



LES DOSSIERS DE LA DEPP

211

— PÉDAGOGIE —

Cedre 2016 Espagnol en fin de collège



Cedre 2016

Espagnol

en fin de collège



n°211
mars
2019

Direction de la publication
Fabienne Rosenwald

Auteurs
Stéphane Boucé
Louis-Marie Ninnin

Édition
Bernard Javet

Cet ouvrage est édité
par le ministère
de l'Éducation nationale et de la Jeunesse

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

ISSN 2119-0690
e-ISSN 2431-8043
e-ISBN 978-2-11-152671-6



Sommaire

Introduction.....	5
Le cadre de l'évaluation et la méthodologie utilisée.....	6
1. Les domaines évalués et les niveaux de compétence visés.....	6
2. L'élaboration et l'évaluation des items.....	7
3. La constitution des cahiers.....	7
4. La répartition entre items communs et items nouveaux.....	7
5. La population : échantillon et strates.....	5
6. L'analyse des items.....	8
7. La MRI.....	8
8. La construction de l'échelle	
Les activités langagières évaluées : architecture et résultats.....	9
La compréhension de l'oral.....	9
1. Les objectifs d'évaluation.....	9
2. Les supports.....	10
3. Les résultats.....	10
4. Les connaissances et compétences mises en œuvre : exemples d'items.....	15
La compréhension de l'écrit.....	20
1. Les objectifs d'évaluation.....	20
2. Les supports.....	20
3. Les résultats.....	20
4. Les connaissances et compétences mises en œuvre : exemples d'items.....	25
L'expression écrite.....	30
1. Les objectifs d'évaluation.....	30
2. Les résultats.....	30
3. Les connaissances et compétences mises en œuvre : exemples d'items.....	33
4. Des exemples de productions d'élèves.....	35
L'expression orale en continu.....	37
1. Les préalables à la mise en place de l'évaluation.....	37
2. L'échantillon évalué.....	37
3. Les objectifs d'évaluation et les supports.....	37
4. La passation.....	38
6. L'évaluation des productions.....	38
7. Les résultats.....	39
Les réponses aux questionnaires de contexte.....	41
1. Les réponses des enseignants.....	41
2. Les réponses des élèves.....	46
Conclusion et perspectives.....	48

INTRODUCTION

La direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) met en place des dispositifs d'évaluation des acquis des élèves reposant sur des épreuves standardisées. Elle est également maître d'œuvre pour la France des évaluations internationales telles que PIRLS, TIMMS ou PISA.

Ces programmes d'évaluations sont des outils d'observation des acquis des élèves pour le pilotage d'ensemble du système éducatif. Ils doivent permettre d'agir au niveau national sur les programmes des disciplines, sur l'organisation des apprentissages, sur les contextes de l'enseignement, sur des populations caractérisées.

Parmi ces différents programmes, les évaluations Cedre (cycle des évaluations disciplinaires réalisées sur échantillon) révèlent les objectifs atteints et ceux qui ne le sont pas. En effet, Cedre établit des bilans nationaux des acquis des élèves et ceci à des moments clés du cursus scolaire, en fin d'école et de collège. Cedre couvre les compétences des élèves dans la plupart des domaines disciplinaires au regard des objectifs fixés par les programmes officiels. Les résultats obtenus permettent 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 régulièrement (tous les six ans puis tous les cinq ans depuis 2012), ces évaluations permettent de répondre également à la question de l'évolution du niveau des élèves au fil du temps.

Ces dispositifs d'évaluation n'ont pas valeur de délivrance de diplômes, ni d'examen de passage ou d'attestation de niveau ; ils donnent une photographie instantanée de ce que savent et savent faire les élèves à la fin d'un cursus scolaire.

Par ailleurs, ces évaluations sont proposées à des échantillons statistiquement représentatifs de la population scolaire de France métropolitaine (4 000 élèves pour le Cedre Espagnol de fin de troisième), aucun résultat par élève ni par département ou académie ne peut donc être calculé.

En espagnol, l'évaluation Cedre menée en mai 2016 a pour objectif d'évaluer les connaissances et compétences des élèves de fin de collège.

En outre, en reprenant à l'identique un certain nombre d'items du protocole précédent, celui de 2010, cette évaluation permet également de comparer et de mesurer l'évolution des performances des élèves dans le temps.

LE CADRE DE L'ÉVALUATION ET LA MÉTHODOLOGIE UTILISÉE

1. LES DOMAINES ÉVALUÉS ET LES NIVEAUX DE COMPÉTENCE VISÉS

En 2016, en espagnol, l'évaluation a été proposée dans quatre activités langagières : la compréhension de l'oral, la compréhension de l'écrit, l'expression écrite et, pour la première fois, l'expression orale en continu.

Ces évaluations ont été élaborées à partir des objectifs fixés par les programmes officiels (en vigueur jusqu'à la rentrée 2016), programmes adossés au Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). Les situations d'évaluation relèvent pour la plupart d'entre elles du niveau A2 (*intermédiaire*). En effet, dans le contexte des programmes de 2005, pour la validation du socle commun de connaissances et de compétences, c'est ce niveau A2 qui était requis. La majorité des situations que nous avons proposées relève donc de ce niveau. Néanmoins, afin d'apprécier au mieux les différentes performances des élèves, des items de niveau A1 (*découverte*) et d'autres d'un niveau tendant vers B1 (*indépendant*) ont également été proposés.

2. L'ÉLABORATION DES ITEMS

Les situations d'évaluation proposées sont constituées d'items qui sont le fruit d'un travail collectif d'un groupe de concepteurs, encadré par un chef de projet de la DEPP et l'inspection. Une fois validés, ces items font alors l'objet d'un cobayage, c'est-à-dire d'une passation auprès d'une ou de plusieurs classes pour estimer leur difficulté et recueillir les réactions des élèves.

En compréhension de l'oral et de l'écrit comme en expression écrite, deux formats de questions sont proposés : questions à choix multiples (QCM) et questions ouvertes (Figures 1.1 et 1.2).

Figure 1.1 Exemple d'item : question à choix multiples (QCM) en compréhension de l'oral

Situación 8

La "Palabra encantada" o "Palabra mágica" es un concurso.
Vas a escuchar 2 veces este concurso.
Lee las informaciones siguientes.

Escucha el concurso.

Marca la respuesta correcta.



La solución de la "palabra encantada" es:

- 1 médico.
- 2 mundo.
- 3 miedo.
- 4 moreno.

Figure 1.2 Exemple d'item : question ouverte en expression écrite

Situación 22

Imagina que puedes vivir en una ciudad o en el campo.



En tu blog, di qué prefieres : ¿ciudad o campo? y explícas por qué.

Escribe entre 3 y 5 líneas.

CAPETEC
COMETEC

Les questions dites ouvertes appellent des réponses sous forme de productions écrites. Elles supposent la mise en place d'un dispositif de corrections expertes à distance, nécessitant la formation de correcteurs et l'élaboration d'un cahier des charges strict pour éviter toute subjectivité ou la validation de réponses trop imprécises ou succinctes.

Pour l'évaluation de l'expression orale en continu, pour les mêmes raisons, la formation d'un groupe de correcteurs et la rédaction d'un cahier des charges ont également été requises.

3. LA CONSTITUTION DES CAHIERS

Dans le cadre de cette évaluation sur support papier, le protocole se compose d'un ensemble de cahiers, constitués de blocs (ensemble d'items). L'évaluation de 2016 est constituée de 6 blocs de compréhension de l'oral répartis dans 6 cahiers et de 13 blocs de compréhension de l'écrit et d'expression écrite répartis dans 13 cahiers selon la méthodologie des cahiers tournants qui permet à la fois d'évaluer un nombre important d'items sans allonger le temps de passation et d'estimer la probabilité de réussite de chaque élève à chaque item.

Chaque cahier comprend deux séquences de 50 minutes environ au cours desquelles l'élève est tout d'abord évalué en compréhension de l'oral (12 minutes), puis en compréhension de l'écrit et en expression écrite (25 minutes). Les séances se terminent par un questionnaire de contexte, identique dans tous les cahiers, dans lequel l'élève doit répondre à des questions concernant notamment l'environnement familial dans lequel il évolue, ses projets scolaires et professionnels, sa perception de la matière et de son environnement scolaire.

4. LA RÉPARTITION ENTRE ITEMS COMMUNS ET ITEMS NOUVEAUX

L'évaluation Cedre Espagnol 2016 est constituée de 306 items : 130 items de 2010 (représentant un peu moins de 50 % du nombre total d'items de l'évaluation) repris à l'identique afin d'assurer la comparabilité des performances dans le temps et de 176 nouveaux items qui ont fait l'objet d'une expérimentation préalable en 2015. (Figure 1.3).

Figure 1.3 Nombre et répartition des items par activité langagière

	Ensemble	Items communs 2010/2016	Items nouveaux 2016
Compréhension de l'oral	133	53	80
Compréhension de l'écrit	131	58	73
Expression écrite	42	19	23
Total	306	130	176

5. LA POPULATION ET L'ÉCHANTILLON

En 2016, en France, 74,2 % des élèves étudient l'espagnol en deuxième langue.

La population visée pour l'évaluation Cedre est celle des élèves de troisième générale des collèges publics et privés sous contrat de France métropolitaine.

Cette évaluation a été proposée à un échantillon tiré selon trois strates correspondant aux trois secteurs : public hors éducation prioritaire, public en éducation prioritaire et privé. Une fois les classes des collèges tirées au sort, tous les élèves de ces classes sont interrogés : c'est un sondage dit « par grappe ».

En 2016, l'échantillon représentatif comprenait 4 028 élèves de 191 classes et de 189 collèges (strate 1 : 120 collèges publics hors éducation prioritaire ; strate 2 : 29 collèges publics en éducation prioritaire ; strate 3 : 40 collèges privés). (Figure 1.4).

Figure 1.4 Répartition de l'échantillon 2016

	Collèges	Classes	Élèves
1. Public hors éducation prioritaire	120	121	2 582
2. Public en éducation prioritaire	29	29	566
3. Privé	40	41	880
Total	189	191	4 028

Dans chacune des classes de cet échantillon, trois élèves ont été à chaque fois sélectionnés par la DEPP afin d'être entendus et évalués en expression orale en continu.

Au sein de cet échantillon de 2016, 84 % des élèves déclarent étudier l'espagnol depuis la quatrième, 9 % depuis la cinquième et 4 % depuis la sixième.

L'état des lieux des remontées prend en compte le taux de non-réponse. Nous distinguons la non-réponse de classes entières de la non-réponse d'élèves dans les collèges participants. 97,4 % des collèges de l'échantillon ont répondu et nous constatons au final un taux de 89.2 % des effectifs attendus soit 3 593 répondants sur 4 028.

6. L'ANALYSE DES ITEMS

Pour une description générale de la méthodologie psychométrique employée dans les évaluations standardisées de compétences des élèves, le lecteur est invité à consulter le numéro 86-87 de la revue *Éducation et Formations* de mai 2015. Nous ne donnons ici que quelques clefs de lecture pour la bonne compréhension de la suite de ce dossier.

Classiquement, il est possible, à la suite d'une évaluation, de constater les résultats et de donner comme indicateur un pourcentage de réussite. Néanmoins, les résultats dépendent totalement de l'ensemble des items qui constituent le test. Pour le même champ, il serait possible de trouver des résultats bien différents selon que l'on propose des épreuves plus faciles ou plus difficiles. Il est complexe de distinguer ce qui tient lieu de la difficulté des items proposés et de la compétence des élèves à y répondre. Une des missions des évaluations Cedre étant de permettre une comparaison temporelle, cette approche classique ne permet pas de garantir une fidélité dans le domaine. Le recours à une modélisation est alors préconisé. L'évaluation Cedre est basée sur la théorie de la réponse à l'item (MRI).

7. LE MRI

Cette méthode modélise la probabilité qu'un élève donne une certaine réponse à un item, en fonction de paramètres concernant l'élève (niveau de compétence) et l'item (difficulté et discrimination de l'item). L'indice de discrimination indique dans quelle mesure l'item correspond bien à la dimension évaluée, pour ce faire il s'appuie sur la différence de performance entre les élèves qui réussissent le test et ceux qui échouent.

En sus du seul score de réussite, l'utilisation du MRI permet de mettre en regard les performances des élèves et la difficulté des items. Cette caractéristique permet de décrire ce que savent faire les élèves à un niveau donné de difficulté des items, ce qui conduit à l'élaboration d'un descriptif présenté sous forme d'échelle. Lors d'une seconde prise d'information, il est possible de positionner et de caler deux échelles avec des items repris à l'identique, ce qui conduit à l'observation des évolutions temporelles.

