

les

dossiers

Enseignement scolaire

L'évolution des compétences
en anglais et en allemand
des élèves en fin d'école

203 [décembre 2013]

ministère
éducation
nationale



les dossiers

Ministère de l'éducation nationale,
Secrétariat général
Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance

Ministère de l'éducation nationale
Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance
61-65 rue Dutot – 75732 Paris Cedex 15

Directrice de publication : **Catherine MOISAN**

les dossiers

Responsables de ce numéro :

Sylvie BEUZON, Émilie GARCIA, Saskia KESKPAIK et Corinne MARCHOIS

DEPP – Département de la valorisation et de l'édition
61-65 rue Dutot 75732 Paris Cedex 15
Téléphone : 01 55 55 72 04

Prix : 15 euros

Centre de documentation de la DEPP
Téléphone : 01 55 55 73 58

L'évolution des compétences en anglais et en allemand des élèves en fin d'école

Sylvie BEUZON, Émilie GARCIA, Saskia KESKPAIK et Corinne MARCHOIS

Ministère de l'éducation nationale
Secrétariat général
Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance

Nous remercions les personnes suivantes qui ont participé au projet

Evaluation des acquis des élèves en fin d'école en anglais

Monsieur Pierre Jolivet, conseiller pédagogique langues vivantes - académie de Limoges ;
Monsieur Sébastien Méraud, professeur d'anglais - académie de Limoges ;
Evelyne Giangioffe, professeur des écoles et conseillère pédagogique - académie de Limoges.

Evaluation des acquis des élèves en fin d'école en allemand

Madame Armelle Berthot, conseillère pédagogique - académie de Paris ;
Monsieur Olivier Leduc, professeur des écoles, chargé d'études - académie de Paris ;
Madame Monique Lévy, professeure, chargée d'étude - académie de Paris ;
Madame Isabelle Monnet, professeure des écoles, itinérante en allemand - académie de Reims.

Ces évaluations bilan n'auraient pu se faire sans l'aide précieuse des membres des groupes cités.
Que tous trouvent ici l'expression de nos remerciements.
Notre reconnaissance va également à Jeanne-Marie Daussin, statisticienne, ainsi qu'aux directrices et aux directeurs des écoles concernées.

Sommaire

INTRODUCTION	11
1. LE CADRE DE L'ÉVALUATION	11
2. LES TROIS ACTIVITÉS LANGAGIÈRES ÉVALUÉES	11
PARTIE I L'ÉVOLUTION DES COMPÉTENCES EN ANGLAIS DES ÉLÈVES EN FIN D'ÉCOLE DE 2004 À 2010	13
1. CONCEPTION DES ÉPREUVES	15
1.1 Compétences et objectifs d'évaluation en compréhension de l'oral	16
1.2 Compétences et objectifs d'évaluation en compréhension de l'écrit	18
1.3 Compétences et objectifs d'évaluation en expression écrite	19
1.3.1 Compétences et objectifs d'évaluation en mobilisation des outils linguistiques (items communs 2004-2010)	20
1.3.2 Compétences et objectifs d'évaluation en expression écrite (items nouveaux 2010)	20
2. PRÉSENTATION DES RESULTATS	21
2.1 Les échelles de performance	21
2.2 Les représentations graphiques	21
3. COMPÉTENCES DES ÉLÈVES EN COMPRÉHENSION DE L'ORAL	22
3.1 Évolution des compétences entre 2004 et 2010 : des résultats en forte hausse	22
3.2 Échelle des performances : description des compétences des élèves en compréhension de l'oral	23
3.3 Maîtrise différenciée des compétences en compréhension de l'oral	24
3.3.1 Analyse globale du graphique 2	24
3.3.2 Analyse des groupes	25
3.4 Exemples de situations proposées aux élèves en compréhension de l'oral	25
3.4.1 Item commun 2004-2010	25
3.4.2 Items nouveaux en 2010	27
4. COMPÉTENCES DES ÉLÈVES EN COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT	30
4.1 Évolution des compétences entre 2004 et 2010 : un accroissement des écarts	30
4.2 Échelle des performances : description des compétences des élèves en compréhension de l'écrit	30
4.3 Maîtrise différenciée des compétences en compréhension de l'écrit	32
4.3.1 Analyse globale du graphique 4	32
4.3.2 Analyse des groupes	32
4.4 Exemples de situations proposées aux élèves en compréhension de l'écrit	34
4.4.1 Items communs 2004-2010	34
4.4.2 Item nouveau en 2010	36
5. COMPÉTENCES DES ÉLÈVES EN MOBILISATION DES OUTILS LINGUISTIQUES ET EN EXPRESSION ÉCRITE	38
5.1 Évolution des compétences entre 2004 et 2010	38
5.2 Analyse globale des résultats	38
5.3 Analyse détaillée des résultats des items communs	39
5.4 Analyse détaillée des résultats des items 2010	39
5.5 Exemples de situations proposées aux élèves en mobilisation des outils linguistiques	40
5.6 Exemples de situations proposées aux élèves en expression écrite	43
6. GROUPES DE PERFORMANCES ET CARACTÉRISTIQUES SOCIODÉMOGRAPHIQUES ET SCOLAIRES	46
6.1 Lien entre compréhension de l'écrit et compréhension de l'oral	46
6.2 Des évolutions différenciées selon les caractéristiques des élèves	46
6.2.1 L'écart de performances en faveur des filles s'accroît	46
6.2.2 Moindres progrès des élèves en retard scolaire	48
6.2.3 Des progrès plus faibles dans l'éducation prioritaire	48
6.3 Scores des élèves selon la classe de début d'apprentissage de l'anglais	48
7. ANALYSE TOUTES CHOSES ÉGALES PAR AILLEURS	50
8. RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE CONTEXTUELLE	56
8.1 Que nous apprennent les réponses au questionnaire élève ? Quelles évolutions par rapport aux réponses de CEDRE 2004 ?	56
8.1.1 Les élèves et l'anglais	56

8.1.2 Leur avis sur l'évaluation.....	56
8.2 <i>Que nous apprennent les réponses au questionnaire enseignant ? Quelles évolutions par rapport aux réponses de CEDRE 2004 ?</i>	57
8.2.1 Le profil des enseignants d'anglais.....	57
8.2.2 Leur charge de travail.....	57
8.2.3 Leurs pratiques pédagogiques.....	58
9. CONCLUSION : QUE NOUS APPRENNENT CES RÉSULTATS PAR RAPPORT AUX ATTENTES DE L'ÉCOLE ?.....	59
PARTIE II L'ÉVOLUTION DES COMPÉTENCES EN ALLEMAND DES ÉLÈVES EN FIN D'ÉCOLE DE 2004 À 2010	61
1. CONCEPTION DES ÉPREUVES.....	63
1.1 <i>Compétences et objectifs d'évaluation en compréhension de l'oral</i>	64
1.2 <i>Compétences et objectifs d'évaluation en compréhension de l'écrit</i>	66
1.3 <i>Compétences et objectifs d'évaluation en expression écrite</i>	67
1.3.1 <i>Compétences et objectifs d'évaluation en mobilisation des outils linguistiques (items communs 2004-2010)</i>	67
1.3.2 <i>Compétences et objectifs d'évaluation en expression écrite (items nouveaux de 2010)</i>	68
2. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	69
2.1 <i>Les échelles de performance</i>	69
2.2 <i>Les représentations graphiques</i>	69
3. COMPÉTENCES DES ÉLÈVES EN COMPRÉHENSION DE L'ORAL.....	70
3.1 <i>Évolution des compétences en compréhension de l'oral entre 2004 et 2010</i>	70
3.2 <i>Échelle des performances : description des compétences des élèves en compréhension de l'oral</i>	71
3.3 <i>Maîtrise différenciée des compétences en compréhension de l'oral</i>	72
3.3.1 <i>Analyse globale du graphique 2</i>	72
3.3.2 <i>Analyse des groupes</i>	73
3.4 <i>Analyse de situations d'évaluation par domaine de compétence en compréhension de l'oral</i>	74
3.4.1 <i>Compétence : reconnaître /percevoir</i>	74
3.4.2 <i>Compétence : connaître et reconnaître</i>	75
3.4.3 <i>Compétence : dégager les principales informations d'un document sonore</i>	76
4. COMPÉTENCES DES ÉLÈVES EN COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT.....	79
4.1 <i>Évolution des compétences en compréhension de l'écrit entre 2004 et 2010</i>	79
4.2 <i>Échelle des performances : description des compétences des élèves en compréhension de l'écrit</i>	80
4.3 <i>Maîtrise différenciée des compétences en compréhension de l'écrit</i>	81
4.3.1 <i>Analyse globale du graphique 4</i>	81
4.3.2 <i>Analyse des groupes</i>	81
4.4 <i>Analyse de situations d'évaluation par domaine de compétence en compréhension de l'écrit</i>	83
4.4.1 <i>Compétence : connaître / reconnaître</i>	83
4.4.2 <i>Compétence : dégager les principales informations d'un texte</i>	84
5. COMPÉTENCES DES ÉLÈVES EN MOBILISATION DES OUTILS LINGUISTIQUES ET EN EXPRESSION ÉCRITE	88
5.1 <i>Évolution des compétences en mobilisation des outils linguistiques entre 2004 et 2010</i>	88
5.2 <i>Compétences en expression écrite à l'issue de l'évaluation de 2010</i>	89
5.3 <i>Analyse d'une situation d'évaluation en mobilisation des outils linguistiques</i>	90
5.4 <i>Analyse d'une situation d'évaluation en expression écrite</i>	91
6. GROUPES DE PERFORMANCES ET CARACTÉRISTIQUES SOCIODÉMOGRAPHIQUES ET SCOLAIRES.....	93
6.1 <i>Lien entre compréhension de l'écrit et compréhension de l'oral</i>	93
6.2 <i>Des évolutions différenciées selon les caractéristiques des élèves</i>	93
6.2.1 <i>Les filles plus performantes</i>	93
6.2.2 <i>Les élèves en retard scolaire toujours plus nombreux que les autres dans les bas niveaux</i>	94
6.3 <i>Scores des élèves selon la classe de début d'apprentissage de l'allemand</i>	94
7. ANALYSE « TOUTES CHOSES ÉGALES PAR AILLEURS »	96
8. RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE CONTEXTUELLE.....	102
8.1. <i>Que nous apprennent les réponses au questionnaire élève ? Quelles évolutions par rapport aux réponses de CEDRE 2004 ?</i>	102
8.1.1 <i>Les élèves et l'allemand</i>	102

8.1.2 Les élèves et l'allemand pendant le cours.....	102
8.1.3 Le jugement des élèves quant à leurs résultats	102
8.1.4 L'exposition à la langue allemande en dehors des cours	102
8.1.5 Le jugement des élèves sur la difficulté de l'évaluation	102
8.2. <i>Que nous apprennent les réponses au questionnaire enseignant ? Quelles sont les évolutions par rapport aux réponses de 2004 ?</i>	103
8.2.1 Le profil des enseignants d'allemand de l'échantillon évalué.....	103
8.2.2 La formation des enseignants d'allemand de l'échantillon évalué	103
8.2.3 La pratique d'enseignement.....	103
8.2.4 Les ressources utilisées dans la pratique d'enseignement.....	104
8.2.5 Les techniques utilisées dans la pratique d'enseignement	104
8.2.6 Les priorités dans les pratiques des professeurs d'allemands.....	104
9. CONCLUSION : QUE NOUS APPRENNENT CES RÉSULTATS PAR RAPPORT AUX ATTENTES DE L'ÉCOLE ?	105
MÉTHODOLOGIE	106
10.1 <i>Établissements visés</i>	106
10.2 <i>Méthode d'évaluation des élèves</i>	106
10.3 <i>Méthode de calcul de l'échelle des scores</i>	108
10.3.1 La comparabilité 2004-2010.....	108
10.3.2 La construction de l'échelle de performance	108
10.3.3 Correspondance avec les items et description des groupes.....	108
ANNEXES	109
<i>Annexe 1. Évaluation CEDRE anglais : réponses des directeurs au questionnaire de contexte.</i>	109
<i>Annexe 2. Évaluation CEDRE anglais : réponses des enseignants au questionnaire de contexte.</i>	114
<i>Annexe 3. Évaluation CEDRE anglais : réponses des élèves au questionnaire de contexte. ...</i>	120
<i>Annexe 4. Évaluation CEDRE allemand : réponses des directeurs au questionnaire de contexte.</i>	125
<i>Annexe 5. Évaluation CEDRE allemand: réponses des enseignants au questionnaire de contexte.</i>	130
<i>Annexe 6. Évaluation CEDRE allemand: réponses des élèves au questionnaire de contexte. .</i>	135

Introduction

L'objectif du cycle d'évaluations disciplinaires réalisées sur échantillon (CEDRE), commencé en 2003, est de faire le point sur les compétences et connaissances des élèves dans des domaines spécifiques, à des moments-clefs du cursus scolaire (Cf. méthodologie). Ces évaluations-bilans sont élaborées à partir des objectifs fixés par les programmes nationaux.

Les évaluations-bilans CEDRE sont proposées périodiquement. En ce qui concerne les langues vivantes, la première a eu lieu en 2004 ; la deuxième en 2010. Cette dernière initie un nouveau cycle en reprenant en partie des situations de l'évaluation de 2004.

L'enquête de 2010 permet de mesurer l'évolution des performances des élèves que l'on pourra ensuite mettre en relation avec certaines caractéristiques du système et des politiques éducatives.

Il faut toutefois signaler qu'entre 2004 et 2010, de nouveaux programmes, qui insufflent de nouvelles modalités d'enseignement, ont été mis en application à l'école (**BO spécial N°8 du 30 août 2007**). Ces programmes sont adossés au Cadre européen commun de référence pour les langues.

Pour élaborer chacune des deux évaluations (2004 et 2010), nous nous sommes donc appuyés sur les textes qui étaient alors en vigueur.

Les items de 2010 ont par conséquent été élaborés à partir de ces nouveaux textes, des descripteurs du socle commun et du livret personnel de compétences.

1. Le cadre de l'évaluation

L'évaluation-bilan menée en mai 2010 a pour objectif d'évaluer les compétences en anglais et en allemand en fin d'école, et ainsi de vérifier l'acquisition des éléments fondamentaux de la langue étrangère, ainsi que la construction d'une compétence de communication élémentaire.

La maîtrise du **niveau A1** du Cadre européen commun de référence pour les langues étant attendue à la fin du cycle 3 (Palier 2 du socle commun des connaissances), c'est ce niveau qui a été prioritairement visé pour l'élaboration de cette évaluation-bilan.

Par ailleurs, des analyses, menées à partir des réponses faites aux questionnaires de contexte par les élèves, les enseignants et les directeurs des écoles de l'échantillon, permettront de décrire les conditions matérielles et pédagogiques de cet enseignement et de les rapprocher des performances des élèves.

2. Les trois activités langagières évaluées

En 2010, l'évaluation a été proposée dans trois des cinq activités langagières : **la compréhension de l'oral, la compréhension de l'écrit et l'expression écrite.**

Les compétences propres à l'expression orale n'ont pas été évaluées pour des raisons de faisabilité ; l'enquête de 2004 nous a montré que ce type d'évaluation était trop complexe à mettre en œuvre.

La **connaissance de faits culturels**, qui a été évaluée séparément en 2004, a été intégrée dans les situations de chacune des trois activités langagières en 2010.

Pour chacune de celles-ci, **différentes compétences**, graduées en fonction de la difficulté relative de la maîtrise du vocabulaire, de la grammaire et de la phonologie ont été retenues.

Tout comme en 2004, **les consignes de passation** ont été proposées en français. En effet, la capacité à comprendre « des instructions et des consignes » à l'oral comme à l'écrit relève du niveau A1, niveau en cours d'acquisition à l'école primaire.

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

- **comprendre les consignes de classe**

- **comprendre des mots familiers et des expressions très courantes**

- **suivre des instructions courtes et simples** auxquels nous avons ajouté la capacité « **percevoir** », déjà mise en œuvre dans les évaluations de 2004. En effet, les instructions officielles de 2007 rappellent que la composante phonologique de la langue doit rester une préoccupation constante. Elle facilite l'accès au sens d'un message, tout comme elle permet de le véhiculer.

→ **Comprendre des consignes de classe** consiste à vérifier que les élèves ont assimilé le langage de la classe et ont acquis des automatismes.

→ **Comprendre des mots familiers et des expressions très courantes** est relatif à l'ensemble des moyens dont les élèves disposent pour accéder au sens. Ils peuvent pour cela s'appuyer sur des connaissances (lexique de base, expressions figées mémorisées / blocs lexicalisés simples et familiers), mobiliser les capacités (lier intonation et sens, prélever l'information en identifiant les mots ou expressions porteurs de sens, dégager les principales informations (informations explicites), construire du sens en mettant en relation plusieurs éléments entre eux, déduire le sens d'une expression à partir d'indices lexicaux variés...)

→ **Suivre des instructions courtes et simples** consiste à vérifier que les élèves sont capables de répondre à des injonctions, et ont acquis des automatismes. Ils peuvent pour cela effectuer des inférences simples, à partir d'indices (supports visuels, intonation...), de vocabulaire connu...

→ **Percevoir** est relatif à l'identification, la discrimination, la localisation d'un phonème spécifique ou d'une syllabe accentuée dans un mot.

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

- **comprendre des textes courts et simples en s'appuyant sur des éléments connus.**

- **se faire une idée d'un texte informatif simple, accompagné éventuellement d'un document visuel.**

→ **Comprendre des textes courts et simples** repose sur la capacité à dégager les principales informations d'un texte, en étant capable de reconnaître des termes lexicaux de base et des expressions déjà rencontrés à l'oral, de comprendre des messages brefs, de courtes descriptions, des légendes d'images.

→ **Se faire une idée d'un texte informatif simple** concerne la capacité à construire le sens en mettant en relation les connaissances, le contexte, les éléments extralinguistiques, tels que les illustrations ou les schémas, en déduisant le sens d'un mot, d'une expression ou d'une phrase à partir d'indices.

En 2010, et pour la première fois, les élèves ont été évalués en **expression écrite**. En 2004, l'évaluation de cette activité langagière relevait d'une **mobilisation d'outils linguistiques** sous forme de QCM (questions à choix multiple) et non d'une production écrite effective.

Les nouveaux items de 2010 ne proposent pas de QCM, mais de réelles productions.

L'évaluation de cette activité langagière s'est articulée autour de **3 des 5 descripteurs** du livret personnel de compétences :

→ **Copier des mots isolés et des textes courts** consiste à vérifier que les élèves sont capables de recopier quelques mots, un petit texte, en respectant l'orthographe des mots, la présence des majuscules, y compris la ponctuation ainsi que la forme.

→ **Ecrire un message électronique simple ou une courte carte postale, en référence à des modèles** est défini par l'aptitude de l'élève à combiner des connaissances (lexique, pronoms personnels, conjugaisons de verbes courants, expressions figées), et des capacités, afin d'opérer un transfert pour produire quelques phrases sur lui-même ou sur son environnement proche.

→ **Produire de manière autonome quelques phrases** vérifie l'aptitude de l'élève à combiner des connaissances (lexique, pronoms personnels, conjugaisons de verbes courants, expressions figées), et des capacités, afin de produire de manière autonome quelques phrases relatives à lui-même ou à son environnement proche.

→ **Renseigner un questionnaire et écrire sous la dictée des expressions connues** n'ont pas été retenus à l'issue de l'expérimentation.

PARTIE I

L'ÉVOLUTION DES COMPÉTENCES

EN ANGLAIS

DES ÉLÈVES EN FIN D'ÉCOLE

DE 2004 À 2010

1. CONCEPTION DES ÉPREUVES

Pour chacune des activités langagières et, au sein de celles-ci, pour chacun des descripteurs du livret personnel de compétence retenus, des objectifs plus spécifiques ont été déclinés. Ils constituent un ensemble de situations d'évaluation (tableau 1) en compréhension de l'oral (40 items), en compréhension de l'écrit (38 items) et en expression écrite (30 items). La nature et la complexité des items sont adaptées aux élèves de fin d'école.

Parmi ces items, 10 items de compréhension de l'oral, 30 items de compréhension de l'écrit et 22 items d'expression écrite (mobilisation des outils linguistiques) ont été repris à l'identique de l'enquête proposée en 2004, ce qui permet une comparabilité dans le temps. Chacun d'entre eux vise à évaluer une seule compétence (connaissances et capacités confondues).

Les supports, de difficultés variées, font l'objet de questions indépendantes les unes des autres. Comme en 2004, les nouveaux items de 2010 s'appuient sur des documents souvent authentiques, appartenant à la sphère de la classe ou à l'environnement immédiat de l'élève. Rappelons que les documents relevant du niveau A1 se caractérisent par la brièveté et la simplicité des énoncés.

Deux types de cahiers ont été élaborés : des cahiers de compréhension de l'oral (4 cahiers au total) ; des cahiers de compréhension de l'écrit et d'expression écrite (13 cahiers)¹.

Tableau 1 : nombre d'items par activité langagière

	Nombre total d'items	Nombre d'items communs à 2004 et 2010	Nombre d'items nouveaux
Compréhension de l'oral	40	10	30
Compréhension de l'écrit	38	30	8
Mobilisation des outils linguistiques	30	22	
Expression écrite			8
TOTAL	108	62	46

¹ Voir la partie Méthodologie de l'enquête, page 106.

1.1 Compétences et objectifs d'évaluation en compréhension de l'oral

Le tableau suivant met en regard le livret personnel de compétences et les compétences et objectifs d'évaluation de la **compréhension de l'oral** de l'évaluation de 2004.

Tableau 2 : Compétences et objectifs d'évaluation en compréhension de l'oral

Livret personnel de compétences (Cadre de l'évaluation de 2010)		Compétences et objectifs d'évaluation (Cadre de l'évaluation de 2004)	
		Compétences	Objectifs d'évaluation
Comprendre à l'oral	Comprendre les consignes de classe	Dégager les principales informations d'un document sonore	Comprendre une consigne simple
	Comprendre des mots familiers et des expressions très courantes	Connaître et reconnaître	Connaître les termes lexicaux de base.
			Connaître les blocs lexicalisés
		Dégager les principales informations d'un document sonore	Comprendre globalement un message oral bref
	Comprendre une histoire brève ; être capable de recueillir des informations dans un texte de 20 mots environ		
	Suivre des instructions courtes et simples	-----	Comprendre une courte description de quelqu'un, d'un lieu, d'un objet avec localisation
	Percevoir	-----	Identifier
Repérer un phonème spécifique dans un mot, repérer la syllabe accentuée			

Cependant, dans un souci de comparabilité des résultats des évaluations entre 2004 et 2010, pour les représentations graphiques, tous les items ont été regroupés selon les compétences définies en 2004, à savoir :

- Percevoir ;
- Connaître et reconnaître ;
- Dégager les principales informations d'un document sonore.

Tableau 3 : Nombre d'items par compétence et objectif d'évaluation en compréhension de l'oral

Compréhension de l'oral		
Compétences	Objectifs d'évaluation	Nombre d'items <i>(dont items communs 2004-2010)</i>
<i>Connaître et reconnaître</i>		25 (6)
Percevoir	Identifier	2
Connaître et reconnaître	Connaître des blocs lexicalisés	5
	Connaître et reconnaître des mots (outils linguistiques)	3
	Connaître et reconnaître des consignes de classe	2
	Connaître et reconnaître du lexique	6
	Connaître et reconnaître la langue anglaise	2
	Connaître et reconnaître des questions courantes	1
	Utiliser les outils linguistiques	1
	Reconnaître des mots épelés (connaître l'alphabet)	3
<i>Dégager les principales informations d'un document sonore</i>		15 (4)
Dégager les principales informations d'un document sonore	dans une description	5
	dans un dialogue	9
	dans une situation de classe	1
<i>Ensemble</i>		40 (10)

1.2 Compétences et objectifs d'évaluation en compréhension de l'écrit

Le tableau suivant met en regard le livret personnel de compétences et les compétences et objectifs d'évaluation de la **compréhension de l'écrit** de l'évaluation de 2004.

Tableau 4 : Compétences et objectifs d'évaluation en compréhension de l'écrit

Livret personnel de compétences (Cadre de l'évaluation de 2010)		Compétences et objectifs d'évaluation (Cadre de l'évaluation de 2004)	
		Compétences	Objectifs d'évaluation
Lire	Comprendre des textes courts et simples en s'appuyant sur des éléments connus (indications, informations)	Connaître et reconnaître	Connaître les termes lexicaux de base
			Connaître les blocs lexicalisés
		Dégager les principales informations d'un texte	Comprendre le sens de messages usuels et savoir associer questions/réponses
			Etre capable de comprendre une courte description, d'un lieu, d'une personne, d'un objet
	Repérer les sujets essentiels dans une lettre, un petit texte		
Se faire une idée du contenu d'un texte informatif simple, accompagné éventuellement d'un document visuel	Dégager les principales informations d'un texte	Comprendre des légendes d'images ou des bulles de BD	

Cependant, dans un souci de comparabilité des résultats des évaluations entre 2004 et 2010, pour les représentations graphiques, tous les items ont été regroupés selon les compétences définies en 2004, à savoir :

- Connaître et reconnaître ;
- Dégager les principales informations d'un texte.

Tableau 5 : Nombre d'items par compétence et objectif d'évaluation en compréhension de l'écrit

Compréhension de l'écrit		
Compétences	Objectifs d'évaluation	Nombre d'items <i>(dont items communs 2004-2010)</i>
Connaître et reconnaître		18 (15)
Connaître et reconnaître	Connaître le lexique	7
	Percevoir le lien graphie/phonie	1
	Se faire une idée du contenu d'un texte	10
Dégager les principales informations d'un texte		20 (15)
Dégager les principales informations d'un texte	Comprendre des phrases	4
	Comprendre des textes	15
	Comprendre un texte avec une aide visuelle	1
Ensemble		38 (30)

1.3 Compétences et objectifs d'évaluation en expression écrite

Le tableau suivant met en regard le livret personnel de compétences et les compétences et objectifs d'évaluation de production écrite de l'évaluation de 2004.

Tableau 6 : Compétences et objectifs d'évaluation en expression écrite

Livret personnel de compétences (Cadre de l'évaluation de 2010)		Compétences et objectifs d'évaluation (Cadre de l'évaluation de 2004)		
		Compétences	Objectifs d'évaluation	
Écrire	Copier des mots isolés et des textes courts			
	Écrire un message électronique simple ou une courte carte postale en référence à des modèles	Construire un message	À l'aide de quelques éléments syntaxiques fournis, remettre en ordre les éléments d'une lettre de 5 lignes...	
	Renseigner un questionnaire			
	Produire de manière autonome quelques phrases	Utiliser les outils de la langue pour écrire	Être capable d'utiliser les outils de la langue pour formuler des phrases correctes	
		Construire un message	Être capable de reconstruire des phrases ayant du sens avec des éléments donnés	
Écrire sous la dictée des expressions connues				

Rappelons que, en 2004, les élèves ont été évalués en « Mobilisation des outils linguistiques », sous forme de QCM ; en 2010, ils ont réellement produit.

1.3.1 Compétences et objectifs d'évaluation en mobilisation des outils linguistiques (items communs 2004-2010)

Tableau 7 : Nombre d'items par compétence et objectif d'évaluation en mobilisation des outils linguistiques (items communs à 2004 et 2010)

Mobilisation des outils linguistiques		
Compétences	Objectifs d'évaluation	Nombre d'items de 2004 repris en 2010
Utiliser les outils de la langue pour écrire		12
Utiliser les outils de la langue pour écrire	Etre capable d'utiliser les outils de la langue pour formuler des phrases correctes	12
Construire un message		10
Construire un message	Etre capable de reconstruire des phrases ayant du sens avec des éléments donnés	10
Ensemble		22

1.3.2 Compétences et objectifs d'évaluation en expression écrite (items nouveaux 2010)

Tableau 8 : Nombre d'items par compétence et objectif d'évaluation en expression écrite (items nouveaux 2010)

Expression écrite		
Compétences	Objectifs d'évaluation	Nombre d'items
Copier des mots isolés et des textes courts		3
Copier des mots isolés et des textes courts	Copier des mots	1
	Copier texte	2
Ecrire un message électronique simple ou une courte carte postale, en référence à des modèles		5
Ecrire un message électronique simple ou une courte carte postale, en référence à des modèles	Ecrire avec modèle	5
Ensemble		8

2. PRÉSENTATION DES RESULTATS

2.1 Les échelles de performance

Pour formaliser un constat de la maîtrise des compétences en anglais par les élèves en fin d'école, deux échelles décrivant plusieurs niveaux de performances ont été construites, soit une pour chaque activité langagière évaluée. Pour chacune d'entre elles, six groupes d'élèves correspondant à des niveaux différenciés de maîtrise de la compréhension de l'oral et de la compréhension de l'écrit sont ainsi distingués (voir méthodologie). Il est important de préciser que ce ne sont pas nécessairement les mêmes élèves qui constituent les groupes d'une même dénomination dans les deux échelles. Les échelles de référence permettent de voir si la répartition des élèves dans les différents niveaux de performances évolue dans le temps, lors des reprises successives de l'évaluation, notamment en 2004 et 2010.

Les performances décrites à chaque niveau de l'échelle en 2010 sont identiques à celles de 2004. Le trop faible nombre d'items communs à 2004 et à 2010 ne nous a pas permis d'établir une échelle pour l'expression écrite.

2.2 Les représentations graphiques

Dans un souci de comparabilité des résultats des évaluations entre 2004 et 2010, pour les représentations graphiques, tous les items ont été regroupés selon les compétences définies en 2004.

Ainsi, **en compréhension de l'oral** apparaissent les compétences suivantes :

- Percevoir ;
- Connaître et reconnaître ;
- Dégager les principales informations d'un document sonore.

En **compréhension de l'écrit** sont représentées les compétences suivantes :

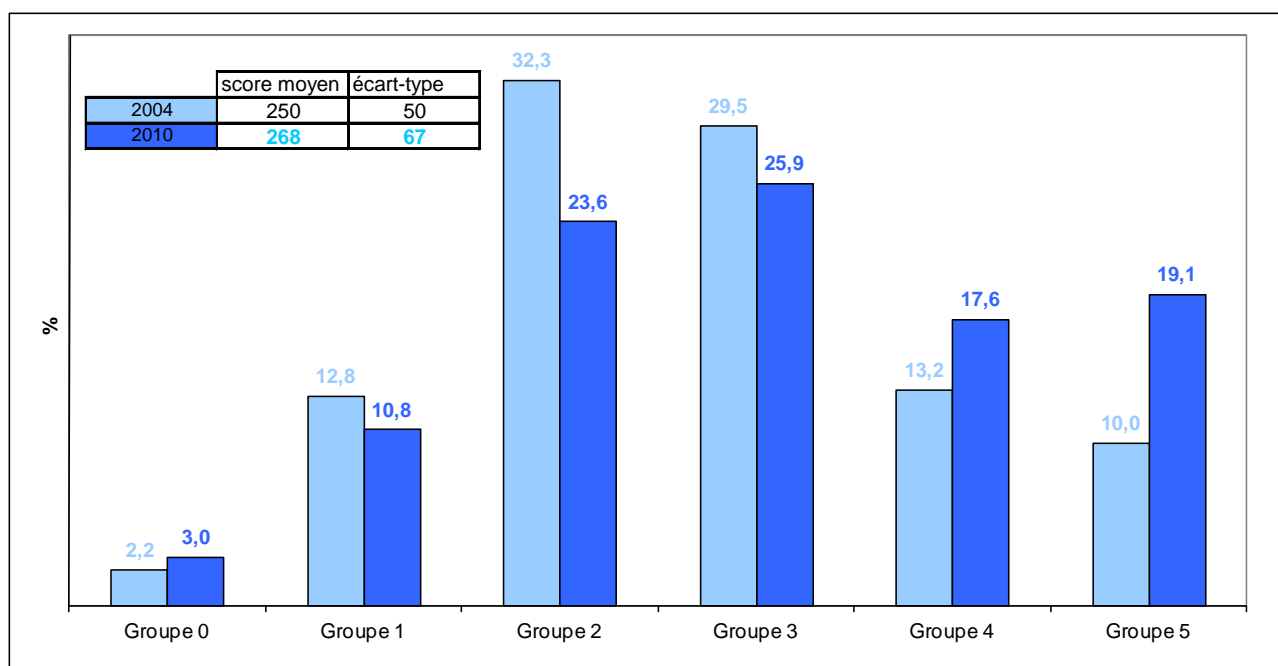
- Connaître et reconnaître ;
- Dégager les principales informations d'un texte.

3. COMPÉTENCES DES ÉLÈVES EN COMPRÉHENSION DE L'ORAL

3.1 Évolution des compétences entre 2004 et 2010 : des résultats en forte hausse

Le score moyen des élèves a augmenté de manière significative entre 2004 et 2010, passant de 250 à 268 (graphique 1).

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



Lecture : en 2010, 25,9% des élèves appartiennent au groupe de niveau 3 contre 29,5% en 2004. Les valeurs sont arrondies à la décimale la plus proche, et de manière à obtenir des sommes égales à 100%.

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**). On observe également une augmentation de la dispersion : les élèves les plus performants étant plus nombreux qu'en 2004, l'écart avec les plus faibles augmente.

3.2 Échelle des performances : description des compétences des élèves en compréhension de l'oral

Les données recueillies en 2010 permettent de décrire avec précision l'état des connaissances et des compétences acquises par les élèves des différents groupes de l'échelle.

Tableau 9 : Échelle de compréhension de l'oral en anglais

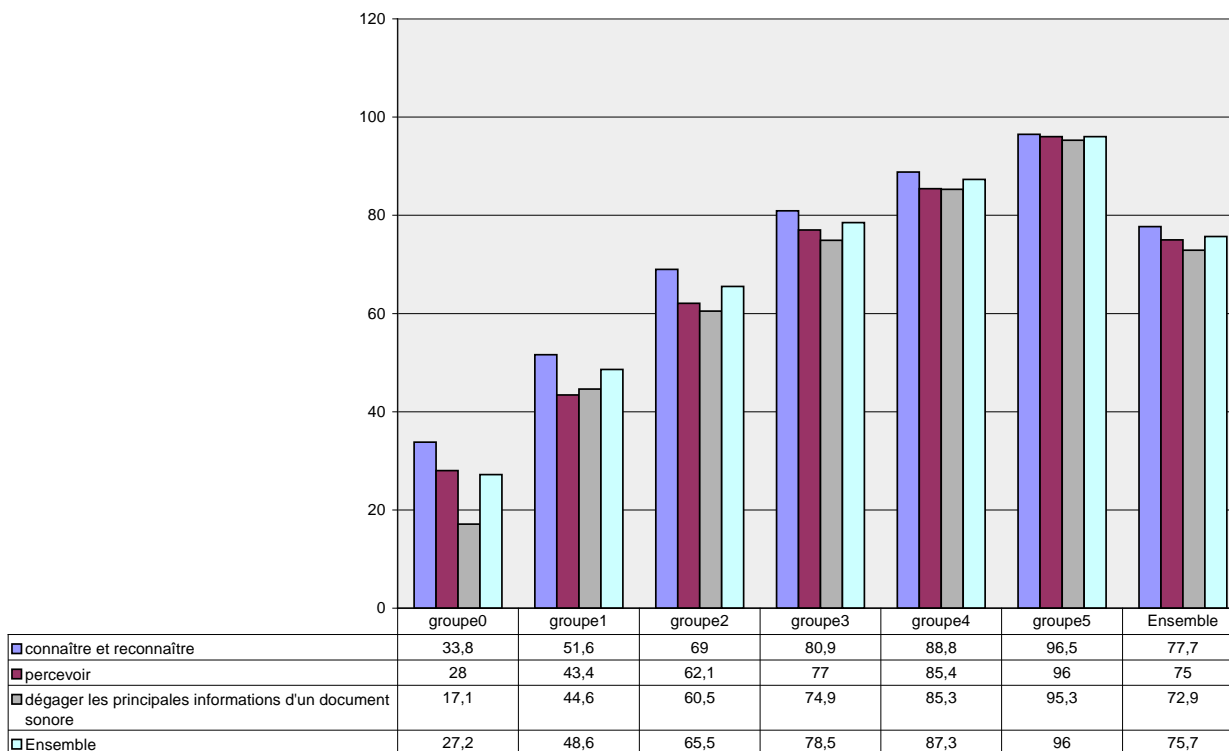
Groupe de niveau et score seuil	Description des compétences
Groupe 5 315	Les élèves de ce groupe ont des compétences affirmées en compréhension de l'oral. Ils peuvent s'appuyer sur des connaissances solides et mobiliser des capacités telles que lier intonation et sens, identifier les mots porteurs de 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 repérer la syllabe accentuée d'un mot ou l'accent de phrase.
Groupe 2 204	Ces élèves sont capables de repérages plus fins mais aussi de repérages contextualisés. 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.
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 familières courantes 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 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 correspondants aux groupes 0, 1, 2 et 3. Ils ont une probabilité faible de réussir les tâches spécifiques aux groupes 4 et 5.
Source : MENJVA - DEPP

3.3 Maîtrise différenciée des compétences en compréhension de l'oral

L'analyse des performances par compétence est très révélatrice des acquisitions des élèves et fournit un indicateur précieux pour apprécier la situation des élèves sur l'échelle des compétences en compréhension de l'oral par rapport au niveau attendu en fin d'école.

Graphique 2 : Pourcentage de réussite par compétence en compréhension de l'oral pour chaque groupe en 2010



Lecture : En 2010, les élèves appartenant au groupe de niveau 3 réussissent en moyenne 78,5 % du test. Pour ces élèves, le taux de réussite moyen aux items relatifs à la compétence Percevoir est de 77 %.

3.3.1 Analyse globale du graphique 2

Le taux de réussite globale pour l'ensemble de l'activité langagière « Comprendre à l'oral » est de 75,7 %, ce qui atteste de performances satisfaisantes dans ce domaine de prédilection de l'enseignement en primaire. Pour l'ensemble des groupes, les compétences « Connaître et reconnaître » et « Dégager les principales informations d'un document sonore » se différencient peu en termes de réussite (77,7 % contre 73 %).

Cependant, une analyse plus fine permet de nuancer les performances des différents groupes. Ainsi, les **groupes 0 et 1** obtiennent des taux de réussite révélateurs de leurs difficultés, avec des compétences maîtrisées respectivement à 27,2 % et 48,6 %. Ces élèves parviennent mieux à reconnaître à l'oral des éléments connus qu'à construire véritablement le sens d'un message, une compétence qui commence à être maîtrisée à partir du **groupe 2** (65,5 % de réussite).

Néanmoins, on note un taux de réussite remarquable de 51,6 % dans la compétence « Connaître et reconnaître » chez les élèves du **groupe 1**. Sans doute peut-on mesurer ici l'impact de l'enseignement du lexique au primaire, qui s'appuie sur de multiples supports et activités (notamment l'enseignement de type kinésique, qui invite l'enfant à s'impliquer physiquement en classe) permettant un ancrage du lexique dans la mémoire à long terme.

3.3.2 Analyse des groupes

Le **groupe 0** (3 % des élèves en 2010, 2,2 % en 2004) a une réussite globale de 27,2 %. Ces élèves ne sont que très ponctuellement capables de répondre à un item. Leur meilleure performance est atteinte avec la compétence « Connaître et reconnaître » (33,8 %). Il leur est presque impossible d'accéder au sens et de dégager les points principaux d'un document sonore (17,1 % de réussite dans ce domaine). Ces élèves sont en grande difficulté pour mobiliser des connaissances (lexique, expressions courantes, etc.) aussi bien que des compétences.

Le **groupe 1** (10,8 % des élèves en 2010, 12,8 % en 2004) a une réussite globale de 48,6 %. Ces élèves montrent quelques caractéristiques similaires à celles du groupe 0, mais avec toutefois un niveau de performance plus élevé (plus de 20 points d'écart sur l'ensemble des compétences). Cependant, comme pour ceux du groupe 0, ils ont encore trop peu de connaissances lexicales et grammaticales pour vraiment entrer dans la compréhension de l'oral. Ils sont parfois capables d'identifier quelques éléments explicites nettement identifiables.

