) dans une liste de propositions. |
| <b>240</b>                    |   |
| <b>Groupe 2</b><br>29,2 %     | Les élèves sont capables de prélever une information explicite lorsque celle-ci est facilement accessible et repérable. Ils savent effectuer des inférences locales lorsqu'ils ont le choix entre plusieurs propositions (QCM). Ils répondent ponctuellement à des questions ouvertes demandant une réponse chiffrée sans rédaction et sont capables d'exprimer une opinion personnelle sans justification sur des sujets de la vie quotidienne.  |
| <b>201</b>                    |   |
| <b>Groupe 1</b><br>12,1 %     | Les élèves peuvent comparer plusieurs éléments dans un graphique. Bien que capables de répondre ponctuellement à des questions fermées de prélèvement d'information ou de compréhension à partir d'un texte littéraire court, ils ne maîtrisent pas les compétences attendues en fin de collège.  |
| <b>163</b>                    |   |
| <b>Groupe &lt; 1</b><br>2,9 % | Les élèves peuvent lire un schéma simple et y prélever une information facilement repérable. Bien que capables de répondre ponctuellement à quelques questions simples de prélèvement d'information explicite ou de compréhension à partir d'une carte ou d'un schéma simple, ces élèves, des lecteurs très en difficulté, ne maîtrisent aucune des compétences attendues.  |

Lecture : les élèves du groupe 3 représentent 29,5 % de la population. L'élève le plus faible de ce groupe a un score de 240 points et l'élève le plus fort un score de 278 points. Ils sont capables de réaliser les tâches du niveau des groupes < 1, 1, 2 et 3.

Champ : élèves de troisième générale des collèges publics et privés sous contrat de France métropolitaine.

Source : MENESR-DEPP.

## 2 – Répartition (en %), score moyen en compétences langagières et littératie et répartition selon les groupes de niveaux en 2015

|                      | Répartition (en %) | Score moyen | Écart type | Groupe < 1 | Groupe 1    | Groupe 2    | Groupe 3    | Groupe 4    | Groupe 5    |
|----------------------|--------------------|-------------|------------|------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| <b>Ensemble</b>      |                    | <b>250</b>  | <b>50</b>  | <b>2,9</b> | <b>12,1</b> | <b>29,2</b> | <b>29,5</b> | <b>16,3</b> | <b>10,0</b> |
| Garçons              | 49,9               | 247         | 52         | 3,9        | 13,6        | 30,4        | 27,8        | 14,9        | 9,5         |
| Filles               | 50,1               | 253         | 48         | 2,0        | 10,6        | 27,9        | 31,3        | 17,7        | 10,4        |
| Élèves en retard     | 17,4               | 219         | 44         | 8,3        | 23,8        | 38,9        | 21,1        | 6,4         | 1,6         |
| Élèves « à l'heure » | 82,6               | 257         | 49         | 1,8        | 9,6         | 27,1        | 31,3        | 18,4        | 11,8        |
| Public hors EP*      | 64,6               | 250         | 51         | 2,8        | 12,1        | 30,0        | 29,0        | 16,0        | 10,1        |
| EP*                  | 13,9               | 230         | 48         | 6,5        | 20,9        | 32,5        | 25,4        | 10,4        | 4,4         |
| Privé                | 21,5               | 263         | 45         | 0,8        | 6,4         | 24,5        | 33,8        | 21,1        | 13,4        |

\* EP : éducation prioritaire.

Lecture : les élèves « à l'heure » représentent 82,6 % des élèves enquêtés en 2015, et leur score moyen est de 257. 27,1 % de ces élèves appartiennent au groupe 2.

Par le jeu des arrondis, les totaux des pourcentages en ligne peuvent être légèrement différents de 100 %.

Champ : élèves de troisième générale des collèges publics et privés sous contrat de France métropolitaine.