8. LA CONSTRUCTION DE L'ÉCHELLE

Les modèles de réponse à l'item permettent de positionner sur une même échelle les paramètres de difficulté des items et les niveaux de compétences des élèves. Cette correspondance permet de caractériser les compétences maîtrisées pour différents groupes d'élèves.

Les scores en espagnol estimés selon le modèle de réponse à l'item ont été standardisés de manière à obtenir une moyenne de 250 et un écart-type de 50 pour l'année 2016. Ensuite la distribution des scores est « découpée » en six groupes de la manière suivante : nous déterminons le score seuil en deçà duquel se situent 15 % des élèves (groupes < 1 et 1), nous déterminons également le score seuil au-delà duquel se situent 10 % des élèves (groupe 5). Entre ces deux niveaux, l'échelle a été scindée en trois parties d'amplitude de scores égale correspondant à trois groupes intermédiaires. Ces choix arbitraires ont pour objectif de décrire plus précisément le continuum de compétence.

En effet, 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. Ainsi, chaque item est associé à un des six groupes, en fonction des probabilités estimées de réussite selon les groupes. Un item est dit « maîtrisé » par un groupe dès lors que l'élève ayant le score le plus faible du groupe a au moins 50 % de chance de réussir l'item. Les élèves du groupe ont alors plus de 50 % de chance de réussir cet item.

En 2016, ce même travail a été effectué. Le découpage étant identique à celui de 2010, ce sont les effectifs des élèves dans les différents groupes qui changent et guident le travail d'analyse pour dégager les points d'évolution.

LES ACTIVITÉS LANGAGIÈRES ÉVALUÉES : ARCHITECTURE ET RÉSULTATS

LA COMPRÉHENSION DE L'ORAL

1. LES OBJECTIFS D'ÉVALUATION

En compréhension de l'oral, nous avons vérifié que les élèves sont capables de repérer, dans un message sonore, des informations explicites (lexique de la vie quotidienne, éléments culturels simples, repères temporels, spatiaux) et de construire du sens en mettant ces informations en relation, en inférant à partir de l'explicite, en identifiant l'implicite, en synthétisant (figure 2.1).

Figure 2.1. Compréhension de l'oral : objectifs d'évaluation

Compréhension de l'oral	
Objectifs d'évaluation	
Repérer l'information explicite	<ul style="list-style-type: none"> - lexique de la vie quotidienne - éléments culturels simples - repères temporels et spatiaux
Construire le sens	Mettre en réseau des informations explicites
	Inférer à partir d'éléments explicites
	Identifier l'information implicite
	Synthétiser à partir de la mise en relation d'indices

Repérer l'information explicite : quelques exemples

Il pouvait être demandé aux élèves, au sein d'une annonce dans une gare par exemple, de repérer l'heure de départ du train ou le numéro de la voie correspondante. Dans le cadre d'émissions culinaires, les élèves avaient à identifier les quantités de produits à utiliser pour la fabrication d'un plat ou la meilleure saison pour le déguster ou bien encore la région d'Espagne dont le plat est typique. Dans des programmes radiophoniques où des personnes se présentent et parlent d'elles-mêmes, les élèves avaient à identifier certains éléments de leur identité.

Il pouvait leur être demandé également de repérer, dans une scène au restaurant, quels plats chacun des personnages choisit ou bien encore les formules de salutations utilisées par les protagonistes.

Construire le sens : quelques exemples

En prenant appui par exemple sur le repérage des civilités utilisées, les élèves devaient identifier à quel moment de la journée se passait la scène. À partir du contexte d'une cérémonie de remise de prix cinématographiques, ils avaient à inférer le métier de la personne qui s'exprime et à partir de ses dires et de l'intonation, les sensations qu'elle ressent. Par une mise en réseau d'indices, ils avaient à synthétiser et à identifier le thème d'une interview, l'objectif d'une campagne publicitaire, la question qui avait été posée pour que les personnages répondent de la sorte, lequel des tableaux proposés correspondait à la description donnée, lequel des mots proposés dans un jeu d'énigme correspondait à la définition entendue.

2. LES SUPPORTS

En compréhension de l'oral, tous les items nouveaux de 2016 ont été créés à partir de supports authentiques de nature variée. Il a été proposé des extraits d'interviews, de films, d'émissions, des publicités, des annonces, des jeux d'énigmes radiophoniques.

Pour la première fois en 2016, des supports vidéo ont également été proposés à un échantillon d'élèves. Ces vidéos sont aussi de nature variée : des extraits de séries, d'interviews, de campagne publicitaire. Afin de pouvoir apprécier l'impact de l'image sur la compréhension, un autre échantillon d'élèves a été évalué à partir des seules bandes-son de ces vidéos.

Tous ces supports, reflets de réalités espagnoles et hispano-américaines, sont de longueur et de difficulté variées. Certains sont accompagnés de documents iconographiques.

3. LES RÉSULTATS

Une stabilité des performances en compréhension de l'oral

3.1 LE SCORE OBTENU

Dans cette activité langagière, le score moyen obtenu est stable : il était de 250 en 2010 et de 247 en 2016, différence non significative (figure 2.2).

Figure 2.2. Score moyen en compréhension de l'oral en 2010 et 2016

Année	Score moyen	Écart-type
2010	250	50
2016	247	38

Lecture : les élèves de 2016 obtiennent un score de 247 avec un écart type de 38.

Les évolutions significatives entre deux évaluations successives sont indiquées en gras.

Note : par le jeu des arrondis, les totaux des pourcentages par ligne peuvent être légèrement différents de 100 %.

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

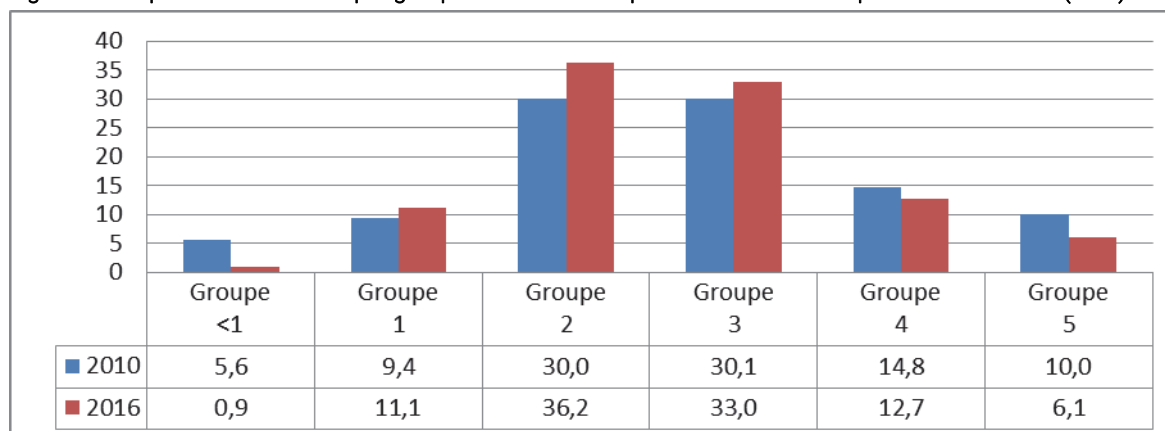
Source : Cedre-MEN-DEPP.

3.2 LA RÉPARTITION PAR GROUPES DE NIVEAUX DE PERFORMANCES

Si le score moyen obtenu est stable, la répartition des élèves selon leur niveau de performance en revanche évolue (figure 2.3). Cette répartition montre un resserrement autour des groupes intermédiaires, les groupes 2 et 3. En effet, si le groupe des élèves les moins performants (groupe < 1) diminue de manière significative (passant de 5,6 % en 2010 à 0,9 % en 2016), ceux des plus forts aussi (groupes 4 et 5), ceci au bénéfice des groupes médians qui passent de 60,1 % en 2010 à 69,2 % en 2016.

Un plus grand nombre d'élèves a donc sans doute acquis davantage de connaissances et de compétences de base qu'ils savent mobiliser à bon escient, en l'occurrence les élèves les moins performants. Ils sont en revanche moins nombreux à savoir mettre en œuvre des compétences plus complexes pour construire et accéder au sens (groupes 4 et 5).

Figure 2.3. Répartition des élèves par groupes de niveaux de performances en compréhension de l'oral (en %)



Lecture : le groupe 2 représentait 30 % des élèves en 2010. Il représente 36,2 % des élèves en 2016.

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

Source : Cedre-MEN-DEPP.

3.3 L'ÉCHELLE : DESCRIPTION DES COMPÉTENCES DES ÉLÈVES PAR GROUPE DE NIVEAU DE PERFORMANCES

Figure 2.4. Échelle : description des compétences des élèves par groupe de niveau de performances en compréhension de l'oral

% Population		
Groupe 5 6,1 % 345,9	309	452
	Les élèves de ce groupe sont capables de segmenter la chaîne sonore pour identifier une information, même quand le débit est très rapide. Ils savent inférer à partir d'éléments inconnus. Ils comprennent un certain degré d'implicite.	
Groupe 4 12,7 % 289,1	275	309
	Les élèves de ce groupe savent mettre en relation des informations explicites pour accéder à du sens même si le contexte n'est pas très familier. Ils savent repérer des informations chiffrées complexes. Ils savent garder en mémoire les expressions et les mots porteurs de sens pour déduire, même quand le débit est rapide. Ils savent synthétiser diverses informations et inférer à partir de l'explicite.	
Groupe 3 33,0 % 256,8	241	275
	Les élèves de ce groupe savent repérer un lexique assez étendu et assez riche (champs lexicaux concernant la description physique, les sensations) même quand le débit est assez rapide. Ils connaissent des synonymes. Ils repèrent des expressions lexicalisées (consignes de travail). Ils savent repérer des informations chiffrées assez complexes. Ils ont des repères culturels assez étendus. Ils identifient la situation d'énonciation, le thème d'une conversation. Ils commencent à mettre en relation des informations explicites (lexique de la description physique, repères dans l'espace) et ils savent les associer à un document iconographique. Ils infèrent à partir d'éléments explicites. Ils commencent à identifier l'information implicite et à synthétiser.	
Groupe 2 36,2 % 226,3	208	241
	Les élèves de ce groupe savent repérer un lexique courant de la vie quotidienne concernant la description physique, l'alimentation, l'environnement proche, les sensations/sentiments, les loisirs, les saisons, la famille, les couleurs. Ils repèrent des éléments culturels (la gastronomie). Ils savent repérer des indications chiffrées simples (indication simple de l'heure, des dizaines et des unités). Ils reconnaissent des expressions figées (civilités, expressions de la conversation téléphonique, de la langue de la classe). Ils repèrent des éléments plus complexes de la présentation (nationalité, âge...). Ils commencent à identifier certains éléments de la situation d'énonciation.	
Groupe 1 11,1 % 196,3	174	208
	Les élèves de ce groupe savent repérer des expressions et du lexique très courant de la vie quotidienne et/ou du lexique transparent. Ils savent repérer une information explicite concernant la vie quotidienne (formules de salutation, civilités) quand elle est isolée en début ou fin de message. Ils reconnaissent des éléments culturels très connus et courants. Ils savent repérer certains éléments très simples de la présentation (se llama).	
Groupe < 1 0,9 % 151,6		174
	Bien que capables de répondre ponctuellement à quelques questions, les élèves de ce groupe ne maîtrisent quasiment aucune des compétences attendues en fin de troisième.	

Lecture : la barre grisée symbolise l'étendue croissante de la maîtrise des compétences du groupe < 1 au groupe 5 et la partie bleue de la barre traduit la plage de score du groupe. Les élèves du groupe 3 représentent 33,0 % des élèves. L'élève le plus faible de ce groupe a un score de 241 points et le score du plus fort est de 275 points. Les élèves de ce groupe sont capables de réaliser les tâches du niveau des groupes < 1, 1, 2 et 3 (partie grisée), mais ils ont une probabilité faible de réussir les tâches spécifiques des groupes 4 et 5.

Champ : élèves de 3^e générale scolarisés dans des établissements publics et privés sous contrat en France métropolitaine.

Source : Cedre, MEN-DEPP.