Le **groupe 2** (23,6 % des élèves en 2010, 32,3 % en 2004) a une réussite globale de 65,5 %. Ces élèves ont un taux de réussite équivalent dans toutes les compétences (« Percevoir » : 62,1 % de réussite ; « Connaître et reconnaître » : 69 % ; « Dégager les informations principales d'un document sonore » : 60,5 %). Ils sont capables d'une perception fine de la langue orale. De plus, dans la compétence « Connaître et reconnaître », les quelques éléments lexicaux et grammaticaux et/ou expressions courantes acquises leur permettent de commencer à communiquer et de comprendre de courtes descriptions quand les indices sont explicites. Ce groupe a encore quelques difficultés à mobiliser ses acquis pour mettre en œuvre des compétences plus complexes.

Le **groupe 3** (25,9 % des élèves en 2010, 29,5 % en 2004) obtient une réussite globale de 78,5 %. Bien que globalement performants dans la compétence « Percevoir » (77 % de réussite) et très performants dès qu'il s'agit de « Connaître et reconnaître » (80,9 %), ces élèves obtiennent des résultats un peu moins probants lorsqu'il leur faut « Dégager les informations principales d'un document sonore » (74,9 %), de loin la compétence la plus difficile à maîtriser.

Le **groupe 4** (17,6 % des élèves en 2010, 13,2 % en 2004) a une réussite globale de 87,3 %. Ces élèves obtiennent des résultats équilibrés dans les trois compétences : « Percevoir » (85,4 % de réussite), « Connaître et reconnaître » (88,8 %) et « Dégager les informations principales d'un document sonore » (85,3 %). Ils sont maintenant capables de saisir le sens de l'implicite d'un message et de mettre en relation les éléments linguistiques qu'ils ont préalablement perçus, prélevés et identifiés.

Le **groupe 5** (19,1 % des élèves en 2010, 10 % en 2004), avec une réussite globale de 96 %, a développé une remarquable maîtrise des trois compétences : « Connaître et reconnaître » (96,5 % de réussite), « Percevoir » (96 %) et « Dégager les informations principales d'un document sonore » (95,3 %).

3.4 Exemples de situations proposées aux élèves en compréhension de l'oral

3.4.1 Item commun 2004-2010

Compétence : dégager les principales informations d'un document sonore.

Objectif d'évaluation : comprendre une courte description de quelqu'un, d'un lieu, d'un objet avec localisation.

Dans cette situation, on propose aux élèves d'écouter une personne se présenter et parler de sa fratrie. Ils doivent repérer le nombre de frères et sœurs et cocher l'illustration qui correspond à ce qu'ils ont compris.

Cette situation permet d'évaluer la capacité des élèves à identifier et reconnaître le lexique de la famille.

Consigne

Écoutez attentivement Jenny et cochez la case de l'image qui correspond à ce qu'elle dit.



SCRIPT

*Hello! My name's Jenny.
I've got two brothers Tom and Peter and a little sister.
What about you?*

Pour parvenir à l'objectif fixé, les élèves peuvent s'appuyer sur plusieurs indices, notamment sur leurs connaissances lexicales, mais également sur les prénoms.

Cet item a été réussi à 58 % en 2004 et à 67 % en 2010, soit une hausse de 9 points à six années d'intervalle. Ces résultats montrent que les élèves sont de plus en plus familiarisés avec le lexique de la famille.

Cet item illustre les compétences des élèves du **groupe 3**, groupe médian : ils sont capables de se faire une idée du contenu d'un message sonore simple et de repérer l'information principale (ici le nombre de frères et sœurs), puis de l'associer à un visuel pertinent ; ils sont capables de comprendre le lexique le plus usuel, ainsi que les blocs lexicalisés les plus courants.

3.4.2 Items nouveaux en 2010

Exemple 1

Compétence : connaître et reconnaître.

Objectif d'évaluation : connaître les termes lexicaux de base.

Dans cette situation, il est proposé aux élèves d'écouter des personnes épeler leur nom. Il leur est ensuite demandé d'identifier, parmi trois propositions, le nom de la personne. L'aptitude des élèves à discriminer parmi les sons épelés ceux qui forment le patronyme ou le nom propre adéquat est ici évaluée.

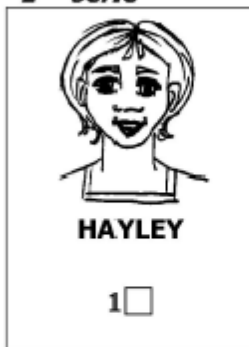
Consigne

Dans chaque série, écoute le nom épelé et coche la case du personnage qui porte ce nom.

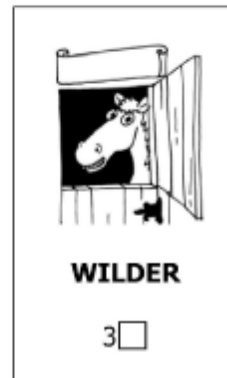
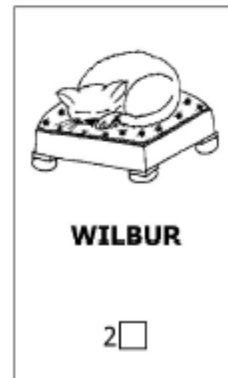
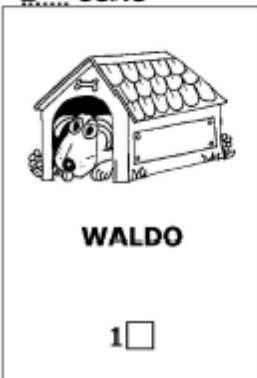
Le nom est épelé deux fois.

Observe les dessins, écoute et coche.

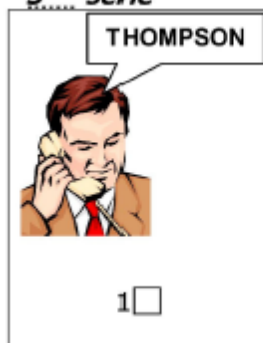
1^{ère} série



2^{ème} série



3^{ème} série



Script

Dans chaque série, écoute le nom épilé et coche la case du personnage qui porte ce nom (pause). Le nom est épilé deux fois. Observe les dessins, écoute et coche (pause).

1. Can you spell your name?

Oh, ok! It's : H A Y L E Y

2. My pet's called W I L B U R

3. And...you are Mister... ?

...Thompson : T H O M P S O N

Avec une réussite globale de 83 %, cette situation témoigne de performances satisfaisantes.

Cependant, une analyse plus approfondie des taux de réussite pour chacun des items montre que l'item 1 est moins bien réussi que les autres (74,6 % de réussite, contre 84 % pour l'item 2 et 88,8 % pour l'item 3). L'item 1 n'est maîtrisé qu'à partir du **groupe 3**, alors que les items 2 et 3 sont maîtrisés à partir du **groupe 2**.

Il semble que certaines lettres soient plus difficiles à identifier que d'autres, en raison notamment de la confusion possible entre les deux langues (par exemple le son [i] correspond à la lettre E en anglais) ou encore de la discrimination des sons diphtongués : A, Y, H.

Exemple 2

Compétence : dégager les principales informations dans un document sonore.

Objectif d'évaluation : être capable de comprendre une courte description d'un lieu, d'une personne, d'un objet avec localisation.

Dans cette situation, il est proposé aux élèves d'écouter un enfant se présenter et parler de lui. Cela permet d'évaluer leur capacité à repérer à l'oral et à identifier plusieurs informations (la nationalité et l'âge de l'enfant qui se présente).

Consigne

Tu vas entendre Kevin se présenter deux fois.

Lis bien les propositions figurant dans les tableaux.

Maintenant, écoute Kevin et coche les cases correspondant à ce qu'il dit.

Tableau 1

Kevin est :

- 1 anglais
- 2 américain
- 3 écossais

Tableau 2

Kevin a :

- 1 4 ans
- 2 7 ans
- 3 11 ans

Script

Tu vas entendre Kevin se présenter 2 fois.

Lis bien les propositions figurant dans le tableau.

Maintenant, écoute Kevin et coche les cases correspondant à ce qu'il dit:

Hello! My name's Kevin. I live in a town in England. I'm 11 years old. What about you? Where do you live?

On peut observer un écart de performance entre les deux items. Presque 87 % ont su identifier la nationalité, en s'appuyant sur le repérage et la compréhension du mot "England".

En revanche, seuls 49 % ont identifié l'âge de l'enfant. On peut émettre plusieurs hypothèses pour expliquer ces chiffres.

L'information relative à l'âge (*I'm eleven years old.*) s'inscrit dans le continuum sonore de plusieurs énoncés enchaînés. Très souvent, les élèves sont entraînés à écouter des énoncés brefs et à discriminer des informations dans un ordre bien précis, notamment le nom et l'âge qui se suivent presque toujours (exemple : *My name's Bruce. I'm ten.*). Ici, ils ont pu être déroutés par l'enchaînement spécifique des énoncés : "*My name's Kevin. I live in a town in England. I'm eleven years old.*"

De plus, la suite numérique jusqu'à 10 est sue par la majorité des élèves de primaire ; il n'en est peut-être pas de même pour les nombres supérieurs à 10.

Les élèves reconnaissent plus facilement un âge lorsque celui-ci est isolé (exemple : *I'm eleven.*), car le nombre est toujours accentué. Ici, le nombre "eleven" fait partie du bloc lexicalisé "eleven years old". Il est de ce fait plus délicat à identifier, car il se « fond » dans le flux sonore.

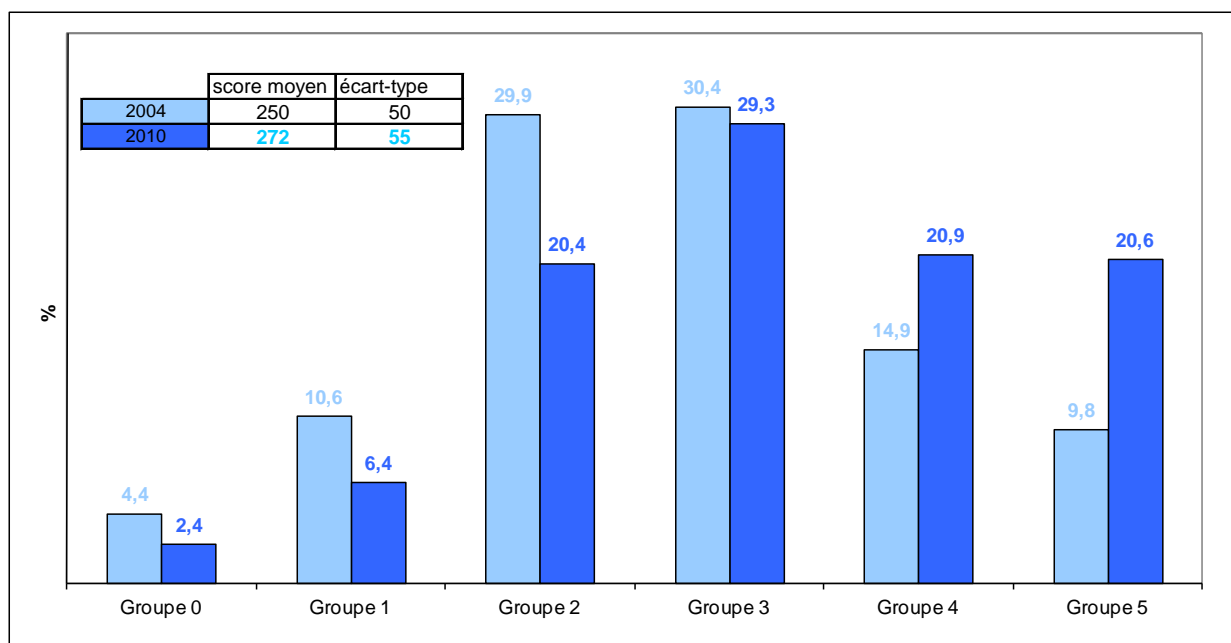
Ces items ne sont maîtrisés qu'à partir du **groupe 3**.

4. COMPÉTENCES DES ÉLÈVES EN COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT

4.1 Évolution des compétences entre 2004 et 2010 : un accroissement des écarts

Comme en compréhension de l'oral, les performances des élèves ont beaucoup progressé, le score moyen s'établissant en 2010 à 22 points au-dessus de celui de 2004 (graphique 3). Le pourcentage d'élèves de faible niveau (**groupes 0 et 1**) enregistre une baisse significative de 6 points, passant de 15 % à 8,8 %, 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 dans les **groupes 4 et 5**, qui voient leurs effectifs passer de 24,7 % à 41,5 % d'élèves. Comme pour la compréhension de l'oral, on note une augmentation de la dispersion : les élèves les plus performants étant plus nombreux qu'en 2004, l'écart avec les plus faibles augmente.

Graphique 3 : Répartition des élèves par groupe de niveau en 2004 et en 2010 en compréhension de l'écrit en anglais



Lecture : en 2010, 29,3 % des élèves appartiennent au groupe de niveau 3 contre 30,4 % en 2004. Les valeurs sont arrondies à la décimale la plus proche, et de manière à obtenir des sommes égales à 100 %.

4.2 Échelle des performances : description des compétences des élèves en compréhension de l'écrit

L'échelle de performances montre les acquisitions des différents groupes d'élèves. Le taux de réussite globale pour l'ensemble de l'activité langagière « Comprendre à l'écrit » est de 63 %, ce qui atteste de performances relativement satisfaisantes dans ce domaine.

Tableau 10 : Échelle de compréhension de l'écrit

Groupe de niveau et score seuil	Description des compétences
Groupe 5 311	Ce groupe a un haut niveau de performance dans chacune des compétences évaluées. Les élèves peuvent comprendre des textes courts et simples et ils ont la capacité d'en dégager les principales informations. Ils sont capables de reconnaître des termes lexicaux de base et des expressions déjà rencontrés à l'oral, de comprendre des messages brefs, de courtes descriptions et des légendes d'images.
Groupe 4 276	Ces élèves ont une très bonne connaissance du lexique de base et des expressions courantes, attendus en fin d'école. Ils sont capables de comprendre un énoncé à partir d'éléments implicites et sans l'aide d'un support iconographique. Ils maîtrisent et se servent des outils linguistiques pour construire du sens.
Groupe 3 241	Ces élèves ont une bonne connaissance du lexique de base et des expressions courantes. Dans des énoncés courts ou comportant des indices visuels, ils sont capables de prélever des indices moins explicites, moins facilement repérables ; de déduire et de construire du sens ; enfin de commencer à opérer une mise en réseau.
Groupe 2 206	Ces élèves commencent à percevoir le lien graphie/phonie. Ils sont tout juste capables de prélever ou de discriminer une information ou de construire du sens, à partir d'indices lexicaux explicites ou en s'appuyant sur une illustration. Ils connaissent quelques expressions idiomatiques courantes, touchant à leur sphère immédiate.
Groupe 1 171	Les élèves de ce groupe sont capables d'associer un mot ou une phrase isolée à une illustration, seulement si le champ lexical est très simple ou si les mots sont transparents. Ils ne sont pas encore capables de construire du sens.
Groupe 0	Bien que capables de répondre ponctuellement à quelques questions, portant notamment sur des items lexicaux isolés, les élèves ne maîtrisent aucune des capacités attendues en fin d'école.

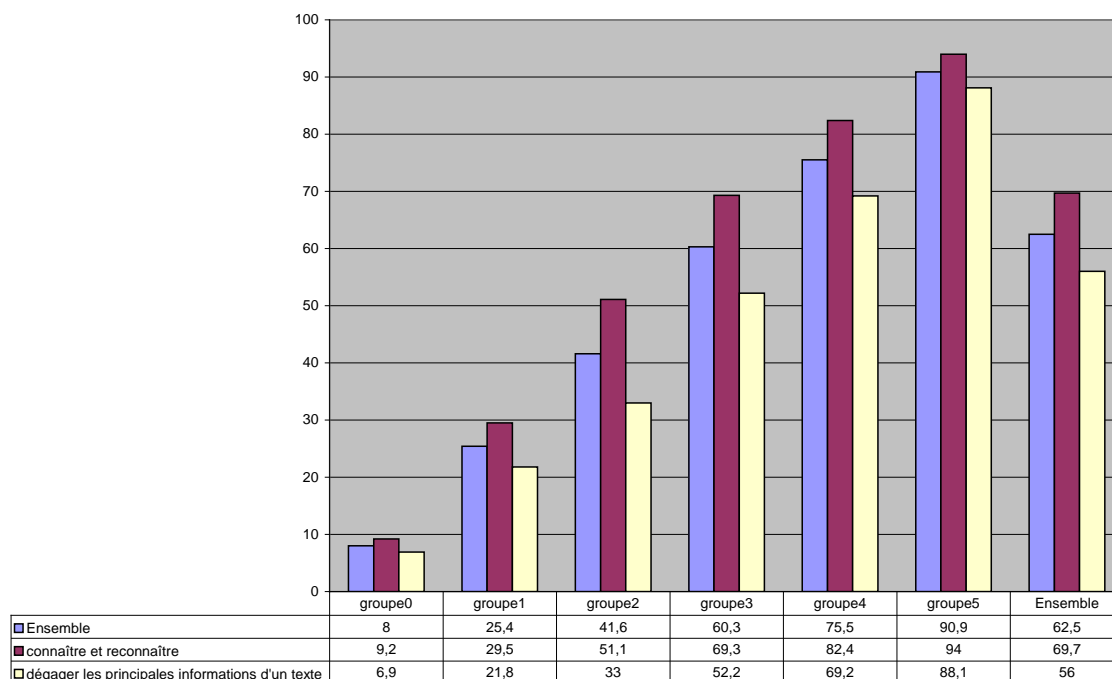
Lecture : Les élèves du groupe 3 ont entre 241 et 276 points. Ils sont capables de réussir des tâches de niveaux de difficultés correspondants aux groupes 0, 1, 2 et 3. Ils ont une probabilité faible de réussir les tâches spécifiques aux groupes 4 et 5.

Source : MENJVA - DEPP

4.3 Maîtrise différenciée des compétences en compréhension de l'écrit

L'examen des performances par compétence est très révélateur des acquisitions des élèves et fournit un indicateur précieux pour apprécier la situation des élèves sur l'échelle des compétences en compréhension de l'écrit par rapport au niveau attendu en fin d'école.

Graphique 4 : Pourcentage de réussite par compétence en compréhension de l'écrit pour chaque groupe en 2010



Lecture : En 2010, les élèves appartenant au groupe de niveau 3 réussissent en moyenne 60,3 % du test. Pour ces élèves, le taux de réussite moyen aux items relatifs à la compétence Connaître-Reconnaître est de 69,3 %.

4.3.1 Analyse globale du graphique 4

L'analyse de cette échelle et du pourcentage de réussite par compétence pour chaque groupe (graphique 4) montre qu'à l'instar des résultats en compréhension de l'oral tous les groupes réussissent mieux dans la compétence « Connaître et reconnaître » (réussie à presque 70 %) que dans la compétence « Dégager les principales informations d'un texte » (réussie à 56 %, soit 14 points de moins).

Il est plus délicat pour tous les élèves de l'échantillon, même les plus habiles, d'établir des liens et de construire le sens d'un message que de reconnaître à l'écrit des éléments, notamment lexicaux.

On note cependant que l'écart de réussite entre les deux compétences s'amenuise à mesure que l'on atteint le sommet de l'échelle, avec des écarts passant de 18 points pour le **groupe 2** à 6 points pour le **groupe 5**. Les compétences des élèves sont donc maîtrisées de façon plus homogène à mesure que l'on progresse dans l'échelle.

Autre résultat commun : toutes les situations qui comportent des textes longs (c'est-à-dire qui proposent un ensemble de phrases) sont moins bien réussies par l'ensemble des groupes.

Ce constat renvoie aux exigences des programmes de 2007 et au Cadre européen, puisque le niveau A1, visé en fin d'école primaire, fait référence à des textes « très courts » et « très simples » (en fait, la phrase et le mot).

4.3.2 Analyse des groupes

Le **groupe 0** (2,4 % des élèves en 2010, 4,4 % en 2004) a une réussite globale de 8 %. Les élèves de ce groupe sont en grande difficulté et sont loin de maîtriser les compétences nécessaires à la compréhension d'un texte écrit : « Connaître et reconnaître » (9,2 %) et « Dégager les principales

informations d'un texte » (6,9 %). On peut faire l'hypothèse que ces taux de réussite, inférieurs à ceux qui auraient pu être obtenus par les élèves en répondant au hasard, sont révélateurs d'importantes lacunes quant aux capacités les plus fondamentales de traitement de l'information écrite.

Le **groupe 1** (6,4 % des élèves en 2010, 10,6 % en 2004) a une réussite globale de 25,4 %. Ces élèves montrent des caractéristiques similaires à celles du groupe 0, mais avec un niveau de performance nettement plus élevé (de 15 à 20 points d'écart, selon les compétences). Ces élèves se démarquent par rapport au groupe 0 dans la maîtrise de la compétence « Connaître et reconnaître » (réussie à 29,5 %), même si celle-ci reste encore largement à développer. Ils sont capables de prélever des indices simples s'ils sont évidents (mots proches du français et support iconographique). Leurs connaissances sont encore trop faibles pour accéder au sens : 21,8 % de réussite dans la compétence « Dégager les principales informations d'un texte ». Ils ont encore trop peu de connaissances lexicales et grammaticales sur lesquelles s'appuyer pour commencer à accéder au sens. Ils sont seulement capables d'identifier quelques éléments explicites nettement identifiables.

Le **groupe 2** (20,4 % des élèves en 2010, 29,9 % en 2004) a une réussite globale de 41,6 %. Dans la compétence « Connaître et reconnaître », réussie à 51,1 %, les élèves de ce groupe disposent de quelques acquis leur permettant de commencer à entrer dans le sens (33 % de réussite pour « Dégager les principales informations d'un texte »). Cependant, ces éléments linguistiques constituent un socle insuffisant sur lequel ils ne peuvent véritablement s'appuyer pour amorcer une construction du sens.

Le **groupe 3** (29,3 % des élèves en 2010, 30,4 % en 2004) a une réussite globale de 60,3 %. Les élèves ont de bonnes connaissances lexicales (« Connaître et reconnaître » : 69,3 %). Cependant, ils réalisent des performances moins probantes lorsqu'il s'agit de les mettre en relation afin de bâtir du sens et émettre des hypothèses (52,2 % de réussite dans la compétence « Dégager les principales informations d'un texte »). Le socle de leurs acquis linguistiques s'étoffe et gagne presque 20 points par rapport à celui du groupe 2 (33 %), ce qui permet aux élèves de ce groupe 3 d'accéder de manière plus efficace au sens d'un document.

Le **groupe 4** (20,9 % des élèves en 2010, 14,9 % en 2004) a une réussite globale de 75,5 %. Ces élèves ont un bon niveau de maîtrise de la compétence « Connaître et reconnaître » (réussie à 82,4 %). Ils maîtrisent suffisamment d'outils linguistiques pour pouvoir accéder au sens, c'est-à-dire mettre en réseau, inférer et émettre des hypothèses conclusives. Ils n'ont plus besoin de supports iconographiques ou d'indices explicites pour comprendre une courte description ou un dialogue et ils sont capables d'associer des textes et des images plus complexes. Ils mettent en œuvre des compétences de haut niveau, leur permettant de « Dégager les principales informations d'un texte » (69,2 % de réussite).

Le **groupe 5** (20,6 % des élèves en 2010, 9,8 % en 2004) a une réussite globale de 90 %. Ces élèves atteignent un haut niveau de performance dans les deux domaines de compétences évalués : « Connaître et reconnaître » (94 %) et « Dégager les principales informations d'un texte » (88,1 %). Ils sont à l'aise en compréhension de l'écrit, quels que soient le support, le contenu et la question proposés.

4.4 Exemples de situations proposées aux élèves en compréhension de l'écrit

4.4.1 Items communs 2004-2010

Exemple 1

Compétence : dégager les informations principales d'un document écrit.

Objectif d'évaluation : comprendre le sens de messages usuels.

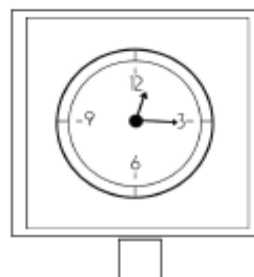
Dans cette situation, il est proposé aux élèves de lire six courtes phrases, puis d'observer quatre vignettes illustrées très simples. Il s'agit ensuite d'associer une phrase à chaque illustration en notant le numéro de la phrase sous la vignette correspondante. Les élèves sont informés que deux phrases ne seront pas utilisées. Ici, on évalue la capacité des élèves à repérer et à identifier un lexique de base, à s'appuyer sur des éléments connus et à mobiliser ces connaissances pour identifier la vignette correspondante

Consigne

A quelle phrase correspond chaque dessin ?

- Indique sous chaque dessin le numéro de la phrase qui correspond. Il y aura 2 phrases en trop.

My phone number is 06658771	1
Happy birthday!	2
What time is it?	3
I don't like spiders.	4
I'm happy.	5
How are you?	6



ESVET780101
ESVET780102
ESVET780103
ESVET780104

Si l'on compare les taux de réussite obtenus à six ans d'intervalle, on constate une stabilité : 96 % en 2004 ; 97 % en 2010.

Les pourcentages élevés de réussite peuvent s'expliquer par plusieurs facteurs :

- la brièveté du message écrit (réduit à une seule phrase à chaque fois : cette situation relève bien du niveau A1) ;
- l'aide visuelle explicite ;
- la connaissance d'énoncés (on peut parler de blocs lexicalisés) très pratiqués en classe à l'oral : "Happy birthday! What time is it?"

Les résultats mettent en évidence une réelle connaissance des items lexicaux de base au programme. Cet item reflète les compétences des élèves du **groupe 2**.

Exemple 2

Compétence : dégager les principales informations d'un texte.

Objectif d'évaluation : être capable de comprendre une courte description d'un lieu, d'une personne, d'un objet.

Dans cette situation, il est proposé aux élèves de lire un court texte, sans illustration, et de sélectionner le thème du discours (ce qu'il décrit) parmi quatre propositions. On évalue leur aptitude à repérer des informations explicites et à les mettre en réseau pour identifier ce que décrit le texte.

Consigne

Que décrit le texte suivant ?

He is seventy- nine, so his hair is white and grey. He is fat with short legs.
He has got blue eyes and a long nose. He is very polite and generous.

Coche la réponse.

1. un lieu
2. un homme
3. un objet
4. une jeune fille

Pour parvenir à cet objectif, les élèves peuvent utiliser plusieurs stratégies.

L'identification du pronom personnel "he" et/ou de l'adjectif possessif "his" permet d'éliminer la réponse 4 (une jeune fille). Or, en 2004 comme en 2010, 21 % des élèves ont choisi cette réponse. Ce choix nous informe d'une confusion entre les deux pronoms personnels "he" et "she".

Pour trouver la réponse exacte, il fallait mettre les indices précédents en relation avec le repérage et la compréhension du lexique du corps humain (*hair, eyes, nose*) notamment, et éventuellement le grand nombre (*seventy-nine*).

Les résultats indiquent une légère évolution du taux de réussite entre 2004 et 2010 : 60 % en 2010, contre 53 % six ans plus tôt. Cependant, seuls les élèves à partir du **groupe 4** commencent à maîtriser cet item. La compétence demeure donc difficile à construire pour les élèves de fin d'école, probablement encore peu habitués à la confrontation à ce type d'écrit.

4.4.2 Item nouveau en 2010

Exemple

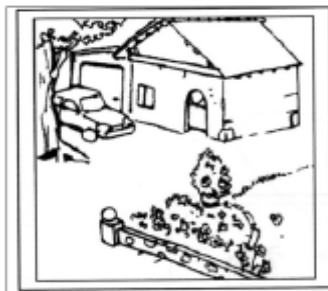
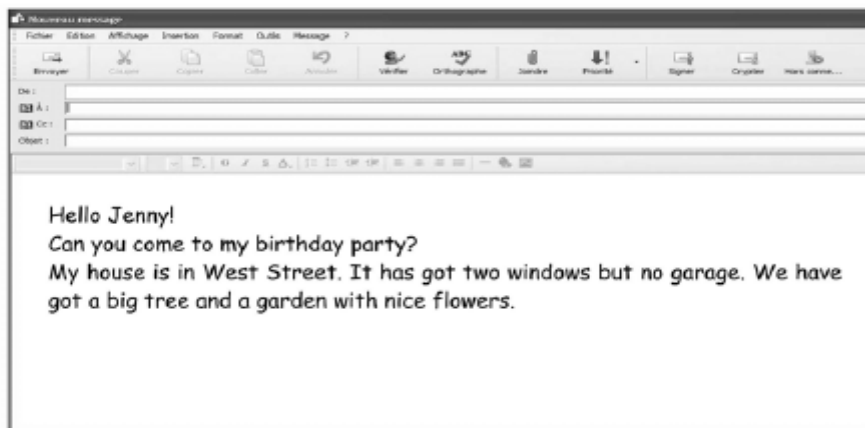
Compétence : dégager les principales informations d'un texte.

Objectif d'évaluation : être capable de comprendre une courte description d'un lieu, d'une personne, d'un objet.

Dans cette situation, il est proposé aux élèves de lire un e-mail adressé à Jenny, dans lequel Kate décrit sa maison. Ils doivent associer la description à un visuel parmi les quatre proposés. Cette situation évalue l'aptitude des élèves à repérer des informations explicites et à les mettre en réseau pour identifier un lieu.

Lis ce message et observe les dessins.

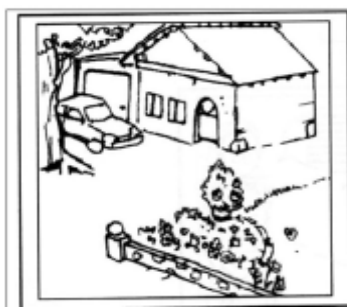
Coche la case de l'image qui représente la maison de Kate.



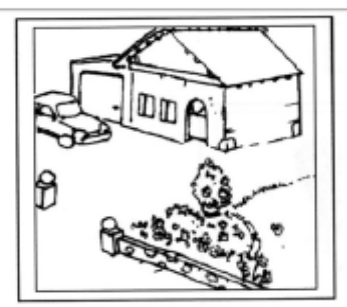
1



2



3



4

Pour parvenir à l'objectif fixé, les élèves doivent repérer, reconnaître et identifier les mots porteurs de sens :

- *"two windows"* permet d'éliminer le visuel n° 1 ; seuls 3 % des élèves ont choisi cette réponse, qui est erronée ;
- *"no garage"* permet de sélectionner le visuel n° 2 ;
- *"a big tree"* permet d'éliminer le visuel n° 4 ; néanmoins, 10 % des élèves ont choisi cette réponse ; ils sont aussi nombreux à avoir choisi le visuel n° 3 ;
- *"a garden with nice flowers"* n'était pas une information discriminante.

Presque trois-quarts des élèves (71 %) ont été capables de discriminer le visuel adéquat parmi des propositions pourtant proches. Pour accéder à la bonne réponse (visuel n° 2), les élèves devaient croiser les différents indices qui leur étaient proposés : *"two windows, no garage, a big tree, garden, flowers"*, puis les associer à la bonne illustration, qui réunissait toutes les caractéristiques décrites.

Cette situation, maîtrisée dès le groupe médian de l'échelle de performances (**groupe 3**), illustre les performances des élèves qui y appartiennent : ils ont de bonnes connaissances lexicales. Cependant, il leur est encore difficile de mettre ces dernières en relation afin de bâtir du sens et émettre des hypothèses conclusives pertinentes.

5. COMPÉTENCES DES ÉLÈVES EN MOBILISATION DES OUTILS LINGUISTIQUES ET EN EXPRESSION ÉCRITE

5.1 Évolution des compétences entre 2004 et 2010

La production écrite, non prioritaire à l'école, bénéficie d'un entraînement moins intensif que l'oral (réception et production). En 2004, l'évaluation de l'expression écrite relevait davantage d'une mobilisation d'outils linguistiques, en raison du format de certains items (QCM). Dans les nouveaux items de 2010, on a évalué l'expression écrite proprement dite.

C'est la raison pour laquelle il convient d'analyser les résultats dans les deux composantes suivantes : mobilisation des outils linguistiques et expression écrite.

Un premier constat s'impose : quelle que soit la composante, les taux de réussite moyens en production écrite ne sont pas aussi probants que dans les deux autres activités langagières évaluées (compréhensions de l'oral et de l'écrit), réussies respectivement à 75,7 % (graphique 2) et 62,5 % (graphique 4).

Avec une réussite de 45 % en mobilisation des outils linguistiques et de 50 % en expression écrite proprement dite, on constate un écart de plus de 20 points avec les autres activités.

Le taux de réussite en mobilisation des outils linguistiques a augmenté en 2010 par rapport à 2004 : 45,4 % contre 38,3 %, soit une hausse de 7 points.

L'expression écrite est de loin l'activité de communication langagière la plus difficile à mettre en œuvre en classe, surtout à ce stade de l'apprentissage de la langue. Les nouveaux items de 2010 ont été réussis à 50,2 %, ce qui les place en tête de cette activité langagière. 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 (36,6 %). Les élèves sont, semble-t-il, plus à l'aise avec des questionnaires à choix multiples que face à des questions ouvertes exigeant une réelle production, parfois *ex nihilo*.

5.2 Analyse globale des résultats

Quant aux items nouveaux, relevant tous d'une expression écrite à part entière, on note un taux de réussite moyen de 50,2 %. Ce résultat souligne la difficulté de produire à l'écrit, pour des élèves plus habitués à la confrontation en situation d'apprentissage, et a fortiori en situation d'évaluation, avec le domaine de l'oral qu'avec celui de l'écrit.

On constate que, comparée aux deux autres activités langagières (compréhensions de l'oral et de l'écrit), réussies respectivement à 75,7 % et 62,5 %, l'expression écrite est de loin l'activité la moins bien maîtrisée. Les compétences liées à la production sont reconnues plus difficiles à acquérir que celles relevant de la réception, surtout à ce stade des apprentissages. C'est une des explications possibles des performances plus faibles observées dans le domaine de l'expression écrite (une différence d'environ 15 points avec les compréhensions de l'oral et de l'écrit).

On peut avancer l'hypothèse que l'entraînement dans les compétences d'expression écrite est moins développé par les enseignants de primaire que dans les compétences de compréhension et d'expression orales. À l'instar de leurs collègues de collège, les enseignants de l'école primaire sont sans doute réticents à réserver en classe une place à l'écrit au détriment de l'oral, que ce soit en production ou en réception.

Une analyse plus fine fait par ailleurs apparaître un taux de non-réponse de plus de 36 %, conforme à l'attitude observée chez les élèves français, que ce soit dans les évaluations nationales ou internationales (comme PISA).

5.3 Analyse détaillée des résultats des items communs

Les items proposés pour évaluer cette compétence cherchent à mesurer la capacité des élèves à mobiliser les outils de la langue anglaise pour être capables de construire à l'écrit des phrases correctes d'un point de vue grammatical et syntaxique.

Deux niveaux de compétences sont déclinés :

- la capacité à mobiliser les outils linguistiques adéquats (déterminants, sujets/verbes, pronoms personnels) pour compléter des énoncés ;
- la capacité à construire un message syntaxiquement correct à l'aide d'éléments donnés (mots ou parties de phrases).

Le taux de réussite globale à 45,4 % témoigne de compétences en cours d'acquisition dans ce domaine.

5.4 Analyse détaillée des résultats des items 2010

Tableau 11 : Taux de réussite des items nouveaux de 2010

Expression écrite		
Compétences	Objectifs d'évaluation	Taux de réussite
<i>Copier des mots isolés et des textes courts</i>		68,9 %
Copier des mots isolés et des textes courts	Copier des mots	67,4 %
	Copier un texte	69,7 %
<i>Ecrire un message électronique simple ou une courte carte postale, en référence à des modèles</i>		39,0 %
Ensemble		50,2 %

Avertissement : les taux de réussite affichés sont à interpréter avec précaution : ils reposent parfois sur un petit nombre d'items

La compétence « Copier des mots isolés et des textes courts » est de loin la mieux maîtrisée avec un taux de réussite globale à presque 69 % (contre 39 % pour « Écrire un message électronique simple ou une courte carte postale, en référence à des modèles »). Elle demeure à la portée des élèves de primaire, sans doute confortés par la présence d'un modèle à reproduire à l'écrit, même si celui-ci est proposé dans une langue étrangère.

Peu de différence notable entre les deux objectifs d'évaluation composant la compétence, à savoir « Copier des mots isolés » et « Copier des textes courts », réussis respectivement à 67,4 % et 69,7 %. Il semble tout aussi aisé pour les élèves de copier des suites de phrases pour écrire une carte de vœux ou des petits textes (comme une recette de cuisine, des adresses) sur une enveloppe que d'extraire des mots d'un texte et de les recopier correctement, en respectant les majuscules par exemple.

Les résultats sont beaucoup moins probants en ce qui concerne la compétence «Écrire un message», même avec modèle. Il s'agissait pour les élèves de s'appuyer sur des énoncés existants pour construire le message demandé. À titre d'exemple, ils devaient recopier des formules simples dans le domaine épistolaire, en les transposant toutefois à la situation d'énonciation, ou discriminer les formules adaptées parmi une liste proposée. Ces opérations relevaient de compétences plus élaborées, nécessitant d'établir des liens et dépassant le simple mimétisme.

5.5 Exemples de situations proposées aux élèves en mobilisation des outils linguistiques

Exemple 1

Compétence : utiliser des outils de la langue pour écrire.

Objectif d'évaluation : être capable d'utiliser les outils de la langue pour formuler des phrases correctes.

Dans cette situation, les élèves doivent choisir le sujet, parmi quatre propositions, qui correspond à la forme verbale proposée.

Consigne

Choisis le sujet.

- Parmi les sujets proposés retrouve celui qui convient pour compléter les phrases.
- Reporte son numéro dans la case vide.

1ère phrase

1	Jenny	<input type="checkbox"/> is a little girl.
2	Frank and Jerry	
3	Mrs Brown	
4	They	

ESVXL840101

2ème phrase

1	Elephants	<input type="checkbox"/> are animals.
2	She	
3	It	
4	I	

ESVXL840201

3ème phrase

1	Giraffes	<input type="checkbox"/> has got a long neck.
2	A giraffe	
3	My gold fish	
4	I	

ESVXL840301

4ème phrase

1	My sister	<input type="checkbox"/> doesn't like carrots.
2	Cats	
3	Jimmy and Nick	
4	We	

ESVXL840401

Comment ces items ont-ils été réussis ?

	Question 1	Question 2	Question 3	Question 4
2004	72 %	78 %	50 %	21 %
2010	82 %	79 %	53 %	27 %

À six années d'intervalle, les taux de réussite à ces items restent stables, avec une hausse marquée à la question 1, qui évalue la maîtrise de la troisième personne du singulier de "be". À noter qu'en mobilisation des outils linguistiques la compétence de compréhension de l'écrit intervient. Ainsi, pour répondre correctement à la question 1, les élèves devaient croiser la connaissance de la forme spécifique à la troisième personne du singulier (*is*) et la compréhension de "little girl", associable uniquement à Jenny.

Les bons taux de réussite à la question 2 (78 % en 2004, 79 % en 2010) peuvent s'expliquer par la présence des mots transparents : "animals" a pu être sans difficulté relié à "elephants". Les élèves n'ont probablement pas considéré les autres propositions : trois pronoms personnels.