Source : MENESR-DEPP.

un écart type de 52, que chez les filles où l'écart type est de 48. Les garçons sont deux fois plus nombreux que les filles (3,9 % vs 2 %) dans le groupe le plus faible

(groupe < 1). Ce constat confirme ceux observés en compréhension de l'écrit tant dans les précédentes évaluations CEDRE que dans l'évaluation internationale PISA.

## Les élèves en retard plus nombreux dans les groupes de faibles niveaux

Le faible score moyen (219) des élèves en retard marque un écart très important avec celui des élèves « à l'heure » (257). Ce fait est à mettre en relation avec la baisse des taux de redoublement. En effet, ce sont les élèves le plus en difficulté qui restent en retard. On peut faire le même constat à propos de la répartition de ces élèves dans les groupes de niveaux : ils sont 8,3 % des élèves en retard dans le groupe < 1 (vs 1,8 % pour les élèves « à l'heure ») et ils sont 23,8 % dans le groupe 1 (vs 9,6 %), soit près d'un tiers dans ces groupes de faibles niveaux. Ils sont seulement 1,6 % dans le groupe le plus performant (vs 11,8 %).

## Des performances très inférieures en éducation prioritaire

Avec un score moyen de 230, les élèves relevant de l'éducation prioritaire (EP) ont des résultats très inférieurs aux autres. 27,4 % d'entre eux se situent dans les groupes de bas niveaux (groupes < 2) et peuvent être considérés en difficulté, voire en grande difficulté.

## Des performances liées à l'origine sociale

À partir des professions de leurs parents, les élèves peuvent être caractérisés par un indice dit de position socio-scolaire (IPS), qui mesure la proximité au système scolaire de leur milieu familial<sup>1</sup>.

Pour l'échantillon de 2015, l'indice a été calculé pour chaque élève évalué. On obtient ainsi une distribution de cet indice qu'on découpe en cinq tranches égales, la première représentant les 20 % d'élèves les plus défavorisés. Pour chaque tranche, on calcule le score moyen en compréhension de l'écrit obtenu par les élèves correspondants (FIGURE 3). L'analyse des scores moyens selon ces cinq groupes montre que les scores les plus élevés sont observés dans les tranches constituées des élèves les plus favorisés. Ces résultats restent donc fortement liés à l'origine sociale, confirmant ainsi les constats effectués depuis de nombreuses années, notamment sur les évaluations CEDRE, PISA et sur les panels d'élèves.

## Une épreuve numérique

Un sous-échantillon d'élèves a passé une épreuve de compréhension écrite et orale sur support numérique. Les taux de réussite des items communs aux deux épreuves sont plus élevés sur papier, ce qui peut en partie s'expliquer par la difficulté plus grande de lire sur écran des textes continus longs.

Les écarts de score moyen entre les élèves « à l'heure » et ceux en retard, comme ceux des élèves de l'éducation prioritaire par rapport aux autres, sont moins importants que dans les épreuves

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

### 3 – Score en compétences langagières et littératie selon l'indice de position sociale des élèves en 2015

| Éléves            | Score moyen | Écart type |
|-------------------|-------------|------------|
| Première tranche  | 235         | 49         |
| Deuxième tranche  | 238         | 43         |
| Troisième tranche | 250         | 46         |
| Quatrième tranche | 257         | 50         |
| Cinquième tranche | 273         | 52         |

Lecture : en 2015, le score moyen des élèves les plus défavorisés (première tranche) est de 235.

Champ : élèves de troisième générale des collèges publics et privés sous contrat de France métropolitaine.

Source: MENESR-DEPP

« papier ». Les élèves en retard et ceux de l'éducation prioritaire sont moins nombreux dans les bas niveaux (groupes < 2) et davantage présents dans les hauts niveaux (groupes > 3).