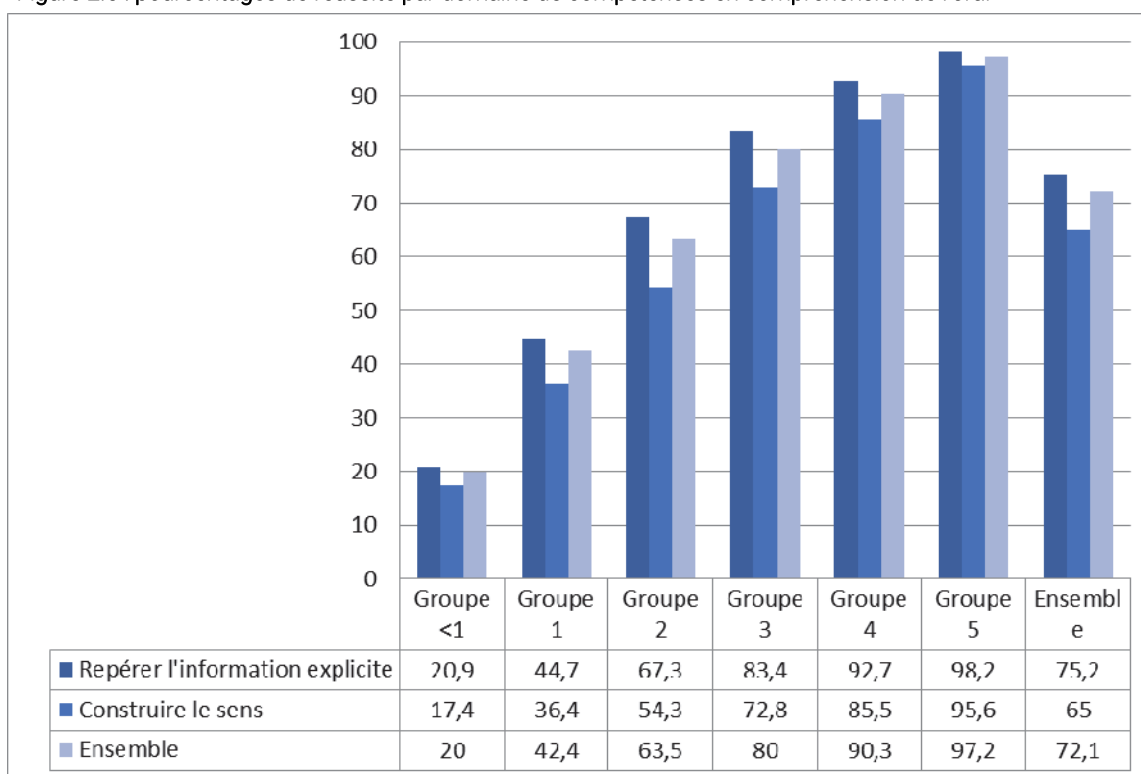
3.4 LES POURCENTAGES DE RÉUSSITE PAR DOMAINE DE COMPÉTENCES

De l'explicite au sens

Les élèves du groupe 1 au groupe 3 (des moins performants aux groupes médians : 80,3 % de l'échantillon) ont certaines compétences pour repérer des informations explicites dans un message sonore (figure 2.5). Le taux de réussite atteint dans ce domaine dès le groupe 2 par exemple est de 67,3 %. En revanche, pour ces groupes, nous pouvons observer une différence d'environ 8 points (groupe 1) ou de 13 points (groupe 2) entre la reconnaissance de l'explicite et la construction du sens. Cette différence dans les performances atteintes montre la difficulté des élèves de ces groupes pour identifier l'implicite, inférer ou synthétiser.

Seuls les élèves des groupes 4 et 5 (18,8 % de l'échantillon) atteignent des taux de réussite assez proches dans ces deux grands domaines, ce qui montre leurs aptitudes à mettre en œuvre toutes les compétences et en particulier les plus complexes permettant l'accès au sens.

Figure 2.5 : pourcentages de réussite par domaine de compétences en compréhension de l'oral



Lecture : en 2016, les élèves appartenant au groupe de niveau 3 réussissent en moyenne 80 % du test. Pour ces élèves, le taux de réussite moyen aux items relatifs à la compétence « Construire le sens » est de 72,8 %.

Source : Cedre, MEN-DEPP.

3.5 LES TAUX DE RÉUSSITE EN FONCTION DES SUPPORTS DE 2010 ET DE 2016

Les élèves évalués en 2016 réussissent mieux les items nouvellement créés que ceux de 2010, qu'il s'agisse pour eux de repérer des informations explicites ou de construire du sens. En effet, pour ce qui concerne le repérage de l'explicite, ils obtiennent un taux de réussite global de 76.9 % dans les situations nouvellement créées contre 72.9 % dans les situations de 2010.

Pour ce qui est de la construction du sens, ils obtiennent un taux de réussite de 66.5 % dans les situations nouvellement créées contre 61.4 % dans les situations de 2010.

On peut émettre plusieurs hypothèses. Les situations de 2016, créées à partir de supports authentiques et donc extraites de films, d'émissions, de publicités, de jeux, suscitent sans doute davantage d'intérêt, de curiosité et de motivation chez les élèves.

Étant donné aussi les recommandations officielles, les élèves sont sans doute plus entraînés en classe à des activités de compréhension de l'oral à partir de ce type de documents.

3.6 LES SCORES DES FILLES ET DES GARÇONS

Stabilité des écarts de performances

En compréhension de l'oral, les filles demeurent meilleures que les garçons comme l'indiquent les scores atteints en 2010 et 2016 (figure 2.6). En revanche, si le nombre de garçons ainsi que de filles diminue dans les groupes les moins et les plus performants (groupe < 1 et groupe 5), on constate une augmentation significative dans les différents groupes intermédiaires : des garçons dans le groupe 2 (+ 8,6 points), des filles dans le groupe 3 (+ 5,1 points).

Figure 2.6. Score moyen en compréhension de l'oral en 2010 et 2016

	Année	Score moyen	Écart-type	Groupes					
				< 1	1	2	3	4	5
Garçons	2010	245	49	6,4	11,6	31	29,2	13,7	8,1
Garçons	2016	242	37	1,3	14,2	39,6	29,8	10,5	4,6
Filles	2010	255	51	4,7	7,3	29,1	31	16	11,9
Filles	2016	252	37	0,5	8,1	33	36,1	14,8	7,7

Lecture : le score des garçons était de 245 en 2010 et de 242 en 2016.

Les évolutions significatives entre deux évaluations successives sont indiquées en gras.

Note : par le jeu des arrondis, les totaux des pourcentages par ligne peuvent être légèrement différents de 100 %.

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

Source : Cedre-MEN-DEPP.

3.7 LE SCORE MOYEN SELON LE NIVEAU SOCIAL DE L'ÉTABLISSEMENT

La DEPP a mis au point un indice de position sociale qui permet notamment d'étudier le niveau de maîtrise des élèves selon le niveau social des collèges. La moyenne de cet indice a été calculée pour chaque collège. Les établissements ont ensuite été classés selon cet indice en quatre groupes, des 25 % les moins favorisés socialement (1^{er} quart) aux 25 % les plus favorisés (4^e quart).

Les performances restent très contrastées selon le profil social des collèges

En compréhension de l'oral comme de l'écrit, les différences de niveaux atteints demeurent très liées au profil social du collège fréquenté (figure 2.7). Néanmoins, en compréhension de l'oral, l'écart entre les scores obtenus dans les établissements les moins et les plus favorisés diminue, passant de 29 en 2010 à 23 en 2016. Les résultats dans les établissements les moins favorisés ne baissent pas de façon significative ; à l'autre extrémité, en revanche, ils diminuent de 9 points.

Figure 2.7. Score moyen en compréhension de l'oral selon le niveau social de l'établissement

	Année	Score moyen CO
1 ^{er} quart	2010	236
1 ^{er} quart	2016	233
2 nd quart	2010	246
2 nd quart	2016	247
3 ^e quart	2010	253
3 ^e quart	2016	252
4 ^e quart	2010	265
4 ^e quart	2016	256

Lecture : en 2016, les élèves, qui appartiennent au quart des établissements les plus favorisés (4^e quart), obtiennent un score de 256 en compréhension de l'oral.

Les évolutions significatives entre deux évaluations successives sont indiquées en gras.

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

Source : Cedre-MEN-DEPP.

3.8 LES ÉLÈVES À L'HEURE ET EN RETARD

Figure 2.8. Répartition et scores moyens des élèves en retard et à l'heure

	Année	Répartition (%)	Score moyen	Écart-type	Groupes					
					< 1	1	2	3	4	5
Ensemble	2010	100	250	50	5,6	9,4	30	30,1	14,8	10
Ensemble	2016	100	247	37,5	0,9	11,1	36,2	33	12,7	6,1
Élèves en retard	2010	26,8	230	45,1	8,6	17	38,8	22,7	8,5	4,3
Élèves en retard	2016	17,9	232	36,6	1,8	22,6	42,6	23,4	6	3,6
Élèves à l'heure	2010	73,2	257	49,8	4,5	6,7	26,8	32,8	17,2	12,1
Élèves à l'heure	2016	82,1	251	36,8	0,7	8,6	34,9	35	14,1	6,7

Lecture : le score des élèves en retard était de 230 en 2010 et de 232 en 2016.

Les évolutions significatives entre deux évaluations successives sont indiquées en gras.

Note : par le jeu des arrondis, les totaux des pourcentages par ligne peuvent être légèrement différents de 100 %.

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

Source : Cedre-MEN-DEPP.

En 2016, les élèves « en retard » représentent 17,9 % de l'échantillon contre 26,8 % en 2010.

Le score moyen qu'ils obtiennent est stable entre les cycles d'évaluation.

L'écart des scores obtenus entre les élèves « à l'heure » et « en retard » se resserre entre 2010 et 2016, il était en effet de 27 points en 2010 contre 19 en 2016.

Enfin, les élèves « en retard » comme les élèves « à l'heure » sont moins nombreux dans les groupes les moins et les plus performants (groupes > 1, 4 et 5), leur nombre est en revanche en augmentation dans le groupe 1 et dans les groupes intermédiaires, avec des hausses significatives dans le groupe 3.

4. CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES MISES EN ŒUVRE PAR CHACUN DES GROUPES DE PERFORMANCES

À partir de la correspondance entre les items et les groupes, une description qualitative et synthétique des compétences maîtrisées par les élèves des différents groupes est proposée.

EXEMPLES D'ITEMS

Du repérage de l'explicite à la construction du sens

Parmi les nouvelles situations créées en 2016, était proposé un extrait de la série espagnole *Celia* (1993) du réalisateur José Luis Borau et inspirée des ouvrages d'Elena Fortún. Dans ce court extrait, une petite fille, Celia, prend congé de sa famille.

L'extrait de cette série est d'un niveau *découverte* A1 avec un questionnement de difficulté variée (item 1 à 4).

Cet extrait a été proposé à une partie des élèves de l'échantillon sous forme de vidéo tandis qu'une autre partie de l'échantillon a été évaluée à partir de la seule bande-son de cet extrait.

Situación	
Vas a ver un vídeo 2 veces. Lee las informaciones siguientes.	
Mira el vídeo.	
1. Marca la respuesta correcta.	
La niña le dice a su padre:	
1 <input type="checkbox"/> hasta mañana.	
2 <input type="checkbox"/> buenas noches.	
3 <input type="checkbox"/> hasta la vista.	
4 <input type="checkbox"/> adiós.	
2. Marca la respuesta correcta.	
La niña le dice a su madre:	
1 <input type="checkbox"/> hasta mañana.	
2 <input type="checkbox"/> buenas noches.	
3 <input type="checkbox"/> hasta la vista.	
4 <input type="checkbox"/> adiós.	
3. Marca la respuesta correcta.	
La niña está con su padre, su madre y:	
1 <input type="checkbox"/> una amiga de su madre.	
2 <input type="checkbox"/> su abuela.	
3 <input type="checkbox"/> su tía.	
4 <input type="checkbox"/> una vecina.	
4. Marca la respuesta correcta.	
La niña se va:	
1 <input type="checkbox"/> a la escuela.	
2 <input type="checkbox"/> a jugar con una amiga.	
3 <input type="checkbox"/> a estudiar.	
4 <input type="checkbox"/> a dormir.	
Script	
- <i>Hasta mañana, papá.</i>	
- <i>Que duermas bien, hija</i>	
- <i>Buenas noches.</i>	
- <i>Adiós mamá.</i>	
- <i>Dale un beso a tu tía, ¡anda!</i>	
- <i>Buenas noches, monina. ¡Qué edad tan preciosa!</i>	

4.1 ITEM CARACTÉRISTIQUE DU GROUPE 1

Le groupe de performances n° 1 est constitué de **11 % des élèves de l'échantillon**.

Exemples de connaissances et de compétences que savent mettre en œuvre les élèves de ce groupe :

Au sein d'un message oral, ces élèves savent repérer des expressions et du lexique très courant de la vie quotidienne et/ou du lexique transparent.

Ils savent repérer une information explicite concernant la vie quotidienne (formules de salutation, civilités) quand elle est isolée en début ou fin de message. Ils reconnaissent des éléments culturels très connus et courants.

Ils savent repérer certains éléments très simples de la présentation.