La question 3 permet de vérifier la capacité des élèves à discriminer le singulier et le pluriel. L'observation de la répartition des réponses aux différents distracteurs (c'est-à-dire les mauvaises réponses proposées dans un QCM) donne deux informations intéressantes. D'une part, presque 14 % des élèves choisissent la réponse "I", associée à "has got a long neck". On peut émettre l'hypothèse que les élèves travaillent régulièrement en classe la description physique, mais qu'ils ont essentiellement appris à se décrire. Ils ont par conséquent identifié "has got" et une partie du corps, mais n'ont probablement pas identifié la troisième personne du singulier. D'autre part, 16,6 % des élèves choisissent la réponse "giraffes", et 53,3 % "a giraffe". Pour expliquer ces choix, on peut émettre plusieurs hypothèses. Soit les élèves n'ont pas correctement identifié la forme plurielle du mot « girafe » (le marqueur -s) et dans ce cas le choix entre le singulier ou le pluriel s'est opéré de manière aléatoire (la forme au pluriel étant la première proposition) ; soit les élèves ne discriminent pas la forme verbale à la troisième personne du singulier de celle du pluriel. Mais tous ces élèves ont été capables de comprendre "a long neck", orientant leur choix vers la girafe.

Enfin, on note que la question 4 pose toujours problème aux élèves en 2010 : 27 % de réussite (contre 21 % en 2004).

L'observation de la répartition des réponses aux différents distracteurs (*cats, Jimmy and Nick, we*) permet de recueillir des informations tout aussi intéressantes. D'une part, un distracteur est beaucoup moins choisi que les autres : "cats". Seuls 14 % des élèves ont fait ce choix. On peut supposer que les autres se sont ici appuyés sur leur connaissance du monde : les chats n'aiment pas les carottes, pour exclure cette réponse.

Les deux autres distracteurs (*Jimmy and Nick, we*) ont été choisis à proportion égale par 27 % des élèves chacun. Ces résultats confirment la première hypothèse et montrent surtout que les élèves n'identifient pas la troisième personne du singulier de "does" : le bloc lexicalisé "I don't like" est en effet le plus souvent travaillé en classe.

Exemple 2

Compétence : construire un message.

Objectif d'évaluation : construire un message ayant du sens avec des éléments donnés.

Dans cette situation, on propose aux élèves de lire une série de mots, puis de reconstituer une phrase en les ordonnant. Pour ce faire, ils reportent le numéro des mots dans les cases prévues à cet effet. On évalue ici la capacité des élèves à identifier et à reconnaître des mots, à trouver l'intention de communication et à placer ces mots dans l'ordre pour construire une phrase syntaxiquement correcte.

Consigne

1ère phrase

Reporte les numéros des mots dans les cases.

cold	1	hate	coffee	.
1	2	3	4	5

La phrase reconstituée

				5
--	--	--	--	---

2ème phrase

Reporte les numéros des mots dans les cases.

it	is	What	?	time
1	2	3	4	5

La phrase reconstituée

				4
--	--	--	--	---

3ème phrase

Reporte les numéros des mots dans les cases.

got	?	a	Have	you	computer
1	2	3	4	5	6

La phrase reconstituée

					2
--	--	--	--	--	---

Comment ces items ont-ils été réussis ?

	Question 1	Question 2	Question 3
2004	33 %	28 %	35 %
2010	41 %	43 %	42 %

Pour chacune des phrases, on note une hausse des taux de réussite entre les deux cycles d'évaluation : une majoration de presque 8 points aux questions 1 et 3 et de 15 points à la question 2. Cette augmentation des taux de réussite pourrait traduire un entraînement à la production écrite plus régulier en classe.

Qu'en est-il de chacune des phrases ?

La pratique à l'oral de la question portant sur l'heure (*What time is it?*) est maintenant rituelle à l'école et l'on peut penser que les élèves se sont appuyés sur cette dernière pour retrouver l'agencement syntaxique de la question 2.

Quant aux deux autres questions, elles sont mieux réussies en 2010. La première (*I hate cold coffee.*) évaluait l'acquisition de l'ordre sujet-verbe-objet ainsi que la place de l'adjectif, spécifique à la langue anglaise (devant le substantif). Le taux de réussite demeure en deçà des attentes (41 %), mais la progression mesure l'impact des pratiques en classe.

Quant à la question 3, portant sur une forme interrogative avec "have got", pour être mieux réussie qu'en 2004, elle n'atteint là encore pas un taux de réussite satisfaisant (42 %).

5.6 Exemples de situations proposées aux élèves en expression écrite

Exemple 1

Compétence : copier des mots isolés.

Objectif d'évaluation : copier des mots.

Dans cette situation, les élèves doivent prélever les mots soulignés dans le texte d'une recette de cuisine et les recopier dans la colonne de droite, en respectant l'orthographe.

Consigne

Tom veut faire un gâteau pour son anniversaire mais il lui manque des choses.

Aide-le en recopiant sur la page les ingrédients soulignés dans la recette.

- Tu dois recopier ces 9 ingrédients sans erreur !

1. Beat the <u>yolks</u> and <u>brown sugar</u> for 2 minutes and blend in the water. Whisk until firm and creamy.
2. Fold in the <u>flour</u> , <u>cocoa powder</u> and <u>baking powder</u> into the cake mixture.
3. Whip the <u>egg whites</u> until they hold a stiff peak and fold them in to the mixture.
4. Bake in a moderate oven for about 20 minutes.
5. Turn out and cool on a wire rack, and fill with <u>whipped cream</u> and <u>fresh fruit</u>
6. Sieve <u>icing sugar</u> on top before serving.

ESV/XM280101

Dans cette situation proche d'une situation authentique de la vie quotidienne (recopier les ingrédients indispensables d'une recette donnée par un correspondant anglophone, par exemple, ou proposée dans un manuel), les élèves devaient recopier sans erreur les seize mots soulignés, qui correspondaient à neuf ingrédients de la recette. Pour obtenir le code 1 (code de réussite), il leur fallait recopier tous les mots (une erreur ou un oubli étaient cependant tolérés) et respecter le code orthographique (une erreur était tolérée sur l'ensemble).

Avec un taux de réussite de 70 %, on peut dire que l'objectif est atteint par une majorité d'élèves.

À noter le taux de non-réponse sur cet item, qui s'élève à 13 %.

Exemple 2

Compétence : copier des textes courts.


Objectif d'évaluation : copier un texte.

Dans cette situation, les élèves doivent recopier une comptine. La consigne précise de respecter l'orthographe et la ponctuation. Cette situation permet donc de vérifier que les élèves sont capables de recopier un texte en restant fidèles aux différents codes.

Consigne

Recopie cette comptine sur la page du cahier de poésie.

- Tu dois recopier sans erreur et avec la ponctuation !

 Quick Jim! Come downstairs And look under the chair! Why? What's there? Can't you see? Twenty little teddy bears!	 <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
---	--------------------------------------

Les élèves de l'école primaire sont familiers de ce type de support, fréquemment utilisé en classe, tant pour son apport culturel que linguistique.

Dans cet item, réussi à 81 %, une majorité d'élèves a su reproduire le texte à l'identique. Pour obtenir le code 1 (code de réussite), trois erreurs de ponctuation étaient tolérées ou trois mots mal orthographiés ou absents.

Exemple 3

Compétence : écrire un message électronique simple ou une courte carte postale, en référence à des modèles.

Dans cette situation, on propose aux élèves de répondre à la lettre envoyée par un correspondant anglais. Il s'agit ici d'une expression guidée, dans la mesure où ils peuvent s'appuyer sur la lettre d'origine et adapter à eux-mêmes les informations soulignées. Cette situation permet d'évaluer la capacité des élèves à transférer les formes proposées dans le texte de départ pour produire un texte personnel.

Tu dois répondre à la lettre de ton correspondant anglais pour te présenter.
Sers-toi de sa lettre comme modèle en adaptant les informations à toi-même.

Hello !

My name is Harry.

I live in Manchester.

I am English.

I am twelve years old.

I've got one brother and
three sisters.

My favourite sport is cricket.

I've got three pets: a dog and
two rabbits.

I like chicken but I don't like
fish.

Goodbye !

Your pen friend
Harry

Les deux critères ayant présidé à la correction de type « expert » ont porté sur la pertinence du transfert opéré et sur la correction grammaticale et orthographique.

L'objectif premier, la pertinence du transfert, qui évaluait la capacité à se servir avec pertinence de modèles existants pour produire ensuite, recueille un taux de réussite de 56 %. C'est un résultat intéressant dans la mesure où la compétence évaluée (« Être capable de se servir d'un modèle pour produire ») est l'une des composantes fondamentales de l'activité langagière « S'exprimer à l'écrit ». En effet – et c'est d'autant plus vrai à ce stade précoce de l'apprentissage de la langue –, cette étape dans la construction de l'écrit prépare à la production en autonomie.

Quant à l'objectif 2, la correction orthographique ou grammaticale, il est moins bien réussi : 21 %. Le respect des codes dans le passage du sens à la forme est problématique pour les élèves.

À noter le taux de non-réponse assez élevé dans cette situation : 30 %.

6. GROUPES DE PERFORMANCES ET CARACTÉRISTIQUES SOCIODÉMOGRAPHIQUES ET SCOLAIRES

6.1 Lien entre compréhension de l'écrit et compréhension de l'oral

Ainsi que nous l'indiquions au début de ce chapitre, les élèves en fin d'école primaire n'ont pas nécessairement le même niveau de compétences dans chacune des capacités évaluées. Aussi est-il difficile de parler d'un niveau général. C'est la raison pour laquelle nous n'avons pas construit, à partir des résultats des élèves, une échelle unique de performances en anglais qui aurait supposé le caractère unidimensionnel des compétences évaluées.

La corrélation entre les deux échelles de compréhensions écrite et orale est pourtant loin d'être nulle (coefficient : 0,49), ce qui témoigne du fait qu'une certaine partie des élèves a des performances de niveaux voisins dans les deux capacités évaluées. Ainsi, en 2010, 4,1 % des élèves (contre 4,6 % en 2004) se trouvent simultanément dans les **groupes 0 ou 1** des deux échelles de compréhensions de l'oral et de l'écrit : ce sont les élèves dont on peut dire avec certitude qu'ils sont en très grande difficulté.

À l'opposé, 24,8 % des élèves se situent dans les **groupes 4 ou 5** de ces deux échelles (11,1 % en 2004). En position intermédiaire, en 2010, 20,3 % des élèves appartiennent à la fois au **groupe 3** de l'échelle de compréhension orale et aux groupes supérieurs de compréhension écrite (**groupes 3, 4 ou 5**) ; ils étaient 18 % en 2004.

En conclusion, les résultats obtenus permettent de distinguer trois groupes d'élèves :

- des élèves aux savoirs et savoir-faire réduits qui ne permettent pas aux compétences de réceptions écrite et orale de s'exercer (**groupes 0, 1 et 2**, soit de 29 % à 37 % de l'ensemble de la population) ;
- des élèves qui commencent à maîtriser certaines compétences et donc à pouvoir construire du sens à l'oral comme à l'écrit (**groupe 3**, soit de 26 % à 29 % de l'ensemble) ;
- des élèves aux résultats homogènes à l'oral comme à l'écrit, aussi bien dans les compétences de réception que de construction/production du sens (**groupes 4 et 5**, soit de 36,7 % à 41,5 % de l'ensemble).

6.2 Des évolutions différenciées selon les caractéristiques des élèves

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

- **En compréhension de l'oral**, le score moyen des garçons, comme celui des filles, a augmenté de manière significative entre 2004 et 2010 : +15 points pour les garçons et +21 points pour les filles (tableau 12). Néanmoins, les filles sont moins nombreuses aux plus bas niveaux de l'échelle : 12,2 % d'entre elles font partie des groupes 0 et 1 en 2010 contre 15,3 % des garçons. A l'autre extrémité de l'échelle, les filles se démarquent également des garçons : en 2010, elles sont 40,1 % à se situer dans les groupes les plus performants (groupes 4 et 5) ; ce taux est de 33,3 % chez les garçons.

Tableau 12 : Répartition et score moyen en compréhension orale en anglais et répartition selon les groupes de niveaux en 2004 et en 2010

		Répartition (en %)	Score moyen	Ecart- 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

Note de lecture : Les garçons représentent 49,8 % des élèves enquêtés en 2004 et 50,1 % en 2010. Leur score a significativement augmenté (+15 pts) 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 - DEPP

- **En compréhension de l'écrit**, comme en compréhension de l'oral, les filles demeurent moins nombreuses aux plus bas niveaux : 7,1 % d'entre elles font partie des groupes 0 et 1 en 2010 contre 10,4 % des garçons (tableau 13). A l'autre extrémité de l'échelle, les filles sont plus nombreuses que les garçons : en 2010, elles sont 46,1 % à se situer dans les groupes les plus performants (groupes 4 et 5) ; ce taux est de 37 % chez les garçons

Tableau 13 : Répartition et score moyen en compréhension écrite en anglais des élèves et répartition selon les groupes de niveaux en 2004 et en 2010

		Répartition (en %)	Score moyen	Ecart- 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

Note de lecture : Les garçons représentent 49,9 % des élèves enquêtés en 2004 et 50,2 % en 2010. Leur score a significativement augmenté (+19 pts) 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 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 - DEPP

6.2.2 Moindres progrès des élèves en retard scolaire

- **En compréhension de l'oral**, la part des élèves en retard par rapport à leur cursus scolaire a diminué entre les deux cycles d'évaluation : ils sont 13,6 % en 2010 contre 17,4 % en 2004 (tableau 12).

Le score moyen des élèves « à l'heure » augmente de manière significative entre 2004 et 2010 (+20 points). En 2010, les élèves « en retard » sont près de trois fois plus nombreux au plus bas niveau que les élèves à l'heure (7,1 % d'entre eux font partie du groupe 0 en 2010, contre 2,3 % pour les élèves « à l'heure »).

- **En compréhension de l'écrit** (tableau 13), entre 2004 et 2010, qu'ils soient à l'heure ou en retard sur le cursus scolaire, le score moyen des élèves a augmenté entre 2004 et 2010 (+23 points pour les élèves « à l'heure » et +9 points pour les élèves « en retard »). Les élèves « en retard » sont presque cinq fois plus nombreux au plus bas niveau que les élèves « à l'heure » (7,4 % d'entre eux font partie du groupe 0 en 2010, contre 1,6 % des élèves « à l'heure »).

6.2.3 Des progrès plus faibles dans l'éducation prioritaire

- **En compréhension de l'oral**, le tableau 12 indique une hausse significative des résultats entre 2004 et 2010 dans le secteur de l'enseignement public hors éducation prioritaire (+19 points) et dans le secteur privé (+25 points). Dans ces secteurs, la proportion d'élèves dans le groupe 5 a augmenté entre 2004 et 2010 passant respectivement de 10,4 % à 19,5 % et de 10,6 % à 25 %.

- **En compréhension de l'écrit**, dans l'enseignement hors éducation prioritaire, la part des élèves en difficulté (groupe 0) a significativement diminué (tableau 13). Comme pour la compréhension de l'oral, les élèves sont moins nombreux dans les groupes les plus faibles (0 et 1) en 2010 qu'en 2004 et plus nombreux dans les groupes les plus forts.

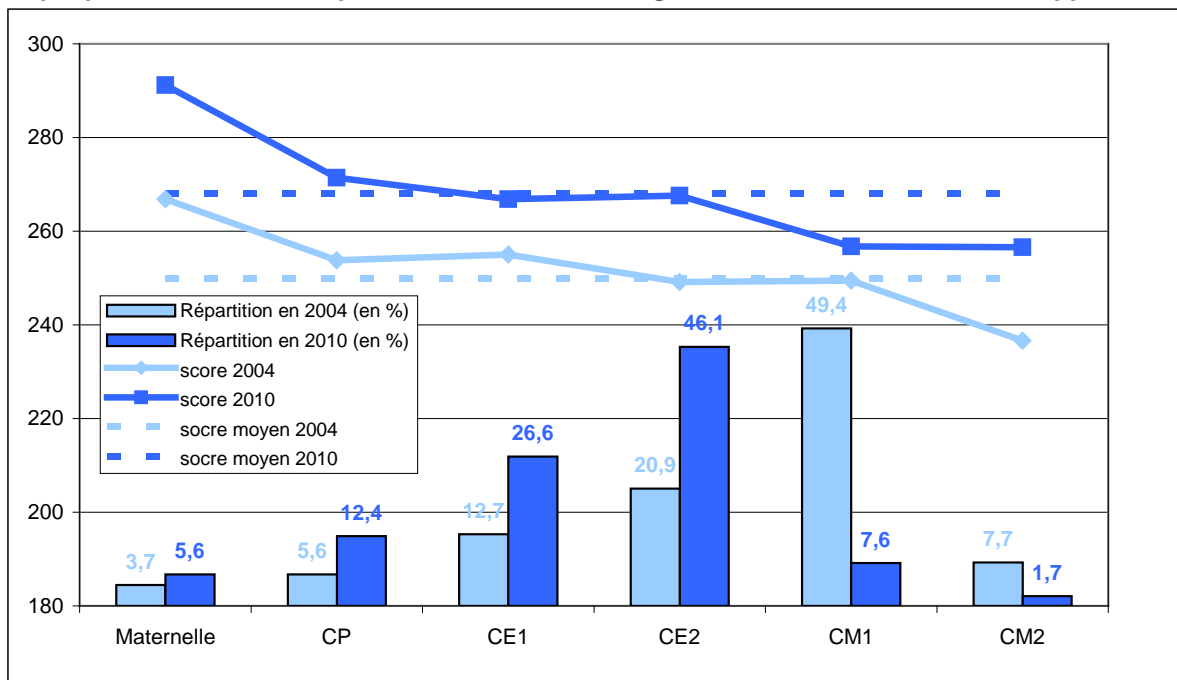
6.3 Scores des élèves selon la classe de début d'apprentissage de l'anglais

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.

Cette tendance s'observe pour les élèves évalués en 2004 comme pour les élèves évalués en 2010.

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 5*). Néanmoins, la répartition des élèves selon la classe de début d'apprentissage a beaucoup évolué entre 2004 et 2010. Pour connaître l'effet de ce changement sur l'évolution du score moyen, on distingue un effet de structure et un effet résiduel. Si le score moyen a bien augmenté de 18 points entre 2004 et 2010, seuls 2 points sont liés à l'effet de la structure (effet de la classe de début d'apprentissage). L'évolution nette (effet résiduel) 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 (*graphique 6*). L'amélioration des performances peut donc s'expliquer par d'autres facteurs que la classe initiale d'apprentissage.

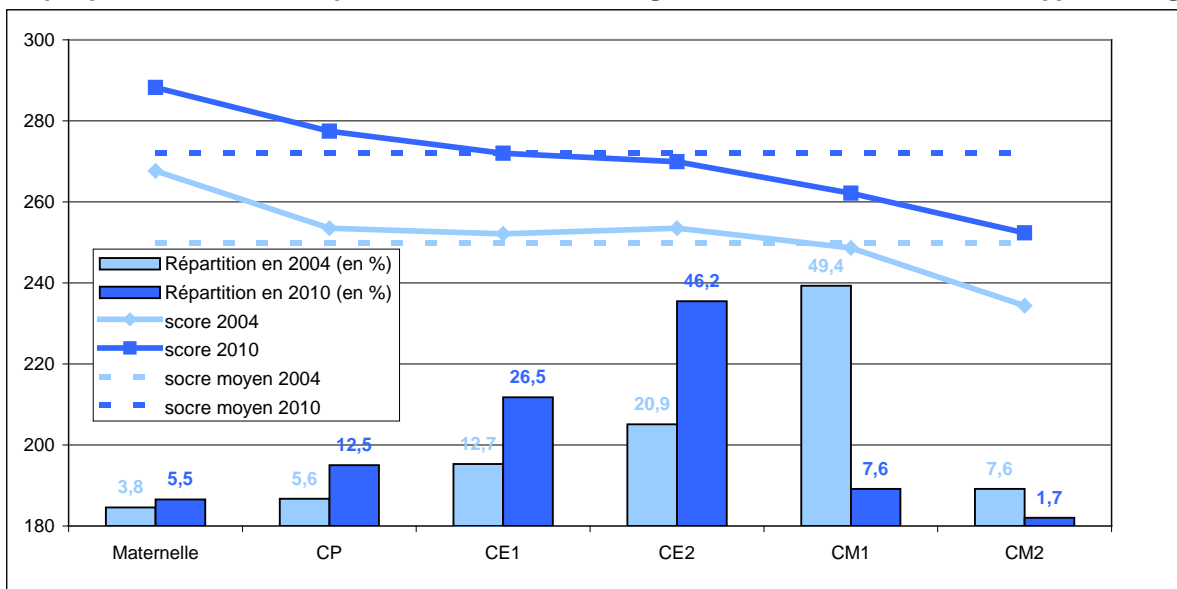
Graphique 5 : Score en compréhension de l'oral en anglais selon la classe de début d'apprentissage



Lecture: En 2010, 46,1 % des élèves évalués ont débuté l'apprentissage de l'allemand en CE2 contre 20,9 % en 2004. Le score moyen de ces élèves a augmenté entre 2004 et 2010, passant de 249 à 268 (courbes pleines). Le score moyen de l'ensemble des élèves de 2004 (courbe bleue 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 %.

Graphique 6 : Score en compréhension de l'écrit en anglais selon la classe de début d'apprentissage



Lecture: En 2010, 46,2 % des élèves évalués ont débuté l'apprentissage de l'allemand en CE2 contre 20,9 % en 2004. Le score moyen de ces élèves a augmenté entre 2004 et 2010, passant de 254 à 270 (courbes pleines). Le score moyen de l'ensemble des élèves de 2004 (courbe bleue 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'écrit. Les valeurs sont arrondies à la décimale la plus proche, et de manière à obtenir des sommes égales à 100 %.

7. ANALYSE TOUTES CHOSES ÉGALES PAR AILLEURS

Les acquis des élèves varient en fonction de leurs caractéristiques sociodémographiques et scolaires. Le score moyen obtenu en compréhension de l'écrit, comme le score en compréhension de l'oral, diffère ainsi selon le sexe – les filles obtenant un score moyen plus élevé que les garçons –, mais aussi selon l'origine sociale, le type d'établissement, le parcours scolaire, etc.

Une simple comparaison de moyennes peut donner une image erronée des différences de scores obtenus selon certaines caractéristiques des élèves. Par exemple, l'écart observé entre les scores moyens des élèves du secteur privé et ceux du secteur public traduit mal la différence « réelle » de performance de ces deux types d'établissement. On sait que la « composition sociale » ainsi que le parcours scolaire des élèves varient selon le type d'établissement, les élèves d'origine sociale modeste et ceux ayant un « bagage scolaire » plus faible étant proportionnellement plus nombreux dans des établissements publics que parmi les élèves suivant leur scolarité dans des écoles privées.

Une analyse dite « toutes choses égales par ailleurs » au moyen de la méthode de régression linéaire permet d'éliminer un tel effet de structure. Cette méthode tient compte des relations qui peuvent exister entre différentes variables. Elle permet d'isoler chacune d'elle et d'étudier le lien qu'elle entretient avec le score des élèves en anglais, cela indépendamment des autres caractéristiques. Le tableau ci-après présente les résultats de cette analyse effectuée sur les données de 2010.

Score en anglais selon les caractéristiques socio-démographiques et scolaires

Variable		Compréhension de l'écrit			Compréhension de l'oral		
		Effectif (pondéré)	Score moyen	Coefficient de régression	Effectif (pondéré)	Score moyen	Coefficient de régression
Ensemble		5944	272		5964	268	
Intercept				235***			230***
GENRE	Garçon	2984	265	réf.	2991	262	réf.
	Fille	2960	278	8***	2973	274	7***
PCS DE LA MÈRE	Inconnu	1432	269	2	1560	261	7**
	Agricultrices exploitantes	32	256	-8	33	250	-11
	Artisans, commerçantes, chefs d'entreprise	345	270	-3	335	269	5
	Cadres et professions intellectuelles supérieures	628	294	10***	623	286	12***
	Professions intermédiaires	1133	276	1	1108	271	5**
	Employées	1040	270	réf.	1018	261	réf.
	Ouvrières	407	263	0,2	392	255	-2
	Sans activité professionnelle	927	262	-4	895	257	-2
PCS DU PÈRE	Inconnu	1538	269	7**	1661	260	6*
	Agriculteurs exploitants	94	260	-3	94	261	3
	Artisans, commerçants, chefs d'entreprise	762	271	5	737	267	5
	Cadres et professions intellectuelles supérieures	904	291	13***	887	285	14***
	Professions intermédiaires	826	278	9***	812	269	6
	Employés	526	269	réf.	524	262	réf.
	Ouvriers	1024	259	-3	995	256	0,2
	Sans activité professionnelle	270	259	-1	254	250	-5
LANGUES ÉTRANGÈRES QUE L'ÉLÈVE A PARLÉES AVEC SES PARENTS LORSQU'IL/ELLE ÉTAIT PLUS JEUNE	Inconnu	364	243	-5	525	235	-14***
	Aucune autre langue que le français n'était parlée à la maison	4473	274	réf.	4367	268	réf.
	Anglais (et d'autres langues)	213	296	11***	208	298	18***
	Autres langues étrangères (sauf l'anglais)	894	267	0,5	864	262	1
TYPE D'ÉTABUSSEMENT	Public (hors EP)	4412	273	réf.	4427	270	réf.
	Privé	916	280	4*	919	277	4
	Éducation prioritaire	616	249	-16***	618	245	-15***
RETARD SCOLAIRE	Non	5133	278	réf.	5152	274	réf.
	Oui	811	234	-33***	812	234	-28***

CLASSE DU DEBUT DE L'APPRENTISSAGE D'ANGLAIS	Inconnu	423	242	-5	583	236	-7
	Maternelle	298	293	11***	292	287	9**
	CP	685	280	4*	663	272	0,1
	CE1	1478	274	1	1450	267	-3
	CE2	2541	272	réf.	2473	268	réf.
	CM1	423	263	-6**	411	256	-10***
	CM2	96	252	-12**	92	253	-10
FRÉQUENCE DES COURS D'ANGLAIS	Inconnu	770	252	0,3	919	246	3
	Une fois par semaine	2145	269	réf.	2113	262	réf.
	Deux fois par semaine	2689	279	9***	2604	273	10***
	Trois fois par semaine	197	277	11***	190	279	20***
	Tous les jours de la semaine	143	272	3	138	276	15***
INTÉRÊT/PLAISIR VIS-À-VIS DES COURS D'ANGLAIS ET DES ACTIVITÉS PROPOSÉES EN CLASSE	Inconnu	952	256	-3	1095	249	-1
	Groupe 1 (-)	1249	261	réf.	1212	257	réf.
	Groupe 2	1243	270	0,4	1204	262	-2
	Groupe 3	1256	280	4	1229	273	3
	Groupe 4 (+)	1244	288	9***	1224	281	8***
ÉLÈVE EST-T-IL/ELLE ALLÉ(E) EN VACANCES DANS UN PAYS OU IL/ELLE DEVAIT UTILISER L'ANGLAIS POUR ÊTRE COMPRIS(E) ?	Inconnu	363	240	5	522	233	-3
	Non	3974	269	réf.	3879	264	réf.
	Oui	1607	284	6***	1563	279	7***
ÉLÈVE AIME-T-IL/ELLE LA LANGUE ANGLAISE ?	Inconnu	268	234	11	431	232	1
	Pas du tout	296	242	réf.	286	243	réf.
	Pas beaucoup	445	254	5	429	251	-1
	Un peu	2125	267	12***	2064	261	4
	Beaucoup	2810	284	22***	2754	278	13***
EST-CE IMPORTANT POUR L'ÉLÈVE DE CONNAÎTRE L'ANGLAIS ?	Inconnu	276	234	-8	439	232	15
	Pas du tout important	181	238	réf.	174	234	réf.
	Pas très important	476	253	3	468	251	10
	Assez important	1911	272	9*	1857	264	12**
	Très important	3100	279	8	3026	274	15***

* significatif au seuil de 0,1

** significatif au seuil de 0,05

*** significatif au seuil de 0,01

Lecture : Toutes choses égales par ailleurs, les filles obtiennent un score significativement plus élevé que les garçons en compréhension de l'écrit (+8 pts) ainsi qu'en compréhension de l'oral (+7 pts).

En guise d'illustration, considérons la performance des filles et des garçons. Le score moyen de ces derniers en compréhension de l'écrit est de 265 : il est nettement inférieur à celui des filles, qui est de 278. Cet écart de 13 points ne reflète pas véritablement la différence de performance entre les deux sexes. En effet, les garçons sont surreprésentés parmi les élèves « en retard » ; étant moins nombreux que les filles à déclarer qu'ils aiment la langue anglaise ou qu'il est important de connaître l'anglais, ils semblent également moins motivés que celles-ci en ce qui concerne l'apprentissage de cette matière. Ainsi, toutes choses égales par ailleurs, c'est-à-dire lorsque l'on tient compte d'autres caractéristiques des élèves – sociodémographiques, scolaires, d'ordre motivationnel, etc. –, l'écart de score est en fait de 8 points en défaveur des garçons, au lieu de 13 points. De même, l'écart entre les

filles et les garçons en compréhension de l'oral se réduit ainsi à 7 points au lieu de 12 points. Le même type de raisonnement s'applique aux autres caractéristiques présentes dans le modèle.

L'origine sociale des élèves – en termes de catégorie socio-professionnelle des parents – joue aussi un rôle dans la performance des élèves. Par rapport aux enfants d'employées, les élèves dont la mère est cadre ou exerce une profession intellectuelle supérieure ont obtenu un score supérieur de 10 points en compréhension de l'écrit et de 12 points en compréhension de l'oral. Les élèves dont la mère exerce une activité faisant partie des professions intermédiaires obtiennent également un score significativement plus élevé (+ 5 points) que les enfants d'employées, mais cela uniquement en compréhension de l'oral. Concernant la profession du père, ce sont les enfants des cadres et d'hommes exerçant des professions intellectuelles supérieures qui, par rapport aux enfants d'employés, ont un score significativement plus élevé en compréhension de l'écrit (+ 13 points) ainsi qu'en compréhension de l'oral (+ 14 points). De plus, les élèves dont le père exerce une profession intermédiaire obtiennent un score significativement plus élevé (+ 9 points) que les enfants d'employés en compréhension de l'écrit. Néanmoins, les PCS (professions et catégories socioprofessionnelles) des parents n'étant pas renseignées pour un élève sur quatre, il faut interpréter ces résultats avec une grande prudence.

Outre la profession des parents, la langue parlée à la maison influe sur le score en anglais. Toutes choses égales par ailleurs, les élèves déclarant avoir parlé l'anglais avec leurs parents lorsqu'ils étaient plus jeunes obtiennent un score plus élevé lors de l'épreuve écrite (+ 11 points) ainsi que de l'épreuve orale (+ 18 points) que ceux qui disent avoir parlé uniquement le français à la maison.

Les acquis des élèves sont également très liés aux facteurs scolaires. Les autres caractéristiques tenues constantes, ceux qui sont « en retard » dans leur cursus scolaire ont obtenu un score considérablement moins élevé (- 33 points en compréhension de l'écrit et - 28 points en compréhension de l'oral) par rapport à ceux qui n'ont pas de retard. Les résultats diffèrent aussi selon le type d'établissement : par rapport aux élèves provenant des écoles publiques hors éducation prioritaire, ceux scolarisés dans les écoles privées obtiennent un score plus élevé (+ 4 points) en compréhension de l'écrit et ceux inscrits dans les établissements de l'éducation prioritaire un score moins élevé lors de l'épreuve écrite (- 16 points) et de l'épreuve orale (- 15 points). Ainsi, les écarts de score selon le secteur de scolarisation restent significatifs, même après avoir tenu compte des caractéristiques sociodémographiques des élèves.

Les informations recueillies par le questionnaire complémentaire permettent aussi d'identifier le niveau auquel l'élève a commencé à apprendre l'anglais ainsi que la fréquence des cours d'anglais par semaine. L'analyse de ces renseignements montre que, en 2010, par rapport aux élèves qui ont commencé l'apprentissage de l'anglais en CE2 (classe modale), ceux qui ont commencé en maternelle obtiennent un score supérieur de 11 points en compréhension de l'écrit et de 9 points en compréhension de l'oral. De plus, ceux qui ont commencé à apprendre l'anglais en CP ont un score supérieur de 4 points en compréhension de l'écrit vis-à-vis des élèves qui ont débuté en CE2. En revanche, les élèves ayant commencé à apprendre l'anglais en CM1 obtiennent un score inférieur de 6 points lors de l'épreuve écrite et de 10 points lors de l'épreuve orale par rapport à ceux qui ont commencé en CE2. Les élèves qui n'ont commencé leur apprentissage qu'en CM2 obtiennent aussi un score moins élevé (- 12 points) que ces derniers, mais ceci uniquement en compréhension de l'écrit.

En ce qui concerne la fréquence des cours d'anglais, la grande majorité des élèves déclare avoir des cours une ou deux fois par semaine. Ceux-ci réussissent en général mieux par rapport aux élèves qui n'ont anglais qu'une fois par semaine à l'école. Ainsi, les élèves déclarant avoir des cours deux fois par semaine ont obtenu un score supérieur de 9 points en compréhension de l'écrit et de 10 points en compréhension de l'oral, par rapport à ceux qui disent n'avoir qu'un cours par semaine. Les élèves ayant des cours trois fois par semaine obtiennent également des scores plus élevés que ces derniers (respectivement + 11 points et + 20 points). En revanche, les élèves ayant des cours d'anglais tous les jours de la semaine ont obtenu un score significativement plus élevé (+ 15 points), uniquement lors de l'épreuve orale. Ce dernier groupe d'élèves peut inclure des individus qui bénéficient de cours de soutien en anglais, ce qui expliquerait pourquoi le temps supplémentaire d'enseignement ne se traduit pas, dans leur cas, en gain net du score.

À partir des informations recueillies par le questionnaire complémentaire, un indicateur a été calculé qui tient compte de l'intérêt et du plaisir que manifestent les élèves à l'égard du cours d'anglais

et des activités qui y sont proposées². Les répondants ont ensuite été divisés en quatre groupes d'effectifs égaux selon les quartiles de l'indice. Les élèves appartenant au **groupe 4** – ceux qui manifestent le plus de plaisir et d'intérêt vis-à-vis des cours d'anglais et des activités qui y sont proposées – obtiennent un score supérieur de 9 points en compréhension de l'écrit et de 8 points en compréhension de l'oral par rapport aux élèves du **groupe 1** (ceux qui disent aimer le moins les cours d'anglais et les activités proposées en classe).

Outre l'enseignement dans le cadre scolaire, les élèves peuvent être en contact avec la langue anglaise en dehors de l'école, par exemple au travers de voyages à l'étranger. Les élèves déclarant avoir été en vacances dans un pays où ils devaient utiliser l'anglais pour être compris ont obtenu un score plus élevé (+ 6 points en compréhension de l'écrit et + 7 points en compréhension de l'oral) que ceux qui n'ont pas eu cette opportunité.

Enfin, l'analyse intègre deux indicateurs reflétant la motivation des élèves à l'égard de l'apprentissage de l'anglais. La motivation a une relation positive au score. Ceux qui disent aimer beaucoup l'anglais ont un score supérieur de 22 points en compréhension de l'écrit et de 13 points en compréhension de l'oral, par rapport aux élèves qui disent ne pas aimer du tout l'anglais. De même, ceux qui jugent important de connaître l'anglais ont un score plus élevé que ceux pour qui ce n'est pas important. Les élèves jugeant la connaissance de la langue anglaise assez importante ont ainsi un score supérieur de 9 points en compréhension de l'écrit et de 12 points en compréhension de l'oral par rapport aux élèves qui disent qu'il n'est pas du tout important de connaître l'anglais. Les élèves qui jugent la connaissance de l'anglais très importante ont aussi obtenu un score significativement plus élevé (+ 15 points) que ces derniers, mais ceci uniquement en compréhension de l'oral.

Lorsque l'on compare les résultats des deux épreuves dans le cadre de l'analyse « toutes choses égales par ailleurs », on note que les différenciations sociales, démographiques et scolaires sont plus marquées pour le rapport à l'écrit que pour l'oralité. La même série de variables, intégrée dans le modèle de régression et appliquée sur le score en compréhension de l'écrit ainsi que sur le score en compréhension de l'oral, parvient moins à « expliquer » ce dernier. Le modèle de régression présenté dans le tableau explique 19 % de la variabilité du score en compréhension de l'écrit, mais seulement 15 % en compréhension de l'oral.

² Cet indicateur regroupe les réponses des élèves à une série de questions : comment te sens-tu en cours d'anglais ? Dis à quel point tu es d'accord avec les phrases suivantes : « Je trouve que le cours d'anglais est un moment agréable » ; « En anglais, j'apprends en m'amusant » ; « J'aime bien chanter en anglais » ; « J'aime bien faire des enquêtes en anglais », etc.

Professions et catégories socioprofessionnelles (PCS)

- Agriculteurs exploitants.
- Artisans, commerçants, chefs d'entreprise (artisans ; commerçants et assimilés ; chef d'entreprise de 10 salariés et plus).
- Cadres et professions intellectuelles supérieures (professions libérales ; cadres de la fonction publique ; professeurs et professions scientifiques ; professions de l'information, des arts et des spectacles ; cadres administratifs et commerciaux des entreprises ; ingénieurs et cadres techniques d'entreprise).
- Professions intermédiaires (professeurs des écoles, instituteurs et professions assimilées ; professions intermédiaires de la santé et du travail social ; clergé, religieux ; professions intermédiaires et administratives de la fonction publique ; professions intermédiaires, administratives et commerciales des entreprises ; techniciens ; contremaîtres, agents de maîtrise).
- Employés (employés civils et agents de service de la fonction publique ; policiers et militaires ; employés administratifs d'entreprise ; employés administratifs de commerce ; personnels des services directs aux particuliers).
- Ouvriers (ouvriers qualifiés ; ouvriers non qualifiés ; ouvriers agricoles).
- Retraités (retraités agriculteurs exploitants ; retraités artisans, commerçants, chefs d'entreprise ; retraités cadres, professions intermédiaires ; retraités employés et ouvriers).
- Autres personnes sans activité professionnelle (chômeurs n'ayant jamais travaillé ; personnes sans activité professionnelle).
- Inconnu, sans objet

8. RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE CONTEXTUELLE

8.1 Que nous apprennent les réponses au questionnaire élève ? Quelles évolutions par rapport aux réponses de CEDRE 2004 ?

8.1.1 Les élèves et l'anglais

Les élèves sont plus nombreux en 2010 à étudier l'anglais à l'école primaire : ils étaient 79,6 % en 2004 ; ils sont 89 % en 2010.

Les élèves interrogés en 2010 ont commencé l'étude de l'anglais plus précocement : plus de 90 % l'ont débutée en CE2 ou avant contre un peu moins de 43 % en 2004. L'analyse des performances des élèves montre d'une manière générale que plus cet apprentissage est précoce, meilleurs sont les résultats en fin de CM2 (voir les analyses dans ce dossier).

La quasi-totalité des élèves est née en France (95 % en 2004 et en 2010) et pour ceux nés à l'étranger, une grande majorité (60 %) est arrivée en France avant ou pendant la scolarité préélémentaire.

En 2010, une large majorité (90 %) aiment apprendre une langue étrangère et estiment (88 %) assez, voire, très important d'en connaître une.

En 2010, comme en 2004, environ 86 % des élèves déclarent aimer l'anglais et plus de la moitié pensent qu'il est important de connaître l'anglais (54,7 % en 2010 et 53 % en 2004). Selon les élèves, l'anglais est important pour « pouvoir parler avec des étrangers » en premier lieu, « être plus à l'aise en 6^{ème} » et « trouver du travail quand je serai grand » en second lieu.

En 2010, les élèves sont plus nombreux à déclarer avoir utilisé l'anglais en vacances dans un pays anglophone (28,8 % contre 22,5 % en 2004) et à avoir un correspondant anglais (16 % contre 12 % en 2004).

Les élèves du primaire estiment dans une large majorité (83 % en 2010 et 81,6 % en 2004) que le cours d'anglais est un moment agréable et ils sont plus nombreux en 2010 à oser prendre la parole en anglais, même s'ils font des erreurs (75,8 % contre 71,3 % en 2004). Ils sont également plus nombreux (64,7 % en 2010, contre 51,9 % en 2004) à ne pas être gênés lorsqu'il faut prendre la parole en anglais devant les autres élèves. Le cours d'anglais demeure plus que jamais un moment ludique, pendant lequel on apprend en s'amusant (73,2 % en 2010 et 72,4 % en 2004).