Enfin, les élèves s'abstiennent de répondre beaucoup moins souvent dans l'épreuve numérique que dans l'épreuve imprimée. Dans cette dernière, les taux de non-réponses s'élèvent en moyenne à 8 % aux questions fermées et à 22 % aux questions ouvertes à réponses construites alors qu'ils sont seulement de 2 % et de 10 % dans l'épreuve numérique. Si les élèves se caractérisent habituellement par un taux très élevé de non-réponses aux évaluations nationales et internationales sur support papier, la présentation de l'épreuve sous un format numérique a nettement diminué l'absence de réponses.

## Métacognition : difficulté à utiliser les stratégies de lecture efficaces et à les expliciter

C'est la première fois que la DEPP interroge les élèves sur leurs processus de lecture dans une évaluation nationale. On en sait assez peu sur les stratégies que les élèves français emploient pour comprendre des textes et sur la conscience qu'ils ont de ces stratégies. Pourtant, les recherches sur les différences entre les bons lecteurs et ceux qui sont en difficulté indiquent toutes que les bons lecteurs sont des lecteurs actifs, conscients des stratégies qu'ils emploient pour accéder au sens et pour contrôler et réguler leur compréhension.

Les résultats du questionnaire soumis aux élèves indiquent que les stratégies efficaces de lecture globale et de soutien à la

lecture sont utilisées par moins d'un tiers des élèves et que, dans le même temps, les stratégies inefficaces (ex : utiliser uniquement les informations du texte ; éviter de se fixer un but ; ne pas avoir recours aux dictionnaires) sont utilisées par plus d'un tiers des élèves.

En revanche, les stratégies de régulation liées à une diminution de la vitesse de lecture lorsque le texte est difficile sont utilisées par près de 60 % des élèves. Cependant, des stratégies de régulation inefficaces (éviter la lecture à haute voix ; continuer à lire sans résoudre les problèmes de compréhension) sont utilisées par plus d'un tiers des élèves. Cette faible utilisation des stratégies autres que la modulation de la vitesse de lecture, ainsi que l'utilisation répandue de stratégies inefficaces, indiquent clairement un déficit de connaissance des élèves sur les stratégies qui peuvent soutenir la compréhension de l'écrit.

Ce déficit a pu passer inaperçu au collège puisque, dans les pratiques d'enseignement du français, les élèves ne sont pas obligatoirement sollicités pour expliciter leurs stratégies de lecture. Cette situation pourrait changer avec les nouveaux programmes du cycle 4, dans lesquels la démarche réflexive devient une compétence que les enseignants doivent faire acquérir aux élèves. Toutefois, l'adoption d'une démarche réflexive par les élèves ne saurait suffire à améliorer leur compréhension si elle ne s'accompagne pas d'un enseignement des stratégies efficaces qu'ils n'utilisent pas.

C'est ce que soulignent le Cnesco (Conseil national de l'évaluation du système scolaire), et l'IFÉ (Institut français de l'Éducation) qui, à la suite de la conférence de consensus sur l'apprentissage continu de la lecture de mars 2016, recommandent de développer des stratégies de lecture-compréhension en privilégiant un enseignement explicite de la compréhension pour tous les élèves et de le prolonger aussi longtemps que nécessaire pour les élèves moyens ou faibles afin d'en faire des lecteurs autonomes.

## Production écrite : des résultats contrastés selon les compétences

Une partie des élèves de l'échantillon a passé une épreuve de production écrite de vingt-cinq minutes. Les résultats montrent

que, pour près de 70 % d'entre eux, les élèves tiennent compte des consignes proposées et élaborent des contenus adaptés à la situation de communication, qu'il s'agisse d'un texte d'invention ou d'un texte argumentatif.

## LE 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.

### La littératie multimodale

Le terme de littératie signifie que l'écrit n'est plus inscrit dans une discipline mais est abordé de façon transversale. L'évaluation de la littératie est ici multimodale puisqu'elle utilise différents supports : papier, numérique, audio et vidéo.