Dans l'item n° 1 de la situation ci-dessus, les élèves ont à **repérer une information explicite** : la formule de salutation utilisée par la petite fille pour prendre congé de son père.

Situación

Vas a ver un vídeo 2 veces. Lee las informaciones siguientes.

Mira el vídeo.

1. Marca la respuesta correcta.

La niña le dice a su padre:

1 hasta mañana.

2 buenas noches.

3 hasta la vista.

4 adiós.

Le taux de réussite atteint ici est de 97,7 % (il est de 93,1 % à partir de la seule bande-son). Ce taux très satisfaisant peut s'expliquer par le fait que l'information à repérer - la formule de salutation - est isolée en début de conversation. Elle correspond aussi à la première possibilité proposée dans l'item.

Repérer une information explicite concernant la vie quotidienne quand elle est isolée en début ou fin de message est une compétence que les élèves de ce groupe n° 1 savent mettre en œuvre.

4.2 ITEM CARACTÉRISTIQUE DU GROUPE 2

Le groupe de performances n° 2 est constitué de **36,2 % des élèves de l'échantillon**.

Exemples de connaissances et de compétences que savent mettre en œuvre les élèves de ce groupe :

Ces élèves savent repérer un lexique courant de la vie quotidienne concernant la description physique, l'alimentation, l'environnement proche, les sensations/sentiments, les loisirs, les saisons, la famille, les couleurs.

Ils repèrent des éléments culturels (la gastronomie). Ils savent repérer des indications chiffrées simples (indication simples de l'heure, des dizaines et des unités).

Ils reconnaissent des expressions figées (civilités, expressions de la conversation téléphonique, de la langue de la classe)

Ils repèrent des éléments plus complexes de la présentation (nationalité, âge...).

Ils commencent à identifier certains éléments de la situation d'énonciation.

Dans l'item n° 2 de la situation ci-avant, il s'agit là aussi de **repérer une information explicite** : la formule de salutation utilisée par la petite fille pour prendre congé de sa mère.

2. Marca la respuesta correcta.

La niña le dice a su madre:

- 1 hasta mañana.
- 2 buenas noches.
- 3 hasta la vista.
- 4 adiós.

Contrairement à l'item n° 1, l'information explicite n'est pas ici isolée dans le message oral. D'autre part, parmi les distracteurs, la quatrième proposition est prononcée par la petite fille et la deuxième par la mère, ce qui peut augmenter le niveau de difficulté.

L'image permet davantage d'associer le personnage avec le fragment du discours qui contient l'information.

Avec l'image, l'item est réussi par les élèves du groupe 2. Les élèves de ce groupe savent reconnaître des expressions figées (les formules de salutations) dans le message sonore avec ici un taux de réussite de 80,4 %. (Sans l'image, il est réussi par les élèves du groupe 3 avec un taux de 69,8 %.)

4.3 ITEM CARACTÉRISTIQUE DU GROUPE 3

Le groupe de performances n° 3 est constitué de **33 % des élèves de l'échantillon**.

Exemples de connaissances et de compétences que savent mettre en œuvre les élèves de ce groupe :

Les élèves ce groupe savent repérer un lexique assez étendu et assez riche (champs lexicaux concernant la description physique, les sensations) même quand le débit est assez rapide. Ils connaissent des synonymes. Ils repèrent des expressions lexicalisées (consignes de travail). Ils savent repérer des informations chiffrées assez complexes.

Ils ont des repères culturels assez étendus.

Ils identifient la situation d'énonciation, le thème d'une conversation.

Ils commencent à mettre en relation des informations explicites (lexique de la description physique, repères dans l'espace) et ils savent les associer à un document iconographique. Ils infèrent à partir d'éléments explicites.

Ils commencent à identifier l'information implicite et à synthétiser.

4. Marca la respuesta correcta.

La niña se va:

- 1 a la escuela.
- 2 a jugar con una amiga.
- 3 a estudiar.
- 4 a dormir.

Dans cet item, le quatrième de la situation présentée ci-avant, il est demandé aux élèves de **construire du sens en inférant à partir des informations explicites repérées**. C'est une compétence que les élèves du groupe 3 savent mettre en œuvre.

En effet, plus précisément, c'est en prenant appui sur le repérage de certaines des formules de salutations utilisées, et parmi celles-ci, celles spécifiques du soir (« *hasta mañana, buenas noches, que duermas bien* ») et c'est en les mettant en relation que les élèves de ce groupe savent construire le sens et inférer où se rend la petite : à *dormir*.

À partir du support audio, l'item est réussi par le groupe 3 avec un taux de 65,4 % (avec le support vidéo par le groupe 2 avec un taux de 87,6 %. Les éléments visuels extralinguistiques – objets, ambiance de la pièce, lumière, personnages présents... – sont des aides, en sus des informations explicitement énoncées, pour déduire).

4.4 ITEM CARACTÉRISTIQUE DU GROUPE 4

Le groupe de performances n° 4 est constitué de **12,7 % des élèves de l'échantillon**.

Exemples de connaissances et de compétences que savent mettre en œuvre les élèves de ce groupe :

Ces élèves savent mettre en relation des informations explicites pour accéder à du sens même si le contexte n'est pas très familier.

Ils savent repérer des informations chiffrées complexes.

Ils savent garder en mémoire les expressions et les mots porteurs de sens pour déduire, même quand le débit est rapide.

Ils savent synthétiser diverses informations et inférer à partir de l'explicite.

Parmi les nouvelles situations créées en 2016, il a été proposé aux élèves, comme aux auditeurs de l'émission *La palabra encantada* (émission de *Radio 5*, radio nationale espagnole), un jeu radiophonique qui consiste à deviner quel mot est défini en suivant plusieurs pistes.

Situación

La "*Palabra encantada*" o "*Palabra mágica*" es un concurso.

Vas a escuchar 2 veces este concurso. Lee las informaciones siguientes.

Escucha el concurso.

Marca la respuesta correcta.

La solución de la "*Palabra encantada*" es:

1 médico.

2 mundo.

3 miedo.

4 moreno.

Script

Bienvenido a nuestro nuevo concurso en el que tienes que adivinar cuál es la palabra encantada. Te vamos a dar dos pistas.

Primera pista: la palabra encantada tiene cinco letras, empieza por M y acaba en O. Repito: la palabra encantada tiene cinco letras, empieza por M y acaba en O.

Segunda pista: la palabra encantada es una emoción que aparece cuando crees que vas a sufrir un daño. Repito: la palabra encantada es una emoción que aparece cuando crees que vas a sufrir un daño.

Dans cet item, les élèves ont à inférer et à **synthétiser à partir du repérage d'informations explicites de nature variée**. Au sein de la première piste proposée, ils peuvent prendre appui sur le repérage d'une indication chiffrée (le nombre de lettres du mot à deviner) et de lettres de l'alphabet (la première et dernière lettre du mot). Au sein de la deuxième piste, ils peuvent s'appuyer sur des éléments transparents du lexique de la définition donnée : « *una emoción, sufrir...* ».

La connaissance d'un lexique plus étendu « *daño* » (le mal) est une aide supplémentaire pour déduire.

Les élèves du groupe n° 4 savent repérer et garder en mémoire ces expressions et mots porteurs de sens, ils savent les mettre en relation et synthétiser. Cet item est réussi par ce groupe avec un taux de 46,6 %.

Près de 23 % des élèves optent pour la deuxième proposition « *mundo* ». Nous pouvons émettre l'hypothèse que s'ils ont su repérer certaines informations (le nombre de lettres du mot), peut-être ne parviennent-ils pas ou ne sont-ils pas suffisamment entraînés à mettre en œuvre des compétences plus complexes qui leur auraient permis de mettre en lien ces repérages avec d'autres informations du support, ce qui leur aurait permis d'accéder à la dernière strate de sens.

4.5 ITEM CARACTÉRISTIQUE DU GROUPE 5

Le groupe de performances n° 5 est constitué de **6,1 % des élèves de l'échantillon**.

Exemples de connaissances et de compétences que savent mettre en œuvre les élèves de ce groupe :

Ces élèves sont capables de segmenter la chaîne sonore pour identifier une information, même quand le débit est très rapide.

Ils savent inférer à partir d'éléments inconnus.

Ils comprennent un certain degré d'implicite.

Dans l'item n° 3 de la situation proposée à partir de l'extrait de la série espagnole *Celia* (page 15), il s'agit de **repérer une information explicite** relative à la situation d'énonciation : identifier qui est la troisième personne présente dans la scène en sus des parents.

3. Marca la respuesta correcta.

La niña está con su padre, su madre y:

1 una amiga de su madre.

2 su abuela.

3 su tía.

4 una vecina.

Le lien de parenté de cette troisième personne est explicitement énoncé dans l'extrait : « *Dale un beso a tu tía, ¡anda!* »

La complexité du repérage est due ici à la rapidité du débit et à la difficulté à segmenter la chaîne sonore. Avec la seule la bande-son, c'est une compétence que les élèves du groupe 5 savent mettre en œuvre. Le taux de réussite est de 36 %.

(Avec le support vidéo, c'est une compétence qui est mise en œuvre dès le groupe 3. Là encore, l'image permet de visualiser le personnage, sa gestuelle et de l'associer au fragment du discours qui inclut l'information).

LA COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT

1. LES OBJECTIFS D'ÉVALUATION

En compréhension de l'écrit, nous avons mesuré les aptitudes des élèves à reconnaître dans un support écrit un lexique de la vie quotidienne et des expressions mémorisées, à identifier l'information pertinente (repères culturels, thème, repères temporels et spatiaux) et à construire le sens en identifiant l'information implicite, en inférant le sens d'une expression, en synthétisant.

Figure 3.1. Compréhension de l'écrit : objectifs d'évaluation

Compréhension de l'écrit	
Objectifs d'évaluation	
Reconnaître	un lexique de la vie quotidienne
	des expressions figées
Identifier l'information pertinente	l'information explicite
	des repères culturels
	des repères spatiaux / temporels
	la situation d'énonciation
	le(s) thème(s)
Construire le sens	Identifier l'information implicite
	Déduire le sens d'une expression ou d'une phrase
	Synthétiser

2. LES SUPPORTS

En compréhension de l'écrit, il a été proposé aux élèves des supports authentiques de nature variée : des textes littéraires (des extraits de romans, des poèmes), des textes informatifs issus de la presse ou de sites Internet, des textes argumentatifs (des extraits de blogs, de forums). Ces supports, reflets de réalités espagnoles et hispano-américaines, sont de longueur et de difficulté variées. Les élèves ont eu à travailler à partir de « *textes très courts et très simples* (A1) », « *de courts textes simples sur des sujets concrets courants* » (A2), quelques « *textes factuels sur des sujets variés* (B1) ». Certains de ces supports étaient accompagnés de documents iconographiques.

3. LES RÉSULTATS

Une progression en compréhension de l'écrit et une nette diminution des groupes les moins performants

3.1 LE SCORE OBTENU

Dans cette activité langagière, les résultats sont en progression de six points, le score moyen évoluant de 250 en 2010 à 256 en 2016, différence significative (figure 3.2).

Figure 3.2. Score moyen en compréhension de l'écrit en 2010 et 2016

Année	Score moyen	Écart-type
2010	250	50
2016	256	40

Lecture : les élèves de 2016 obtiennent un score de 256 avec un écart type de 40.

Les évolutions significatives entre deux évaluations successives sont indiquées en gras.

Note : par le jeu des arrondis, les totaux des pourcentages par ligne peuvent être légèrement différents de 100 %.

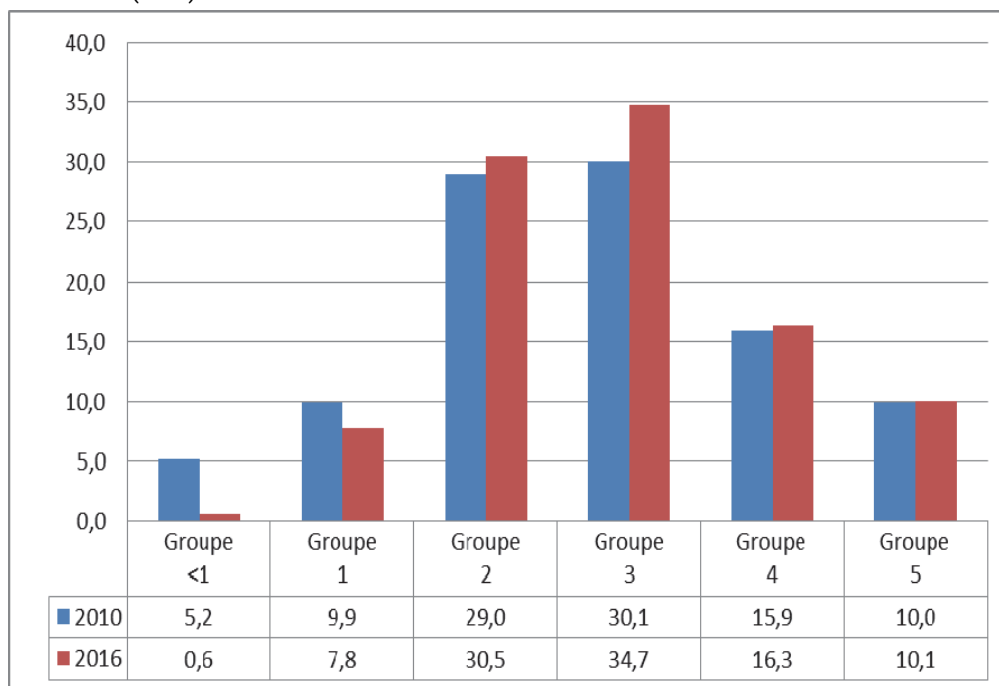
Champ : élèves de troisième générale des collèges publics et privés sous contrat de France métropolitaine.