En 2010, comme en 2004, la majorité des élèves aiment chanter et, dans une moindre mesure, faire des sketches en anglais.

En 2010, la moitié d'entre eux déclarent bien aimer faire des enquêtes en anglais et un peu moins (46 %) aiment bien lire des albums. Une faible proportion d'élèves (21 %) écrit des histoires dans la langue anglaise.

En 2010, 51,9 % des élèves déclarent avoir des cours d'anglais deux fois par semaine et 41,5 % une seule fois par semaine.

Ils sont plus nombreux en 2010 à avoir une image positive de leurs résultats en anglais et à les considérer comme bons voire très bons (57 % en 2010 contre 51 % en 2004). Cependant ces pourcentages demeurent nettement en deçà de l'appréciation de leurs résultats scolaires en général, que 70 % d'entre eux jugent bons ou très bons.

8.1.2 Leur avis sur l'évaluation

Globalement, les élèves de 2010 ont trouvé l'évaluation beaucoup plus facile que ceux de 2004. Ils sont d'ailleurs plus nombreux à déclarer avoir terminé avant la fin ou avoir eu largement le temps de faire les exercices.

8.2 Que nous apprennent les réponses au questionnaire enseignant ? Quelles évolutions par rapport aux réponses de CEDRE 2004 ?

Afin d'enrichir les résultats recueillis auprès des élèves par des données sur leur environnement pédagogique, un questionnaire a été élaboré à l'attention de tous les professeurs enseignant l'anglais dans l'établissement dont les élèves ont passé l'évaluation.

Ainsi, 256 professeurs enseignant l'anglais dans 204 écoles ont été notamment interrogés sur leur formation, leurs modalités d'enseignement, l'évaluation, leurs exigences, leurs relations interprofessionnelles, offrant ainsi à l'analyse des données éclairantes sur le contexte de l'enseignement de la langue.

8.2.1 Le profil des enseignants d'anglais

Les enseignants d'anglais des classes évaluées sont majoritairement des femmes (80 %) ; toutefois la proportion d'hommes augmente passant de 13,9 % en 2004 à 19,4 % en 2010.

Il apparaît clairement qu'en 2010 davantage d'enseignants du premier degré prennent en charge les cours d'anglais. En effet, ils étaient 49,5 % à le faire en 2004, ils sont 78,6 % en 2010. Parallèlement, le nombre de professeurs du second degré intervenant à l'école diminue fortement, passant de 18,8 % en 2004, à 10 % en 2010.

Si les écoles ont encore recours aux intervenants extérieurs (17,4 % en 2010), les échanges de service entre collègues ne sont pas négligeables (22,4 %). On peut émettre l'hypothèse que c'est là le fruit des efforts de formation continue proposée aux enseignants du premier degré, tout comme de la mobilisation académique et départementale en faveur de cette prise en charge par l'enseignant de la classe ou par un collègue de l'école, à l'instar des autres matières enseignées.

Le niveau de diplômes des enseignants d'anglais progresse : ils sont désormais 53,5 % à posséder une licence (contre 49 % en 2004) et 22,6 % une maîtrise (contre 20,9 % en 2004).

Si les enseignants de primaire sont plus diplômés que lors de la précédente enquête, ils ont également plus d'ancienneté dans l'enseignement de l'anglais : 6 ans en moyenne contre 4,4 ans en 2004. Ils ont suivi plus de stages de formation continue (28,8 % en 2010 contre 25,5 % en 2004) dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage de l'anglais, majoritairement des stages extensifs de plus de 30 heures (72,5 %).

En 2010, comme en 2004, ils ne sont que 25 % environ à déclarer avoir mis en place un ou des projets concernant les langues vivantes dans l'école où ils enseignent. Ils sont encore moins nombreux à avoir mis en place un ou des projets avec les professeurs de langue du collège de secteur (4,7 % en 2010 contre 7,6 % en 2004). Les professeurs se sentent bien intégrés au sein de l'équipe éducative de leur établissement (97,5 % en 2010 et 93,3 % en 2004).

Leur rapport à la langue qu'ils enseignent a évolué: ainsi ils sont beaucoup moins nombreux en 2010 à être abonnés à une revue anglaise (21,8 % en 2010 contre 38,3 % en 2004) ou à lire des livres en anglais (46,7 % en 2010 contre 67,7 % en 2004). Alors que 67,2 % déclaraient regarder régulièrement des émissions ou des films en V.O. en 2004, ils ne sont plus que 57,2 % dans ce cas en 2010.

8.2.2 Leur charge de travail

Les enseignants d'anglais de l'échantillon sont beaucoup moins nombreux à déclarer assurer d'autres cours d'anglais dans une autre école (21,7 % en 2010 contre 44,3 % en 2004) ou même dans leur propre école (48,1 % en 2010 contre 68,7 % en 2004) et le pourcentage de professeurs d'anglais au primaire déclarant enseigner aussi en collège ou en lycée a baissé (passant respectivement de 13,9 % en 2004 à 5,1 % en 2010 et de 11 % en 2004 à 5,3 % en 2010).

Le temps moyen de préparation des cours a aussi diminué en 2010 : les enseignants sont en effet plus nombreux (37,1 %) à déclarer consacrer moins d'une heure par semaine en moyenne à la préparation de leurs cours (contre 30 % en 2004) et un enseignant sur deux y consacre une heure à une heure trente.

8.2.3 Leurs pratiques pédagogiques

Le temps de parole en anglais pendant le cours augmente en 2010 : 60,4 % des enseignants estimaient en 2004 avoir en moyenne un temps de parole en anglais de plus de la moitié du temps au cours d'une séance ; ils sont presque 70 % à le déclarer en 2010. Cependant, ils reconnaissent majoritairement donner les consignes aux élèves dans les deux langues : en français et en anglais (64,7 %).

Quant aux activités langagières, il est à noter que, si l'entraînement dans le domaine de l'oral (compréhension ou expression) demeure une pratique stable en 2010 (respectivement 34 % et 29 % des enseignements), l'entraînement à l'écrit (réception et production) semble en légère progression dans les pratiques, même s'il demeure au second plan : la compréhension de l'écrit occupe en 2010 15,4 % des pratiques contre 14,9 % en 2004 tandis que l'expression écrite passe de 10,5 % en 2004 à 12,8 % en 2010.

Les connaissances culturelles propres aux pays anglophones commencent à s'imposer dans l'enseignement de l'anglais au primaire, un nombre grandissant d'enseignants déclarant les intégrer aux apprentissages (12,8 % en 2010 contre 10,8 % en 2004). En 2004, 8,4 % reconnaissent ne jamais évoquer les aspects culturels en classe ; presque plus aucun enseignant (0,5 %) ne l'affirme en 2010.

En 2010, à peine un enseignant sur deux (48,7 %) utilise souvent, voire très souvent, un cédérom audio spécifique pour l'enseignement de l'anglais. Les cédéroms vidéo ne sont guère utilisés dans les classes : 74 % des enseignants avouent ne jamais y avoir recours.

L'ordinateur (logiciels, internet) s'est quant à lui implanté de manière significative : les enseignants étaient 84,5 % à déclarer en 2004 ne jamais l'utiliser ; ils ne sont plus que 58,1 % en 2010. Pour rechercher des informations ou rédiger des mails dans le cadre du cours, ils s'en servent plus fréquemment qu'en 2004 mais sont encore plus d'un sur deux à n'y avoir jamais recours (53,8 %) dans ce but. Les livres de bibliothèque ou albums en anglais s'installent progressivement dans les pratiques : 60,5 % ne les utilisaient jamais en 2004 ; ils ne sont plus que 29,3 % à le déclarer en 2010. Ainsi, 63,2 % d'entre eux les intègrent parfois, voire souvent, à leurs pratiques, contre 35,7 % en 2004.

Les chansons, très présentes dans les classes en 2004 (77,1 % des enseignants déclaraient faire souvent voire très souvent entendre des chansons à leurs élèves et les faire aussi chanter), sont un peu moins implantées en 2010 (68,3 % déclarent les intégrer souvent ou très souvent).

Selon 70,5 % des enseignants, le cours type commence très souvent par un rituel (la date, l'heure, ...) et ils sont plus nombreux en 2010 à déclarer ne jamais suivre la progression d'un manuel (71,9 % en 2010 contre 68,6 % en 2004), privilégiant une progression personnelle (80 %).

A la question : « Quelle approche pédagogique privilégiez-vous ? », 96,6 % des enseignants répondent qu'ils privilégient le plus souvent les contenus et 87 % d'entre eux les attitudes.

9. CONCLUSION : QUE NOUS APPRENNENT CES RÉSULTATS PAR RAPPORT AUX ATTENTES DE L'ÉCOLE ?

L'évaluation menée en 2010, pour laquelle un certain nombre d'items de 2004 ont été repris à l'identique, montre que les élèves de fin de CM2 ont de réels acquis et que ceux-ci sont en progression. En effet, dans chacune des activités langagières évaluées, les résultats sont en hausse significative.

Pour la compréhension de l'oral, on constate non seulement une augmentation du score de 18 points, mais également une proportion d'élèves performants en hausse par rapport à 2004. Il apparaît également que les élèves parviennent mieux à reconnaître à l'oral des éléments connus qu'à construire véritablement le sens d'un message. Ce n'est qu'à partir du groupe 4 que ces compétences sont maîtrisées de manière équilibrée.

La hausse la plus importante par rapport à la précédente enquête concerne la compréhension de l'écrit, pour laquelle on voit une augmentation du score de 22 points et également un plus grand nombre d'élèves très performants. Quel que soit le groupe, les élèves réussissent mieux dans la compétence « Connaître et reconnaître » que dans la compétence « Dégager les principales informations d'un texte ». À l'instar de la compréhension de l'oral, cette compétence nécessite la mobilisation simultanée de savoirs et savoir-faire, une opération plus complexe à mettre en œuvre à ce stade de l'apprentissage.

La corrélation entre les échelles de la compréhension de l'oral et de l'écrit (0,49) est moyenne, ce qui témoigne du fait que tous les élèves n'ont pas systématiquement des performances de niveau similaire dans les deux activités langagières.

Ainsi, en 2010, 4,1 % des élèves (contre 4,6 % en 2004) se trouvent simultanément dans les groupes 0 et 1 des deux échelles de compréhensions de l'oral et de l'écrit : ce sont les élèves dont on peut dire avec certitude qu'ils sont en très grande difficulté. À l'opposé, un quart des élèves appartiennent aux deux groupes les plus élevés de l'échelle dans ces mêmes domaines.

La comparaison des résultats est moins aisée pour l'expression écrite, puisque le format des items a changé en 2010. Cette activité langagière est de loin la moins bien réussie, même si la réussite globale aux items communs a très légèrement augmenté entre 2004 et 2010.

La progression des résultats en fin de CM2 met en lumière trois éléments essentiels :

- l'enseignement de l'anglais s'inscrit désormais à part entière dans le paysage de l'école primaire et il bénéficie d'une organisation plus régulière et constante ;
- celui-ci est davantage pris en charge par des enseignants du premier degré, de mieux en mieux formés ;
- l'application plus stricte des programmes ainsi que des évaluations plus régulières et systématiques ont permis de développer les savoirs et les savoir-faire des élèves.

Les résultats de cette enquête témoignent donc de réelles connaissances de la part des élèves de fin de CM2, même s'ils soulignent toujours une certaine hétérogénéité de leurs niveaux.

PARTIE II

L'ÉVOLUTION DES COMPÉTENCES

EN ALLEMAND

DES ÉLÈVES EN FIN D'ÉCOLE

DE 2004 À 2010

Nous avons développé dans l'introduction générale de ce dossier ce qui concerne le cadre de l'évaluation et les activités langagières évaluées dans les deux langues.

1. CONCEPTION DES ÉPREUVES

Pour chacune des activités langagières, et au sein de celles-ci pour chacun des descripteurs du livret personnel de compétence retenus pour élaborer l'évaluation, nous avons décliné des objectifs plus spécifiques. Ils constituent un ensemble de **96 situations, soit 159 items** : 59 en Compréhension de l'Oral, 54 en Compréhension de l'Écrit, 18 en Mobilisation des Outils Linguistiques et 28 en Expression Ecrite (cf. tableau 1). La nature et la complexité des items sont adaptées aux élèves de fin d'école.

Parmi ces items, 57 ont été repris à l'identique de l'enquête proposée en 2004, (ce qui permet une comparabilité dans le temps). Chaque item cible une seule compétence.

Les supports, de difficultés variées, font l'objet de questions indépendantes les unes des autres. Ceux qui ont été proposés dans l'évaluation de 2010 concernent l'expérience concrète de la classe ou l'environnement immédiat de l'élève.

Conformément à ce qui est préconisé au niveau A1, les documents proposés se caractérisent par la brièveté et la simplicité des énoncés.

Deux séries de cahiers ont été élaborées. La première concerne la compréhension de l'oral et se compose de 4 cahiers. La deuxième concerne la compréhension de l'écrit et l'expression écrite ; elle est composée de 13 cahiers (cf. méthodologie).

Par ailleurs, des questionnaires de contexte à destination des élèves, des chefs d'établissement et des enseignants d'allemand ont été également proposés.

Tableau 1 : nombre d'items par activité langagière

	Nombre total d'items	Nombre d'items communs à 2004 et 2010	Nombre d'items nouveaux
Compréhension de l'oral	59	18	41
Compréhension de l'écrit	54	21	33
Mobilisation des outils linguistiques	46	18	
Expression écrite			28
TOTAL	159	57	102

1.1 Compétences et objectifs d'évaluation en compréhension de l'oral

Le tableau suivant met en regard les descripteurs du livret personnel de compétences ainsi que les compétences et objectifs d'évaluation de la **compréhension de l'oral** de l'évaluation de 2004.

Tableau 2 : Compétences et objectifs d'évaluation en compréhension de l'oral

Livret personnel de compétence (Cadre de l'évaluation de 2010)		Compétences et objectifs d'évaluation (Cadre de l'évaluation de 2004)	
		Compétences	Objectifs d'évaluation
Comprendre à l'oral	Comprendre les consignes de classe	Dégager les principales informations d'un document sonore	Comprendre une consigne simple
	Comprendre des mots familiers et des expressions très courantes	Connaître et reconnaître	Connaître les termes lexicaux de base.
			Connaître les blocs lexicalisés
		Dégager les principales informations d'un document sonore	Comprendre globalement un message oral bref
	Comprendre une histoire brève ; être capable de recueillir des informations dans un texte de 20 mots environ		
	Suivre des instructions courtes et simples		Comprendre une courte description de quelqu'un, d'un lieu, d'un objet avec localisation
	Percevoir		Identifier
		Repérer un phonème spécifique dans un mot, repérer la syllabe accentuée	

Cependant, dans un souci de comparabilité des résultats des évaluations de 2004 et de 2010, il a été choisi, pour les représentations graphiques, de regrouper tous les items selon les compétences définies en 2004, à savoir :

- Percevoir ;
- Connaître et reconnaître ;
- Dégager les principales informations d'un document sonore.

Tableau 3 : Nombre d'items par compétence et objectif d'évaluation en compréhension de l'oral

Compréhension de l'oral		
Compétences	Objectifs d'évaluation	Nb d'items (dont items de 2004 repris en 2010)
Reconnaître / Percevoir		9
Reconnaître / Percevoir	Identifier	5 (dont 5 de 2004)
	Repérer un phonème spécifique dans un mot, repérer la syllabe accentuée	4 (dont 4 de 2004)
Connaître et reconnaître		28
Connaître et reconnaître	Connaître les termes lexicaux de base.	15
	Connaître les blocs lexicalisés	13 (dont 1 de 2004)
Dégager les principales informations d'un document sonore		22
Dégager les principales informations d'un document sonore	Comprendre une consigne simple	7 (dont 1 de 2004)
	Comprendre globalement un message oral bref	9 (dont 4 de 2004)
	Comprendre une brève description de quelqu'un, d'un lieu, d'un objet avec localisation	5 (dont 3 de 2004)
	Comprendre une histoire brève ; être capable de recueillir des informations dans un texte de 20 mots environ	1
ENSEMBLE		59 (dont 18 de 2004)

1.2 Compétences et objectifs d'évaluation en compréhension de l'écrit

Le tableau suivant met en regard des descripteurs du livret personnel de compétences ainsi que les compétences et objectifs d'évaluation de la **compréhension de l'écrit** de l'évaluation de 2004

Tableau 4 : Compétences et objectifs d'évaluation en compréhension de l'écrit

Livret personnel de compétence (Cadre de l'évaluation de 2010)		Compétences et objectifs d'évaluation (Cadre de l'évaluation de 2004)	
		Compétences	Objectifs d'évaluation
Lire	Comprendre des textes courts et simples en s'appuyant sur des éléments connus (indications, informations)	Connaître et reconnaître	Connaître les termes lexicaux de base
			Connaître les blocs lexicalisés
		Dégager les principales informations d'un texte	Comprendre le sens de messages usuels et savoir associer questions/réponses
			Etre capable de comprendre une brève description d'un lieu, d'une personne, d'un objet
	Se faire une idée du contenu d'un texte informatif simple, accompagné éventuellement d'un document visuel	Dégager les principales informations d'un texte	Repérer les sujets essentiels dans une lettre, dans un texte bref
			Comprendre des légendes d'images ou des bulles de BD

Cependant, dans un souci de comparabilité des résultats des évaluations de 2004 et de 2010, il a été choisi, pour les représentations graphiques, de regrouper tous les items selon les compétences définies en 2004, à savoir :

- Connaître et reconnaître ;
- Dégager les principales informations d'un document.

Tableau 5 : Nombre d'items par compétence et objectif d'évaluation en compréhension de l'écrit

Compréhension de l'écrit		
Compétences	Objectifs d'évaluation	Nb d'items (dont items de 2004 repris en 2010)
Connaître et reconnaître		5
Connaître et reconnaître	Connaître les termes lexicaux de base.	3 (dont 2 de 2004)
	Connaître les blocs lexicalisés	2 (dont 2 de 2004)
Dégager les principales informations d'un texte		49
Dégager les principales informations d'un texte	Comprendre le sens de messages usuels et savoir associer questions/réponses	8 (dont 7 de 2004)
	Etre capable de comprendre une brève description d'un lieu, d'une personne, d'un objet	6 (dont 1 de 2004)
	Repérer les sujets essentiels dans une lettre, dans un texte bref	21 (dont 3 de 2004)
	Comprendre des légendes d'images ou des bulles de BD	14 (dont 6 de 2004)
ENSEMBLE		54 (dont 21 de 2004)

1.3 Compétences et objectifs d'évaluation en expression écrite

Le tableau suivant met en regard les descripteurs du livret personnel de compétences ainsi que les compétences et objectifs d'évaluation de **production écrite** de l'évaluation de 2004

Tableau 6 : Compétences et objectifs d'évaluation en expression écrite

Livret personnel de compétence (Cadre de l'évaluation de 2010)		Compétences et objectifs d'évaluation (Cadre de l'évaluation de 2004)	
		Compétences	Objectifs d'évaluation
Ecrire	Copier des mots isolés et des textes courts		
	Écrire un message électronique simple ou une courte carte postale en référence à des modèles	Construire un message	À l'aide de quelques éléments syntaxiques fournis, remettre dans l'ordre les éléments d'une lettre de 5 lignes...
	Renseigner un questionnaire		
	Produire de manière autonome quelques phrases	Utiliser les outils de la langue pour écrire	Etre capable d'utiliser les outils de la langue pour formuler des phrases correctes
		Construire un message	Etre capable de reconstruire des phrases ayant du sens avec des éléments donnés
	Écrire sous la dictée des expressions connues		

1.3.1 Compétences et objectifs d'évaluation en mobilisation des outils linguistiques (items communs 2004-2010)

En 2004, les élèves ont été évalués en mobilisation des outils linguistiques (sous forme de QCM) ; en 2010 c'est une expression écrite à part entière qui a été proposée.

Tableau 7 : Nombre d'items par compétence et objectif d'évaluation en mobilisation des outils linguistiques (items communs à 2004 et 2010)

Mobilisation des outils linguistiques		
Compétences	Objectifs d'évaluation	Nb d'items de 2004 repris en 2010
Utiliser les outils de la langue pour écrire		5
Utiliser les outils de la langue pour écrire	Etre capable d'utiliser les outils de la langue pour formuler des phrases correctes	5
Construire un message		13
Construire un message	Etre capable de reconstruire des phrases ayant du sens avec des éléments donnés	10
	À l'aide de quelques éléments syntaxiques fournis, remettre dans l'ordre les éléments d'une lettre de 5 lignes	3
ENSEMBLE		18

1.3.2 Compétences et objectifs d'évaluation en expression écrite (items nouveaux de 2010)

Tableau 8 : Nombre d'items par compétence et objectif d'évaluation en expression écrite (items nouveaux de 2010)

Expression écrite		
Compétences	Objectifs d'évaluation	Nb d'items créés en 2010
Capacités		9
Etre capable de	Copier des mots isolés et des textes courts	2
	Ecrire un message électronique simple, ou une courte carte postale, en référence à des modèles.	2
	Produire de manière autonome quelques phrases.	5
Connaissances		19
Connaître	l'orthographe	13
	la syntaxe	2
	le lexique	1
	les règles de la forme du haïku	2
	les règles du code épistolaire	1
ENSEMBLE		28

2. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

2.1 Les échelles de performance

Pour formaliser un constat de la maîtrise des compétences en allemand des élèves en fin d'école, deux échelles indépendantes décrivant six niveaux de performance ont été construites, soit une pour chaque activité langagière évaluée (compréhension de l'oral, compréhension de l'écrit). Elles servent de référence pour la comparaison des résultats à six ans d'intervalle (voir méthodologie).

Le faible nombre d'items communs à 2004 et à 2010 ne nous a pas permis d'établir une échelle pour l'expression écrite.

Les performances décrites à chaque niveau de l'échelle sont identiques à celles de 2004.

L'analyse portera par conséquent sur l'évolution de la répartition des élèves, selon les niveaux de l'échelle

Il est important de préciser qu'un élève peut appartenir à des groupes différents dans les 2 échelles.

2.2 Les représentations graphiques

Dans un souci de comparabilité des résultats des évaluations de 2004 et de 2010, il a été choisi, pour les représentations graphiques, de regrouper tous les items selon les compétences définies en 2004.

En **compréhension de l'oral** :

- Connaître et reconnaître ;
- Percevoir ;
- Dégager les principales informations d'un document sonore.

En **compréhension de l'écrit** :

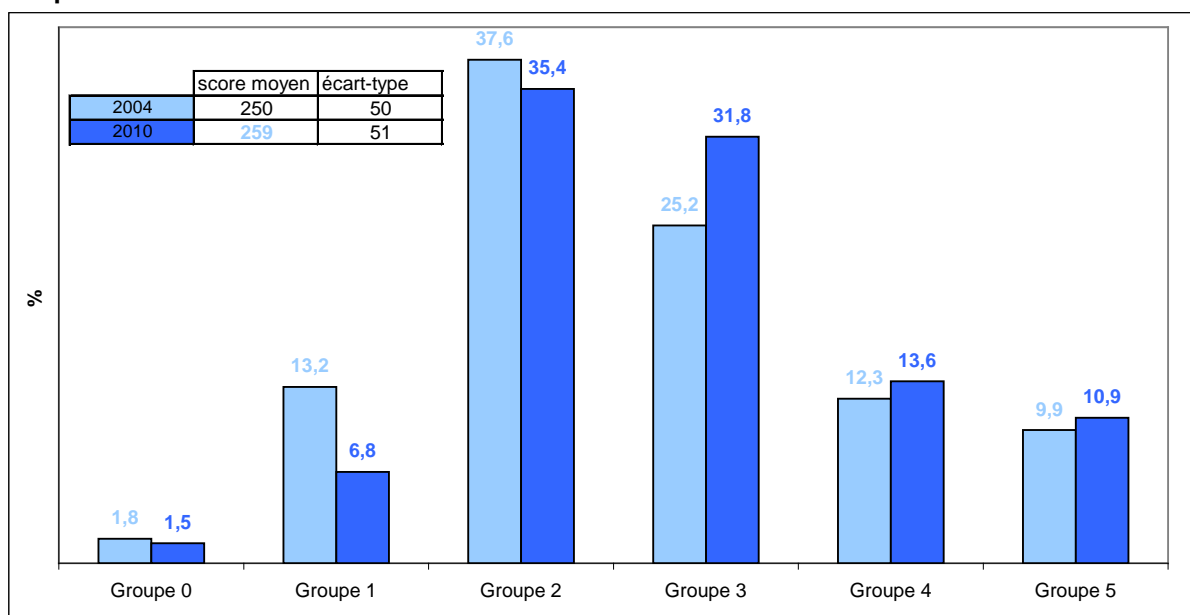
- Connaître et reconnaître ;
- Dégager les principales informations d'un texte.

3. COMPÉTENCES DES ÉLÈVES EN COMPRÉHENSION DE L'ORAL

3.1 Évolution des compétences en compréhension de l'oral entre 2004 et 2010

Le score moyen des élèves a augmenté de manière significative entre 2004 et 2010, passant de 250 à 259 (graphique 1).

Graphique 1 : Répartition des élèves par groupe de niveau en 2004 et en 2010 en compréhension de l'oral en allemand



Lecture : En 2010, 32,2 % des élèves appartiennent au groupe de niveau 3 contre 25,7 % en 2004. Les valeurs sont arrondies à la décimale la plus proche et de manière à obtenir des sommes égales à 100 %.

Une évolution apparaît dans la répartition des élèves selon les niveaux de l'échelle : la baisse de 7 points de pourcentage observée dans le groupe 1 est contrebalancée par une hausse quasi équivalente dans le groupe 3.

Plus de 67 % des élèves se trouvent dans les groupes 2 et 3 ; un quart des élèves se trouvent dans les groupes 4 et 5. A l'opposé, moins de 10 % des élèves se trouvent dans les groupes 0 et 1, avec un très faible taux pour le groupe 0

3.2 Échelle des performances : description des compétences des élèves en compréhension de l'oral

Les données recueillies en 2010 permettent de décrire avec précision l'état des connaissances et des compétences acquises par les élèves des différents groupes de l'échelle (tableau 9).

Tableau 9 : Echelle de compréhension de l'oral en allemand (2010)

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 constitutifs 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 les voyelles longues et les voyelles brèves, de repérer les diphtongues et la syllabe accentuée d'un mot. Ils perçoivent 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 connaître les nombres de 0 à 100, le lexique concernant la présentation d'une personne (âge, lieu d'habitation, loisirs, nourriture, anniversaire) et les principaux événements culturels. Ils savent reconnaître le lexique usuel et les blocs lexicalisés les plus courants même lorsque le message n'est pas répété. Ils commencent 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 discriminer, de repérer, de repérer 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 si le message est répété deux fois. Ils connaissent partiellement l'alphabet. Ils identifient une énumération, sans en comprendre les constituants. Ils commencent à maîtriser le lexique de la nourriture. 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 d'une écoute fine pour réussir les items de discrimination et d'identification. 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. Ils commencent à identifier la syllabe accentuée et à repérer un phonème spécifique dans un mot.

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

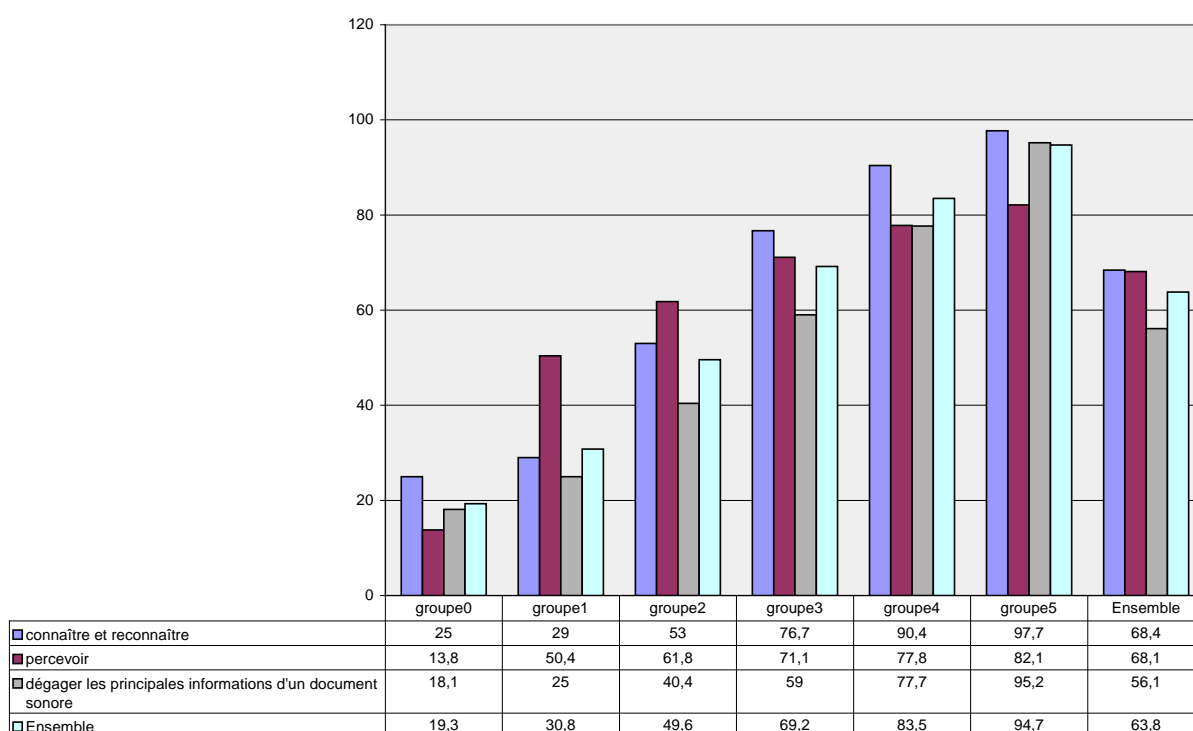
3.3 Maîtrise différenciée des compétences en compréhension de l'oral

L'examen des performances par compétence est très révélateur des acquisitions des élèves et fournit un indicateur précieux pour apprécier la situation des élèves sur l'échelle des compétences en compréhension de l'oral par rapport au niveau attendu en fin d'école.

3.3.1 Analyse globale du graphique 2

L'analyse de l'échelle de performance et des pourcentages de réussite pour chaque groupe (Graphique 2) montre pour chaque compétence, et a fortiori pour l'ensemble de l'épreuve, une hiérarchie des taux de réussite, du groupe 0 au groupe 5. Le taux de réussite globale pour l'ensemble de l'activité langagière « comprendre à l'oral » est de 63,8 %. L'analyse met en évidence une grande hétérogénéité des résultats, principalement pour les groupes 1 et 2.

Graphique 2 : Pourcentage de réussite par compétence en compréhension de l'oral pour chaque groupe en 2010



Lecture : En 2010, les élèves appartenant au groupe de niveau 3 réussissent en moyenne 69,2 % du test. Pour ces élèves, le taux de réussite moyen aux items relatifs à la compétence Percevoir est de 71,1 %.

Les compétences « connaître et reconnaître », « percevoir » et « dégager les informations principales d'un document sonore » sont réussies respectivement à 68,4 %, 68,1 % et 56,1 %, ce qui révèle une relative maîtrise des compétences en compréhension de l'oral.

Pour les groupes 1 et 2, c'est la compétence « percevoir » qui est la mieux réussie.

Les élèves des groupes 4 et 5 sont plus performants dans le domaine des connaissances (respectivement 90,9 % et 97,7 %), mais ont naturellement également de bons résultats dans la compétence « percevoir ». Ces derniers peuvent de fait utiliser leurs savoirs et savoir-faire pour identifier les principales informations d'un document sonore.

Une analyse plus fine des situations spécifiques aux compétences révèle que les élèves sont performants pour identifier un mot, un son ou une syllabe accentuée. Cette compétence ne nécessite pas de connaissance particulière et pourrait expliquer l'assez bonne réussite des groupes les plus faibles.

A niveau de compétence égale, les élèves de 2010 réussissent mieux ce type d'items que ceux de 2004. Un entraînement régulier en classe, tel qu'il est préconisé dans les textes officiels depuis 2002, peut expliquer que cette compétence soit la mieux réussie des trois pour les groupes 1, 2 et 3.

3.3.2 Analyse des groupes

Quelles sont les compétences et les connaissances qui caractérisent les six groupes?

En analysant les items réussis et les items échoués par les élèves des différents groupes, nous pouvons cerner les points forts et les points faibles de chaque groupe.

- **Les élèves du groupe 0** (1,5 % des élèves en 2010, et 1,8 % en 2004) ont une réussite globale de 19,3 %.

Ces élèves ne sont capables de répondre que très ponctuellement à certains items : ils ne connaissent pas les termes lexicaux de base, ni les expressions de la vie courante ou de la classe, mais ont quelques notions de phonétique. Les trois compétences *connaître et reconnaître* (25,0 %), *percevoir* (13,8 %) et *dégager les principales informations d'un texte* (18,1 %) ne sont pas maîtrisées.

- **Les élèves du groupe 1** (6,8 % des élèves en 2010 et 13,2 % en 2004) ont une réussite globale de 30,8 %. La compétence *percevoir* (50,4 %), qui ne nécessite aucune connaissance, est nettement mieux maîtrisée que les compétences *connaître et reconnaître* (29,0 %) et *dégager les principales informations d'un document sonore* (25,0 %). La construction de sens n'est possible que lorsque le lexique est très simple ou les indices directement perceptibles.

Les connaissances sont encore insuffisantes pour développer les compétences nécessaires à cette activité langagière.

- **Les élèves du groupe 2** (35,4 % des élèves en 2010 et 37,6 % en 2004) ont une réussite globale de 49,6 %. Ces élèves obtiennent des taux de réussite nettement supérieurs à ceux du groupe 1 pour les compétences *percevoir* (61,8 %), *connaître et reconnaître* (53,0). Cependant, ils n'utilisent pas toujours leurs acquis pour construire du sens (40,4 % de réussite) pour la compétence *dégager les principales informations d'un document sonore*.

Leurs connaissances dans le domaine des termes lexicaux de base, familiers, se précisent mais sont encore insuffisantes pour prélever une information dans un message court.

- **Les élèves du groupe 3** (31,8 % des élèves en 2010 et 25,2 % en 2004) ont une réussite globale de 69,2 %. Ces élèves atteignent une assez bonne maîtrise des compétences de compréhension de l'oral. *Percevoir* (71,1 %) et *connaître et reconnaître* (89,5 %) sont assez bien maîtrisés mais quelques difficultés persistent pour la compétence *dégager les principales informations d'un document sonore* qui n'a un taux de réussite que de 59,0 %. Une analyse plus fine montre que les élèves s'appuient sur des indices lexicaux et grammaticaux pour comprendre un texte court, qu'ils connaissent les blocs lexicalisés simples, quelques consignes de classe et qu'ils sont capables d'inférences quand le contexte est familier.

Toutefois, il faut noter que certains points grammaticaux, comme les prépositions locatives, sont légèrement moins bien maîtrisés en 2010, l'accent étant davantage porté sur les situations de communication.

- **Les élèves du groupe 4** (13,6 % des élèves en 2010 et 12,3 % en 2004) ont une réussite globale de 83,5 %. Ces élèves maîtrisent les trois compétences évaluées. Ils obtiennent un taux de réussite de 90,4 % pour la compétence *connaître et reconnaître*, ce qui leur permet d'avoir des connaissances suffisantes pour développer la compétence *dégager les principales informations d'un document sonore* (77,7 %). Enfin, la compétence *percevoir* est réussie à 77,8 %. Ces élèves peuvent comprendre des énoncés sans l'aide d'images et en s'appuyant sur des indices plus implicites.

Les textes narratifs sont mieux compris en 2010 qu'en 2004 (45 % de réussite en 2010 contre 35 % en 2004). Cette progression est sans doute due à un entraînement plus systématique en classe.

- **Les élèves du groupe 5** (10,9 % des élèves en 2010 et 9,9 % en 2004) ont une réussite globale de 94,7 %. Ces élèves ont une bonne maîtrise, bien équilibrée, des trois compétences évaluées.

On note des niveaux de performance remarquables pour les compétences *connaître et reconnaître* (97,7 %) et *dégager les principales informations d'un document sonore* (95,2 %). Avec un taux de réussite de 82,1 %, la compétence *percevoir* est relativement la moins bien réussie des trois.

3.4 Analyse de situations d'évaluation par domaine de compétence en compréhension de l'oral

3.4.1 Compétence : reconnaître /percevoir

« L'une des conditions d'un apprentissage réussi étant la qualité de l'écoute sur laquelle reposent non seulement la compréhension mais aussi la qualité de l'expression....Il entraîne régulièrement ses élèves dans le cadre de situations motivantes à percevoir, repérer, reconnaître des éléments verbaux et non verbaux à partir desquels ils construisent du sens.»³

« A l'école élémentaire, l'enseignement d'une langue a trois objectifs prioritaires..... éduquer l'oreille à des réalités mélodiques et accentuelles d'une langue nouvelle⁴ » ; « la composante phonologique de la langue vivante doit être une priorité constante chez le maître dès le début de l'apprentissage. On sensibilisera l'élève aux principaux rythmes, phonèmes et schémas intonatifs par des activités spécifiques.⁵ »

On peut émettre l'hypothèse que la réussite de ces items n'est pas liée à de réelles connaissances linguistiques, ce qui permettrait à des élèves des groupes inférieurs d'être en situation de réussite.

Objectif d'évaluation : Repérer un phonème spécifique dans un mot

Un exemple : (situation de 2004, reprise en 2010)

Dans cette situation on propose aux élèves d'écouter des séries de 4 mots, dont un seul contient un son bref.

La situation permet d'évaluer les compétences de discrimination auditive des élèves, et notamment un phénomène absent de la langue française : la longueur des voyelles.

Cette compétence ne figure pas en tant que telle dans le Livret Personnel de Compétences, nous avons choisi de la maintenir dans l'évaluation de 2010, car elle figure dans instructions officielles de 2007, qui rappellent que la composante phonologique de la langue doit rester une préoccupation constante.

Consigne

**Je repère le son bref.
Dans chaque série de quatre mots, un seul contient un son bref. Lequel ?**

1ère série. Quel mot contient un son bref ?

	1 Brüder	2 Tür	3 dünn	4 Gemüse
1 ^{ère} série : Quel mot contient un son bref ?	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

2ème série : Quel mot contient un son bref ?

	1 Flöte	2 schön	3 böse	4 können
2 ^{ème} série : Quel mot contient un son bref ?	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

3ème série : Quel mot contient un son bref ?

	1 essen	2 geben	3 nehmen	4 sehen
3 ^{ème} série : Quel mot contient un son bref ?	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

³ Cf. documents d'accompagnement des programmes applicables à la rentrée 2002.

⁴ BO HS N°8 du 30 août 2007, préambule commun

⁵ ibid

Ces quatre items ont été regroupés : le taux de réussite global est de **48 % en 2004, et 60 % en 2010**. L'augmentation importante du taux de réussite en 2010 sur cette situation de discrimination de phonème est le fruit très certainement d'un entraînement régulier. Cependant, on ne peut pas dire que la tendance est uniforme pour l'ensemble des activités de phonétique : si on constate en général une augmentation des taux de réussite sur les situations de discrimination de phonème, le niveau reste en revanche stable pour l'identification des syllabes accentuées (51,4 % en 2010, contre 49,1 % en 2004).

3.4.2 Compétence : connaître et reconnaître

Pour mieux identifier des compétences des élèves entre 2004 et 2010, les taux de réussite aux items communs nous donnent des informations complémentaires aux informations données par l'échelle de compétences.

Pour cette compétence, nous notons 55,4 % de réussite aux items communs en moyenne en 2004, et 59,2 % en 2010.

C'est dans cette compétence que les élèves des groupes 3, 4 et 5 sont les plus performants (respectivement 76,7 %, 90,4 % et 97,7 % de réussite).