Elle s'inscrit tout particulièrement en cohérence avec l'esprit des nouveaux programmes qui stipulent : « Tout enseignement est susceptible de donner à lire et à écrire. En lecture, les supports peuvent consister en textes continus ou en documents constitués de textes, d'illustrations associées, de tableaux, de schémas ou autres formes de langage écrit, donnés sur support traditionnel ou numérique » (cycle 3, français, croisements entre enseignements) tout en rapprochant l'évaluation des standards internationaux (comme PISA). Dans ses recommandations générales, le Cnesco (Conseil national de l'évaluation du système scolaire), à la suite de la conférence de consensus de mars 2016 « Lire, comprendre, apprendre : comment soutenir le développement des compétences en lecture ? », relève : « Utilisé de façon courante dans tous les pays francophones

Environ 60 % des élèves sont capables d'assurer l'organisation et la cohérence du texte, c'est-à-dire de respecter une structure textuelle ou une organisation appropriée au texte à produire et d'assurer la continuité textuelle par un jeu

sauf en France, le mot " littératie " désigne l'ensemble des capacités d'utilisation des écrits nécessaires à leur manipulation autonome dans la vie personnelle, sociale et professionnelle ». L'objectif de cette enquête est de mesurer en 2015 l'acquisition des compétences en littératie en fin de collège, notamment la compréhension d'écrits diversifiés (textes, schémas, graphiques et tableaux), la compréhension orale et la production de texte. Les supports retenus relèvent de grands champs disciplinaires : français, histoire-géographie-éducation civique et sciences. Cette épreuve de littératie ne réduit pas la langue à une de ses composantes (lecture, compréhension, écriture).

### Les quatre grands domaines de compétences évalués

#### 1. Prélever une information.

L'information explicite à prélever peut l'être de façon immédiate ou non immédiatement repérable.

#### 2. Traiter et intégrer des informations.

On distingue trois sous-compétences : expliciter une information implicite, mettre en relation ou hiérarchiser plusieurs informations pour dégager le sens global, identifier la visée d'un texte.

#### 3. Réfléchir et évaluer.

On distingue trois sous-compétences : formuler des hypothèses pour interpréter, exprimer une opinion sur le texte en convoquant ses connaissances et son expérience, évaluer les moyens utilisés par le texte pour répondre aux objectifs visés.

#### 4. Expliquer et raisonner.

Des questions de métacognition demandent aux élèves de porter un regard réflexif sur les tâches accomplies et sur leurs stratégies de lecture.

approprié de reprises (par exemple, la pronominalisation).

L'évaluation de la maîtrise des outils de la langue comprend des items qui portent sur le respect de la syntaxe et de la ponctuation de fin de phrase. Ces items, réussis globalement à 60 %, sont tous bien corrélés avec l'ensemble de l'épreuve de compréhension écrite. La moitié des élèves a écrit un texte en orthographiant correctement les terminaisons verbales. On observe cependant une faible corrélation de ces items avec l'ensemble de l'épreuve. Cela signifie qu'une partie des élèves performants en compréhension de l'écrit ont une maîtrise insuffisante de la compétence orthographique. ■



## en savoir plus

✚ Bourny G., Bessonneau P., Daussin J.-M. et Keskaik S., « L'évolution des compétences générales des élèves en fin de collège de 2003 à 2009 », *Note d'Information*, 10.22, MENJVA-DEPP, décembre 2010.

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

## MÉTHODOLOGIE

### L'échantillonnage

La population visée est celle des élèves de troisième des collèges publics et privés sous contrat de France métropolitaine. En 2015, 361 collèges ont été sélectionnés en vue d'une représentativité nationale. Dans chaque collège sélectionné, tous les élèves d'une ou de deux classes de troisième ont été évalués, soit environ 9 000 élèves.

### La construction de l'échelle de performances

Les échelles de performances ont été élaborées en utilisant les modèles de

réponse à l'item. Pour chaque échelle, le score moyen en compréhension de l'écrit, correspondant à la performance moyenne des élèves de l'échantillon de 2015, 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 collège, la partie la plus basse de l'échelle a été constituée en 2015 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, rassemblait 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 élèves. ■