Source : Cedre-MEN-DEPP.

3.2 LA RÉPARTITION PAR GROUPES DE NIVEAUX DE PERFORMANCES

La répartition des élèves selon leurs niveaux de performances se décale vers la droite (figure 3.3) : entre 2010 et 2016, le pourcentage d'élèves situés dans les niveaux les moins performants diminue (groupes < 1 et 1), celui des groupes intermédiaires augmente de façon significative (groupes 2 et 3). À l'autre extrémité de l'échelle, le pourcentage d'élèves des niveaux les plus élevés est stable (groupes 4 et 5). Cette évolution montre la progression dans la maîtrise des compétences des élèves – et en particulier des plus faibles - dans cette activité langagière.

Figure 3.3. Répartition des élèves par groupes de niveaux de performances en compréhension de l'écrit en 2010 et 2016 (en %)



Lecture : le groupe 2 représentait 29 % des élèves en 2010. Il représente 30,5 % des élèves en 2016.

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

Source : Cedre-MENESR-DEPP.

3.3 L'ÉCHELLE : DESCRIPTION DES COMPÉTENCES DES ÉLÈVES PAR GROUPE DE NIVEAUX DE PERFORMANCES

Figure 3.4. Échelle : description des compétences des élèves par groupe de performances en compréhension de l'écrit

% Population		
Groupe 5 10,1 % 341,8	Les élèves de ce groupe savent retrouver l'ordre logique ou chronologique d'un texte en s'appuyant sur un repérage précis d'expressions, d'éléments du lexique, de connecteurs et grâce à leur maîtrise de la compétence pragmatique (la structure de la lettre, de la carte postale). Ils savent déduire le sens d'une phrase même lorsque le message écrit est d'une certaine complexité. Ils sont capables de synthétiser.	309 / 475
Groupe 4 16,3 % 290,1	Les élèves de ce groupe ont un degré de connaissance certain du lexique courant, des expressions figées et des repères culturels minimaux. Ils repèrent aisément l'information explicite qu'elle soit facilement identifiable ou non. Ils savent identifier les repères spatiaux. Ils sont capables d'identifier l'élément qui justifie une affirmation en s'appuyant sur des expressions mémorisées et sur leur connaissance du lexique. Ils savent déduire le sens d'une expression ou d'une phrase en prenant appui sur tous les éléments explicites ou non qui la constitue. Ils sont capables de synthétiser à partir d'une mise en relation d'informations de nature diverse. Ils savent identifier l'information implicite.	275 / 309
Groupe 3 34,7 % 256,6	Les élèves de ce groupe connaissent des expressions figées et les champs d'un lexique courant. Ils ont des repères culturels sur lesquels ils peuvent prendre appui. Ils savent identifier la situation d'énonciation à partir du repérage d'un lexique plus étendu et/ou concernant un environnement moins familier. Ils savent s'appuyer sur des indices temporels (temps, connecteurs). Ils savent identifier le thème d'un document. Ils savent retrouver l'ordre logique et chronologique d'un texte en s'appuyant sur des connecteurs temporels variés, sur le temps des verbes. Ils commencent à synthétiser à partir d'une mise en relation d'indices lexicaux ; ils peuvent associer cette synthèse à un document iconographique. Ils commencent à identifier l'implicite.	241 / 275
Groupe 2 30,5 % 226,0	Les élèves de ce groupe ont une certaine connaissance du lexique courant concernant leur environnement proche (champs lexicaux concernant la description physique, la maison, les animaux, l'alimentation). Ils savent identifier la situation d'énonciation à partir d'indices lexicaux transparents ou assez courants ou concernant leur environnement familier. Ils sont capables de mettre en relation des informations simples et de les associer à un document iconographique en s'appuyant sur un lexique transparent et/ou de la vie quotidienne. Ils savent retrouver l'ordre logique et chronologique d'un texte en s'appuyant sur un lexique courant, des connecteurs temporels, l'indication de l'heure. Ils sont capables de retrouver une information explicite facilement identifiable.	207 / 241
Groupe 1 7,8 % 194,9	Les élèves de ce groupe ne maîtrisent pleinement aucune des compétences sous-tendant la compréhension de l'écrit. Ils ont toutefois une connaissance, mais très limitée, du lexique courant concernant leur environnement proche. Ils sont capables de reconnaître le genre de certains documents en s'appuyant sur un lexique transparent ou sur une information très facilement identifiable.	173 / 207
Groupe < 1 0,6 % 146,6	Bien que capables de répondre ponctuellement à quelques questions, les élèves de ce groupe ne maîtrisent quasiment aucune des compétences attendues en fin de troisième.	173

Lecture : la barre grisée symbolise l'étendue croissante de la maîtrise des compétences du groupe < 1 au groupe 5 et la partie bleue de la barre traduit la plage de score du groupe. Les élèves du groupe 3 représentent 34,7 % des élèves. L'élève le plus faible de ce groupe a un score de 241 points et le score du plus fort est de 275 points. Les élèves de ce groupe sont capables de réaliser les tâches du niveau des groupes < 1, 1, 2 et 3 (partie grisée), mais ils ont une probabilité faible de réussir les tâches spécifiques aux groupes 4 et 5.

Champ : élèves de 3^e générale scolarisés dans des établissements publics et privés sous contrat en France métropolitaine.

Source : Cedre, MEN-DEPP.

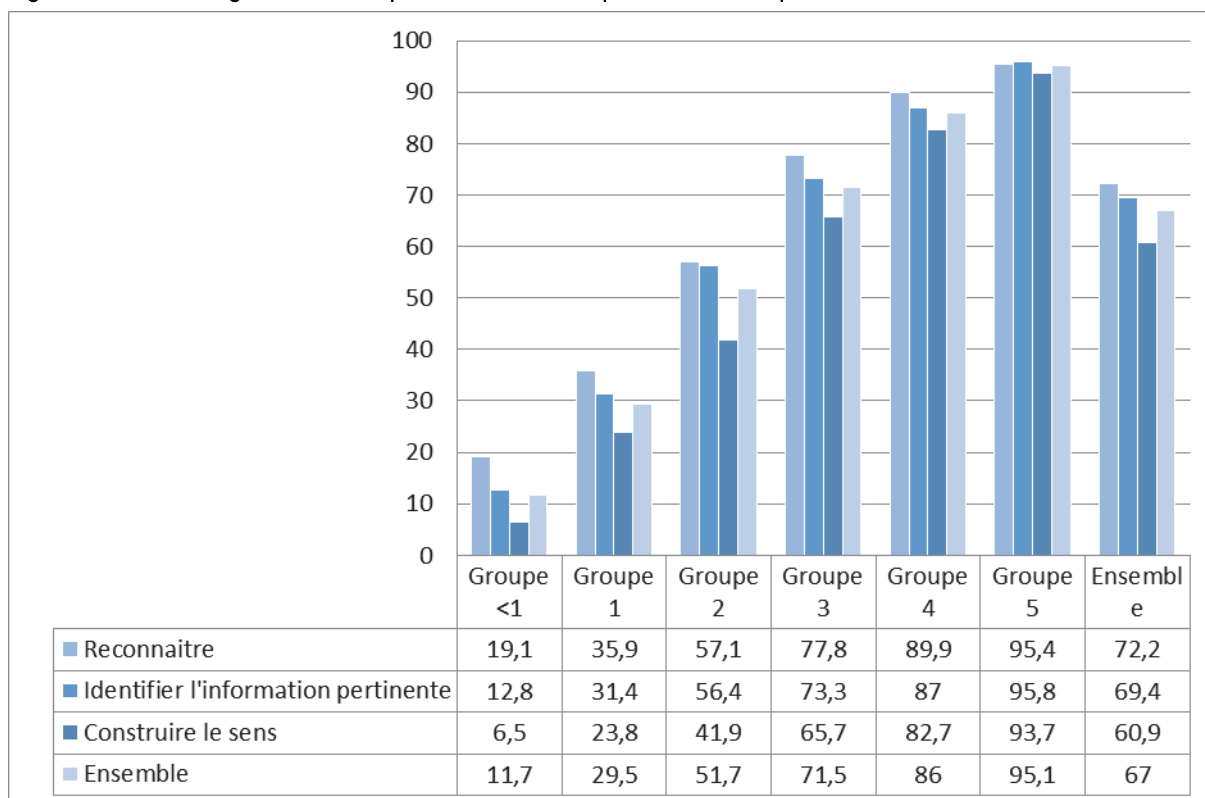
3.4 LES POURCENTAGES DE RÉUSSITE PAR DOMAINE DE COMPÉTENCES

De l'explicite à l'implicite

L'analyse des taux de réussite par domaines de compétences nous permet d'observer une différence peu marquée, pour l'ensemble des élèves, entre les champs « reconnaître » et « identifier l'information pertinente explicite », hormis pour les élèves du groupe < 1. Ceux-ci, s'ils ont quelques connaissances lexicales, semblent toutefois avoir des difficultés pour les identifier dans un support écrit.

En revanche, et à l'instar de ce qui a pu être constaté en compréhension de l'oral, pour les élèves des groupes les moins performants aux groupes médians (du groupe < 1 au groupe 3), nous pouvons observer une différence allant de plus de 6 points (groupe < 1) à 14,5 points (groupe 2) entre le repérage de l'explicite et l'accès au sens. Ces différences dans les performances de ces groupes (73,6 % de l'échantillon) soulignent la difficulté dans la compréhension entre autres de l'implicite.

Figure 3.5. Pourcentages de réussite par domaine de compétences en compréhension de l'écrit



Lecture : en 2016, les élèves appartenant au groupe de niveau 3 réussissent en moyenne 71,5 % du test.

Pour ces élèves, le taux de réussite moyen aux items relatifs à la compétence « Construire le sens » est de 65,7 %.

Source : Cedre- MEN-DEPP.

3.5 LES SCORES DES FILLES ET DES GARÇONS

Une progression plus marquée chez les filles en compréhension de l'écrit

Comme en compréhension de l'oral et ainsi qu'en 2010, les filles réussissent beaucoup mieux que les garçons en compréhension de l'écrit avec un score de 15 points supérieur (figure 3.6). Elles sont moins nombreuses dans les groupes les moins performants (groupes < 1 et 1) et leur nombre est en légère augmentation dans les groupes de haut niveau. Les garçons sont néanmoins en progrès par rapport à 2010, ils sont en effet plus nombreux dans les groupes intermédiaires (groupes 2 et 3).

Figure 3.6. Scores moyens des filles et des garçons

	Année	Score moyen	Écart-type	Groupes					
				< 1	1	2	3	4	5
Garçons	2010	243	49	6,3	12,6	32,4	27,1	13,6	8,0
Garçons	2016	248	39	0,9	10,8	34,9	33,1	13,1	7,2
Filles	2010	257	50	4,1	7,2	25,7	33,0	18,1	11,9
Filles	2016	263	40	0,3	4,8	26,2	36,3	19,4	13,0

Lecture : le score des garçons était de 243 en 2010 et de 248 en 2016.

Les évolutions significatives entre deux évaluations successives sont indiquées en gras.

Note : par le jeu des arrondis, les totaux des pourcentages par ligne peuvent être légèrement différents de 100 %.

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

Source : Cedre-MEN-DEPP.

3.6 LE SCORE MOYEN SELON LE NIVEAU SOCIAL DE L'ÉTABLISSEMENT

En compréhension de l'écrit comme de l'oral, les différences de niveaux atteints demeurent très liées au profil social du collège fréquenté (figure 3.7). En compréhension de l'écrit, les écarts restent stables par rapport à 2010 : les scores moyens augmentent avec le niveau social des collèges (plus de 25 points d'écart en 2010 comme en 2016).