Objectif d'évaluation : Connaître les blocs lexicalisés

Un exemple : (situation créée en 2010)










Dans cette situation, on propose aux élèves d'écouter un enfant se présenter, parler de lui et de son environnement proche.

La situation permet d'évaluer la capacité de l'élève à écouter un texte long, l'aptitude à reconnaître et à repérer dans le message sonore les expressions figées mémorisées, le lexique et les structures pour se présenter, (les nombres, les activités, la nourriture).

Consigne

Ecoute l'enfant se présenter et coche les renseignements

Hallo, ich heiße Sophie. Ich bin zwölf Jahre alt. Ich habe einen Bruder. Er heißt Max. Ich wohne in Hamburg, und meine Großeltern wohnen in Berlin. Jedes Wochenende gehe ich ins Schwimmbad. Ich schwimme gern! Und ich esse auch gerne Eis.

Son nom	Max 1 <input type="checkbox"/>	Mattias 2 <input type="checkbox"/>	Sophie 3 <input checked="" type="checkbox"/> 92 %	Silke 4 <input type="checkbox"/>		
Son âge	10 1 <input type="checkbox"/>	12 2 <input checked="" type="checkbox"/> 72 %	13 3 <input type="checkbox"/>	14 4 <input type="checkbox"/>		
La ville où il/elle habite	Wolfsburg 1 <input type="checkbox"/>	Hamburg 2 <input checked="" type="checkbox"/> 77 %	Hannover 3 <input type="checkbox"/>	Hammeln 4 <input type="checkbox"/>		
Son sport préféré	 1 <input type="checkbox"/>	 2 <input type="checkbox"/>	 3 <input checked="" type="checkbox"/> 59 %			
Son plat préféré	 1 <input type="checkbox"/>	 2 <input type="checkbox"/>	 3 <input type="checkbox"/>	 4 <input checked="" type="checkbox"/> 59 %	 5 <input type="checkbox"/>	 6 <input type="checkbox"/>

Pour cette situation, on peut observer un écart de performance entre les 3 premiers items : comprendre quelqu'un qui donne son nom, son âge et la ville où on habite, et les 2 derniers : le sport et le plat préférés.

Pratiquement la totalité des élèves savent comprendre lorsque quelqu'un donne son nom.

A l'école, savoir se présenter (donner son nom, son âge, dire comment on va, où on habite) est très régulièrement travaillé ; ces structures sont maîtrisées. Elles sont souvent rebrassées dans les rituels. Le taux de réussite de 72 % à l'item 2 témoigne de la maîtrise partielle du lexique des nombres jusqu'à 14.

Les taux de réussite aux items 4 et 5 (59 %) témoignent des connaissances des élèves à propos du lexique spécifique de la nourriture ou des sports.

Cette situation illustre le degré de maîtrise des groupes 1 à 3. Si le groupe 1 ne parvient à construire le sens que si le lexique est transparent, très connu ou directement perceptible (dans ce cas il ne s'agissait que de comprendre le prénom), le groupe 3 quant à lui est capable de comprendre le lexique relevant de la présentation d'une personne, le lexique le plus usuel ainsi que les blocs lexicalisés les plus courants.

A la lumière d'autres situations, on peut dire que les structures de bases de la présentation personnelle sont bien maîtrisées en compréhension orale, mais seul le lexique transparent, ou extrêmement fréquent est reconnu par les groupes les plus faibles.

3.4.3 Compétence : dégager les principales informations d'un document sonore

Pour mieux identifier des compétences des élèves entre 2004 et 2010, les taux de réussite aux items communs nous donnent des informations complémentaires aux informations données par l'échelle de compétences.

Pour cette compétence, nous notons 48,1 % de réussite aux items communs en moyenne en 2004, et 52 % en 2010.

Objectif d'évaluation : Comprendre les consignes de classe

Un exemple : (situation de 2004 reprise en 2010)

Cette situation, reprise de 2004, vise à vérifier la compréhension des consignes de classe, plus particulièrement des consignes de vie de classe.

Consigne

Comment le professeur vous dit-il... ? Pour chaque situation, retrouvez parmi les quatre expressions allemandes celle qui convient.

1^{ère} situation : le professeur vous demande **de vous dépêcher**. Il vous dit :

1. **Schnell!** 2. Warum? 3. Sehr schön! 4. Wie bitte ?

Le professeur vous demande de vous dépêcher. Il vous dit :	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
--	---------------------------------------	---------------------------------------	---------------------------------------	---------------------------------------

2004 : 65,4 %
2010 : 72,6 %

2^{ème} Situation : le professeur vous demande **d'être calme**. Il vous dit :

1. Bücher zu! 2. **Ruhe bitte!** 3. Viel Glück! 4. Moment mal!

Le professeur vous demande d'être calme. Il vous dit :	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
--	---------------------------------------	---------------------------------------	---------------------------------------	---------------------------------------

2004 : 50,7 %
2010 : 58,5 %

3^{ème} Situation: le professeur vous demande **de poursuivre une activité**. Il vous dit :

1. **Mach weiter !** 2. Du bist dran! 3. Wo ? 4. Ich weiß nicht

Le professeur vous demande de poursuivre une activité. Il vous dit :	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
--	---------------------------------------	---------------------------------------	---------------------------------------	---------------------------------------

2004 : 43 %
2010 : 42 %

4^{ème} Situation: Comment le professeur vous dit-il **qu'il est satisfait** de votre réponse ? Il vous dit :

1. Ich, bitte! 2. Wann denn? 3. **Das stimmt!** 4. Darf ich?

Comment le professeur vous dit-il qu'il est satisfait de votre réponse ? Il vous dit :	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
--	---------------------------------------	---------------------------------------	---------------------------------------	---------------------------------------

2004 : 45,8 %
2010 : 48 %

Le taux de réussite global de 39 % en 2004, et 42 % en 2010 ne traduit pas de réelle évolution de performance entre 2004 et 2010.

Ce n'est qu'à partir du groupe 4 que cet item est maîtrisé, avec de grandes différences de taux de réussite entre les situations.

On peut constater que certaines formulations sont plus familières que d'autres, par exemple, 72,6 % des élèves comprennent *schnell*, ils sont 58,5 % pour *Ruhe bitte*, et 42 % pour *Mach weiter*.

La lumière d'autres situations montrent que les consignes d'encouragement ou de félicitations sont également très bien comprises : 92 % comprennent *sehr gut*, contre 60 % en 2004 ; 48 % comprennent *das stimmt*, contre 8,4 % en 2004. En revanche, il est surprenant qu'une consigne telle que *Augen auf*, souvent utilisé dans des activités de devinettes en classe, n'affiche qu'un taux de réussite de 40 %.

Ces taux de réussite plutôt moyens témoignent de la difficulté des élèves à comprendre les consignes de classe. On peut également s'interroger sur la réelle exposition des élèves à celles-ci.

Objectif d'évaluation : Comprendre globalement un message oral bref

Un exemple : (situation de 2004 reprise en 2010)

Dans cette situation, reprise de 2004, on propose aux élèves d'écouter de petits dialogues, et d'en identifier le moment. Cette situation est toujours au cœur des préoccupations du cadre européen :

l'élève peut comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de lui-même, de sa famille et de son environnement concret et immédiat.

Consigne

Quand cela se passe-t-il ?

1^{ère} Situation : A quel moment de la journée le dialogue que vous allez entendre se passe-t-il ?
Il se passe : 1 au petit déjeuner ? 2 à midi ? 3 au goûter ? 4 au dîner ?

- *Guten, Morgen, Vati ! Guten Morgen, Mutti!*
- *Guten Morgen, Lea ! Hier hast du Kakao und Milch. Und Brötchen.*
- *Danke Vati! Darf ich auch ein Ei haben?*

au petit-déjeuner <input type="checkbox"/> ₁	à midi <input type="checkbox"/> ₂	au goûter <input type="checkbox"/> ₃	au dîner <input type="checkbox"/> ₄
--	---	--	---

2004 : 65,4 %

2010 : 89,2 %

2^{ème} Situation : A quelle occasion le dialogue que vous allez entendre se passe-t-il ?
Cela se passe : à Noël ? à Pâques ? à la rentrée ? pour un anniversaire ?

- *Guten Tag, Oma.*
- *Guten Tag, Felix ! Alles Gute zum Geburtstag ! Hier ist ein Geschenk für dich.*
- *Danke Oma, das ist nett von dir!*

à Noël <input type="checkbox"/> ₁	à Pâques <input type="checkbox"/> ₂	à la rentrée <input type="checkbox"/> ₃	pour un anniversaire <input type="checkbox"/> ₄
---	---	---	---

2004 : 58,4 %

2010 : 69 %

Le taux de réussite global est de 52 % en 2004, et 64 % en 2010.

Dans la première situation, les élèves pouvaient s'appuyer sur le repérage de plusieurs indices, comme la compréhension de *Guten Morgen*, la salutation utilisée le matin, le lexique de la nourriture du petit déjeuner *Kakao, Milch, Brötchen, Ei* (*cacao, lait, petit pain, œuf*), ce qui suppose des connaissances culturelles.

Dans la seconde situation, les élèves devaient reconnaître et comprendre le mot *Geburtstag* (anniversaire), La compréhension du mot *Geschenk* (cadeau) pouvait inciter les élèves à choisir la réponse « Noël ». Moins de 10 % des élèves ont fait ce choix.

Le taux de réussite moyen important (presque 60 %) montre combien les élèves sont familiarisés avec les petites saynètes de la vie quotidienne. L'augmentation de 10 points des taux de réussite entre 2004 et 2010 sur les items communs atteste l'évolution des compétences des élèves dans ce domaine.

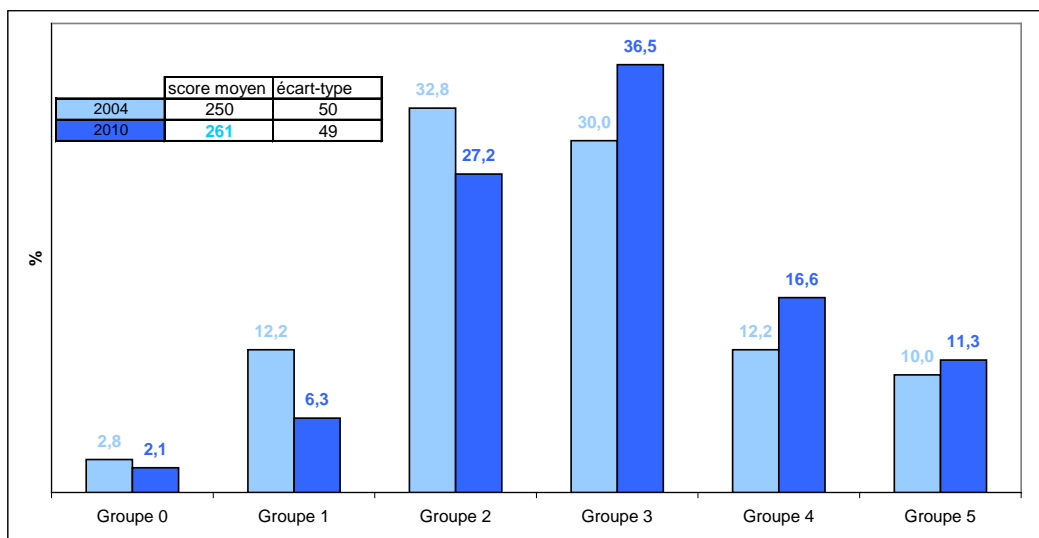
Cet item, maîtrisé à partir du groupe 3, illustre les compétences des élèves de ce groupe : ils sont capables de comprendre le lexique le plus usuel ainsi que les blocs lexicalisés les plus courants, et ont des connaissances des principaux événements culturels.

4. COMPÉTENCES DES ÉLÈVES EN COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT

4.1 Évolution des compétences en compréhension de l'écrit entre 2004 et 2010

En 2010, le score moyen des élèves augmente significativement par rapport à 2004, passant de 250 à 261 (*graphique 3*). Le pourcentage d'élèves dans les groupes de niveau faible (1 et 2) diminue de manière significative, passant de 45 % à 34 %. Cette baisse de 11 points de pourcentage est compensée par une hausse équivalente dans les groupes 3 et 4. **En 2010, 65 % des élèves se concentrent dans les groupes 3, 4 et 5.**

Graphique 3 : Répartition des élèves par groupe de niveau en 2004 et en 2010 en compréhension de l'écrit en allemand



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 %.

Et pourtant, cette compétence langagière est moins travaillée à l'école primaire que l'oral, dont la priorité était déjà affirmée dans les programmes de 2002, et a été rappelée dans les programmes de 2007.

4.2 Échelle des performances : description des compétences des élèves en compréhension de l'écrit

L'échelle de performances (*tableau 10*) précise les acquisitions des différents groupes d'élèves.

Tableau 10 : Echelle de compréhension de l'écrit en allemand

Groupe de niveau et score seuil	Description des compétences
Groupe 5 313	Les élèves de ce groupe ont acquis un excellent niveau de maîtrise des compétences évaluées. Ils possèdent une solide connaissance de la langue écrite qui leur permet d'accéder au sens quelle que soit la situation proposée, la longueur du texte et la présence de distracteurs. Les élèves de ce groupe ne s'arrêtent pas au premier indice mais vérifient leurs hypothèses. Ils sont capables de comprendre des documents authentiques (petites annonces). Ils identifient sans difficultés les intentions de communication. Leurs connaissances grammaticales sont plus approfondies (prépositions locatives).
Groupe 4 278	Ces élèves maîtrisent bien les compétences mises en jeu dans la compréhension de l'écrit. Ils savent repérer les indices lexicaux pertinents et s'appuient sur les structures. Ils sont familiarisés avec les documents authentiques (lettres, cartes postales) et n'ont plus besoin de supports iconographiques pour comprendre des énoncés. Le jeu questionnement / réponse est pratiquement acquis. La date, la météo, les consignes de classe ainsi que le lexique relatif aux événements culturels sont maîtrisés. Les élèves ont de bonnes connaissances grammaticales de base (négation, pluriel des verbes, pronoms personnels sujets singuliers). Les mots composés sont reconnus.
Groupe 3 243	Ils connaissent les expressions les plus courantes pour participer à un échange, pour se présenter, pour répondre à une question lorsqu'il y a une « reprise » partielle. Dégager les principales informations d'un texte est en cours d'acquisition. Ils comprennent une courte description en prélevant des indices lexicaux évidents (lexique de base, blocs lexicalisés). Les structures et le lexique utilisés dans les saynètes à l'oral sont également identifiés à l'écrit. Les élèves disposent de quelques connaissances du lexique culturel. Les deux compétences évaluées commencent à être maîtrisées.
Groupe 2 208	Ils commencent à repérer à l'écrit quelques éléments de lexique mémorisé à l'oral. Repérer les sujets essentiels d'un court texte n'est possible que s'ils peuvent s'appuyer sur des mots transparents. Les élèves ont besoin de s'appuyer sur des indices explicites pour comprendre un énoncé court.
Groupe 1 173	Les connaissances du lexique de base ne sont pas acquises. Les élèves commencent à peine à repérer le sujet essentiel d'un court texte en prélevant un indice lexical évident, par exemple en s'appuyant sur des mots transparents, ou en s'appuyant sur des indices non linguistiques.
Groupe 0	Les élèves de ce groupe ne sont capables ni de déchiffrer ni de comprendre un énoncé écrit. Les élèves ne maîtrisent aucune des compétences attendues en fin d'école.

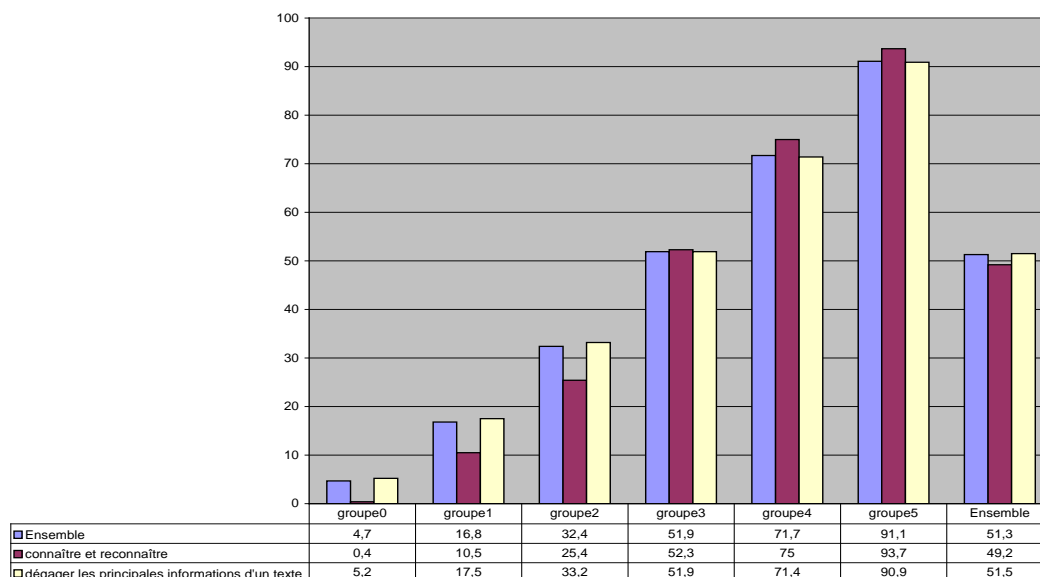
Lecture : Les élèves du groupe 3 ont entre 243 et 278 points. Ils sont capables de réussir des tâches de niveaux de difficultés correspondants aux groupes 0, 1, 2 et 3. Ils ont une probabilité faible de réussir les tâches spécifiques aux groupes 4 et 5.

Source : MENJVA - DEPP

4.3 Maîtrise différenciée des compétences en compréhension de l'écrit

L'examen des performances par compétence est très révélateur des acquisitions des élèves et fournit un indicateur précieux pour apprécier la situation des élèves sur l'échelle des compétences en compréhension de l'écrit par rapport au niveau attendu en fin d'école.

Graphique 4: Pourcentages de réussite par compétence pour chaque groupe



Lecture : En 2010, les élèves appartenant au groupe de niveau 3 réussissent en moyenne 51,9 % du test. Pour ces élèves, le taux de réussite moyen aux items relatifs à la compétence Connaître et reconnaître est de 52,3 %.

4.3.1 Analyse globale du graphique 4

Le taux de réussite globale pour l'ensemble de l'activité langagière « comprendre à l'écrit » est de 51 %. Les compétences « connaître et reconnaître » et « dégager les informations principales d'un document sonore » sont réussies respectivement à 49,2 % et 51,5 %.

L'analyse plus fine de cette échelle et du pourcentage de réussite par compétence pour chaque groupe (graphique 4) montre une relative homogénéité des résultats pour les groupes 3, 4 et 5. Ces élèves savent utiliser leurs savoirs et savoir-faire pour identifier les principales informations d'un document et mobiliser leurs connaissances pour construire le sens. En revanche, pour les élèves des groupes les plus faibles, c'est la compétence « connaître et reconnaître » qui semble la plus difficile à acquérir, et contrairement à nos attentes, ces élèves réussissent mieux la compétence « Dégager les principales informations d'un texte ». Ces élèves s'appuient certainement sur des connaissances extra linguistiques.

Cette analyse révèle également que les élèves des groupes les meilleurs (3, 4 et 5) sont de plus en plus performants face à des écrits longs et authentiques (cartes postales, lettres, email, comptines, recettes ...).

4.3.2 Analyse des groupes

- **Les élèves du groupe 0** (2,1 % des élèves en 2010, et 2,8 % en 2004) ont une réussite globale de 4,7 %.

Au vu des résultats de l'évaluation, ces élèves sont capables de répondre ponctuellement à certains items : en effet, ils ne connaissent pas les termes lexicaux de base, ni les expressions de la vie courante ou de la classe, mais savent repérer quelques mots transparents. Les deux compétences *connaître et reconnaître* (0,4 %), et *dégager les principales informations d'un texte* (5,2 %) ne sont pas du tout maîtrisées.

- **Les élèves du groupe 1** (6,3 % des élèves en 2010, et 12,2 % en 2004) ont une réussite globale de 16,8 %, soit une progression de 12 points par rapport au groupe précédent. Ces élèves présentent des taux de réussite plus élevés que ceux du groupe 0 (10,5 % pour la compétence *connaître et reconnaître* et 17,5 % pour la compétence *dégager les principales informations d'un texte*, mais la compétence *connaître et reconnaître* reste celle qui pose le plus de problème.

- **Les élèves du groupe 2** (27,2 % des élèves en 2010, et 32,8 % en 2004) ont une réussite globale de 32,4 %, soit une progression de 15,6 points par rapport au groupe précédent. Les taux de réussite aux compétences *connaître et reconnaître* (25,4 %) et *dégager les principales informations d'un texte* (33,2 %) révèlent une maîtrise encore insuffisante de ces deux compétences. Comme pour les groupes 0 et 1, la compétence *connaître et reconnaître* reste celle qui pose le plus de problème. Ils n'ont pas de réelles connaissances de la langue.

Ils commencent à repérer à l'écrit le lexique qu'ils ont mémorisé à l'oral.

En s'appuyant exclusivement sur des indices clairement identifiables (mots transparents), ils sont capables de retrouver la légende d'une image ou les thèmes d'un court énoncé.

- **Les élèves du groupe 3** (36,5 % des élèves en 2010, et 30 % en 2004) ont une réussite globale de 51,9 %, soit une progression de 19,5 points par rapport au groupe précédent. A partir de ce groupe, les taux de réussite des compétences *connaître et reconnaître* (52,3 %) et *dégager les principales informations d'un texte* (51,9 %) sont équilibrés et commencent à être maîtrisés.

Les élèves commencent à pouvoir s'appuyer sur des connaissances linguistiques (lexique de base comme « se présenter », « exprimer ses goûts », « la nourriture », « le corps humain », expressions figées) et culturelles pour construire du sens. Les structures et le lexique utilisés dans les saynètes à l'oral sont également identifiés à l'écrit.

- **Les élèves du groupe 4** (16,6 % des élèves en 2010, et 12,2 % en 2004) ont une réussite globale de 71,7 %, soit une progression de 19,8 points par rapport au groupe précédent. Ces élèves ont un bon niveau de maîtrise de toutes les compétences : à partir de ce groupe, les taux de réussite des compétences *connaître et reconnaître* (75 %) sont supérieurs de 3,6 points à la compétence *dégager les principales informations d'un texte* (71,4 %). Cela signifie que les élèves ont des acquis linguistiques solides pour accéder à une compréhension plus fine. Ils sont capables de prélever des informations dans un texte court et de les mettre en relation, de trier les informations et de faire des déductions. Ils savent repérer les indices lexicaux pertinents et n'ont plus besoin d'indices iconographiques.

Les élèves semblent davantage familiarisés avec les supports authentiques, tels lettres et cartes postales. Là encore les résultats sont en hausse par rapport à 2004.

Ils savent associer une question et une réponse avec ou sans reprise partielle de certains éléments.

La date, la météo, les consignes de classe sont acquises, en nette progression par rapport à 2004, un effet sans doute des rituels qui ont mis en place des automatismes auprès des élèves.

Les élèves ont de bonnes connaissances grammaticales de base (négation, pluriel des verbes, pronoms personnels singuliers). Les mots composés sont reconnus.

Le lexique relatif aux événements culturels est maîtrisé.

Ce n'est qu'à partir de ce groupe que les élèves savent associer une question et une réponse.

Ces élèves maîtrisent bien les compétences mises en jeu dans la compréhension de l'écrit.

- **Les élèves du groupe 5** (11,3 % des élèves en 2010, et 10 % en 2004) ont une réussite globale de 91,1 %. Ces élèves atteignent un niveau de performance remarquablement élevé dans les deux compétences évaluées : *connaître et reconnaître* (93,7 %), et *dégager les principales informations d'un texte* (90,9 %). Ils possèdent une véritable connaissance de la langue écrite qui leur permet d'accéder au sens quelle que soit la situation proposée et sont capables d'exploiter l'information contenue dans les documents écrits.

4.4 Analyse de situations d'évaluation par domaine de compétence en compréhension de l'écrit

4.4.1 Compétence : connaître / reconnaître

Pour mieux identifier des compétences des élèves entre 2004 et 2010, les taux de réussite aux items communs nous donnent des informations complémentaires aux informations données par l'échelle de compétences.

Pour cette compétence, nous notons 41,4 % de réussite aux items communs en moyenne en 2004, et 47,2 % en 2010.

Cette compétence obtient des taux de réussite inférieurs à ceux de la compétence *dégager les principales informations d'un texte pour les groupes 0 au groupe 2*. Puis la tendance s'inverse à partir du groupe 3 et s'accroît pour les groupes 4 et 5. La bonne voire l'excellente maîtrise de cette compétence caractérise les groupes les plus élevés de l'échelle de performances.

Objectif d'évaluation : Connaître les termes lexicaux de base

Un exemple (situation de 2004, reprise en 2010)

Dans cette situation, il est proposé aux élèves de lire six noms des parties du corps, puis d'inscrire le numéro du nom de la partie du corps en face à la partie du corps correspondante.

Cette situation permet d'évaluer la connaissance d'un lexique de base, ici celui des parties du corps, hors contexte.

Consigne

Comment s'appellent les parties du corps ?

Reporte dans les cases le numéro du mot allemand correspondant à cette partie du corps.

1	das Bein	2004 38,7 %	2010 42 %	
2	die Hand	51 %	62,6 %	
3	der Fuß	57,6 %	73,2 %	
4	der Bauch	45,7 %	56,4 %	
5	der Kopf			
6	der Arm			

Cet exercice requiert uniquement des connaissances lexicales. Ce champ lexical est couramment abordé à l'école primaire, que ce soit sous forme de comptine, de chant, de saynètes.

Les taux de réussite témoignent des connaissances des élèves, et nous permettent de constater que certains mots sont mieux identifiés que d'autres. Les mots Kopf et Fuß, de loin les plus rencontrés dans les comptines, sont également ceux qui ont les meilleurs taux de réussite.

Cette situation, maîtrisée à partir du groupe 3, illustre donc les compétences des élèves de ce groupe, qui ne repèrent des mots « non transparents », qu'à la condition qu'ils soient très fréquents.

4.4.2 Compétence : dégager les principales informations d'un texte

Pour mieux identifier des compétences des élèves entre 2004 et 2010, les taux de réussite aux items communs nous donnent des informations complémentaires aux informations données par l'échelle de compétences.

Pour cette compétence, nous notons 35,3 % de réussite aux items communs en moyenne en 2004, et 41,5 % en 2010.

Objectif d'évaluation : Comprendre le sens de messages usuels et savoir associer questions et réponses

Un exemple (situation de 2004, reprise en 2010)

Dans cette situation, il est proposé aux élèves de lire 4 questions, et 6 propositions de réponses. La situation permet d'évaluer l'aptitude des élèves à repérer, reconnaître et mettre en relation des indices lexicaux. Pour ce faire, ils doivent s'appuyer sur la stabilité de la forme verbale, la reprise partielle de mots de la question dans la réponse, les mots transparents, et des connaissances lexicales, notamment dans le domaine de la famille.

Consigne

Une réponse, une question
Pour chaque réponse, indique le numéro de la question qui lui correspond

Ich gehe in die fünfte Klasse.	1
Ich trinke gern Cola.	2
Ja, ich habe einen Hund.	3
Nein, ich habe einen Bruder.	4
Ich spiele Fußball.	5
Ich spiele Gitarre.	6

		Réponses	2004	2010
Hast du eine Schwester ?	<input type="checkbox"/>	<i>Nein, ich habe einen Bruder.</i>	50 %	68,8 %
Spielst du ein Musikinstrument ?	<input type="checkbox"/>	<i>Ich spiele Gitarre.</i>	60,1 %	79,8 %
Was trinkst du gern ?	<input type="checkbox"/>	<i>Ich trinke gerne Cola</i>	60,8 %	78,2 %
In welche Klasse gehst du ?	<input type="checkbox"/>	<i>Ich gehe in die fünfte Klasse.</i>	66,7 %	82,4 %

Au regard des résultats pour chacune des propositions, on remarque que le premier indice pris en compte sont les mots transparents (la 4^{ème} proposition obtient le meilleur score, que l'on peut expliquer par la reprise exacte du mot *Klasse*, la deuxième proposition avec un taux légèrement inférieur exigeait des élèves la mise en relation des mots de *Musikinstrument* et de *Gitarre*).

Le troisième item montre l'aptitude des élèves à reconnaître la forme verbale. Les élèves devaient ici associer *trinkst* et *trinke*. Le taux de réussite de plus de 78 % en 2010, contre 60,83 % en 2004 montre que les élèves ont de réelles aptitudes à prélever des indices, fruit d'un entraînement régulier.

Enfin, l'analyse du premier item permet d'affirmer que les élèves sont capables de s'appuyer sur au moins deux indices et ont connaissance du champ lexical de la famille : si l'on considère uniquement la reprise de la forme verbale, les élèves auraient pu associer *Hast du eine Schwester ?* avec *Nein, ich habe einen Bruder* ou avec *Ja, ich habe einen Hund*. La connaissance du lexique de la famille a

permis de faire le bon choix. Presque 70 % des élèves sont capables de mettre en relation les deux indices : stabilité de la forme verbale, et connaissances du lexique de la famille.

Il est intéressant de noter que le distracteur *Ja, ich habe einen Hund* représente 12,81 % des réponses (contre moins de 4 % pour les autres distracteurs). Si ces élèves savent repérer la stabilité de la forme verbale, ils n'ont en revanche pas les connaissances lexicales attendues.

Les résultats de 2010, bien meilleurs qu'en 2004, attestent d'un entraînement régulier. Cet item a fait l'objet d'un regroupement : les élèves devaient répondre correctement à au moins 3 questions sur 4 pour avoir le crédit de point.

Cet item n'est maîtrisé qu'à partir du groupe 4. Cette situation illustre les compétences des élèves, telles qu'elles ont été répertoriées dans l'échelle des performances : les élèves de ce groupe savent repérer les indices lexicaux pertinents et s'appuient sur les structures. Le jeu « questionnement/réponse » est pratiquement acquis.

Objectif d'évaluation : Etre capable de comprendre une courte description d'un lieu, d'une personne, d'un objet

Un exemple (situation créée en 2010)

Cette situation illustre le degré de maîtrise des différents groupes

Dans cette situation, on propose aux élèves de lire des courts textes à propos d'événements culturels, et de les rattacher à un événement particulier. A chaque fois, les élèves ont le choix entre trois propositions.

Consigne

Lis les 5 textes et coche l'événement auquel correspond chacun d'eux

1	Die <u>Kinder malen</u> viele <u>Eier</u> . Die Eltern verstecken sie <u>im Garten</u> .	<input type="checkbox"/> Noël 25 % <input type="checkbox"/> Saint Martin 17,6 % <input checked="" type="checkbox"/> Pâques 51,3 %	Gr 4
2	Das ist der erste <u>Schultag</u> . Laura ist sehr stolz. Sie trägt ihre schöne <u>Schultüte</u> .	<input type="checkbox"/> Fête de la musique 20,8 % <input checked="" type="checkbox"/> Entrée à l'école primaire 63,4 % <input type="checkbox"/> Anniversaire 10,3 %	Gr 3
3	Die Kinder machen einen <u>Laternenzug</u> . Sie singen. Sie freuen sich über die <u>Bonbons</u> und die Süßigkeiten, die sie bekommen.	<input type="checkbox"/> Noël 15,2 % <input checked="" type="checkbox"/> Saint Martin 45,4 % <input type="checkbox"/> Pâques 34,7 %	Gr 4
4	. Die <u>braven Kinder</u> bekommen kleine Geschenke. Die <u>bösen Kinder</u> haben große Angst vor <u>Knecht Ruprecht</u> .	<input checked="" type="checkbox"/> Saint Nicolas 51 % <input type="checkbox"/> Anniversaire 24 % <input type="checkbox"/> Entrée à l'école primaire 18,8 %	Gr 4
5	Die Kinder verkleiden sich. Überall in der Stadt kannst du Hexen, <u>Monster, Prinzen und Prinzessinen</u> sehen.	<input type="checkbox"/> Noël 6,5 % <input type="checkbox"/> Saint Martin 5,6 % <input checked="" type="checkbox"/> Carnaval 83,4 %	Gr 2

Dans cette situation on évalue l'aptitude des élèves à **reconnaître, au sein d'un court texte, un lexique de base, à s'appuyer sur des éléments connus, ou inconnus** (exemple les racines de mots), à **faire des inférences**.

L'**item n°5** est nettement mieux réussi que les autres et est maîtrisé à partir du groupe 2. Cette réussite s'explique facilement par la **redondance et la succession de mots transparents** associés au carnaval. (*Monster, Prinzen, Prinzessinen*). D'autre part, cette caractéristique culturelle est commune avec la culture française. Seuls 12 % des élèves ont porté leur choix sur les distracteurs Noël et Saint Martin.

Cet item illustre les compétences des élèves du **groupe 2** de l'échelle : ces élèves **ne peuvent repérer les sujets essentiels d'un court texte que s'ils peuvent s'appuyer sur des mots transparents**.

L'**item n°1** réussi à partir de groupe 4 montre les **limites des prises d'indices des groupes 0 à 3** : les mots très simples sont identifiés par la majorité des élèves comme le mot *Kinder* (enfants), par exemple. Ce qui explique que 25 % des élèves aient choisi la réponse Noël (la fête des enfants), et que 17,6 % aient choisi Saint Martin.

Pour choisir la bonne réponse (Pâques), il fallait également repérer et reconnaître le mot *Eier* (les œufs), mot beaucoup moins courant au quotidien.

Cet item illustre bien les compétences des élèves du groupe 4 : ce n'est qu'à partir de ce groupe que les élèves sont capables de **repérer les indices lexicaux pertinents, prendre en compte plusieurs indices, en s'appuyant sur un lexique simple, non transparent, et de les mettre en relation**.

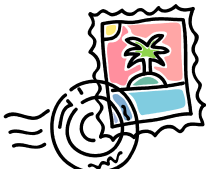
Objectif d'évaluation : Repérer ou déduire les sujets essentiels d'une lettre, d'un petit texte

Un exemple (situation créée en 2010)

Dans cette situation, on propose aux élèves de lire la carte postale que Kai écrit à sa grand-mère. On évalue l'aptitude des élèves à repérer et à reconnaître des informations explicites, et à les mettre en réseau pour identifier les raisons pour lesquelles Kai écrivait à sa grand-mère.

Consigne

Lis la carte postale suivante

<p>Liebe Oma,</p> <p>Recht vielen Dank für das Geld. Ich habe mich sehr gefreut. Bald kann ich mir endlich ein Fahrrad kaufen! Ich besuche dich bald.</p> <p>Lieben Gruß. Dein Kai</p>	 <p>Frau Helga Dieter Tulpenweg 6a 30625 Hanover</p>
--	---

De quoi parle-t-elle ? Coche la bonne case.

- A Kai invite sa grand-mère pour son anniversaire. **12,6 %**
- B Kai remercie sa grand-mère. **47,8 %**
- C Kai propose à sa grand-mère une balade à vélo. **35,4 %**

Pour parvenir à cet objectif, les élèves ont à repérer, reconnaître et mettre en relation l'expression du remerciement *Vielen Dank* (merci), et des indices lexicaux comme *Fahrrad* (vélo), *kaufen* (acheter). L'identification et la compréhension des mots « clés » comme *Vielen Dank*, *Geld* (argent), *Fahrrad* a pu orienter les élèves vers les réponses B et C.

35,4 % ont fait le choix de la réponse C (Kai propose à sa grand-mère une balade à vélo). On peut émettre l'hypothèse que ces élèves se sont appuyés sur une seule information explicite : *Fahrrad* (vélo).

Pour choisir la bonne réponse, à savoir la B (Kai remercie sa grand-mère), il fallait comprendre les mots *bald* (bientôt), *mir et kaufen* (m'acheter), et les mettre en relation avec *Vielen Dank*, *Fahrrad et Geld*.

Les raisons de ce faible taux de réussite peuvent être expliquées par plusieurs facteurs.

D'une part, le contenu de la carte ne contient aucun mot transparent, ce qui diminue les chances des élèves les plus faibles d'accéder au sens. D'autre part, la mise en réseau d'au moins 2 informations était nécessaire pour être en mesure d'identifier la bonne réponse. Cette compétence n'est possible que pour les élèves des groupes supérieurs.

Cette situation est caractéristique des élèves du groupe 4 : ils sont familiarisés avec les supports authentiques, tels que cartes postales ; ils sont capables de repérer les indices lexicaux pertinents, de prendre en compte plusieurs indices, en s'appuyant sur un lexique simple, non transparent, et de les mettre en relation.

5. COMPÉTENCES DES ÉLÈVES EN MOBILISATION DES OUTILS LINGUISTIQUES ET EN EXPRESSION ÉCRITE

La production écrite, non prioritaire à l'école, bénéficie d'un entraînement moins intensif que l'oral (réception et production). En 2004, l'évaluation de l'expression écrite relevait davantage d'une mobilisation d'outils linguistiques, en raison du format de certains items (questions à choix multiple). Dans les nouveaux items de 2010, on a évalué l'expression écrite proprement dite.

C'est pourquoi il convient d'analyser les résultats dans les deux composantes : mobilisation des outils linguistiques, d'une part et expression écrite, d'autre part.

5.1 Évolution des compétences en mobilisation des outils linguistiques entre 2004 et 2010

Un premier constat s'impose : les taux de réussite moyens en mobilisation des outils linguistiques (**26,3 %**) ne sont pas aussi probants que dans les deux autres activités langagières évaluées, compréhension de l'oral et de l'écrit, réussies respectivement à 64,5 % et 51,3 %, ou que pour l'expression écrite, réussie à 59,4 %.

En **Mobilisation des outils linguistiques** (18 items communs à 2004 et 2010, sous forme de QCM), le taux moyen de réussite des élèves passe de 24,4 % en 2004 à 26,3 % en 2010.

Ce taux de réussite global traduit bien les difficultés des élèves dans ce type d'épreuve. Le taux de non réponse est quant à lui resté stable (environ 10 %).

La production écrite, non prioritaire à l'école, bénéficie d'un entraînement moins intensif que l'oral (réception et production).

Qu'en est-il de chacune des compétences de cette mobilisation des outils linguistiques ?

La compétence **utiliser les outils de la langue pour écrire** (par exemple sélectionner la forme verbale, associer le groupe sujet au groupe verbal, identifier les constituants d'une phrase, compléter une phrase lacunaire) obtient des résultats toujours faibles, et stables par rapport à 2004.

Les élèves ne savent pas associer le groupe sujet au groupe verbal (10 % en 2004 et 2010). Ce type d'exercice n'est probablement pas suffisamment entraîné.

Les conjugaisons sont perçues comme étant plus difficiles en 2010, car les situations proposées relèvent davantage d'un exercice de grammaire, que d'une situation en contexte.

En revanche, on peut noter de légers progrès sur quelques éléments de coordination, même si seul un quart des élèves les maîtrise.

Certains groupes fonctionnels (par exemple « demander l'heure », sont moins bien acquis en 2010 qu'en 2004, car ils nécessitent des compétences générales, qui ne sont pas forcément acquises à l'école.

D'une manière générale, en 2004 comme en 2010, les élèves éprouvent de grandes difficultés à utiliser les outils de la langue pour formuler des phrases correctes.

La compétence **construire un message** (par exemple remettre les éléments d'une phrase dans l'ordre) a en 2010 une réussite supérieure à 2004 (plus 10 points).

On peut supposer que les nouvelles orientations qui préconisent des situations orales de communication pour parler de soi, de ses goûts, de son environnement proche, permettent à un élève sur trois de mieux reconstituer ces phrases à l'écrit.

La compétence **remettre en ordre les éléments d'une lettre ou d'une carte postale** n'est réussie que par un élève sur trois, alors qu'ils sont presque un sur deux, et en hausse par rapport à 2004 (un sur trois) quand il s'agit d'une saynète. Ces progrès peuvent être le résultat d'un entraînement régulier, le reflet de la mise en œuvre de situations de communication.