Figure 3.7. Score moyen en compréhension de l'écrit selon le niveau social de l'établissement

	Année	Score moyen CE
1 ^{er} quart	2010	236
1 ^{er} quart	2016	240
2 nd quart	2010	246
2 nd quart	2016	255
3 ^e quart	2010	255
3 ^e quart	2016	260
4 ^e quart	2010	263
4 ^e quart	2016	266

Lecture : en 2016, les élèves, qui appartiennent au quart des établissements les plus favorisés (4^e quart), obtiennent un score de 266 en compréhension de l'écrit.

Les évolutions significatives entre deux évaluations successives sont indiquées en gras.

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

Source : Cedre-MEN-DEPP.

4. CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES MISES EN ŒUVRE PAR CHACUN DES GROUPES DE PERFORMANCES

À partir de la correspondance entre les items et les groupes, une description qualitative et synthétique des compétences maîtrisées par les élèves des différents groupes est proposée.

EXEMPLES D'ITEMS

4.1 ITEM CARACTÉRISTIQUE DU GROUPE 2

Le groupe de performances n° 2 est constitué de **30,5 % des élèves de l'échantillon**.

Exemples de connaissances et de compétences que savent mettre en œuvre les élèves de ce groupe :

Ces élèves ont une certaine connaissance du lexique courant concernant leur environnement proche (champs lexicaux concernant la description physique, la maison, les animaux, l'alimentation).

Ils savent identifier la situation d'énonciation à partir d'indices lexicaux transparents ou assez courants ou concernant leur environnement familial.

Ils sont capables de mettre en relation des informations simples et de les associer à un document iconographique en s'appuyant sur un lexique transparent et/ou de la vie quotidienne.

Ils savent retrouver l'ordre logique et chronologique d'un texte en s'appuyant sur un lexique courant, des connecteurs temporels, l'indication de l'heure.

Ils sont capables de retrouver une information explicite facilement identifiable.

Parmi les items créés en 2010, était reprise la situation ci-dessous où sont proposées 4 annonces de travail tirées de la presse écrite.

Situación

Lee los anuncios siguientes

A. ¿Quieres trabajar como azafata o auxiliar de vuelo? En Iberworld, te ayudamos a conseguirlo. Llámanos al 975 256 322.

B. Camareras para cafetería, buena presencia, conocimientos de barra, preparación de tapas y bocadillos. Incorporación inmediata. Interesadas llamar al 600 509 477.

C. ¿Te gusta el contacto con la gente? Trabaja como ayudante especialista de enfermería, demanda continua de profesionales en el sector sanitario. Llamada gratuita: 200 548 256.

D. Empresa de autocares precisa conductores con permiso D. Interesados llamar al 785 665 125 en horario comercial.

Indica el lugar que corresponde a cada oferta de trabajo.

	Un hospital	Un colegio	Un bar	Un avión	Un autobús
A.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
B.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
C.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
D.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅

Après avoir lu ces 4 annonces, les élèves doivent **identifier un élément de la situation d'énonciation** : le lieu où travailleront les personnes employées, et ceci pour chacune des annonces.

Les situations des annonces B et D sont identifiées par les élèves du groupe 2.

Dans ces deux annonces, pour identifier le lieu, les élèves de ce groupe savent prendre appui sur des éléments d'un lexique transparent : « *autocares, conductores, permiso D* » (dans l'annonce D), « *cafetería* » (dans l'annonce B). Dans cette dernière, les élèves de ce groupe savent aussi prendre appui sur des éléments d'un lexique très courant « *bocadillo* » (sandwich) ou sur des repères culturels très connus « *tapas* ».

Le taux de réussite atteint pour l'annonce B est de 84,5 %, il était de 75,5 % en 2010. Celui obtenu pour l'annonce D est de 89,8 %, il était de 79,9 % en 2010, ce qui illustre la progression des résultats en compréhension de l'écrit.

Les deux autres items (annonces A et C) sont réussis par les élèves du groupe 3.

4.2 ITEM CARACTÉRISTIQUE DU GROUPE 3

Le groupe de performances n° 3 est constitué de **34,7 % des élèves de l'échantillon**.

Exemples de connaissances et de compétences que savent mettre en œuvre les élèves de ce groupe :

Ces élèves connaissent des expressions figées et les champs d'un lexique courant.

Ils ont des repères culturels sur lesquels ils peuvent prendre appui. Ils savent identifier la situation d'énonciation à partir du repérage d'un lexique plus étendu et/ou concernant un environnement moins familier.

Ils savent s'appuyer sur des indices temporels (temps, connecteurs).

Ils identifient le thème d'un document.

Ils savent retrouver l'ordre logique et chronologique d'un texte en s'appuyant sur des connecteurs temporels variés, sur le temps des verbes.

Ils commencent à synthétiser à partir d'une mise en relation d'indices lexicaux ; ils peuvent associer cette synthèse à un document iconographique.

Ils commencent à identifier l'implicite.

Dans la situation ci-dessous, créée en 2016, était proposé un article tiré du magazine espagnol *Fotogramas*. Dans cet article est résumé le synopsis d'un film.

Les élèves doivent prendre tout d'abord connaissance de ce synopsis ; ils doivent ensuite **synthétiser**, en particulier à partir des éléments du lexique (ici transparent ou familier) pour sélectionner l'affiche de film qui correspond au résumé qui en est fait.

Situación 2

Lee el resumen de la película siguiente.



« Quedan pocos días para el fin de la humanidad a causa de un meteorito que impactará sobre la tierra. En este contexto los protagonistas intentarán dar sentido a sus vidas antes de su desaparición definitiva. »

Marca la respuesta correcta.

¿A qué cartel corresponde la película?



A



B



C



D

- A
 B
 C
 D

Cette situation est réussie par le groupe 3 avec un taux de réussite de 81,1 %, ce qui montre les compétences des élèves de ce groupe pour synthétiser et associer à un document iconographique. Qu'en est-il de leurs compétences pour synthétiser sans support iconographique ?

ITEM CARACTÉRISTIQUE DU GROUPE 3 : UN AUTRE EXEMPLE

Dans la situation ci-dessous créée en 2016, sont proposés trois extraits d'articles du journal *El País*. Ces trois articles traitent de problématiques de la vie des adolescents : le premier, de l'addiction à Internet et aux réseaux sociaux ; le deuxième, des standards physiques mis en avant par la publicité qui peuvent entraîner des troubles alimentaires et des problèmes de santé ; le troisième, d'un nouvel enseignement proposé dans les collèges de Madrid afin de savoir créer et programmer des sites web, des applications pour les téléphones mobiles, des jeux, etc.

Après avoir lu ces 3 textes, les élèves doivent **synthétiser** différentes informations et sélectionner lequel des quatre titres proposés correspond le mieux à l'article. Ce sont pour chacun des textes les mêmes titres qui sont proposés.

L'item n° 2 est réussi par les élèves du groupe 3, les deux autres - items n° 1 et 3 - sont respectivement réussis par les groupes 4 et 5.

Situación

Lee los 3 artículos siguientes y marca el título que corresponde **mejor** a cada artículo.



EL PAÍS
EL PERIÓDICO GLOBAL

1. El 21 % de los adolescentes españoles tienen una conducta adictiva por el elevado tiempo que pasan conectados a la Red. Dejan de hacer cosas que antes hacían (como jugar al fútbol o salir con los amigos) por estar en las redes sociales.

Marca el título que corresponde mejor al artículo.

- 1 Los adolescentes y la comida.
- 2 La adicción a Internet de los adolescentes.
- 3 Los adolescentes y los juegos.
- 4 Los adolescentes van a aprender algo nuevo.



EL PAÍS
EL PERIÓDICO GLOBAL

2. Uno de los problemas de salud hoy de los adolescentes son los trastornos alimentarios. Les llega una publicidad que les empuja a seguir unos estándares de apariencia física, lo que les provoca una inseguridad profunda.

Marca el título que corresponde mejor al artículo.

- 1 Los adolescentes y la comida.
- 2 La adicción a Internet de los adolescentes.
- 3 Los adolescentes y los juegos.
- 4 Los adolescentes van a aprender algo nuevo.



EL PAÍS
EL PERIÓDICO GLOBAL

3. Los alumnos de Madrid tendrán una nueva asignatura obligatoria: Programación. Su temario incluirá la creación de webs, aplicaciones para móviles y juegos. En el próximo año, se extenderá a todos los centros públicos.

Marca el título que corresponde mejor al artículo.

- 1 Los adolescentes y la comida.
- 2 La adicción a Internet de los adolescentes.
- 3 Los adolescentes y los juegos.
- 4 Los adolescentes van a aprender algo nuevo.

L'item n° 2 de cette situation qui évoque les troubles alimentaires et les problèmes de santé, est réussi par les élèves du groupe 3 avec un taux de 74,1 %.



EL PAÍS
EL PERIÓDICO GLOBAL

2. Uno de los problemas de salud hoy de los adolescentes son los trastornos alimentarios. Les llega una publicidad que les empuja a seguir unos estándares de apariencia física, lo que les provoca una inseguridad profunda.

Marca el título que corresponde mejor al artículo.

- 1 Los adolescentes y la comida.
- 2 La adicción a Internet de los adolescentes.
- 3 Los adolescentes y los juegos.
- 4 Los adolescentes van a aprender algo nuevo.

Les élèves de ce groupe savent prendre appui sur une synthèse des éléments du lexique, un lexique ici transparent ou familier (champs lexicaux concernant l'alimentation, le physique) « *problemas de salud de los adolescentes, alimentarios, apariencia física* », pour sélectionner le meilleur titre.

4.3 ITEM CARACTÉRISTIQUE DU GROUPE 4

Le groupe de performances n° 4 est constitué de **16,3 % des élèves de l'échantillon**.

Exemples de connaissances et de compétences que savent mettre en œuvre les élèves de ce groupe :

Ces élèves ont un degré de connaissance certain du lexique courant, des expressions figées et des repères culturels minimaux.

Ils repèrent aisément l'information explicite qu'elle soit facilement identifiable ou non.

Ils savent identifier les repères spatiaux.

Ils sont capables d'identifier l'élément qui justifie une affirmation en s'appuyant sur des expressions mémorisées et sur leur connaissance du lexique.

Ils savent déduire le sens d'une expression ou d'une phrase en prenant appui sur tous les éléments explicites ou non qui la constitue.

Ils sont capables de synthétiser à partir d'une mise en relation d'informations de nature diverse.

Ils savent identifier l'information implicite.

L'item n° 1 de la situation ci-dessus est réussi par les élèves du groupe 4.



EL PAÍS
EL PERIÓDICO GLOBAL

1. El 21 % de los adolescentes españoles tienen una conducta adictiva por el elevado tiempo que pasan conectados a la Red. Dejan de hacer cosas que antes hacían (como jugar al fútbol o salir con los amigos) por estar en las redes sociales.

Marca el título que corresponde mejor al artículo.

- 1 Los adolescentes y la comida.
- 2 La adicción a Internet de los adolescentes.
- 3 Los adolescentes y los juegos.
- 4 Los adolescentes van a aprender algo nuevo.

Les élèves de ce groupe savent ne pas uniquement prendre appui sur le lexique familier « *jugar al futbol* » (jouer au football), « *salir con sus amigos* » (sortir avec leurs amis), ce qui correspond aux activités évoquées dans l'article avant l'importance prise par les réseaux sociaux dans la vie des adolescents.

Les élèves de ce groupe savent s'appuyer sur des champs lexicaux moins familiers (« *conducta adictiva* »), sur la connaissance d'expressions telles que « *dejan de hacer cosas que antes hacían* » (les adolescents cessent de faire des choses qu'ils faisaient avant). Cet item est réussi par les élèves de ce groupe avec un taux de 50,8 %.

4.4 ITEM CARACTÉRISTIQUE DU GROUPE 5

Le groupe de performances n° 5 est constitué de **10,1 % des élèves de l'échantillon**.

Exemples de connaissances et de compétences que savent mettre en œuvre les élèves de ce groupe :

Les élèves de ce groupe savent retrouver l'ordre logique ou chronologique d'un texte en s'appuyant sur un repérage précis d'expressions, d'éléments du lexique, de connecteurs et grâce à leur maîtrise de la compétence pragmatique (la structure de la lettre, de la carte postale).

Ils savent déduire le sens d'une phrase même lorsque le message écrit est d'une certaine complexité.

Ils sont capables de synthétiser.

Le dernier article de la situation ci-avant, l'item n° 3, évoque un nouvel enseignement proposé à Madrid afin de savoir créer et programmer des sites web, des applications pour les téléphones mobiles, des jeux...