5.2 Compétences en expression écrite à l'issue de l'évaluation de 2010

En Expression écrite (28 items nouveaux, sous forme de réelle production), le taux moyen de réussite des élèves en 2010 est de **59,4 %**. Lorsqu'il s'agit de produire de l'écrit, soit par la recopie, soit avec un modèle, soit de manière autonome, le taux moyen de non réponse a légèrement augmenté (18 % en moyenne) par rapport aux situations de mobilisation des outils linguistiques de 2004.

On constate aussi que plus il est demandé à l'élève de produire de manière autonome, plus le taux de non réponse est élevé.

Les élèves obtiennent de très bons résultats lorsqu'il s'agit de recopier des mots isolés et des textes courts.

Les élèves sont capables de produire un texte de trois phrases ou plus de manière autonome (sans modèle) pour se présenter ou parler de leur environnement proche ; en revanche, ils éprouvent des difficultés lorsque cette production concerne une tierce personne. Les taux de non réponse sont explicites : si seuls 5 % d'entre eux ne proposent aucune production dans le premier cas, ils sont 41 % à renoncer à toute production dans le second cas.

Il apparait que les élèves ont pris l'habitude de

- *recopier des mots et énoncés pour mémoriser l'orthographe et la syntaxe*

- *mobiliser des mots, des structures simples pour produire des phrases en s'appuyant sur une trame connue*⁶.

L'expression écrite étant de loin l'activité de communication langagière la plus difficile à installer, surtout à ce stade de l'apprentissage de la langue, les résultats de 2010 sont très encourageants et semblent témoigner d'un entraînement régulier.

Les résultats meilleurs en expression écrite (59,4 %) qu'en mobilisation des outils linguistique (24,4 %) attestent la prise en compte des nouvelles orientations officielles, l'effort de formation continue ou initiale des enseignants du primaire, et la volonté de mettre en œuvre le socle commun de compétences dans le système éducatif.

⁶ Programme pour les langues vivantes, BO spécial N°8 du 30 août 2007

5.3 Analyse d'une situation d'évaluation en mobilisation des outils linguistiques.

Objectif d'évaluation : Reconstruire des phrases ayant du sens, en utilisant les éléments donnés

Un exemple (situation de 2004, reprise en 2010)

Dans cette situation on propose aux élèves de remettre des mots dans l'ordre pour reconstituer une phrase.

La situation permet d'évaluer si les élèves sont capables de construire une phrase, en ayant à disposition tous les éléments la constituant. Les élèves devaient lire l'ensemble des mots, prendre des indices qui leur permettrait de retrouver des structures de base apprises.

Consigne

Remets les éléments de chaque phrase dans l'ordre. Reporte les numéros des mots dans les cases.

Première phrase

kalten	Ich	mag	Kaffee	,
1	2	3	4	5

La phrase reconstituée

Taux de réussite 2004 : 31 %
2010 : 42 %

				5
--	--	--	--	---

Deuxième phrase

es	ist	Wieviel	?	Uhr
1	2	3	4	5

La phrase reconstituée

Taux de réussite 2004 : 16 %
2010 : 15 %

				4
--	--	--	--	---

Troisième phrase

,	interessant	Das	ist	Buch	nicht
1	2	3	4	5	6

La phrase reconstituée

Taux de réussite 2004 : 18 %
2010 : 20 %

					1
--	--	--	--	--	---

En 2004 comme en 2010, les taux de réussite sont faibles, à l'exception de la phrase autour de l'expression des goûts (réussie à 31 % en 2004, et 42 % en 2010). Là encore, cette thématique est fréquemment travaillée à l'école primaire. En revanche, il est plus difficile d'expliquer le faible taux de réussite sur la question *Wieviel Uhr ist es ?* (Quelle heure il est ?), si ce n'est un apprentissage de moins en moins fréquent de cette thématique à l'école, car elle suppose que les élèves connaissent l'heure.

Pour les 3 situations, le taux de non réponse se situe autour de 9 %.

5.4 Analyse d'une situation d'évaluation en expression écrite.

Objectif d'évaluation : *Ecrire un message électronique simple, ou une courte carte postale, en référence à des modèles*

Un exemple (situation créée en 2010)

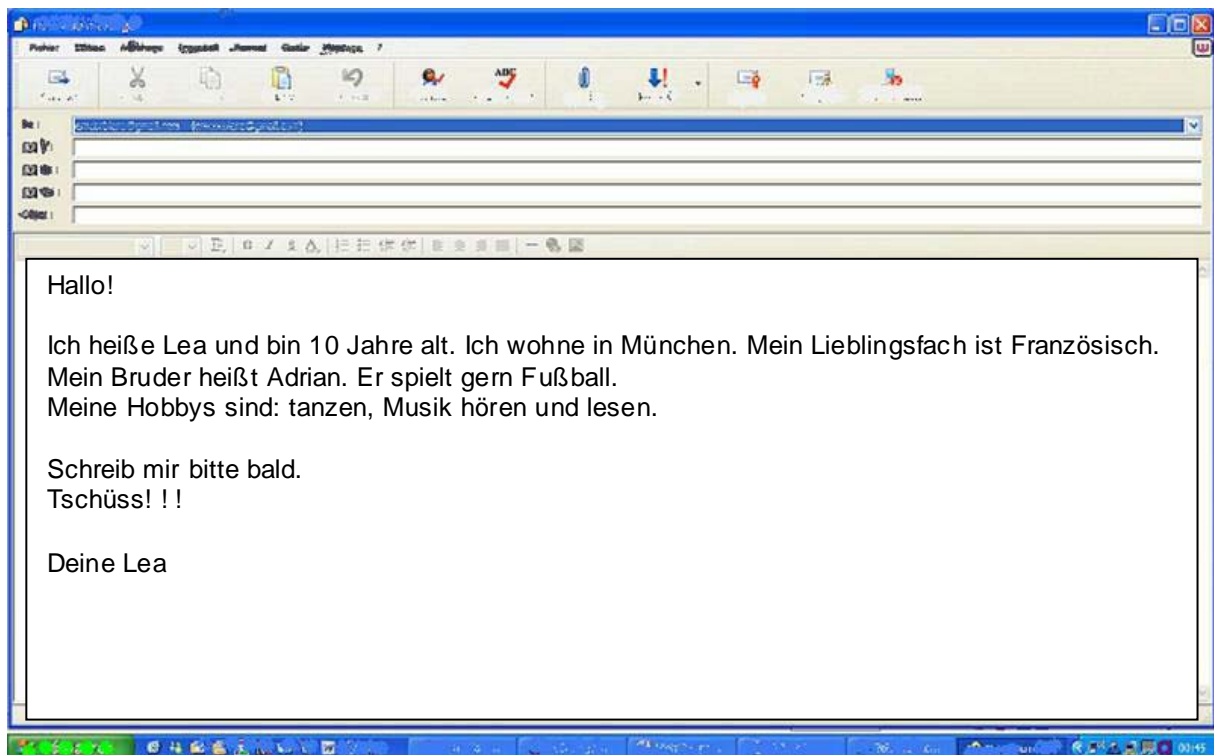
Dans cette situation, on propose aux élèves de répondre à un mail. Il s'agit ici d'une expression guidée, dans la mesure où les élèves peuvent s'appuyer sur le mail de Léa pour répondre.

On évalue l'aptitude des élèves à :

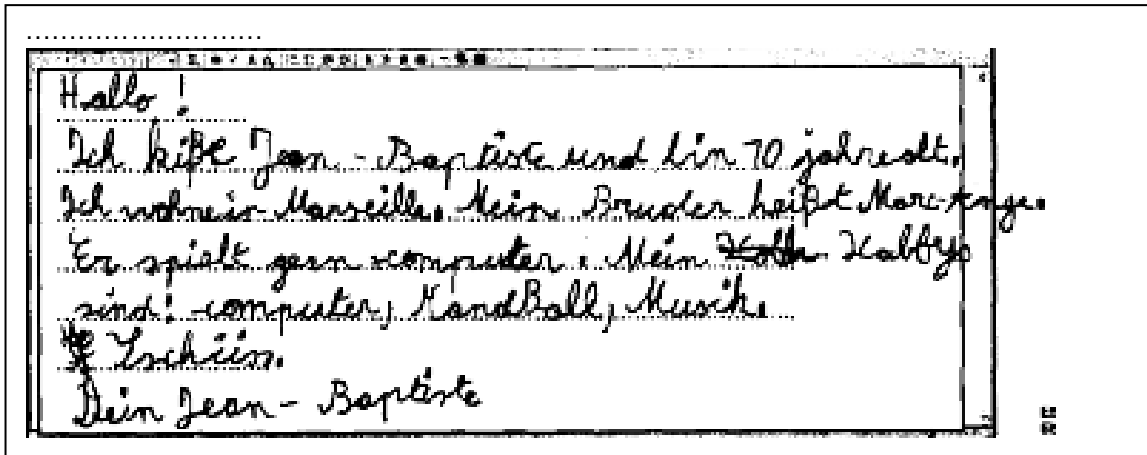
1. respecter la consigne
2. adapter le texte à sa situation personnelle, c'est-à-dire réaliser des transferts
3. produire un texte long (le code 1 était donné pour une production 6 phrases ou plus, et le code 2 pour une production de 3 à 5 phrases)
4. mobiliser et à mettre en œuvre des connaissances linguistiques, construire des phrases correctes,
5. orthographier correctement.

Consigne

Ta correspondante t'a envoyé un courriel. Lis-le et réponds-lui en allemand en t'aidant de son texte.



Un exemple de production



Les taux de réussite se situent entre 78 % et 88 %, ce dernier chiffre correspond au respect de la consigne. Il atteste par conséquent la familiarité des élèves avec de type d'écrit. A la lumière de la production d'élève ci-dessus, on peut constater que les élèves sont capables d'adapter un modèle à leur situation personnelle.

Il faut noter un très faible taux de non réponse : 5 %.

6. GROUPES DE PERFORMANCES ET CARACTÉRISTIQUES SOCIODÉMOGRAPHIQUES ET SCOLAIRES

6.1 Lien entre compréhension de l'écrit et compréhension de l'oral

Ainsi que nous l'indiquions au début de cette Note, les élèves en fin d'école primaire n'ont pas nécessairement le même niveau de compétences pour chacune des capacités évaluées. Aussi est-il difficile de parler d'un niveau général en allemand des élèves de fin de d'école primaire. C'est la raison pour laquelle nous n'avons pas construit, à partir des résultats des élèves, une échelle unique de performances en allemand qui aurait supposé le caractère unidimensionnel des compétences évaluées.

La corrélation entre les deux échelles de compréhension écrite et orale est pourtant loin d'être nulle (0,63), ce qui témoigne du fait qu'une certaine partie des élèves a des performances de niveaux voisins dans les deux capacités évaluées. Ainsi, en 2010, 2,2 % des élèves (contre 5,1 % en 2004) se trouvent simultanément dans les groupes 0 ou 1 des deux échelles de compréhension de l'oral et de l'écrit : ce sont les élèves dont on peut dire avec certitude qu'ils sont en très grande difficulté. À l'opposé, 16,1 % des élèves se situent dans les groupes 4 ou 5 de ces deux échelles (13,7 % en 2004). En position intermédiaire, en 2010, 23,2 % des élèves appartiennent à la fois au groupe 3 de l'échelle de compréhension orale et aux groupes supérieurs de compréhension écrite (groupes 3, 4 ou 5) ; ils étaient 16,1 % en 2004.

6.2 Des évolutions différenciées selon les caractéristiques des élèves

6.2.1 Les filles plus performantes

- **En compréhension de l'oral**, le score moyen des garçons, a augmenté de manière significative passant de 245 en 2004 à 254 en 2010 (tableau 11). Les filles sont moins nombreuses aux plus bas niveaux de l'échelle : 6,6 % d'entre elles font partie des groupes 0 et 1 en 2010 contre 10 % des garçons. A l'autre extrémité de l'échelle, les filles se démarquent également des garçons : en 2010, elles sont 27,4 % à se situer dans les groupes les plus performants (groupes 4 et 5) ; ce taux est de 21,6 % chez les garçons.

Tableau 11 : Répartition et score moyen en compréhension de l'oral en allemand et répartition selon les groupes de niveaux en 2004 et en 2010

		Répartition (en %)	Score moyen	Ecart- type	Groupe 0	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5
Ensemble	2004	100,0	250	50	1,8	13,2	37,6	25,2	12,3	9,9
	2010	100,0	259	51	1,5	6,8	35,4	31,8	13,6	10,9
Garçons	2004	51,3	245	48	2,7	14,5	39,6	23,8	11,7	7,7
	2010	50,9	254	50	1,7	8,3	37,7	30,7	12,3	9,3
Filles	2004	48,7	255	51	0,9	11,7	35,4	26,8	12,9	12,3
	2010	49,1	263	51	1,3	5,3	33,0	33,0	14,9	12,5
Élèves "à l'heure"	2004	83,0	253	50	1,3	11,8	37,1	25,9	13,4	10,5
	2010	87,4	261	51	1,4	5,9	33,6	33,1	14,4	11,6
Élèves en retard	2004	17,0	236	47	4,1	19,7	39,8	22,1	7,0	7,3
	2010	12,6	240	42	2,4	13,1	47,6	23,3	7,6	6,0

Note de lecture : Les garçons représentent 51,3 % des élèves enquêtés en 2004 et 50,9 % en 2010. Leur score a significativement augmenté (+9 pts) entre les deux cycles d'évaluation, passant de 245 à 254 ; 1,7 % d'entre eux appartiennent au groupe de niveau 0 en 2010 contre 2,7 % 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 - DEPP

- **En compréhension de l'écrit**, le score moyen des garçons, comme celui des filles a augmenté entre 2004 et 2010 : +13 points pour les garçons et +9 points pour les filles (tableau 12). Comme en compréhension de l'oral, les filles demeurent moins nombreuses aux plus bas niveaux : 6,7 % d'entre elles font partie des groupes 0 et 1 en 2010 contre 10,1 % des garçons. A l'autre extrémité de

l'échelle, les filles sont plus nombreuses que les garçons : en 2010, elles sont 31,9 % à se situer dans les groupes les plus performants (groupes 4 et 5) ; ce taux est de 24,1 % chez les garçons.

Tableau 12 : Répartition et score moyen en compréhension écrite en allemand et répartition selon les groupes de niveaux en 2004 et en 2010

		Répartition (en %)	Score moyen	Ecart- 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

Note de lecture : Les garçons représentent 51,2 % des élèves enquêtés en 2004 et 51,1 % en 2010. Leur score a significativement augmenté (+13 pts) 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 - DEPP

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

- **En compréhension de l'oral** (tableau 11), la part des élèves en retard par rapport à leur cursus scolaire a diminué entre les deux cycles d'évaluation : ils sont 12,6 % en 2010 contre 17 % en 2004. Les élèves « en retard » sont deux fois plus nombreux au plus bas niveau que les élèves à l'heure (15,5 % d'entre eux font partie des groupes 0 et 1 en 2010, contre 7,3 % pour les élèves « à l'heure »).

- **En compréhension de l'écrit** (tableau 12), entre 2004 et 2010, le score moyen des élèves « à l'heure » a augmenté de 11 points entre 2004 et 2010. Les élèves « en retard » sont presque trois fois plus nombreux au plus bas niveau que les élèves « à l'heure » (19,3 % d'entre eux font partie des groupes 0 et 1 en 2010, contre 6,8 % des élèves « à l'heure »).

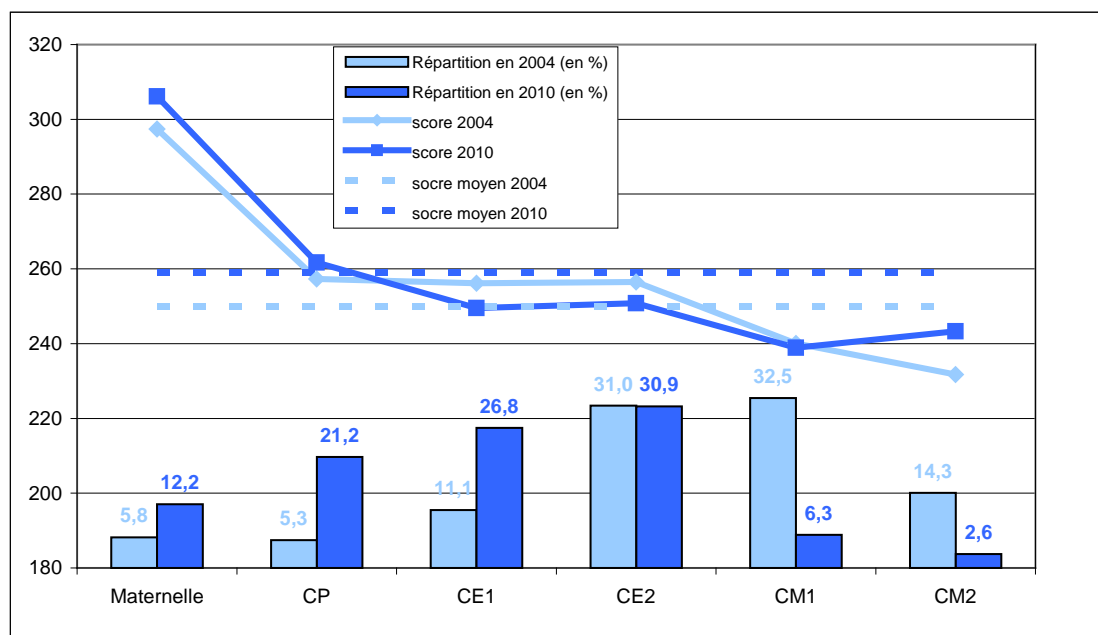
6.3 Scores des élèves selon la classe de début d'apprentissage de l'allemand

En 2010, les élèves ont commencé plus tôt l'apprentissage de l'allemand qu'en 2004: plus de 90 % d'entre eux ont débuté l'allemand en CE2 ou avant le CE2 contre un peu plus de 53 % en 2004.

En compréhension de l'oral, comme en compréhension de l'écrit, la hausse du score moyen entre 2004 et 2010 est due 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 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.

-**En compréhension de l'oral** (graphique 5), le score moyen des élèves a augmenté de 9 points entre 2004 et 2010, alors que 10 points sont liés à la classe de début d'apprentissage. L'évolution nette est donc de -1 point.

Graphique 5 : Score en compréhension de l'oral en allemand selon la classe de début d'apprentissage

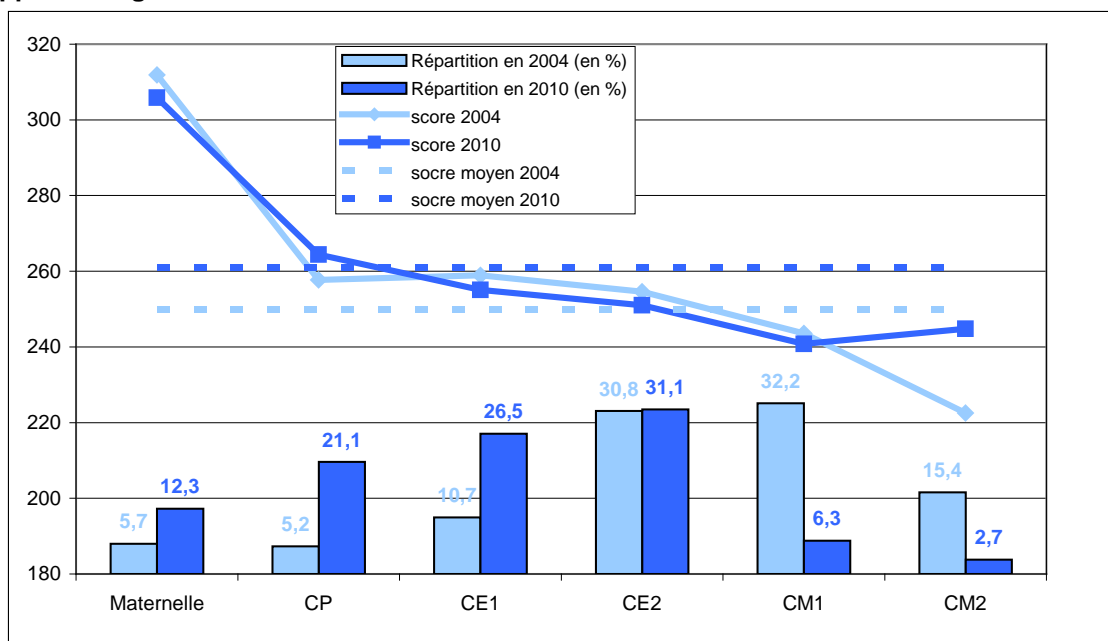


Lecture: En 2010, 21,2 % des élèves évalués ont débuté l'apprentissage de l'allemand en CP contre 5,3 % en 2004. Le score moyen de ces élèves a augmenté entre 2004 et 2010, passant de 257 à 262 (courbes pleines). Le score moyen de l'ensemble des élèves de 2004 (courbe bleue clair en pointillé) est de 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 %.

- En compréhension de l'écrit (graphique 6), le score moyen des élèves a augmenté de 11 points entre 2004 et 2010 alors que 12 points lié à la classe de début d'apprentissage. L'évolution nette est donc de -1 point.

Graphique 6 : Score en compréhension de l'écrit en allemand selon la classe de début d'apprentissage



Lecture: En 2010, 21,1 % des élèves évalués ont débuté l'apprentissage de l'allemand en CP contre 5,2 % en 2004. Le score moyen de ces élèves a augmenté entre 2004 et 2010, passant de 258 à 264 (courbes pleines). Le score moyen de l'ensemble des élèves de 2004 (courbe bleue 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'écrit. Les valeurs sont arrondies à la décimale la plus proche, et de manière à obtenir des sommes égales à 100 %.

7. ANALYSE « TOUTES CHOSES ÉGALES PAR AILLEURS »

Les acquis des élèves varient en fonction de leurs caractéristiques sociodémographiques et scolaires. Le score moyen obtenu en compréhension de l'écrit, comme le score en compréhension de l'oral, diffère ainsi selon le sexe – les filles obtenant un score moyen plus élevé que les garçons – mais aussi selon l'origine sociale, le type d'établissement, le parcours scolaire, etc.

Une simple comparaison de moyennes peut donner une image erronée des différences de scores obtenus selon certaines caractéristiques des élèves. Par exemple, l'écart observé entre les scores moyens des élèves du secteur privé et ceux du secteur public traduit mal la différence « réelle » de performance de ces deux types d'établissement. On sait que la « composition sociale » ainsi que le parcours scolaire des élèves varient selon le type d'établissement, les élèves d'origine sociale modeste et ceux ayant un « bagage scolaire » plus faible étant proportionnellement plus nombreux dans des établissements publics que parmi les élèves suivant leur scolarité dans des écoles privées.

Une analyse dite « toutes choses égales par ailleurs » au moyen de la méthode de régression linéaire permet d'éliminer un tel effet de structure. Cette méthode tient compte des relations qui peuvent exister entre différentes variables. Elle permet d'isoler chaque variable et d'étudier le lien qu'elle entretient avec le score des élèves en allemand, cela indépendamment des autres caractéristiques. Le tableau ci-après présente les résultats de cette analyse.

Score en allemand selon les caractéristiques sociodémographiques et scolaires

Variable		Compréhension de l'écrit			Compréhension de l'oral		
		Effectif (pondéré)	Score moyen	Coefficient de régression	Effectif (pondéré)	Score moyen	Coefficient de régression
Ensemble		3087	261		3070	259	
Intercept				217***			223***
GENRE	Garçon	1577	256	réf.	1564	254	réf.
	Fille	1510	266	7***	1506	263	6***
PCS DE LA MÈRE	Inconnu	868	251	1	890	249	-1
	Agricultrices exploitantes	8	277	21*	8	265	7
	Artisans, commerçantes, chefs d'entreprise	148	262	1	142	259	-3
	Cadres et professions intellectuelles supérieures	289	282	6***	284	276	4
	Professions intermédiaires	528	272	6***	526	272	7***
	Employées	533	260	réf.	525	259	réf.
	Ouvrières	194	256	-2	191	255	-3
	Sans activité professionnelle	519	256	-0,2	504	253	-2
PCS DU PÈRE	Inconnu	888	251	-1	909	248	-5*
	Agriculteurs exploitants	27	269	6	27	267	6
	Artisans, commerçants, chefs d'entreprise	296	262	1	285	260	-2
	Cadres et professions intellectuelles supérieures	419	283	12***	413	276	6**
	Professions intermédiaires	449	269	7***	446	269	6**
	Employés	258	257	réf.	253	258	réf.
	Ouvriers	609	257	0,03	598	256	-3
	Sans activité professionnelle	141	251	-2	139	247	-8**
PAYS DE NAISSANCE DE L'ÉLÈVE	Inconnu	110	230	-2	165	245	6
	France	2821	262	réf.	2753	259	réf.
	Autre pays	156	270	8***	152	259	-0,1
LANGUES ÉTRANGÈRES QUE L'ÉLÈVE A PARLÉES AVEC SES PARENTS LORSQU'IL/ELLE ÉTAIT PLUS JEUNE	Inconnu	134	235	1	190	246	1
	Aucune autre langue que le français n'était parlée à la maison	2118	260	réf.	2067	258	réf.
	Allemand (et d'autres langues)	185	310	22***	181	308	24***
	Autres langues étrangères (sauf l'allemand)	650	255	1	632	251	-1
TYPE D'ÉTABLISSEMENT	Public (hors EP)	2595	263	réf.	2580	261	réf.
	Privé	137	276	7**	137	260	-7**
	Education prioritaire	355	237	-17***	353	237	-15***
RETARD SCOLAIRE	Non	2688	264	réf.	2682	261	réf.
	Oui	399	237	-18***	388	240	-12***

CLASSE DU DEBUT DE L'APPRENTISSAGE DE L'ALLEMAND	Inconnu	178	235	5	230	244	6
	Maternelle	355	311	39***	345	311	41***
	CP	620	266	7***	609	263	6***
	CE1	778	256	3*	766	250	-3
	CE2	893	253	réf.	864	252	réf.
	CM1	185	241	-7***	181	238	-9***
	CM2	78	243	-5	75	240	-7
FRÉQUENCE DES COURS D'ALLEMAND	Inconnu	368	244	6**	416	247	7***
	Une fois par semaine	573	248	réf.	561	243	réf.
	Deux fois par semaine	1605	265	12***	1558	262	13***
	Trois fois par semaine	310	270	13***	306	273	19***
	Tous les jours de la semaine	231	283	19***	229	280	20***
INTÉRÊT/PLAISIR VIS-À-VIS DES COURS D'ALLEMAND ET DES ACTIVITÉS PROPOSÉES EN CLASSE	Inconnu	465	248	-2	510	250	-0,2
	Groupe 1 (-)	655	248	réf.	643	246	réf.
	Groupe 2	659	258	1	637	253	-1
	Groupe 3	651	267	1	635	265	2
	Groupe 4 (+)	657	280	7***	645	277	7***
ÉLÈVE EST-T-IL/ELLE ALLÉ(E) EN VACANCES DANS UN PAYS OU IL/ELLE DEVAIT UTILISER L'ALLEMAND POUR ÊTRE COMPRIS(E) ?	Inconnu	160	232	-4	215	243	-6
	Non	1744	255	réf.	1703	253	réf.
	Oui	1183	274	5***	1152	270	4***
ÉLÈVE A-T-IL/ELLE UN(E) CORRESPONDANT(E) ALLEMAND(E) ?	Inconnu	163	233	-0,02	217	243	1
	Non	2169	257	réf.	2114	254	réf.
	Oui	755	279	6***	739	277	6***
ÉLÈVE AIME-T-IL/ELLE LA LANGUE ALLEMANDE ?	Inconnu	110	228	3	166	244	12
	Pas du tout	406	238	réf.	393	238	réf.
	Pas beaucoup	401	250	6**	388	247	4
	Un peu	1163	259	9***	1137	256	10***
	Beaucoup	1007	280	21***	986	277	21***
EST-CE IMPORTANT POUR L'ÉLÈVE DE CONNAÎTRE L'ALLEMAND ?	Inconnu	116	229	5	172	243	-0,2
	Pas du tout important	222	233	réf.	213	234	réf.
	Pas très important	536	248	5*	525	247	4
	Assez important	1232	264	8***	1203	261	4
	Très important	981	274	8***	957	270	3

* significatif au seuil de 0,1

** significatif au seuil de 0,05

*** significatif au seuil de 0,01

Lecture : Toutes choses égales par ailleurs, les filles obtiennent un score significativement plus élevé que les garçons en compréhension de l'écrit (+7 pts) ainsi qu'en compréhension de l'oral (+6 pts).

En guise d'illustration, considérons la performance des filles et des garçons. Le score moyen des garçons en compréhension de l'écrit est de 256 : il est nettement inférieur à celui des filles qui est de 266. Cet écart de 10 points ne reflète pas véritablement la différence de performance entre les filles et les garçons. En effet, les garçons sont surreprésentés parmi les élèves en retard ; étant moins nombreux que les filles à déclarer qu'ils aiment la langue allemande ou qu'il est important de connaître l'allemand, ils semblent également moins motivés que celles-ci en ce qui concerne l'apprentissage de l'allemand. Ainsi, toutes choses égales par ailleurs, c'est-à-dire, lorsque l'on tient compte d'autres caractéristiques des élèves – sociodémographiques, scolaires, d'ordre motivationnel, etc. – l'écart de score est en fait de 7 points en défaveur des garçons, au lieu de 10. De même, l'écart entre les filles et les garçons en compréhension de l'oral se réduit ainsi à 6 points au lieu de 9 points. Le même type de raisonnement s'applique aux autres caractéristiques présentes dans le modèle.

L'origine sociale des élèves – en termes de catégorie socioprofessionnelle des parents – joue aussi un rôle dans la performance des élèves. Par rapport aux enfants d'employées, les élèves dont la mère exerce une activité faisant partie des professions intermédiaires ont obtenu un score supérieur de 6 points en compréhension de l'écrit et de 7 points en compréhension de l'oral. Les élèves dont la mère est cadre ou exerce une profession intellectuelle supérieure ainsi que les enfants des agricultrices exploitantes obtiennent également un score significativement plus élevé (respectivement +6 pts et +21 pts) que les enfants d'employées, mais cela uniquement en compréhension de l'écrit. Concernant la profession du père, ce sont les enfants des hommes cadres et de ceux exerçant des professions intellectuelles supérieures qui, par rapport aux enfants d'employés, ont un score significativement plus élevé en compréhension de l'écrit (+12 pts) ainsi qu'en compréhension de l'oral (+6 pts). Les élèves dont le père exerce une profession intermédiaire obtiennent aussi un score significativement plus élevé que les enfants d'employés (+7 pts en compréhension de l'écrit et +6 pts en compréhension de l'oral). En revanche, les élèves dont le père est sans activité professionnelle obtiennent un score inférieur de 8 points lors de l'épreuve orale vis-à-vis des enfants d'employés. Néanmoins, les PCS des parents n'étant pas renseignées pour près d'un élève sur trois, il faut interpréter ces résultats avec une grande prudence.

Outre la profession des parents, le pays de naissance de l'élève ainsi que la langue parlée à la maison influent sur le score en allemand. Toutes choses égales par ailleurs, les élèves qui sont nés dans un autre pays que la France ont un score supérieur de 8 points en compréhension de l'écrit que ceux nés en France. Les élèves déclarant avoir parlé l'allemand avec leurs parents lorsqu'ils étaient plus jeunes obtiennent un score plus élevé lors de l'épreuve écrite (+22 pts) ainsi que de l'épreuve orale (+24 pts) que ceux qui disent qu'ils ont parlé uniquement le français à la maison.

Les acquis des élèves sont également très liés aux facteurs scolaires. Les autres caractéristiques tenues constantes, les élèves qui sont en retard dans leur cursus scolaire ont obtenu un score considérablement moins élevé (-18 pts en compréhension de l'écrit et -12 pts en compréhension de l'oral) par rapport aux élèves qui n'ont pas de retard. Les résultats diffèrent aussi selon le type d'établissement : par rapport aux élèves provenant des écoles publiques hors éducation prioritaire, les élèves scolarisés dans les écoles privées obtiennent un score plus élevé (+7 pts) en compréhension de l'écrit mais un score moins élevé (-7 pts) en compréhension de l'oral. Ceux inscrits dans les établissements de l'éducation prioritaire ont obtenu un score moins élevé lors de deux épreuves (respectivement -17 pts à l'écrit et -15 pts à l'oral) que les élèves suivant leur scolarité dans les établissements publics hors éducation prioritaire. Ainsi, les écarts de score selon le secteur de scolarisation restent significatifs, même après avoir tenu compte des caractéristiques sociodémographiques des élèves.

Les informations recueillies par le questionnaire complémentaire permettent d'identifier le niveau auquel l'élève a commencé à apprendre l'allemand ainsi que la fréquence des cours d'allemand par semaine. L'analyse de ces renseignements montre que, par rapport aux élèves qui ont commencé l'apprentissage de l'allemand en CE2 (classe modale), les élèves ayant commencé en maternelle obtiennent un score supérieur de 39 points en compréhension de l'écrit et de 41 points en compréhension de l'oral. Ceux qui ont commencé à apprendre l'allemand en CP ont un score

supérieur de 7 points en compréhension de l'écrit et de 6 points en compréhension de l'écrit vis-à-vis des élèves qui ont débuté en CE2. De plus, par rapport à ces derniers, les élèves ayant commencé à apprendre l'allemand en CE1 ont obtenu un score supérieur de 3 points en compréhension de l'écrit. En revanche, les élèves ayant commencé à apprendre l'allemand en CM1 obtiennent un score significativement moins élevé (-7 pts lors de l'épreuve écrite et -9 pts lors de l'épreuve orale) que ceux qui ont commencé en CE2.

En ce qui concerne la fréquence des cours d'allemand, la grande majorité des élèves déclare avoir des cours une ou deux fois par semaine. On note que plus les cours d'allemand sont fréquents, plus les scores en allemand sont élevés. Ainsi, les élèves déclarant avoir des cours tous les jours de la semaine ont obtenu un score supérieur de 19 points en compréhension de l'écrit et de 20 points en compréhension de l'oral par rapport à ceux qui disent n'avoir qu'un cours par semaine.

A partir des informations recueillies par le questionnaire complémentaire, un indicateur a été calculé qui indique l'intérêt et le plaisir que manifestent les élèves à l'égard du cours d'allemand et des activités qui y sont proposées.⁷ Les répondants ont ensuite été divisés en quatre groupes d'effectifs égaux selon les quartiles de l'indice. Les élèves appartenant au groupe 4 – ceux qui manifestent le plus de plaisir et d'intérêt vis-à-vis des cours d'allemand et des activités qui y sont proposées – obtiennent un score supérieur de 7 points lors de deux épreuves par rapport aux élèves du groupe 1 (ceux qui disent aimer le moins les cours d'allemand et les activités proposées en classe).

Outre l'enseignement dans le cadre scolaire, les élèves peuvent être en contact avec la langue allemande en dehors de l'école, par exemple au travers de voyages à l'étranger ou en échangeant des correspondances avec des germanophones. Les élèves déclarant avoir été en vacances dans un pays où ils devaient utiliser l'allemand pour être compris ont obtenu un score supérieur de 5 points en compréhension de l'écrit et de 4 points en compréhension de l'oral que ceux qui disent qu'ils n'ont pas eu cette opportunité. De même, les élèves disant avoir un correspondant allemand obtiennent un score supérieur de 6 points, quelle que soit l'épreuve, par rapport à ceux qui déclarent ne pas l'avoir.

Enfin, l'analyse intègre aussi deux indicateurs reflétant la motivation des élèves à l'égard de l'apprentissage de l'allemand. La motivation a une relation positive au score. Ceux qui disent qu'ils aiment beaucoup l'allemand ont un score supérieur de 21 points en compréhension de l'écrit ainsi qu'en compréhension de l'oral vis-à-vis des élèves qui disent qu'ils n'aiment pas du tout l'allemand. De même, ceux qui jugent important de connaître l'allemand obtiennent un score significativement plus élevé que ceux pour qui ce n'est pas important, mais cela uniquement lors de l'épreuve écrite. Les élèves jugeant la connaissance de la langue allemande assez importante ont ainsi un score supérieur de 8 points en compréhension de l'écrit par rapport aux élèves qui disent qu'il n'est pas du tout important de connaître l'allemand.

Lorsque l'on compare les résultats des deux épreuves dans le cadre de l'analyse « toutes choses égales par ailleurs », on note que les différenciations sociales, démographiques et scolaires sont plus marquées pour le rapport à l'écrit que pour l'oralité. La même série de variables, intégrée dans le modèle de régression et appliquée sur le score en compréhension de l'écrit ainsi que sur le score en compréhension de l'oral, parvient moins à « expliquer » ce dernier. Le modèle de régression présenté dans le tableau explique 32 % de la variabilité du score en compréhension de l'écrit, mais seulement 28 % de la variabilité du score en compréhension de l'oral.

⁷ Cet indicateur regroupe les réponses des élèves à une série de questions : *Comment te sens-tu en cours d'allemand ? Dis à quel point tu es d'accord avec les phrases suivantes : Je trouve que le cours d'allemand est un moment agréable ; En allemand, j'apprends en m'amusant ; J'aime bien chanter en allemand ; J'aime bien faire des enquêtes en allemand...*

Professions et catégories socioprofessionnelles (PCS)

- Agriculteurs exploitants.
- Artisans, commerçants, chefs d'entreprise (artisans ; commerçants et assimilés ; chef d'entreprise de 10 salariés et plus).
- Cadres et professions intellectuelles supérieures (professions libérales ; cadres de la fonction publique ; professeurs et professions scientifiques ; professions de l'information, des arts et des spectacles ; cadres administratifs et commerciaux des entreprises ; ingénieurs et cadres techniques d'entreprise).
- Professions intermédiaires (professeurs des écoles, instituteurs et professions assimilées ; professions intermédiaires de la santé et du travail social ; clergé, religieux ; professions intermédiaires et administratives de la fonction publique ; professions intermédiaires, administratives et commerciales des entreprises ; techniciens ; contremaîtres, agents de maîtrise).
- Employés (employés civils et agents de service de la fonction publique ; policiers et militaires ; employés administratifs d'entreprise ; employés administratifs de commerce ; personnels des services directs aux particuliers).
- Ouvriers (ouvriers qualifiés ; ouvriers non qualifiés ; ouvriers agricoles).
- Retraités (retraités agriculteurs exploitants ; retraités artisans, commerçants, chefs d'entreprise ; retraités cadres, professions intermédiaires ; retraités employés et ouvriers).
- Autres personnes sans activité professionnelle (chômeurs n'ayant jamais travaillé ; personnes sans activité professionnelle).
- Inconnu, sans objet

8. RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE CONTEXTUELLE

8.1. Que nous apprennent les réponses au questionnaire élève ? Quelles évolutions par rapport aux réponses de CEDRE 2004 ?

8.1.1 Les élèves et l'allemand

Lors de l'enquête de 2010, 9,1 % des élèves du primaire étudiaient l'allemand ; ils étaient 15,1 % en 2004.

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).

Presque 90 % des élèves déclarent aimer apprendre une langue étrangère, et pour 74,4 % des élèves interrogés il est important de connaître l'allemand (ils n'étaient que 70 % en 2004).

L'école est, en 2004 comme en 2010, le lieu où les élèves déclarent avoir appris le plus l'allemand.

A la question « Pour toi, pourquoi est-ce important d'apprendre l'allemand ? », une réponse est largement plébiscitée : « Pour pouvoir parler avec des étrangers », vient ensuite « Pour trouver du travail quand je serai grand ».

8.1.2 Les élèves et l'allemand pendant le cours

En 2004, 73,9 % des élèves de 2004 déclaraient oser prendre la parole en allemand, même en faisant des erreurs, ils sont 76,5 % en 2010.

En 2010 comme en 2004, les trois quarts des élèves déclarent que l'allemand est un moment agréable ; ils sont presque aussi nombreux à déclarer l'apprendre en s'amusant.