EL PAÍS
EL PERIÓDICO GLOBAL

3. Los alumnos de Madrid tendrán una nueva asignatura obligatoria : Programación. Su temario incluirá la creación de webs, aplicaciones para móviles y juegos. En el próximo año, se extenderá a todos los centros públicos.

Marca el título que corresponde mejor al artículo.

- 1 Los adolescentes y la comida.
- 2 La adicción a Internet de los adolescentes.
- 3 Los adolescentes y los juegos.
- 4 Los adolescentes van a aprender algo nuevo.

Pour parvenir à **synthétiser** et à identifier le titre pertinent, les élèves de ce groupe 5 savent mettre en œuvre plusieurs stratégies.

Dans ce texte, il y a plusieurs champs lexicaux. Prendre appui sur le seul repérage d'un lexique transparent ou familier ne permet pas d'identifier le titre le plus pertinent.

Pour accéder au sens du texte et pour sélectionner le titre le plus pertinent, les élèves de ce groupe 5 savent mettre en œuvre d'autres compétences : ils savent s'appuyer sur leur connaissance d'un lexique plus étendu et mettre en relation différents champs lexicaux ; ils peuvent prendre appui sur la valeur des temps utilisés (ici par exemple le futur).

C'est par la mise en œuvre de ces différentes stratégies que les élèves de ce groupe parviennent à sélectionner le titre le plus pertinent. Le taux de réussite est de 33,2 %.

36,5 % des élèves optent pour la 2^e proposition *La adicción a Internet de los adolescentes* et 22 % pour la 3^e *Los adolescentes y los juegos*. Nous pouvons émettre l'hypothèse que ces élèves ont su repérer certains éléments (en particulier des éléments d'un lexique transparent ou très familier), mais peut-être ne parviennent-ils pas à les mettre en lien avec d'autres informations, d'autres champs lexicaux, pour construire et accéder au sens.

L'EXPRESSION ÉCRITE

1. LES OBJECTIFS D'ÉVALUATION

À partir de situations contextualisées ou de documents iconographiques, il était demandé aux élèves d'écrire *des mots isolés, des énoncés simples et brefs sur eux-mêmes, sur des personnages imaginaires, sur leur famille, leurs conditions de vie, les aspects quotidiens de leur environnement*. Ils ont eu également à rédiger des phrases simples reliées par des connecteurs ou des textes articulés et nuancés ou encore des descriptions brèves d'un événement, d'activités passées et d'expériences personnelles.

Dans un grand nombre de situations, les élèves étaient guidés pour rédiger, on leur indiquait les différentes étapes à suivre pour la réalisation de leur production. Dans d'autres, on leur demandait une production plus libre avec toutefois un nombre de lignes à respecter et l'obligation d'écrire des phrases complètes.

Figure 4.1. Expression écrite : objectifs d'évaluation

Expression écrite	
Objectifs d'évaluation	
Écrire des mots isolés	
Écrire des énoncés simples et brefs	sur soi-même, sur des personnages imaginaires (où ils vivent, ce qu'ils font).
	sur sa famille, ses conditions de vie, son collègue
	sur les aspects quotidiens de son environnement (les gens, les lieux)
Écrire des phrases simples reliées par des connecteurs tels que et, mais, parce que...	
Écrire des textes articulés et nuancés	
Faire une description brève et élémentaire d'un événement, d'activités passées et d'expériences personnelles	

2. LES RÉSULTATS

L'évaluation des items d'expression écrite ayant évolué, la comparabilité 2010/2016 des scores dans cette activité langagière n'a pu être opérée. Seule l'analyse comparative des taux de réussite aux items communs est présentée ici.

2.1 LES TAUX DE RÉUSSITE AUX ITEMS COMMUNS 2010/2016

Une progression des résultats

Dans cette activité langagière, le taux de réussite aux items communs atteint en 2016 est supérieur à celui de 2010 ; il passe en effet de 32,8 % en 2010 à 37,4 % en 2016. Il y a donc une progression de presque cinq points dans cette activité langagière.

Ce taux de réussite global (37,4 %) témoigne néanmoins des difficultés rencontrées par les élèves dans cette activité langagière (Figure 4.2).

Figure 4.2. Expression écrite : taux de réussite aux items communs

	Expression écrite
	Taux de réussite aux items communs 2010/2016
2010	32,8 %
2016	37,4 %

Plusieurs hypothèses peuvent être avancées pour expliquer ces taux de réussite qui demeurent faibles. Les élèves ont pu rencontrer des problèmes de compréhension des consignes. Certains en ont sans doute fait également une lecture trop hâtive.

Par ailleurs, lors du cours de langue, la priorité est donnée à l'oral et en particulier à l'expression orale, même si au collège l'écrit acquiert une place plus importante. On peut donc supposer qu'à l'issue de deux années

d'apprentissage au collège (2016), les élèves se sont moins entraînés en expression écrite que dans les autres activités langagières.

Items communs 2010/2016 : le respect de la consigne

Une analyse plus affinée permet de constater que les élèves obtiennent de meilleurs résultats qu'en 2010 pour ce qui concerne le respect de la consigne que ce soit dans le cas d'énoncés simples, de phrases reliées par des connecteurs ou de textes articulés.

Les taux de réussite dans ce domaine se situent toutefois, dans leur grande majorité, entre 35 et 55 %. En 2010, ils se situaient plutôt entre 25 et 45 %.

Items communs 2010/2016 : la richesse et la maîtrise de la langue

Les élèves savent mieux mobiliser le lexique très courant de la vie quotidienne pour répondre au sujet. Ils maîtrisent mieux certains champs lexicaux.

Pour ce qui est de la maîtrise de la langue (conjugaison, syntaxe, orthographe), les taux de réussites sont globalement stables, mais ils demeurent faibles : entre 20 et 35 %. Les élèves ont des difficultés à accorder en genre et en nombre, à utiliser le verbe à la personne et au temps adéquats, à transposer un bloc mémorisé, à transcrire les phonèmes spécifiques de l'espagnol.

2.2 LES TAUX DE RÉUSSITE AUX ITEMS NOUVEAUX DE 2016

2016 : évolution des critères d'évaluation

Durant les deux années précédant l'évaluation de 2016, des travaux interlangues et interdegrés ont été effectués afin d'élaborer entre autres des grilles de correction de l'expression écrite en cohérence avec les nouvelles modalités d'évaluation des examens (Baccalauréat).

Comme pour l'expression orale en continu, deux critères ont été retenus pour évaluer les productions des élèves : le traitement du sujet d'une part, l'intelligibilité et la recevabilité linguistique d'autre part.

Ainsi, en 2016, l'évaluation dans cette activité langagière - ou plus précisément la double ou triple évaluation des productions des élèves - a été menée par un groupe de correcteurs qui devaient prendre en compte séparément ou l'un ou l'autre des critères et ceci selon cinq degrés (Figures 4.3 et 4.4).

Pour chacun des degrés, les attendus avaient été affinés et explicités au préalable lors d'une formation à la DEPP et dans le guide de correction.

Figure 4.3. Traitement du sujet

Traitement du sujet
Absence de réponse
Degré 1 : hors sujet
Degré 2 : traitement minimal du sujet
Degré 3 : traitement partiel du sujet
Degré 4 : traitement assez pertinent du sujet
Degré 5 : traitement pertinent du sujet

Figure 4.4. Intelligibilité et recevabilité linguistique

Intelligibilité et recevabilité linguistique
Absence de réponse
Degré A : s'exprime dans une langue globalement inintelligible.
Degré B : s'exprime dans une langue partiellement compréhensible.
Degré C : s'exprime dans une langue globalement compréhensible.
Degré D : s'exprime dans une langue globalement correcte.
Degré E : s'exprime dans une langue correcte et assez fluide.

Taux de réussite : le traitement du sujet

Globalement, dans une grande majorité des situations, le sujet est traité de façon partielle ou assez pertinente.

Plus précisément, lorsqu'il est possible de répondre au sujet en écrivant une suite d'énoncés, le sujet est traité de façon assez pertinente. En revanche, lorsqu'une production plus élaborée est requise, le traitement du sujet est partiel.

Les taux de réussite se situent, dans leur grande majorité, entre 45 et 75 %.

Taux de réussite : la recevabilité linguistique

Lorsque les élèves rédigent *des énoncés simples et brefs sur eux-mêmes, sur des personnages imaginaires, sur leur famille, leurs conditions de vie, les aspects quotidiens de leur environnement*, ils s'expriment dans une langue globalement compréhensible, voire globalement correcte. Le vocabulaire est, en fonction des cas, limité ou assez varié ; ils commettent des erreurs élémentaires et récurrentes ou uniquement quelques erreurs.

Les taux de réussite se situent, dans leur grande majorité, entre 35 et 70 %.

Lorsqu'ils doivent écrire des phrases simples reliées par des connecteurs ou des textes articulés ou bien encore des descriptions brèves d'un événement, d'activités passées et d'expériences personnelles, ils s'expriment dans une langue globalement compréhensible, voire partiellement compréhensible. Le vocabulaire est limité ou très limité ; ils commettent des erreurs élémentaires et récurrentes ou, en fonction des cas, l'évaluateur doit fournir des efforts pour comprendre.

Les taux de réussite se situent, dans leur grande majorité, entre 35 et 60 %.

Quand la situation d'évaluation demande une organisation du discours même modeste (décrire en suivant les grandes étapes d'une bande dessinée, établir des liens logiques), l'item est moins bien réussi que lorsque l'élève peut se limiter à une suite d'énoncés sans liens nécessaires.

2.3 LES TAUX DE NON-RÉPONSE

Un engagement plus fort

En 2016, le taux global de non-réponse aux différentes situations d'expression écrite est inférieur à celui de 2010. Il était de 38 % en 2010, il est de 29,6 % en 2016 (Figure 4.5), soit une différence de plus huit points entre les deux cycles d'évaluation.

Figure 4.5. Expression écrite : taux de non-réponse

	Expression écrite Taux de non-réponse
2010	38 %
2016	29,6 %

On peut émettre l'hypothèse qu'en expression les élèves osent prendre davantage de « risques » entre autres pour rédiger. Peut-être est-ce la conséquence de la mise en place de l'évaluation positive qui prend en compte ce qu'ils sont capables de faire de façon plus globale.

Toutefois, plus la situation d'évaluation exige de mobiliser un lexique précis (pour raconter ses activités à un moment de la journée, pour proposer un parcours dans une ville afin de se rendre dans un lieu donné), plus le taux de non-réponse est important. Il est dans ce cas de l'ordre de 40 à 45 %.

3. CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES MISES EN ŒUVRE

3.1 DES EXEMPLES D'ITEMS

Un exemple d'item commun 2010/2016

Dans cette situation créée en 2010 et reprise à l'identique en 2016, il est proposé aux élèves de rédiger un courriel afin d'inviter un ami à la fête d'anniversaire que l'on donne.

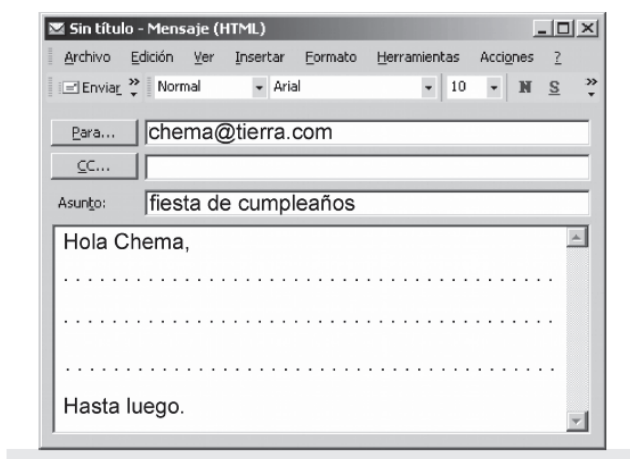
Pour rédiger leur production, les élèves sont guidés : des indications sur le contenu du courriel sont précisées, les formules épistolaires de salutations sont elles aussi données.

Les élèves doivent **rédigier des énoncés simples** pour indiquer quand (date et heure) et où a lieu la fête.

Situación 22

Invitas a un amigo a tu fiesta de cumpleaños.

Completa el email siguiente (con frases completas), indicándole la fecha exacta, la hora y dónde le invitas.



Taux de réussite

2010 : 25 %

2016 : 40,9 %

Taux de non-réponse

2010 : 47,3 %

2016 : 28,8 %

Dans cet item, on évalue les aptitudes à traiter le sujet au regard de la consigne donnée.

L'item est validé si les élèves, dans leur écrit, sont capables de rédiger deux ou trois des informations demandées dans la consigne.

L'ensemble doit être globalement compréhensible.

Le taux de réussite atteint ici est en progression par rapport à 2010 : il était de 25 %, il est de 40,9 % en 2016.