En 2010, les élèves aiment surtout chanter, faire des sketches. En revanche, ils aiment moins lire des albums ou écrire des histoires. Seuls 20 % des élèves déclarent recevoir des consignes en allemand dans d'autres cours, comme l'EPS.

Majoritairement, les élèves reçoivent un enseignement de l'allemand deux fois par semaine ; 8,5 % déclarent recevoir un enseignement quotidien.

8.1.3 Le jugement des élèves quant à leurs résultats

En 2010, près des trois quarts des élèves se considèrent bons ou très bons en classe ; mais en ce qui concerne l'allemand, seuls 55,8 % font cette déclaration (ils étaient encore moins nombreux en 2004 : 52,1 %).

8.1.4 L'exposition à la langue allemande en dehors des cours

Les réponses à la question « Es-tu déjà allé dans un pays où tu devais utiliser l'allemand pour être compris ? », permettent de voir une évolution importante.

En 2010, 40 % des élèves déclarent être allés dans un pays où il fallait utiliser l'allemand pour être compris ; ils n'étaient que 23,9 % à le déclarer en 2004. De même, 25,8 % des élèves de 2010 déclarent avoir un correspondant ; ils n'étaient que 19,8 % en 2004.

8.1.5 Le jugement des élèves sur la difficulté de l'évaluation

Davantage d'élèves de 2010 trouvent cette évaluation facile (64,3 % contre 58,4 % en 2004). Pour répondre à toutes les questions, la presque totalité des élèves reconnaît avoir eu suffisamment de temps, et près de la moitié déclare même avoir fini avant.

8.2. Que nous apprennent les réponses au questionnaire enseignant ? Quelles sont les évolutions par rapport aux réponses de 2004 ?

Afin d'enrichir les résultats recueillis auprès des élèves par des données sur leur environnement pédagogique, un questionnaire a été élaboré à l'attention de toutes les personnes enseignant l'allemand dans l'établissement dont les élèves ont passé l'évaluation.

En 2010, 267 écoles ont été tirées sur échantillon ; dans chacune d'elle, tous les élèves de CM2 ont été interrogés ; 309 enseignants ont répondu au questionnaire, et nous ont ainsi donné des informations (notamment sur leur formation, leurs modalités d'enseignement, les ressources utilisées etc.), offrant ainsi à l'analyse des données éclairantes sur le contexte de l'enseignement de la langue, ainsi que sur son évolution. En 2004, le questionnaire avait été renseigné par 208 enseignants.

8.2.1 Le profil des enseignants d'allemand de l'échantillon évalué

Les enseignants de l'échantillon évalué sont majoritairement des femmes (76,7 % en 2004 et 78 % en 2010).

Il apparaît clairement qu'en 2010 davantage d'enseignants du premier degré prennent en charge les cours d'allemand ; en effet, ils étaient 47,1 % à le faire en 2004, ils sont 67,6 % en 2010. Parallèlement, le nombre de professeurs du second degré intervenant à l'école diminue fortement, passant de 23 % en 2004, à 11,4 % en 2010.

Si les écoles ont encore recours aux intervenants extérieurs (26,7 % en 2010), les échanges de service entre collègues ne sont pas négligeables (16,1 %). On peut émettre l'hypothèse que c'est là le fruit des efforts de formation continue proposée aux enseignants du premier degré, tout comme de la mobilisation académique et départementale en faveur de cette prise en charge par l'enseignant de la classe ou par un collègue de l'école, à l'instar des autres matières enseignées.

8.2.2 La formation des enseignants d'allemand de l'échantillon évalué

Le niveau de diplômes des enseignants d'allemand évolue : ils sont désormais 39,1 % à posséder une licence (contre 25,9 % en 2004). A contrario, nous observons une forte diminution des enseignants possédant une maîtrise (25,5 % en 2004, et 17,9 % en 2010).

Les enseignants de primaire ont suivi davantage de stages de formation continue dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage de l'allemand (35,7 % en 2010 contre 20,2 % en 2004), et ce sont majoritairement des stages extensifs de plus de 30 heures (67,8 %).

En 2004 comme en 2010, environ un tiers des enseignants du premier degré mettent en place des projets en allemand dans leur école, et seulement autour de 15 % le font avec les professeurs d'allemand du collège.

Les enseignants de l'échantillon évalué sont beaucoup moins nombreux en 2010 à être abonnés à une revue allemande (18,7 % en 2010 contre 42,1 % en 2004) ou à lire des livres en allemand (69,3 % en 2010 contre 52,9 % en 2004). Alors qu'ils étaient 69,5 % en 2004 à regarder régulièrement des émissions ou des films en V.O., ils ne sont plus que 55 % à le déclarer en 2010. Ces données sont à rapprocher du profil des enseignants de l'échantillon évalué : rappelons que l'enseignement des langues étrangères est de plus en plus pris en charge par les enseignants du premier degré ; ceux-ci ne sont pas, par conséquent, des « spécialistes » de la langue étrangère enseignée.

8.2.3 La pratique d'enseignement

Le temps de parole en allemand pendant le cours augmente entre 2004 et 2010.

En 2004, 60,6 % des enseignants d'allemand de l'échantillon évalué estimaient en moyenne avoir un temps de parole en allemand de plus de la moitié du temps au cours d'une séance ; ils sont 66,2 % à le déclarer en 2010.

Cependant, en 2010, ils reconnaissent majoritairement donner les consignes aux élèves dans les deux langues : en français et en allemand (72,9 %).

Quant aux activités langagières, il est à noter que si l'entraînement dans le domaine de l'oral (compréhension ou expression) demeure une pratique stable en 2010 (elles occupent à l'instar de 2004 respectivement 35 % et 27 % du temps d'enseignement). L'entraînement à l'écrit (réception et production) est en légère progression dans les pratiques, même s'il demeure au second plan : la compréhension de l'écrit occupe en 2010 17 % du temps contre 15,9 % en 2004, tandis que l'expression écrite progresse (passant de 10,4 % à 11,7 % en 2010).

8.2.4 Les ressources utilisées dans la pratique d'enseignement

A la question « Précisez la fréquence avec laquelle vous utilisez les ressources suivantes ? », on peut dégager un certain nombre de pratiques très répandues, certaines en forte hausse par rapport à 2004. La hausse la plus importante concerne l'utilisation d'ordinateurs (79,2 % ne les utilisaient jamais en 2004 ; ils ne sont plus que 58 % à le déclarer en 2010). La deuxième évolution significative se rapporte à l'utilisation de livres et d'albums en allemand (59 % ne les utilisaient jamais en 2004 ; ils ne sont plus que 30 % à le déclarer en 2010).

Si les ordinateurs, les logiciels et les albums commencent à s'imposer, les ressources les plus utilisées restent néanmoins toujours les jeux et les chansons, loin devant les autres ressources, même s'il faut noter que l'utilisation des chansons est en baisse significative (38 % les utilisaient souvent en 2004 ; ils ne sont plus que 29,6 % en 2010).

Quant aux CD-ROM vidéo, accompagnant ou non le manuel, ils sont utilisés par une infime proportion d'enseignants (environ 2 %).

8.2.5 Les techniques utilisées dans la pratique d'enseignement

La presque totalité des enseignants commencent leur cours par un rituel (la date, la météo ...). S'ils suivent en grande majorité une progression, c'est pour 86 % d'entre eux une progression personnelle. En revanche, ils suivent de moins en moins une progression de manuel (35,2 % en suivaient une souvent ou très souvent en 2004; ils ne sont plus que 23,7 % en 2010).

Internet s'est quant à lui implanté de manière significative dans le cours pour rechercher des informations ou rédiger des mails : 80,7 % des enseignants déclaraient ne jamais l'utiliser en 2004; ils ne sont plus que 58 % en 2010.

Enfin, il faut noter que pratiquement tous les enseignants traitent avec leurs élèves les points essentiels de la civilisation germanophone alors qu'ils étaient encore 6,4 % à ne jamais le faire en 2004.

8.2.6 Les priorités dans les pratiques des professeurs d'allemands

A la question : « Quelle approche pédagogique privilégiez-vous ? », 95,1 % des enseignants répondent qu'ils privilégient le plus souvent les contenus et 88,5 % les attitudes.

9. CONCLUSION : QUE NOUS APPRENNENT CES RÉSULTATS PAR RAPPORT AUX ATTENTES DE L'ÉCOLE ?

En 2005, le Plan de rénovation des langues adopte le Cadre Européen Commun de référence. Les nouveaux programmes parus en 2007 impliquent la mise en œuvre de nouvelles modalités d'enseignement où la priorité est donnée à l'oral.

L'évaluation menée en 2010, pour laquelle un certain nombre d'items de 2004 ont été repris à l'identique, permettant ainsi une comparaison dans le temps, montre que les élèves de fin de CM2 ont de réels acquis et que ceux-ci sont en progression. En effet, dans chacune des activités langagières évaluées, les résultats sont en hausse significative.

En compréhension de l'oral, on constate non seulement une augmentation du score de 9 points, mais également une proportion d'élèves performants en hausse par rapport à 2004. Toutefois, il apparaît que les élèves parviennent mieux à reconnaître à l'oral des éléments connus qu'à construire véritablement le sens d'un message.

La hausse la plus importante par rapport à la précédente enquête concerne la compréhension de l'écrit, pour laquelle on constate une augmentation du score de 11 points et également un plus grand nombre d'élèves très performants.

Quel que soit le groupe, on constate que les élèves réussissent mieux dans la compétence « connaître et reconnaître » que dans la compétence « Dégager des informations d'un texte ». A l'instar de la compréhension de l'oral, cette compétence nécessite la mobilisation simultanée de savoirs et savoir-faire, une opération plus complexe à mettre en œuvre à ce stade de l'apprentissage.

Il est important de noter que les élèves en fin d'école n'ont pas nécessairement le même niveau de compétences pour chacune des capacités évaluées. Aussi est-il difficile de parler d'un niveau général en allemand des élèves de fin d'école. En effet, la corrélation entre les deux échelles de compréhension écrite et orale est loin d'être nulle (0,63), ce qui témoigne du fait qu'une certaine partie des élèves a des performances de niveaux voisins dans les deux capacités évaluées. Ainsi, en 2010, 2,1 % des élèves (contre 5,3 % en 2004) se trouvent simultanément dans les groupes 0 ou 1 des deux échelles de compréhension de l'oral et de l'écrit : ce sont les élèves dont on peut dire avec certitude qu'ils sont en très grande difficulté en général. À l'opposé, 15,3 % des élèves se situent dans les groupes 4 ou 5 de ces deux échelles (13,7 % en 2004). Ces élèves sont très performants dans les deux activités langagières.

La comparaison des résultats est moins aisée pour l'expression écrite, puisque le format des items a changé en 2010. Cette activité langagière est de loin la moins bien maîtrisée, même si la réussite globale aux items communs a très légèrement augmenté entre 2004 et 2010. On peut dire que les élèves ont quelques connaissances, comme l'attestent les taux de réussite en mobilisation des outils linguistiques, mais ils sont en difficulté lorsqu'il s'agit de les mobiliser sans aucune aide ni amorce. On peut émettre l'hypothèse que la priorité étant donnée à l'oral, tant en compréhension qu'en expression, le temps consacré à l'entraînement à l'expression écrite est de fait réduit.

La progression des résultats en fin de CM2 met en lumière trois éléments essentiels⁸ :

- l'enseignement de l'allemand s'inscrit désormais à part entière dans le paysage de l'école primaire et il bénéficie d'une organisation plus régulière et constante ;
- par ailleurs, celui-ci est davantage pris en charge par des enseignants du premier degré, de mieux en mieux formés ;
- enfin, l'application plus stricte des programmes ainsi que des évaluations plus régulières et systématiques ont permis de développer les savoirs et les savoir-faire des élèves.

Les résultats de cette enquête témoignent donc d'une progression des acquis des élèves de fin de CM2, même s'ils soulignent toujours une certaine hétérogénéité de leurs niveaux.

⁸ Note d'information 12,04, analyse de Philippe Claus, doyen du groupe enseignement primaire

MÉTHODOLOGIE

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.

10.1 Établissements visés

La population visée est celle des élèves de CM2 des écoles publiques et privées sous contrat de France métropolitaine. Pour des raisons de coût, les écoles ont été sélectionnées parmi les écoles où il y avait plus de 6 élèves de CM2. Dans chaque école sélectionnée, tous les élèves de CM2 étudiant la langue évaluée ont été interrogés.

En 2004, le tirage des échantillons a tenu compte de la taille des écoles avec une strate pour les écoles de moins de 15 élèves (strictement) et une autre pour les écoles de plus de 15 élèves de CM2. Dans chaque strate une deuxième stratification a été effectuée sur le secteur de l'établissement : Public hors éducation prioritaire, Education Prioritaire et secteur Privé sous contrat.

Deux échantillons (un pour chaque langue) ont ainsi été constitués. Il y avait :

- 239 écoles, soit environ 6 700 élèves pour l'anglais ;
- 187 écoles, soit environ 3 500 élèves pour l'allemand.

Au final, les réponses de 6 021 élèves ont pu être analysées dans les 222 écoles répondantes pour l'évaluation d'anglais. En allemand, 3 131 élèves répartis dans 172 écoles ont répondu à l'enquête.

En 2010, une stratification a d'abord été effectuée sur le secteur de l'établissement : Public hors éducation prioritaire, Education Prioritaire et secteur Privé sous contrat. Dans chaque strate, le tirage de l'échantillon a tenu compte de la taille des écoles en utilisant une strate pour les écoles de moins de 15 élèves (strictement) et une autre pour les écoles de plus de 15 élèves de CM2.

Deux échantillons (un pour chaque langue) ont ainsi été constitués. Il y avait :

- 236 écoles, soit environ 6 000 élèves pour l'anglais ;
- 267 écoles, soit environ 6 000 élèves pour l'allemand.

Au final, les réponses de 5 189 élèves ont pu être analysées dans les 208 écoles répondantes pour l'évaluation d'anglais. En allemand, 5 488 élèves répartis dans 247 écoles ont répondu à l'enquête.

10.2 Méthode d'évaluation des élèves

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.

Pour couvrir un large éventail d'activités, l'évaluation est composée de centaines d'items. Par exemple, en anglais, si chaque élève avait dû passer l'ensemble des situations proposées à l'écrit et à l'oral, près de quatre heures trente d'évaluation par élève auraient été nécessaires en 2010, comme en 2004. Pour limiter le temps de la passation à deux séquences de 45 minutes, les items d'écrit ont été regroupés en douze « blocs » répartis ensuite dans douze cahiers (2004) ou en treize « blocs » répartis dans treize cahiers (2010) différents selon un plan expérimental, organisant un tuilage des blocs. Ce dispositif dit de « cahiers tournants » (voir le tableau intitulé Cahiers tournants ci-après), couramment utilisé dans les évaluations CEDRE et internationales, permet d'estimer la probabilité de réussite à chaque item sans que chaque élève ne passe l'ensemble des items. Pour les items de compréhension de l'oral, six cahiers distincts ont été utilisés en 2004 et quatre en 2010.

En 2010, les cahiers d'écrit sont composés de deux séquences : une séquence d'items de 2004, repris à l'identique et une séquence d'items nouveaux, expérimentés en 2009. Les cahiers de compréhension de l'oral comportent également deux séquences qui peuvent contenir des items de 2004 et des items de 2010.

Cahiers tournants « écrit »

N° du cahier	Séquence 1		Séquence 2	
	Partie 1	Partie 2	Partie 3	Partie 4
1	1	3	4	8
2	2	4	5	9
3	3	5	6	10
4	4	6	7	11
5	5	7	8	12
6	6	8	9	13
7	7	9	10	1
8	8	10	11	2
9	9	11	12	3
10	10	12	13	4
11	11	13	1	5
12	12	1	2	6
13	13	2	3	7

Note

La méthode des cahiers tournants est utilisée pour évaluer un nombre important d'items sans allonger le temps de passation. Elle consiste à répartir les items dans des cahiers différents qui comportent des items communs. Dans le tableau ci-dessus, chaque ligne représente un cahier d'évaluation. Chaque cahier est constitué de 4 blocs différents parmi les 13 existants. La répartition des blocs dans les cahiers assure que chaque association de blocs (chaque paire) se trouve au moins une fois dans un cahier.

Cahiers tournants « oral »

N° du cahier	Partie 1	Partie 2
1	1	2
2	2	3
3	3	4
4	4	1

10.3 Méthode de calcul de l'échelle des scores

10.3.1 La comparabilité 2004-2010

Afin de pouvoir comparer les résultats des enquêtes 2004 et 2010, des items d'ancrage i.e. des items de 2004, ont été repris à l'identique dans l'évaluation de 2010 : il y en avait 62 en anglais et 57 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. Toutefois la construction de l'échelle repose sur les données de 2004. Ceci permet d'obtenir, pour l'échelle et les scores, des résultats extrêmement proches des chiffres déjà publiés.

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.

Il est à noter qu'un soin particulier a été apporté à l'analyse de ces items communs entre 2004 et 2010. Ainsi les items retenus dans l'analyse finale devaient d'une part ne pas présenter de fonctionnement différentiel (par exemple un écart de taux de réussite entre les deux passations anormalement élevé) et d'autre part devait avoir des propriétés psychométriques satisfaisantes.

10.3.2 La construction de l'échelle de performance

Les échelles de performance ont été élaborées en utilisant les modèles de réponse à l'item. Pour chaque échelle, le score moyen de la capacité mesurée, 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 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 difficultés en fin d'école primaire, la partie la plus basse de l'échelle est constituée des scores obtenus par les 15 % d'élèves ayant les résultats les plus faibles. A 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.

Cette échelle, telle qu'elle est construite, permet d'observer l'évolution dans le temps de la répartition des élèves entre les différents groupes et de voir par exemple si le pourcentage d'élèves associé aux compétences les plus complexes a augmenté en 2010 ou non. (Cf. résultat)

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.

10.3.3 Correspondance avec les items et description des groupes

À chacun des groupes sont alors associés les items correspondant, c'est-à-dire les items que maîtrisent les élèves du groupe. Un item est considéré comme maîtrisé par un groupe lorsque 50 % des élèves les plus faibles du groupe l'ont réussi.

On rappelle enfin que, par cette méthode, les élèves du groupe 1 maîtrisent les savoirs et les compétences de ceux du groupe 0, plus ceux propres à leur groupe. De même, ceux du groupe 2 maîtrisent les savoirs et les compétences des groupes 0 et 1 ainsi que les leurs, et ainsi de suite.

Cette mise en correspondance entre les élèves et les items permet de décrire précisément les compétences et les connaissances que maîtrisent les élèves de chacun des six groupes. (Cf. résultat)

ANNEXES

Annexe 1. Évaluation CEDRE anglais : réponses des directeurs au questionnaire de contexte.

Toutes les données sont des pourcentages sauf les « rangs moyens » et les « choix moyens ». Les calculs ont été effectués les directeurs répondants. Pour les « choix moyens », les évolutions significatives entre 2004 et 2010 sont marquées par le symbole « * ».

Renseignement sur vous

Vous êtes de sexe :

	2004	2010
1 • Masculin	42,4	37,6
2 • Féminin	57,6	62,4

Effectifs et caractéristiques de l'école

Question 1

Trouve-t-on tous les niveaux dans votre école (du CP au CM2) ?

	2004	2010
1 • Oui	90,9	93,6
2 • Non	9,1	6,4

Question 2

Votre école fait-elle partie d'un R.P.I. ?

	2004	2010
1 • Oui	11,8	15,1
2 • Non	88,2	84,9

Question 3

	2004	2010
Nombre d'élèves :	161	157

Question 4

Quel est le nombre de classes de votre école ?

	2004	2010
Nombre de classes :	6,8	6,7

Question 5

Quel est le nombre de personnes non-enseignantes, agréées, intervenant régulièrement dans votre école dans le cadre d'activités pédagogiques ? (hors intervenants langues)

	2004	2010
Nombre de personnes non enseignantes, agréées :	1,7	2,1

Question 6

Comment décririez-vous le milieu où se trouve votre école ?

	2004	2010
1 • Urbain	30,7	23,9
2 • Banlieue ou péri-urbain	28,8	22,4
3 • Rural	40,5	53,7

Question 7

Concernant la stabilité des effectifs de votre école;
vous estimez qu'il y a une stabilité des enseignants dans votre école :

	2004	2010
1 • Très importante	32,2	30,5
2 • Importante	42,4	45,6
3 • Moyenne	17,6	19,3
4 • Peu de stabilité	7,8	4,6

Question 8

Concernant la stabilité des effectifs de votre école;
vous estimez qu'il y a une stabilité des élèves dans votre école d'une année sur l'autre :

	2004	2010
1 • Très importante	1,9	18,9
2 • Importante	11,3	54,2
3 • Moyenne	36,4	25,3
4 • Peu de stabilité	50,4	1,6

Question 9

Estimez-vous qu'il y a un mouvement en cours d'année des élèves ?

	2004	2010
1 • Très importante	2,5	1,6
2 • Importante	5,4	8,1
3 • Moyenne	23,4	27,3
4 • Peu de stabilité	68,7	63

Question 10

Pour chaque proposition, indiquez le pourcentage approximatif d'élèves qui...

	Entre 0 et 10	Entre 11 et 25	Entre 26 et 50	Plus de 51	Choix moyen
n'ont pas le français comme langue maternelle					
2004	91	5,4	2,1	1,5	1,2
2010	88,2	5,6	3,3	2,9	1,2
ont des problèmes lourds de lecture en français					
2004	63,9	29,1	6,5	0,5	1,5
2010	73,6	22,7	2,6	1,1	1,3*

Ressources de l'école

Question 1

Y a-t-il des ouvrages en langue étrangère dans la bibliothèque de votre école ?

	2004	2010
1 • Oui	34,8	38,8
2 • Non	53,9	50,1
3 • L'école n'a pas de bibliothèque	11,3	11,1

Si vous avez répondu oui à la question 1.

Quels types d'ouvrages en langue étrangère ?

	Oui	Non
Des périodiques		
2004	40,7	59,3
2010	48	52
Des documentaires		
2004	50,2	49,8
2010	41	59
Des albums		
2010	84,4	15,6
Des romans		
2004	50,3	49,7
2010	19,1	80,9
Des dictionnaires		
2004	55,4	44,6
2010	62	38
Des documents audiovisuels		
2004	89,8	10,1
2010	54,6	45,4

Question 2

Y a-t-il des ouvrages en français sur les pays étrangers dont la langue est enseignée dans votre école ?

	2004	2010
1 • Oui	63,6	65,5
2 • Non	36,4	34,5

Question 3

Y a-t-il une salle informatique dans votre école ?

	2004	2010
1 • Oui	66,5	72,5
2 • Non	33,5	27,5

Question 4

Les élèves disposent-ils d'un ordinateur "en fond de classe" ?

	2010
1 • Oui	59,7
2 • Non	40,3

Question 5

Quel est le nombre d'ordinateurs à la disposition des élèves ?

	2004	2010
Nombre d'ordinateurs mis à la disposition des élèves :	9,1	11,3

	2004	2010
Parmi ces ordinateurs, nombre d'ordinateurs connectés à Internet :	5,6	9,5

Question 6

Dans quelle mesure, l'enseignement des langues vivantes est-il affecté par une insuffisance dans les domaines suivants ?

	Pas du tout affecté	Un peu affecté	Assez affecté	Très affecté	Choix moyen
Personnel enseignant					
2004	34,4	22,7	24,2	18,7	2,3
2010	38,2	29,8	18,2	13,8	2,1
Matériel pédagogique					
2004	19,6	37,7	27,2	15,5	2,4
2010	25,4	40,7	24,9	9	2,2*
Bâtiments, infrastructures					
2004	52,6	22,3	20	5,1	1,8
2010	59,5	22,4	11	7,1	1,7
Ordinateurs					
2010	49,4	27,5	12	11,1	1,8
Logiciels					
2010	18,2	28,8	25,9	27,1	2,6

L'école et les familles**Question 1**

Combien de fois, des activités spécifiques aux langues vivantes, sont-elles proposées par l'école aux familles des élèves de CM2 ?

	Jamais	1 ou 2 fois par an	3 ou 4 fois par an	5 fois par an et plus	Choix moyen
Réunion spécifique sur les LV					
2004	70,8	28,7	0,5	0	1,3
2010	82,4	17	0	0,6	1,2*
Réunion parents et intervenants extérieurs en LV					
2004	87,8	12,2	0	0	1,1
2010	92,7	7,3	0	0	1,1
Activités des enfants autour des LV					
2004	89,3	10,2	0,5	0	1,1
2010	57,7	36	2,9	3,4	1,5*

L'enseignement des langues dans l'école**Question 1**

Combien de temps par semaine est consacré à l'enseignement des langues vivantes ?

	90 minutes	45 minutes	30 minutes	Moins de 30 minutes
En CM2				
2010	78,8	20,2	0,5	0,5
En CM1				
2010	76,7	22,4	0,4	0,5
En CE2				
2010	63,2	33,8	2,5	0,5
En CE1				
2010	35,9	42,3	13,7	8,1

	2 fois 45 minutes	45 minutes	30 minutes	Autre
En CM2				
2004	76,7	17	2,1	4,2
En CM1				
2004	70,9	20,6	2,1	6,4
En CE2				
2004	46,1	27,1	9,2	17,6
En CE1				
2004	14,4	18,7	17,2	49,7

Question 2

Combien de personnes assurent l'enseignement des langues vivantes dans votre école ?

	2010	
Enseignants :	3,2	
	2004	
Enseignants de la classe	1,5	
	2004	
Enseignants d'une autre classe de l'école	0,8	
	2004	2010
Enseignants d'une autre école ou maître itinérant :	0,4	0,7
Professeur de collège ou de lycée :	0,7	1,3
Intervenant extérieur agréé :	0,8	1
Assistant :	0,5	0,7

Question 3

Votre école développe-t-elle un projet axé sur l'enseignement des langues vivantes ?

	2004	2010
1 • Oui	6	12,1
2 • Non	94	87,9

Si vous avez répondu oui à la question 3

Ce projet associe-t-il des enseignants autres que ceux chargés de l'enseignement des langues vivantes ?

	2004	2010
1 • Oui	45,8	59,9
2 • Non	54,2	40,1

Si vous avez répondu oui à la question 3

Ce projet est-il conduit en association avec le collège ?

	2004	2010
1 • Oui	41,7	20,8
2 • Non	58,3	79,2

Question 4

Y a-t-il des réunions communes avec les professeurs de langues vivantes du ou des collèges de secteur ?

	2004	2010
1 • Oui	62,4	19,7
2 • Non	37,6	80,3

Question 5

Quels sont les aménagements mis en place spécifiquement pour l'enseignement des langues vivantes ?

	Oui	Non
Échanges de service entre enseignants		
2004	46,1	53,9
2010	61,3	38,7
Aménagement des horaires		
2004	45	55
2010	37	63
Regroupement de classes		
2004	18,6	81,4
2010	26,7	73,3
Participation des parents à des ateliers en langues vivantes		
2004	7,1	92,9
2010	4,5	95,5

Annexe 2. Évaluation CEDRE anglais : réponses des enseignants au questionnaire de contexte.

Toutes les données sont des pourcentages sauf les « rangs moyens » et les « choix moyens ». Les calculs ont été effectués les élèves répondants. Pour les « choix moyens », les évolutions significatives entre 2004 et 2010 sont marquées par le symbole « * ».

Vous et votre formation - Anglais -

Vous êtes de sexe :

	2004	2010
1 • Masculin	13,9	19,4
2 • Féminin	86,1	80,6

Dans quelle catégorie vous situez-vous ?

	2010
1 • Enseignant de la classe	52,4
2 • Enseignant de l'école	22,4
3 • Professeur du second degré	7,8
4 • Intervenant extérieur	17,4

Quel est votre grade ?

	2004	2010
1 • Instituteur ou professeur des écoles	49,5	78,6
2 • Certifié	11,9	8,2
3 • Agrégé	0,7	0,3
4 • Maître auxiliaire	6,2	1,5
5 • Autre	31,7	11,4

Quel est votre plus haut diplôme ?

	2004	2010
1 • Licence	49,1	53,5
2 • Maîtrise	20,9	22,6
3 • DEA ou doctorat	2,6	5,2
4 • Autre	27,4	18,7

De quel(s) certificat(s) êtes-vous titulaire ?

	2010	
	OUI	NON
1 • Cambridge First Certificate	4,7	95,3
2 • Cambridge Proficiency	2,3	97,7
3 • TOEFL	5,3	94,7
4 • TOEIC	2,6	97,4
5 • Autre	26	74
7 • Autre diplôme	64,8	35,2

Avez-vous effectué ...

un séjour d'au moins 6 mois dans un pays anglophone pour des raisons autres que des études ou une formation ?

	2010
1 • Non	79,4
2 • Oui, il y a moins de 5 ans	4,4
3 • Oui, il y a moins de 10 ans	3,4
4 • Oui, il y a plus de 10 ans	12,8

Avez-vous effectué ...

un séjour d'au moins 6 mois dans un pays anglophone pour des raisons d'études ou de formation (quelle que soit la discipline étudiée) ?

	2010
1 • Non	79,5
2 • Oui, il y a moins de 5 ans	2,3
3 • Oui, il y a moins de 10 ans	4,7
4 • Oui, il y a plus de 10 ans	13,5

Vous et l'enseignement de l'anglais

Question 1

Depuis combien de temps enseignez-vous l'anglais à l'école primaire (y compris cette année) ?

Nombre d'années :

	moyenne
2004	4,4
2010	6*

Question 2

Depuis combien de temps exercez-vous dans cette école (y compris cette année) ?

	moyenne
2004	3,9
2010	4,3

Question 3

Avez-vous mis en place un ou des projets concernant les langues vivantes dans l'école où vous enseignez ?

	2004	2010
1 • Oui	23,7	24,4
2 • Non	76,3	75,6

Question 4

Vous sentez-vous intégré(e) au sein de l'équipe éducative de l'école ?

	2004	2010
1 • Oui	93,3	97,5
2 • Non	6,7	2,5

Question 5

Avez-vous mis en place un ou des projets concernant les langues vivantes avec les professeurs de langue du collège du secteur ?

	2004	2010
1 • Oui	7,6	4,7
2 • Non	92,4	95,3

Question 6

Au cours de vos quatre dernières années d'enseignement, avez-vous suivi des stages de formation continue (**de plus de 30h**) dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage de l'anglais à l'école primaire ?

	2004	2010
1 • Oui	25,5	28,8
2 • Non	75,5	71,2

Question 6bis

De quel type de stage s'agissait-il ?

	2010
1 • Un stage filé	27,5
2 • Un stage extensif	72,5

Question 7

Combien de cours d'anglais assurez-vous par semaine dans la classe évaluée ?

Nombre de cours par semaine :

	moyenne
2004	2,4
2010	1,8

Question 8

Quelle est la durée en minutes de chaque cours ?

	moyenne
2004	46,9
2010	47,1

Question 9

Assurez-vous d'autres cours d'anglais ?

	Oui	Non
Dans cette école		
2004	68,7	31,3
2010	48,1	51,9
Dans une autre école		
2004	44,3	55,7
2010	21,7	78,3
En collège		
2004	13,9	86,1
2010	5,1	94,9
En lycée		
2004	11	89
2010	5,3	94,7

Question 10

Pensez-vous que l'enseignement des langues vivantes requiert une pédagogie spécifique ?

	2010
1 • Oui	92,1
2 • Non	7,9

Votre classe, vos pratiques - Anglais -

Quel est l'effectif de la classe évaluée ?

	2004	2010
Moyenne	21	20

Temps consacré au cours de langue

Combien de temps en moyenne consacrez-vous chaque semaine à la préparation de vos cours d'anglais pour cette classe ?

	2004	2010
1 • Moins d'une heure	30	37,1
2 • Une heure à une heure trente	53,4	52,5
3 • Une heure trente à deux heures	15,2	8,7
4 • Plus de deux heures	1,4	1,7
Choix moyen	1,9	1,7

Vous et la langue que vous enseignez :

	Oui	Non
Êtes-vous abonné(e) à une revue en anglais ?		
2004	38,3	61,7
2010	21,8	78,2
Regardez-vous régulièrement des émissions ou des films en V.O. en anglais ?		
2004	67,2	32,8
2010	57,2	44,8
Lisez-vous des livres en anglais ?		
2004	67,7	32,3
2010	46,7	52,3

Votre temps de parole en Langue vivante

Au cours d'une séance, quelle proportion de votre temps de parole se fait en anglais ? Donnez une estimation moyenne en pourcentage.

	2004	2010
1 • Moins de 25	7,7	7,2
2 • Entre 26 – 50	31,9	23,5
3 • Entre 51 – 75	42	43,6
4 • Plus de 75	18,4	25,7
Choix moyen	2,7	2,9

Les consignes

Les consignes aux élèves sont données :

	2010
1 • en anglais	33,1
2 • en français	2,2
3 • dans les deux langues	64,7

Vos choix en langues vivantes

Globalement sur l'année, pour cette classe, indiquez le pourcentage que vous accordez dans votre enseignement à : (Inscrivez un pourcentage : le total est égal à 100%.)

	2004	2010 (Moyenne)
L'expression orale	33,6	34
La compréhension de l'oral	29,1	28,9
La compréhension de l'écrit	14,9	15,4
L'expression écrite	10,5	12*
Les connaissances culturelles	10,8	12,8*
Autre	4,1	2,7*

Fréquence d'utilisation de ressources

Précisez la fréquence avec laquelle vous utilisez les ressources suivantes :

	Très souvent	Souvent	Parfois	Jamais	Choix moyen
Cédérom audio spécifique pour l'enseignement de l'anglais 2010	21,3	27,4	33,1	18,2	2,5
Cédérom audio spécifique pour l'enseignement de l'anglais accompagnant le manuel 2010	26,6	19,8	21	32,6	2,6
Cédérom vidéo spécifique pour l'enseignement de l'anglais 2010	0,7	3,3	21,9	74,1	3,7
Cédérom vidéo spécifique pour l'enseignement de l'anglais accompagnant le manuel 2010	0,7	2	7,6	89,7	3,9
Autres cédéroms vidéo 2010	0,4	1,8	21,4	76,4	3,7
Ordinateur (logiciels, Internet, etc.) 2004	1,9	2,2	11,4	84,5	3,8
2010	1,9	8,5	31,5	58,1	3,5*
Jeux 2004	44,8	35,8	14,3	5,1	1,8
2010	28,9	40,6	27,9	2,6	2*
Chansons 2004	37,5	39,6	21,4	1,5	1,9
2010	21,3	47	30,9	0,8	2,1*
Journaux, magazines, bandes dessinées 2004	5,7	18,2	40,5	35,6	3
2010	3,8	16,8	48,9	30,5	3,1
Livres de bibliothèque, albums en anglais 2004	3,8	6,5	29,2	60,5	3,5
2010	7,5	16,8	46,4	29,3	3*
Images, posters, affiches 2004	32,3	27,4	32,1	8,2	2,2
2010	29,6	35,2	31,6	3,6	2,1

Fréquence d'utilisation de pratiques

Dans cette classe, à quelle fréquence utilisez-vous les pratiques d'enseignement suivantes ?

	Très souvent	Souvent	Parfois	Jamais	Choix moyen
Vous commencez systématiquement votre cours par un rituel (date...) 2010	70,5	19,4	7,3	2,8	1,4
Vous suivez la progression du manuel 2004	15,6	15,8	22,8	45,8	3
2010	11,1	17	26,5	45,4	3,1
Vous suivez une progression personnelle 2010	58,8	20,3	14,2	6,7	1,7
Vous enseignez à vos élèves les points essentiels de civilisation des pays anglophones 2004	11,9	34,5	45,2	8,4	2,5
2010	16,9	35,9	46,7	0,5	2,3*
Vous utilisez Internet dans le cadre du cours (recherche d'informations, mails...) 2004	2,1	3,2	10,9	83,8	3,8
2010	7,4	11	27,8	53,8	3,3*

Approche pédagogique : Vous privilégiez...

	Très souvent	Souvent	Parfois	Jamais	Choix moyen
les contenus 2010	33,9	62,7	3,4	0	1,7
les attitudes 2010	27,5	59,5	12,5	0,5	1,9

Annexe 3. Évaluation CEDRE anglais : réponses des élèves au questionnaire de contexte.

Toutes les données sont des pourcentages sauf les « rangs moyens » et les « choix moyens ». Les calculs ont été effectués les élèves répondants. Pour les « choix moyens », les évolutions significatives entre 2004 et 2010 sont marquées par le symbole « * ».

Quelques questions sur toi

Es-tu né(e) en France?

		2004	2010
1	<input type="checkbox"/> Oui	95,8	95
2	<input type="checkbox"/> Non	4,2	5

Si non...

Quand es-tu arrivé en France?

		2010
1	<input type="checkbox"/> Avant l'école maternelle	35,3
2	<input type="checkbox"/> Pendant l'école maternelle	25,4
3	<input type="checkbox"/> Au Cp	14
4	<input type="checkbox"/> Après le CP	25,3

Langue parlée à la maison - 01 -

Quand tu étais petit(e), quelle(s) langue(s) parlais-tu avec tes parents ?

	OUI	NON
Le français	<input type="checkbox"/> 1 97,5	<input type="checkbox"/> 2 2,5
L'anglais	<input type="checkbox"/> 1 5,6	<input type="checkbox"/> 2 94,4
l'allemand	<input type="checkbox"/> 1 1,5	<input type="checkbox"/> 2 98,5
Une autre langue	<input type="checkbox"/> 1 22,6	<input type="checkbox"/> 2 77,4

Langue parlée à la maison - 02 -

A la maison parles-tu français ?

		2004	2010
1	<input type="checkbox"/> Toujours	83,4	82,4
2	<input type="checkbox"/> Parfois	16	16,7
3	<input type="checkbox"/> Jamais	0,6	0,9

Ce que tu penses de l'anglais.

Question 1

Est-ce que tu aimes apprendre une langue étrangère?

- | | 2010 |
|--|------|
| 1 <input type="checkbox"/> Oui, j'aime beaucoup. | 54,4 |
| 2 <input type="checkbox"/> J'aime un peu. | 35,6 |
| 3 <input type="checkbox"/> Je n'aime pas beaucoup. | 5,7 |
| 4 <input type="checkbox"/> Non, je n'aime pas du tout. | 4,3 |

Choix moyen 1,6

Question 2

Est-ce important pour toi de connaître une langue étrangère ?

- | | 2010 |
|--|------|
| 1 <input type="checkbox"/> Très important | 50,9 |
| 2 <input type="checkbox"/> Assez important | 37,1 |
| 3 <input type="checkbox"/> Pas très important | 9,4 |
| 4 <input type="checkbox"/> Pas important du tout | 2,6 |

Choix moyen 1,6

Question 3

Est-ce que tu aimes l'anglais ?

- | | 2004 | 2010 |
|--|------|------|
| 1 <input type="checkbox"/> Oui, j'aime beaucoup. | 48,9 | 49,5 |
| 2 <input type="checkbox"/> J'aime un peu. | 36,7 | 37,4 |
| 3 <input type="checkbox"/> Je n'aime pas beaucoup. | 8,7 | 7,9 |
| 4 <input type="checkbox"/> Non, je n'aime pas du tout. | 5,7 | 5,2 |

Choix moyen 1,7 1,7

Question 4

Est-ce important pour toi de connaître l'anglais ?

- | | 2004 | 2010 |
|--|------|------|
| 1 <input type="checkbox"/> Très important | 53 | 54,7 |
| 2 <input type="checkbox"/> Assez important | 34,6 | 33,7 |
| 3 <input type="checkbox"/> Pas très important | 9,4 | 8,4 |
| 4 <input type="checkbox"/> Pas important du tout | 3 | 3,2 |

Choix moyen 1,6 1,6

Question 5

Selon toi, où as-tu le plus appris l'anglais?

- | | 2004 | 2010 |
|---|------|------|
| 1 <input type="checkbox"/> A l'école | 92,6 | 92,5 |
| 2 <input type="checkbox"/> Chez moi | 4,4 | 4,9 |
| 3 <input type="checkbox"/> Lors de séjours à l'étranger | 3 | 2,6 |

Choix moyen 1,1 1,1

Question 6

Pour toi, pourquoi est-ce important d'apprendre l'anglais?

Mets le chiffre 1 pour l'affirmation qui te paraît la plus importante, puis le chiffre 2 etc. jusqu'à mettre 4 pour celle qui te paraît la moins importante.

- | | RANG MOYEN |
|---|------------|
| 1 <input type="checkbox"/> Pour être plus à l'aise en anglais à l'entrée en 6e. | 2,2 |
| 2 <input type="checkbox"/> Pour pouvoir parler avec des étrangers. | 1,9 |
| 3 <input type="checkbox"/> Pour mieux me débrouiller avec un ordinateur (logiciels) et/ou d'autres appareils. | 3,4 |
| 4 <input type="checkbox"/> Pour trouver du travail quand je serai grand. | 2,2 |

Les cours d'anglais à l'école

Question 2

Comment te sens-tu en cours d'anglais ?

Dis à quel point tu es d'accord avec les phrases suivantes :

	Tout à fait d'accord	D'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord	Choix moyen
Je trouve que le cours d'anglais est un moment agréable. 2004 2010	<input type="checkbox"/> 1 31,3 30,2	<input type="checkbox"/> 2 50,3 52,8	<input type="checkbox"/> 3 11,3 11,6	<input type="checkbox"/> 4 7,1 5,4	1,9 1,9
J'ose prendre la parole en anglais même si je fais des erreurs. 2004 2010	<input type="checkbox"/> 1 30,2 33,7	<input type="checkbox"/> 2 41,1 42,1	<input type="checkbox"/> 3 17,8 16,1	<input type="checkbox"/> 4 10,9 8,1	2,1 2*
Je n'aime pas aller en cours d'anglais. 2004 2010	<input type="checkbox"/> 1 8,5 6,9	<input type="checkbox"/> 2 10,7 11,6	<input type="checkbox"/> 3 29 30	<input type="checkbox"/> 4 51,8 51,5	3,2 3,3
En anglais, j'apprends en m'amusant. 2004 2010	<input type="checkbox"/> 1 34,4 34,4	<input type="checkbox"/> 2 38 38,8	<input type="checkbox"/> 3 15,8 16,3	<input type="checkbox"/> 4 11,8 10,5	2,1 2
Je n'aime pas parler en anglais devant les autres élèves 2004 2010	<input type="checkbox"/> 1 17,3 14,7	<input type="checkbox"/> 2 22,8 20,6	<input type="checkbox"/> 3 30,3 31,9	<input type="checkbox"/> 4 29,6 32,8	2,7 2,8*
J'aime bien chanter en anglais. 2004 2010	<input type="checkbox"/> 1 38,9 37,4	<input type="checkbox"/> 2 32 29,6	<input type="checkbox"/> 3 11,5 14,3	<input type="checkbox"/> 4 17,6 18,7	2,1 2,1
Je n'aime pas faire des sketches en anglais. 2004 2010	<input type="checkbox"/> 1 24,2 21,7	<input type="checkbox"/> 2 20 19,7	<input type="checkbox"/> 3 21,8 24,9	<input type="checkbox"/> 4 34 33,7	2,7 2,7
J'aime bien faire des enquêtes en anglais. 2010	<input type="checkbox"/> 1 27,1	<input type="checkbox"/> 2 28,7	<input type="checkbox"/> 3 20,2	<input type="checkbox"/> 4 24	2,4
J'aime bien lire des albums en anglais. 2010	<input type="checkbox"/> 1 18,5	<input type="checkbox"/> 2 27,5	<input type="checkbox"/> 3 25,5	<input type="checkbox"/> 4 28,5	2,6
J'écris des histoires en anglais. 2010	<input type="checkbox"/> 1 7,4	<input type="checkbox"/> 2 14,8	<input type="checkbox"/> 3 30	<input type="checkbox"/> 4 47,8	3,2
On me donne des consignes en anglais dans d'autres cours (EPS...) 2010	<input type="checkbox"/> 1 8	<input type="checkbox"/> 2 9,2	<input type="checkbox"/> 3 16,6	<input type="checkbox"/> 4 66,2	3,4

Question 3

Nous avons des cours d'anglais :

- | | | |
|--------------------------|------------------------------|--------------|
| <input type="checkbox"/> | Une fois par semaine | 2010
41,5 |
| <input type="checkbox"/> | Deux fois par semaine | 51,9 |
| <input type="checkbox"/> | Trois fois par semaine | 3,8 |
| <input type="checkbox"/> | Tous les jours de la semaine | 2,8 |

Choix moyen 1,7

Toi et ta pratique de l'anglais

Question 1

Tu penses que tes résultats scolaires sont :

		2010
1	<input type="checkbox"/> Très bons	19,7
2	<input type="checkbox"/> Bons	50,3
3	<input type="checkbox"/> Moyens	26,5
4	<input type="checkbox"/> Mauvais	3,5
Choix moyen		2,1

Question 2

Tu penses que tes résultats scolaires en anglais sont :

		2004	2010
1	<input type="checkbox"/> Très bons	11,5	15,9
2	<input type="checkbox"/> Bons	39,7	41,4
3	<input type="checkbox"/> Moyens	41,7	34,5
4	<input type="checkbox"/> Mauvais	7,1	8,2
Choix moyen		2,4	2,4*

Question 3

Quand as-tu commencé à apprendre l'anglais à l'école ?

		2004	2010
1	<input type="checkbox"/> A l'école maternelle	3,8	5,5
2	<input type="checkbox"/> En CP	5,5	12,5
3	<input type="checkbox"/> En CE1	12,7	26,5
4	<input type="checkbox"/> En CE2	21	46,2
5	<input type="checkbox"/> En CM1	49,3	7,6
6	<input type="checkbox"/> En CM2	7,7	1,7
Choix moyen		4,3	3,4*

Question 4

Es-tu déjà allé **en vacances** dans un pays où tu devais utiliser l'anglais pour être compris(e) ?

		2004	2010
1	<input type="checkbox"/> Oui	22,5	28,8
2	<input type="checkbox"/> Non	77,5	71,2

Question 5

As-tu déjà **habité plus de 3 mois** dans un pays où tu devais utiliser l'anglais pour être compris(e) ?

		2010
1	<input type="checkbox"/> Oui	3,1
2	<input type="checkbox"/> Non	96,9

Question 6

As-tu un(e) correspondant(e) **anglais(e)**

		2004	2010
1	<input type="checkbox"/> Oui	12,8	16,2
2	<input type="checkbox"/> Non	87,2	83,8

Quelques questions sur les exercices.

Question 1

Comment as-tu trouvé les exercices de ce cahier ?

	2004	2010
1 <input type="checkbox"/> C'était très facile.	12,1	13,2
2 <input type="checkbox"/> C'était assez facile.	47,2	60,3
3 <input type="checkbox"/> C'était plutôt difficile.	35,5	24,3
4 <input type="checkbox"/> C'était trop difficile.	5,2	2,2
Choix moyen	2,3	2,2*

Question 2

Est-ce que tu as eu assez de temps pour répondre à toutes les questions ?

	2004	2010
1 <input type="checkbox"/> J'avais fini avant la fin.	53,5	54,2
2 <input type="checkbox"/> J'ai eu juste le temps de tout faire.	35,7	40,4
3 <input type="checkbox"/> Le maître a dû me laisser du temps supplémentaire.	10,8	5,4
Choix moyen	1,6	1,5*

Fiche de renseignements

Regard porté sur l'élève 1/3

Comportement de l'élève dans le cadre général de la classe :

	Très difficile				Très facile	Choix moyen
Comportement 2010	<input type="checkbox"/> 1 2,8	<input type="checkbox"/> 2 6,3	<input type="checkbox"/> 3 15,1	<input type="checkbox"/> 4 27,1	<input type="checkbox"/> 5 48,7	4,1

Regard porté sur l'élève 2/3

Efforts fournis par l'élève dans le cadre général de la classe :

	Très peu				Beaucoup	Choix moyen
Efforts	<input type="checkbox"/> 1 5,2	<input type="checkbox"/> 2 9,5	<input type="checkbox"/> 3 23,3	<input type="checkbox"/> 4 32,7	<input type="checkbox"/> 5 29,3	3,7

Regard porté sur l'élève 3/3

Résultats de l'élève dans le cadre général de la classe :

	Très faibles				Très bons	Choix moyen
Résultats	<input type="checkbox"/> 1 6,8	<input type="checkbox"/> 2 10,3	<input type="checkbox"/> 3 27,3	<input type="checkbox"/> 4 30,3	<input type="checkbox"/> 5 25,3	3,6

Annexe 4. Évaluation CEDRE allemand : réponses des directeurs au questionnaire de contexte.

Toutes les données sont des pourcentages sauf les « rangs moyens » et les « choix moyens ». Les calculs ont été effectués les directeurs répondants. Pour les « choix moyens », les évolutions significatives entre 2004 et 2010 sont marquées par le symbole « * ».

Renseignement sur vous

Vous êtes de sexe :

	2004	2010
1 • Masculin	49,7	34,4
2 • Féminin	50,3	65,6

Effectifs et caractéristiques de l'école

Question 1

Trouve-t-on tous les niveaux dans votre école (du CP au CM2) ?

	2004	2010
1 • Oui	89	85,8
2 • Non	11	14,2

Question 2

Votre école fait-elle partie d'un R.P.I. ?

	2004	2010
1 • Oui	12,6	18,9
2 • Non	87,4	81,1

Question 3

	2004	2010
Nombre d'élèves :	161	148

Question 4

Quel est le nombre de classes de votre école ?

	2004	2010
Nombre de classes :	7,3	6,5

Question 5

Quel est le nombre de personnes non-enseignantes, agréées, intervenant régulièrement dans votre école dans le cadre d'activités pédagogiques ? (hors intervenants langues)

	2004	2010
Nombre de personnes non enseignantes, agréées :	1,9	3

Question 6

Comment décririez-vous le milieu où se trouve votre école ?

	2004	2010
1 • Urbain	30,3	24
2 • Banlieue ou péri-urbain	22,6	16,4
3 • Rural	47,1	59,6

Question 7

Concernant la stabilité des effectifs de votre école; vous estimez qu'il y a une stabilité des enseignants dans votre école :

	2004	2010
1 • Très importante	39,7	40,8
2 • Importante	42,2	37,8
3 • Moyenne	14,1	19,2
4 • Peu de stabilité	4	2,2

Question 8

Concernant la stabilité des effectifs de votre école;
vous estimez qu'il y a une stabilité des élèves dans votre école d'une année sur l'autre :

	2004	2010
1 • Très importante	4,8	19,9
2 • Importante	13,8	55,1
3 • Moyenne	34	22,8
4 • Peu de stabilité	47,4	2,2

Question 9

Estimez-vous qu'il y a un mouvement en cours d'année des élèves ?

	2004	2010
1 • Très important	2,2	1,8
2 • Important	9,1	7,4
3 • Moyen	23,3	17,8
4 • Peu de mouvement	65,4	73,1

Question 10

Pour chaque proposition, indiquez le pourcentage approximatif d'élèves qui...

	Entre 0 et 10	Entre 11 et 25	Entre 26 et 50	Plus de 51	Choix moyen
n'ont pas le français comme langue maternelle					
2004	84,9	7,3	6,1	1,7	1,5
2010	82,9	8,1	5,6	3,4	1,4
ont des problèmes lourds de lecture en français					
2004	66,1	27,6	5,1	1,2	1,3
2010	74,4	17,6	5,9	2,1	1,3

Ressources de l'école**Question 1**

Y a-t-il des ouvrages en langue étrangère dans la bibliothèque de votre école ?

	2004	2010
1 • Oui	48,6	61,2
2 • Non	47	32,5
3 • L'école n'a pas de bibliothèque	4,4	6,3

Si vous avez répondu oui à la question 1.

Quels types d'ouvrages en langue étrangère ?

	Oui	Non
Des périodiques		
2004	27,6	72,4
2010	24,8	75,2
Des documentaires		
2004	56,5	40,5
2010	40,6	59,4
Des albums		
2010	90,2	9,8
Des romans		
2004	58,7	41,3
2010	41,6	58,4
Des dictionnaires		
2004	72,6	27,4
2010	71,4	28,6
Des documents audiovisuels		
2004	82,9	17,1
2010	49	51

Question 2

Y a-t-il des ouvrages en français sur les pays étrangers dont la langue est enseignée dans votre école ?

	2004	2010
1 • Oui	76,1	68,8
2 • Non	23,9	31,2

Question 3

Y a-t-il une salle informatique dans votre école ?

	2004	2010
1 • Oui	71,3	73,8
2 • Non	28,7	26,2

Question 4

Les élèves disposent-ils d'un ordinateur "en fond de classe" ?

	2010
1 • Oui	59,3
2 • Non	40,7

Question 5

Quel est le nombre d'ordinateurs à la disposition des élèves ?

	2004	2010
Nombre d'ordinateurs mis à la disposition des élèves :	8,9	11,5

	2004	2010
Parmi ces ordinateurs, nombre d'ordinateurs connectés à Internet :	5,7	10,5

Question 6

Dans quelle mesure, l'enseignement des langues vivantes est-il affecté par une insuffisance dans les domaines suivants ?

	Pas du tout affecté	Un peu affecté	Assez affecté	Très affecté	Choix moyen
Personnel enseignant					
2004	35,2	25,1	25	14,7	2,2
2010	34,7	32,9	23,4	9	2,1
Matériel pédagogique					
2004	28	41,2	21,5	9,3	2,1
2010	32	38,6	22,2	7,2	2,1
Bâtiments, infrastructures					
2004	58,6	24,3	11,6	5,5	1,7
2010	77,5	12,3	6,8	3,4	1,4*
Ordinateurs					
2010	60,6	19,4	14,1	5,9	1,7
Logiciels					
2010	27,3	24,2	27,7	20,8	2,4

L'école et les familles

Question 1

Combien de fois, des activités spécifiques aux langues vivantes, sont-elles proposées par l'école aux familles des élèves de CM2 ?

	Jamais	1 ou 2 fois par an	3 ou 4 fois par an	5 fois par an et plus	Choix moyen
Réunion spécifique sur les LV 2004 2010	45,3 71,9	53,1 27,7	1,6 0,4	0 0	1,6 1,3*
Réunion parents et intervenants extérieurs en langues vivantes 2004 2010	76,7 86,5	22,7 13,1	0,6 0,4	0 0	1,2 1,1*
Activités des enfants autour des LV 2004 2010	65,2 41,2	31,4 51,2	3,4 4,7	0 2,9	1,4 1,7*

L'enseignement des langues dans l'école

Question 1

Combien de temps par semaine est consacré à l'enseignement des langues vivantes ?

	90 minutes	45 minutes	30 minutes	Moins de 30 minutes
En CM2 2010	87,3	12,2	0,5	0
En CM1 2010	84,5	14,5	0,5	0,4
En CE2 2010	71,5	25,8	1,8	0,9
En CE1 2010	43,5	38,3	11,5	6,7

	2 fois 45 minutes	45 minutes	30 minutes	Autre
En CM2 2004	76,6	7,8	1,2	14,4
En CM1 2004	68,2	15	1,8	15
En CE2 2004	50,4	20,9	4,7	24
En CE1 2004	20	20,8	10,8	48,4

Question 2

Combien de personnes assurent l'enseignement des langues vivantes dans votre école ?

Enseignants :	2010 4,3	
Enseignants de la classe	2004 1,8	
Enseignants d'une autre classe de l'école	2004 1,7	
Enseignants d'une autre école ou maître itinérant :	2004 0,2	2010 0,8
Professeur de collège ou de lycée :	0,5	0,9
Intervenant extérieur agréé :	0,8	1,1
Assistant :	0,2	1

Question 3

Votre école développe-t-elle un projet axé sur l'enseignement des langues vivantes ?

	2004	2010
1 • Oui	14,9	25,2
2 • Non	85,1	74,8

Si vous avez répondu oui à la question 3

Ce projet associe-t-il des enseignants autres que ceux chargés de l'enseignement des langues vivantes ?

	2004	2010
1 • Oui	57,6	67,4
2 • Non	42,4	32,6

Si vous avez répondu oui à la question 3

Ce projet est-il conduit en association avec le collège ?

	2004	2010
1 • Oui	33,5	27,3
2 • Non	66,5	72,7

Question 4

Y a-t-il des réunions communes avec les professeurs de langues vivantes du ou des collèges de secteur ?

	2004	2010
1 • Oui	48,3	44,2
2 • Non	51,7	55,8

Question 5

Quels sont les aménagements mis en place spécifiquement pour l'enseignement des langues vivantes ?

	Oui	Non
Échanges de service entre enseignants		
2004	53	47
2010	53	47
Aménagement des horaires		
2004	50,8	49,2
2010	43,7	56,3
Regroupement de classes		
2004	42,3	57,7
2010	28,2	71,8
Participation des parents à des ateliers en langues vivantes		
2004	4,5	95,5
2010	3,9	96,1

Annexe 5. Évaluation CEDRE allemand: réponses des enseignants au questionnaire de contexte.

Toutes les données sont des pourcentages sauf les « rangs moyens » et les « choix moyens ». Les calculs ont été effectués les élèves répondants. Pour les « choix moyens », les évolutions significatives entre 2004 et 2010 sont marquées par le symbole « * ».

Vous et votre formation - Allemand -

Vous êtes de sexe :

	2004	2010
1 • Masculin	23,3	22
2 • Féminin	76,7	78

Dans quelle catégorie vous situez-vous ?

	2010
1 • Enseignant de la classe	47,5
2 • Enseignant de l'école	16,1
3 • Professeur du second degré	9,7
4 • Intervenant extérieur	26,7

Quel est votre grade ?

	2004	2010
1 • Instituteur ou professeur des écoles	47,1	67,6
2 • Certifié	19,9	8,2
3 • Agrégé	1,7	1,9
4 • Maître auxiliaire	1,4	1,3
5 • Autre	29,9	21

Quel est votre plus haut diplôme ?

	2004	2010
1 • Licence	25,9	39,1
2 • Maîtrise	25,5	17,9
3 • DEA ou doctorat	2,9	4,6
4 • Autre	45,7	38,4

De quel(s) certificat(s) êtes-vous titulaire ?

	2010	
	OUI	NON
1 • Zertifikat deutsch (ZD)	2,1	97,9
2 • Goethe Zertifikat	6,6	93,4
3 • Kleines Deutches Sprachdiplom (KDS)	1,6	98,4
4 • Großes Deutches Sprachdiplom (GDS)	0,6	99,4
5 • Test Deutschals Fremdsprache	0,7	99,3
6 • Diplôme de langue autrichienne (OSD)	0	100
7 • Autre diplôme	25	75
8 • Aucun de ces diplômes	69	31

Avez-vous effectué ...

un séjour d'au moins 6 mois dans un pays germanophone pour des raisons autres que des études ou une formation ?

	2010
1 • Non	72,1
2 • Oui, il y a moins de 5 ans	5,8
3 • Oui, il y a moins de 10 ans	3
4 • Oui, il y a plus de 10 ans	19,1

Avez-vous effectué ...

un séjour d'au moins 6 mois dans un pays germanophone pour des raisons d'études ou de formation (quelle que soit la discipline étudiée) ?

	2010
1 • Non	76,9
2 • Oui, il y a moins de 5 ans	2,8
3 • Oui, il y a moins de 10 ans	2,6
4 • Oui, il y a plus de 10 ans	17,7

Vous et l'enseignement de l'allemand

Question 1

Depuis combien de temps enseignez-vous l'allemand à l'école primaire (y compris cette année) ?

Nombre d'années :

	moyenne
2004	8,1
2010	9,1

Question 2

Depuis combien de temps exercez-vous dans cette école (y compris cette année) ?

	moyenne
2004	6,7
2010	6,2

Question 3

Avez-vous mis en place un ou des projets concernant les langues vivantes dans l'école où vous enseignez ?

	2004	2010
1 • Oui	31,1	32,5
2 • Non	68,9	67,5

Question 4

Vous sentez-vous intégré(e) au sein de l'équipe éducative de l'école ?

	2004	2010
1 • Oui	86,9	97,6
2 • Non	13,1	2,4

Question 5

Avez-vous mis en place un ou des projets concernant les langues vivantes avec les professeurs de langue du collège du secteur ?

	2004	2010
1 • Oui	13,9	15
2 • Non	86,1	85

Question 6

Au cours de vos quatre dernières années d'enseignement, avez-vous suivi des stages de formation continue (**de plus de 30h**) dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage de l'allemand à l'école primaire ?

	2004	2010
1 • Oui	20,2	35,7
2 • Non	79,8	64,3

Question 6bis

De quel type de stage s'agissait-il ?

	2010
1 • Un stage filé	32,2
2 • Un stage extensif	67,8

Question 7

Combien de cours d'allemand assurez-vous par semaine dans la classe évaluée ?
 Nombre de cours par semaine :

	moyenne
2004	2,2
2010	2,4

Question 8

Quelle est la durée en minutes de chaque cours ?

	moyenne
2004	45,6
2010	44,3

Question 9

Assurez-vous d'autres cours d'allemand ?

	Oui	Non
Dans cette école		
2004	45,4	54,6
2010	43,5	56,5
Dans une autre école		
2004	41	59
2010	32,5	67,5
En collège		
2004	25,6	74,4
2010	9	91
En lycée		
2004	8,9	91,1
2010	2,8	97,2

Question 10

Pensez-vous que l'enseignement des langues vivantes requiert une pédagogie spécifique ?

	2010
1 • Oui	92,6
2 • Non	7,4

Votre classe, vos pratiques - Allemand -**Quel est l'effectif de la classe évaluée ?**

	2004	2010
Moyenne	15,7	17,4

Temps consacré au cours de langue

Combien de temps en moyenne consacrez-vous chaque semaine à la préparation de vos cours d'allemand pour cette classe ?

	2004	2010
1 • Moins d'une heure	37,1	33
2 • Une heure à une heure trente	47,8	48,5
3 • Une heure trente à deux heures	12	10,7
4 • Plus de deux heures	3,1	7,8
Choix moyen	1,8	1,9

Vous et la langue que vous enseignez :

	Oui	Non
Êtes-vous abonné(e) à une revue en allemand ?		
2004	42,1	57,9
2010	18,7	81,2
Regardez-vous régulièrement des émissions ou des films en V.O. en allemand ?		
2004	69,5	30,5
2010	55	45
Lisez-vous des livres en allemand ?		
2004	69,3	30,7
2010	52,9	47,1

Votre temps de parole en Langue vivante

Au cours d'une séance, quelle proportion de votre temps de parole se fait en allemand ? Donnez une estimation moyenne en pourcentage.

	2004	2010
1 • Moins de 25	5	6
2 • Entre 26 – 50	34,4	27,8
3 • Entre 51 – 75	47,8	46,6
4 • Plus de 75	12,8	19,6
Choix moyen	2,7	2,8

Les consignes

Les consignes aux élèves sont données :

	2010
1 • en allemand	21,1
2 • en français	6
3 • dans les deux langues	72,9

Vos choix en langues vivantes

Globalement sur l'année, pour cette classe, indiquez le pourcentage que vous accordez dans votre enseignement à :

Inscrivez un pourcentage : le total est égal à 100%.

Moyenne

	2004	2010
L'expression orale	35	34,8
La compréhension de l'oral	27,4	26,8
La compréhension de l'écrit	15,9	17
L'expression écrite	10,4	11,7*
Les connaissances culturelles	12,2	11,7
Autre	7,1	4,6*

Fréquence d'utilisation de ressources

Précisez la fréquence avec laquelle vous utilisez les ressources suivantes :

	Très souvent	Souvent	Parfois	Jamais	Choix moyen
Cédérom audio spécifique pour l'enseignement de l'allemand 2010	15,3	22,1	36,4	26,2	2,7
Cédérom audio spécifique pour l'enseignement de l'allemand accompagnant le manuel 2010	17,9	19,3	28,1	34,7	2,8
Cédérom vidéo spécifique pour l'enseignement de l'allemand 2010	0,7	2,9	18,6	77,8	3,7
Cédérom vidéo spécifique pour l'enseignement de l'allemand accompagnant le manuel 2010	0,7	1,2	5,9	92,2	3,9
Autres cédéroms vidéo 2010	0,4	2,1	22,7	74,8	3,7
Ordinateur (logiciels, Internet, etc.) 2004 2010	3,1 2,8	4,8 6,3	12,9 32,8	79,2 58,1	3,7 3,5*
Jeux 2004 2010	27,5 29,3	37,1 36,5	31,3 30,3	4,1 3,9	2,1 2,1
Chansons 2004 2010	38 29,6	39,3 37,7	21,5 29,8	1,2 2,9	1,9 2,1*
Journaux, magazines, bandes dessinées 2004 2010	2,6 1,8	12,5 6,5	42,6 52,5	42,3 39,2	3,2 3,3
Livres de bibliothèque, albums en allemand 2004 2010	1 4,4	8 10,8	32 54,9	59 29,9	3,5 3,1*
Images, posters, affiches 2004 2010	17,4 21,9	30,9 32	40,4 38	11,3 8,1	2,5 2,3

Fréquence d'utilisation de pratiques

Dans cette classe, à quelle fréquence utilisez-vous les pratiques d'enseignement suivantes ?

	Très souvent	Souvent	Parfois	Jamais	Choix moyen
Vous commencez systématiquement votre cours par un rituel (date...) 2010	71,1	19	6,5	3,4	1,4
Vous suivez la progression du manuel 2004 2010	11,3 8,7	23,9 15	27 39,6	37,8 36,7	2,9 3
Vous suivez une progression personnelle 2010	63,3	22,6	11,1	3	1,5
Vous enseignez à vos élèves les points essentiels de civilisation des pays germanophones 2004 2010	14,1 16,8	34,3 34,6	45,2 46,9	6,4 1,7	2,4 2,3
Vous utilisez Internet dans le cadre du cours (recherche d'informations, mails...) 2004 2010	1,2 3,5	5,4 8,8	12,7 29,8	80,7 57,9	3,7 3,4*

Approche pédagogique Vous privilégiez...

	Très souvent	Souvent	Parfois	Jamais	Choix moyen
les contenus 2010	36,9	58,2	4,9	0	1,7
les attitudes 2010	33,6	54,9	11,5	0	1,8

Annexe 6. Évaluation CEDRE allemand: réponses des élèves au questionnaire de contexte.

Toutes les données sont des pourcentages sauf les « rangs moyens » et les « choix moyens ». Les calculs ont été effectués les élèves répondants. Pour les « choix moyens », les évolutions significatives entre 2004 et 2010 sont marquées par le symbole « * ».

Quelques questions sur toi

Es-tu né(e) en France?

		2004	2010
1 <input type="checkbox"/>	Oui	95,4	94,8
2 <input type="checkbox"/>	Non	4,6	5,2

Si non...

Quand es-tu arrivé en France?

		2010
1 <input type="checkbox"/>	Avant l'école maternelle	49,8
2 <input type="checkbox"/>	Pendant l'école maternelle	21,9
3 <input type="checkbox"/>	Au CP	13,7
4 <input type="checkbox"/>	Après le CP	14,6

Langue parlée à la maison - 01 -

Quand tu étais petit(e), quelle(s) langue(s) parlais-tu avec tes parents ?

	OUI		NON	
Le français	<input type="checkbox"/> 1	97,3	<input type="checkbox"/> 2	2,7
L'anglais	<input type="checkbox"/> 1	3,8	<input type="checkbox"/> 2	96,2
l'allemand	<input type="checkbox"/> 1	9,3	<input type="checkbox"/> 2	90,7
Une autre langue	<input type="checkbox"/> 1	29,1	<input type="checkbox"/> 2	70,9

Langue parlée à la maison - 02 -

A la maison parles-tu français ?

		2004	2010
1 <input type="checkbox"/>	Toujours	78,8	77,9
2 <input type="checkbox"/>	Parfois	20,1	21,2
3 <input type="checkbox"/>	Jamais	1,1	0,9

Ce que tu penses de l'allemand.

Question 1

Est-ce que tu aimes apprendre une langue étrangère?

	2010
1 <input type="checkbox"/> Oui, j'aime beaucoup.	54
2 <input type="checkbox"/> J'aime un peu.	35,3
3 <input type="checkbox"/> Je n'aime pas beaucoup.	6,6
4 <input type="checkbox"/> Non, je n'aime pas du tout.	4,1

Choix moyen 1,6

Question 2

Est-ce important pour toi de connaître une langue étrangère ?

	2010
1 <input type="checkbox"/> Très important	50,2
2 <input type="checkbox"/> Assez important	38,3
3 <input type="checkbox"/> Pas très important	9,3
4 <input type="checkbox"/> Pas important du tout	2,2

Choix moyen 1,6

Question 3

Est-ce que tu aimes l'allemand ?

	2004	2010
1 <input type="checkbox"/> Oui, j'aime beaucoup.	37,1	33,8
2 <input type="checkbox"/> J'aime un peu.	38,7	39,1
3 <input type="checkbox"/> Je n'aime pas beaucoup.	12,6	13,5
4 <input type="checkbox"/> Non, je n'aime pas du tout.	11,6	13,6

Choix moyen 2 2,1

Question 4

Est-ce important pour toi de connaître l'allemand ?

	2004	2010
1 <input type="checkbox"/> Très important	29,6	33
2 <input type="checkbox"/> Assez important	40,4	41,4
3 <input type="checkbox"/> Pas très important	22,2	18,1
4 <input type="checkbox"/> Pas important du tout	7,8	7,5

Choix moyen 2,1 2*

Question 5

Selon toi, où as-tu le plus appris l'allemand ?

	2004	2010
1 <input type="checkbox"/> A l'école	93,4	92,2
2 <input type="checkbox"/> Chez moi	4,2	5,2
3 <input type="checkbox"/> Lors de séjours à l'étranger	2,4	2,6

Choix moyen 1,1 1,1

Question 6

Pour toi, pourquoi est-ce important d'apprendre l'allemand ?

Mets le chiffre 1 pour l'affirmation qui te paraît la plus importante, puis le chiffre 2 etc. jusqu'à mettre 4 pour celle qui te paraît la moins importante.

		RANG MOYEN
1	<input type="checkbox"/> Pour être plus à l'aise en allemand à l'entrée en 6e.	2,4
2	<input type="checkbox"/> Pour pouvoir parler avec des étrangers.	1,9
3	<input type="checkbox"/> Pour mieux me débrouiller avec un ordinateur (logiciels) et/ou d'autres appareils.	3,4
4	<input type="checkbox"/> Pour trouver du travail quand je serai grand.	2,2

Les cours d'allemand à l'école

Question 2

Comment te sens-tu en cours d'allemand ? Dis à quel point tu es d'accord avec les phrases suivantes

	Tout à fait d'accord	D'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord	Choix moyen
Je trouve que le cours d'allemand est un moment agréable. 2004 2010	<input type="checkbox"/> ₁ 24,9 20,8	<input type="checkbox"/> ₂ 48 51	<input type="checkbox"/> ₃ 14,8 18,3	<input type="checkbox"/> ₄ 12,3 9,9	2,1 2,2
J'ose prendre la parole en allemand même si je fais des erreurs. 2004 2010	<input type="checkbox"/> ₁ 31,5 37,3	<input type="checkbox"/> ₂ 42,4 39,2	<input type="checkbox"/> ₃ 16,9 15,4	<input type="checkbox"/> ₄ 9,2 8,1	2 1,9*
Je n'aime pas aller en cours d'allemand. 2004 2010	<input type="checkbox"/> ₁ 12,3 13,5	<input type="checkbox"/> ₂ 13,2 14,9	<input type="checkbox"/> ₃ 30,2 30,5	<input type="checkbox"/> ₄ 44,3 41,1	3,1 3
En allemand, j'apprends en m'amusant. 2004 2010	<input type="checkbox"/> ₁ 29,5 28,5	<input type="checkbox"/> ₂ 36,6 37	<input type="checkbox"/> ₃ 18,8 18,5	<input type="checkbox"/> ₄ 15,1 16	2,2 2,2
Je n'aime pas parler en allemand devant les autres élèves 2004 2010	<input type="checkbox"/> ₁ 16,9 17,1	<input type="checkbox"/> ₂ 20,3 20,5	<input type="checkbox"/> ₃ 29,7 30,3	<input type="checkbox"/> ₄ 33,1 32,1	2,8 2,8
J'aime bien chanter en allemand. 2004 2010	<input type="checkbox"/> ₁ 31,6 29,3	<input type="checkbox"/> ₂ 27,5 29,2	<input type="checkbox"/> ₃ 14,2 17	<input type="checkbox"/> ₄ 26,7 24,5	2,4 2,4
Je n'aime pas faire des sketches en allemand. 2004 2010	<input type="checkbox"/> ₁ 20,2 20,8	<input type="checkbox"/> ₂ 15,8 17,3	<input type="checkbox"/> ₃ 23,5 25,5	<input type="checkbox"/> ₄ 40,5 36,4	2,8 2,8
J'aime bien faire des enquêtes en allemand. 2010	<input type="checkbox"/> ₁ 26,2	<input type="checkbox"/> ₂ 26,7	<input type="checkbox"/> ₃ 19,8	<input type="checkbox"/> ₄ 27,3	2,5
J'aime bien lire des albums en allemand. 2010	<input type="checkbox"/> ₁ 14,5	<input type="checkbox"/> ₂ 22,3	<input type="checkbox"/> ₃ 27,1	<input type="checkbox"/> ₄ 36,1	2,8
J'écris des histoires en allemand. 2010	<input type="checkbox"/> ₁ 8,3	<input type="checkbox"/> ₂ 17,7	<input type="checkbox"/> ₃ 25,9	<input type="checkbox"/> ₄ 48,1	3,1
On me donne des consignes en allemand dans d'autres cours (EPS...) 2010	<input type="checkbox"/> ₁ 10,3	<input type="checkbox"/> ₂ 10,8	<input type="checkbox"/> ₃ 16,4	<input type="checkbox"/> ₄ 62,5	3,3

Question 3

Nous avons des cours d'allemand :

		2010
1	<input type="checkbox"/> Une fois par semaine	21,1
2	<input type="checkbox"/> Deux fois par semaine	59
3	<input type="checkbox"/> Trois fois par semaine	11,4
4	<input type="checkbox"/> Tous les jours de la semaine	8,5

Choix moyen 2,1

Toi et ta pratique de l'allemand

Question 1

Tu penses que tes résultats scolaires sont :

		2010
1	<input type="checkbox"/> Très bons	24,2
2	<input type="checkbox"/> Bons	49
3	<input type="checkbox"/> Moyens	23,9
4	<input type="checkbox"/> Mauvais	2,9

Choix moyen 2,1

Question 2

Tu penses que tes résultats scolaires en allemand sont :

		2004	2010
1	<input type="checkbox"/> Très bons	12,5	15,4
2	<input type="checkbox"/> Bons	40,6	40,4
3	<input type="checkbox"/> Moyens	39,9	33,9
4	<input type="checkbox"/> Mauvais	7	10,3

Choix moyen 2,4 2,4

Question 3

Quand as-tu commencé à apprendre l'allemand à l'école ?

		2004	2010
1	<input type="checkbox"/> A l'école maternelle	5,6	12,2
2	<input type="checkbox"/> En CP	5,2	21,1
3	<input type="checkbox"/> En CE1	10,7	26,5
4	<input type="checkbox"/> En CE2	30,9	31,2
5	<input type="checkbox"/> En CM1	32,1	6,3
6	<input type="checkbox"/> En CM2	15,5	2,7

Choix moyen 4,2 3,1*

Question 4

Es-tu déjà allé **en vacances** dans un pays où tu devais utiliser l'allemand pour être compris(e) ?

		2004	2010
1	<input type="checkbox"/> Oui	23,9	40,4
2	<input type="checkbox"/> Non	76,1	59,6

Choix moyen 1,8 1,6*

Question 5

As-tu déjà **habité plus de 3 mois** dans un pays où tu devais utiliser l'allemand pour être compris(e) ?

		2010
1	<input type="checkbox"/> Oui	3,2
2	<input type="checkbox"/> Non	96,8

Question 6

As-tu un(e) correspondant(e) allemand(e)

		2004	2010
1 <input type="checkbox"/>	Oui	19,8	25,8
2 <input type="checkbox"/>	Non	80,2	74,2

Quelques questions sur les exercices.

Question 1

Comment as-tu trouvé les exercices de ce cahier ?

		2004	2010
1 <input type="checkbox"/>	C'était très facile.	15,6	13,1
2 <input type="checkbox"/>	C'était assez facile.	42,8	51,2
3 <input type="checkbox"/>	C'était plutôt difficile.	34,1	31,1
4 <input type="checkbox"/>	C'était trop difficile.	7,5	4,6
Choix moyen		2,3	2,3

Question 2

Est-ce que tu as eu assez de temps pour répondre à toutes les questions ?

		2004	2010
1 <input type="checkbox"/>	J'avais fini avant la fin.	51,3	47,2
2 <input type="checkbox"/>	J'ai eu juste le temps de tout faire.	35,7	45,7
3 <input type="checkbox"/>	Le maître a dû me laisser du temps supplémentaire.	13	7,1
Choix moyen		1,6	1,6

Fiche de renseignements

Regard porté sur l'élève 1/3

Comportement de l'élève dans le cadre général de la classe :

	Très difficile				Très facile	Choix moyen
Comportement 2010	<input type="checkbox"/> 1 2,6	<input type="checkbox"/> 2 5,9	<input type="checkbox"/> 3 15,5	<input type="checkbox"/> 4 24,2	<input type="checkbox"/> 5 51,8	4,2

Regard porté sur l'élève 2/3

Efforts fournis par l'élève dans le cadre général de la classe :

	Très peu				Beaucoup	Choix moyen
Efforts	<input type="checkbox"/> 1 5,1	<input type="checkbox"/> 2 7,3	<input type="checkbox"/> 3 21,7	<input type="checkbox"/> 4 29,5	<input type="checkbox"/> 5 36,4	3,8

Regard porté sur l'élève 3/3

Résultats de l'élève dans le cadre général de la classe :

	Très faibles				Très bons	Choix moyen
Résultats	<input type="checkbox"/> 1 6	<input type="checkbox"/> 2 8,8	<input type="checkbox"/> 3 24,5	<input type="checkbox"/> 4 31	<input type="checkbox"/> 5 29,7	3,7

collection

Les Dossiers

thème

Enseignement scolaire

titre du document

L'évolution des compétences
en anglais et en allemand
des élèves en fin d'école

éditeur

Direction de l'évaluation, de la prospective
et de la performance

date de parution

Décembre 2013

conception et impression

Département de la valorisation et de l'édition

accès internet

www.education.gouv.fr/statistiques



L'évolution des compétences en anglais et en allemand des élèves en fin d'école

Ce dossier présente les résultats obtenus par les élèves de fin d'école à l'évaluation CEDRE de 2010 en anglais et en allemand dans trois des cinq activités langagières : la compréhension de l'oral, la compréhension de l'écrit et l'expression écrite.

Il s'attache plus précisément à analyser les performances des élèves et l'évolution de leurs compétences entre les deux cycles d'évaluation de 2004 et de 2010. Il se propose de mettre en relation cette appréciation des acquis des élèves avec certaines caractéristiques du système et des politiques éducatives propres à l'enseignement des langues.

Dans chaque activité langagière, des exemples concrets de situations proposées aux élèves illustrent leurs performances et apportent un éclairage sur les stratégies qu'ils ont pu mettre en œuvre.

En outre, ce dossier présente les résultats de l'enquête portant sur des éléments contextuels menée auprès des élèves, des enseignants et des directeurs d'école. Ces résultats permettent d'apporter des éléments complémentaires sur leurs performances et leur réussite.

Grace à la méthodologie utilisée dans le cadre de CEDRE, la reprise partielle en 2016 de l'évaluation de 2010 permettra de nouveau une comparaison des performances à six ans d'intervalle.

15 euros

ISSN 2119-0690

ISBN 978-2-11-099367-0

N° 005 13 2 203

ministère
éducation
nationale



REPUBLIQUE FRANÇAISE