De plus, les élèves se sont davantage engagés dans l'activité proposée. Le taux de non-réponse était de 47,3 % en 2010 et de 28,8 % en 2016.

Un exemple d'item nouveau de 2016

Dans cette situation créée en 2016, les élèves doivent imaginer qu'ils peuvent vivre à la campagne ou à la ville. Il leur est proposé alors de rédiger un texte posté sur leur blog où ils doivent indiquer ce qu'ils préfèrent « campagne ou ville ». Ils doivent ensuite expliquer pourquoi cette préférence.

Les élèves ont à **rédiger des phrases simples reliées par des connecteurs** pour argumenter et dire pourquoi ils préfèrent telle ou telle situation.

Il leur est demandé d'écrire entre 3 et 5 lignes.

Situación 22

Imagina que puedes vivir en una ciudad o en el campo.



En tu blog, di qué prefieres : ¿ciudad o campo? y explícas por qué.

Escribe entre 3 y 5 líneas.



18 1

.....

.....

.....

.....

.....

C3V/PK70/101
125
C3V/PK70/102
125

Taux de réussite

Traitement du sujet :

60,8 %

Intelligibilité et recevabilité linguistique :

54 %

Taux de non-réponse :

31,9 %

Dans cet item, on évalue les aptitudes à mobiliser des connaissances linguistiques et à traiter le sujet proposé.

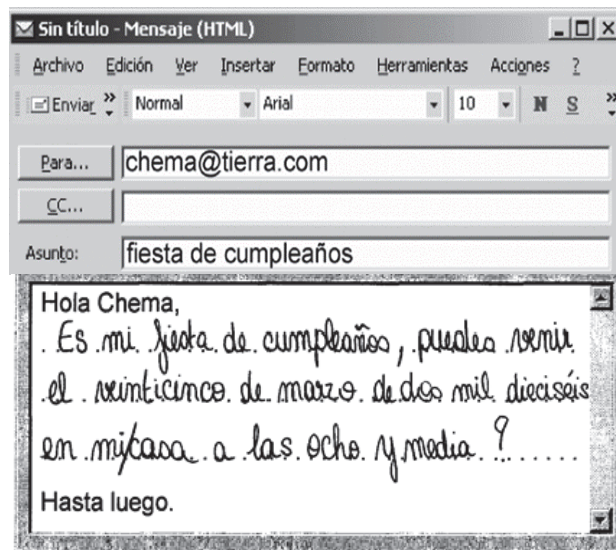
Pour ce qui concerne le traitement du sujet, le taux de réussite atteint est de 60,8 %. Pour l'intelligibilité et la recevabilité linguistique, il est de 54 %.

Le taux de non-réponse est de 31,9 %.

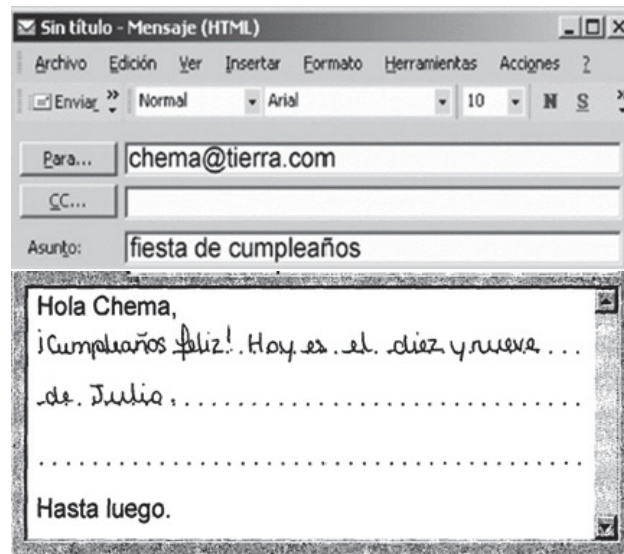
3.2 DES EXEMPLES DE PRODUCTIONS D'ÉLÈVES

Exemples de productions d'élèves : items communs 2010/2016

Exemple 1



Exemple 2



Parmi ces deux productions d'élèves, l'exemple 1 est validé.

Dans son écrit, l'élève a donné trois informations demandées dans la consigne (date, heure et où a lieu la fête).

Il s'exprime dans une langue correcte.

L'exemple 2 n'est pas validé.

L'élève sait réemployer des expressions mémorisées « ¡Cumpleaños feliz! », il sait donner la date du jour, mais il ne respecte pas la consigne.

Exemples de productions d'élèves : items nouveaux de 2016

Exemple 1

Situación 22

Imagina que puedes vivir en una ciudad o en el campo.



Escribe entre 3 y 5 líneas.



18 1

¿Do que prefiero entre la ciudad o el campo?
 Es muy facil para mi! Prefiero mucho el
 campo, porque no hay coches, no hay tranvias,
 y hay sacas, brrre, la vida en el campo es la
 mejor vida que podemos tener.

CSVPK770101
 18
 CSVPK770102
 20

Exemple 2

Situación 22

Imagina que puedes vivir en una ciudad o en el campo.



En tu blog, di qué prefieres : ¿ciudad o campo? y explicas por qué.

Escribe entre 3 y 5 líneas.



18 1

Prefiero el campo porque me gusta
 la naturaleza, y los animales -

CSVPK770101
 18
 CSVPK770102
 126

Parmi ces deux exemples de productions, dans le numéro 1, l'élève a traité le sujet de façon pertinente : il indique le lieu qu'il préfère, il justifie son choix avec plusieurs arguments, il respecte le nombre de lignes demandées.

Il s'exprime dans une langue correcte, assez riche et comportant très peu d'erreurs.

Dans l'exemple numéro 2, l'élève a traité le sujet de façon partielle : il indique le lieu qu'il préfère, il justifie son choix avec plusieurs arguments, mais il ne respecte pas le nombre de lignes demandées.

Il s'exprime dans une langue globalement correcte comportant quelques erreurs.

L'EXPRESSION ORALE EN CONTINU

1. LES PRÉALABLES À LA MISE EN PLACE DE L'ÉVALUATION

Afin d'étudier la faisabilité d'une évaluation de l'expression orale en continu et en interaction, deux expérimentations ont été menées en 2014 puis en 2015 sur des échantillons d'élèves de fin de collège. L'évaluation dans ces activités langagières n'avait pas été menée par la DEPP jusqu'à ces dates.

Durant ces deux années, des travaux interlangues et interdegrés ont été effectués et ont permis d'élaborer des grilles d'évaluation - comme en expression écrite - selon deux critères : le traitement du sujet d'une part, l'intelligibilité et recevabilité linguistique d'autre part.

Afin de garantir une évaluation standardisée et de vérifier la pertinence des grilles élaborées, chaque production d'élève tant en 2014 qu'en 2015 a été évaluée par plusieurs correcteurs qui devaient prendre en compte ou l'un ou l'autre des critères.

À l'issue de ces expérimentations, il a été constaté qu'il y avait corrélation entre l'expression orale en continu et en interaction, c'est-à-dire une cohérence des résultats des élèves dans ces deux activités langagières.

En d'autres termes, les élèves performants en expression orale en continu sont généralement performants aussi en interaction.

De plus, pour ce qui concerne l'interaction, nous avons constaté également qu'il y avait une grande disparité dans l'utilisation des relances utilisées par les professeurs bien qu'elles aient été extrêmement cadrées dans les guides de passation qui leur avaient été remis, disparité des relances qui pouvait donc influencer la performance des élèves.

Les évaluations Cedre devant être standardisées et l'expression orale en continu et en interaction étant corrélées, seule l'expression orale en continu a été évaluée lors du protocole de 2016.

2. L'ÉCHANTILLON ÉVALUÉ

Au sein de chacune des classes de l'échantillon de 2016, trois élèves ont été à chaque fois sélectionnés par la DEPP afin d'être évalués en expression orale en continu, soit au total 461 élèves en espagnol. Leur production devait être enregistrée puis transmise à la DEPP pour évaluation.

3. LES OBJECTIFS D'ÉVALUATION ET LES SUPPORTS

Dans cette activité langagière, nous avons évalué les aptitudes des élèves à décrire et à justifier un choix à partir de supports iconographiques qui correspondaient à trois destinations de séjours possibles dans des villes ou pays de l'aire hispanique.

Les élèves avaient à choisir entre un séjour à Madrid, un séjour sur la côte méditerranéenne ou au Pérou.

Par ailleurs, la consigne et les photos indiquaient également à l'élève qu'il serait accueilli dans la famille fictive d'un adolescent de son âge.

Figure 5.1. Expression orale : objectifs d'évaluation

Expression orale
Objectifs d'évaluation
Décrire
Justifier un choix

4. LA PASSATION

L'élève évalué avait tout d'abord un temps pour prendre connaissance des documents et de la consigne qui devait lui être lue de façon expressive par le professeur. Il devait ensuite effectuer un choix parmi les trois destinations possibles.

Une fois la destination sélectionnée, il avait un temps de préparation de cinq minutes sans prise de notes possible suivi de trois minutes de passation maximum.

En prenant appui sur les différents documents iconographiques et les consignes proposés, l'élève avait à décrire la famille d'accueil et les différentes activités de l'adolescent de cette famille. Il devait ensuite justifier son choix et expliquer pourquoi il préférerait telle ou telle destination de séjour.

En cas de silence ou de prise de parole très brève, le professeur, comme l'indiquait le guide de passation, devait attirer l'attention de l'élève d'un geste sur certains points des supports afin de relancer l'intervention.

La production devait être enregistrée puis transmise ensuite à la DEPP pour évaluation.

5. L'ÉVALUATION DES PRODUCTIONS

L'évaluation (ou plus précisément la double ou triple évaluation des productions des élèves) a été menée par un groupe de correcteurs formés au préalable par la DEPP. Ceux-ci devaient prendre en compte séparément ou l'un ou l'autre des critères d'évaluation : le traitement du sujet et la recevabilité linguistique.

Ils avaient à évaluer le traitement du sujet selon quatre degrés et l'intelligibilité et la recevabilité linguistique selon cinq degrés.

Pour chacun des degrés, les attendus avaient été affinés et explicités au préalable lors d'une formation à la DEPP et dans le guide de passation.

Figure 5.2. Traitement du sujet

Traitement du sujet
Degré 1 : traitement minimal du sujet
Degré 2 : traitement partiel du sujet
Degré 3 : traitement assez pertinent du sujet
Degré 4 : traitement pertinent du sujet

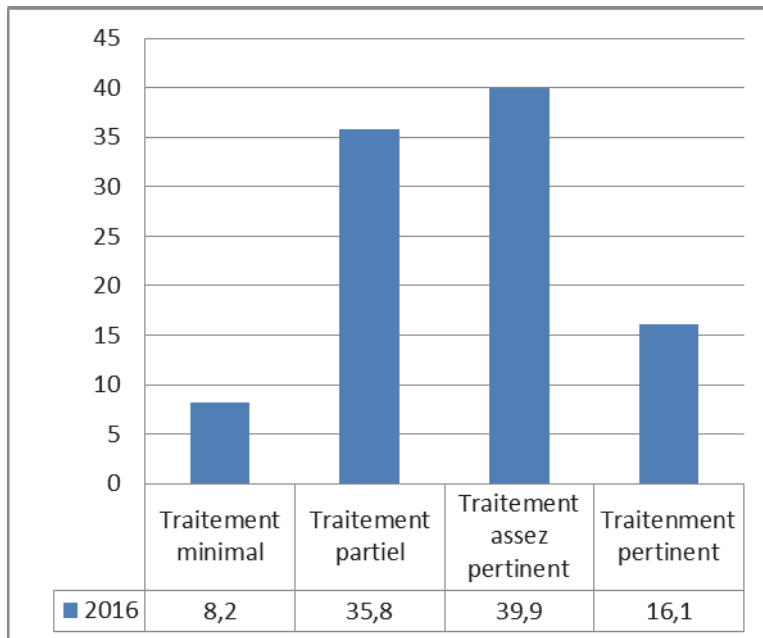
Figure 5.3. Intelligibilité et recevabilité linguistique

Intelligibilité et recevabilité linguistique
Degré A : s'exprime dans une langue globalement inintelligible.
Degré B : s'exprime dans une langue partiellement compréhensible.
Degré C : s'exprime dans une langue globalement compréhensible.
Degré D : s'exprime dans une langue globalement correcte.
Degré E : s'exprime dans une langue correcte et assez fluide.

6. LES RÉSULTATS

6.1 LE TRAITEMENT DU SUJET

Figure 5.4. Expression orale : traitement du sujet



Lecture : en 2016, 8,2 % des élèves évalués en expression orale réalisent un traitement minimal du sujet
Source : Cedre-MEN-DEPP.

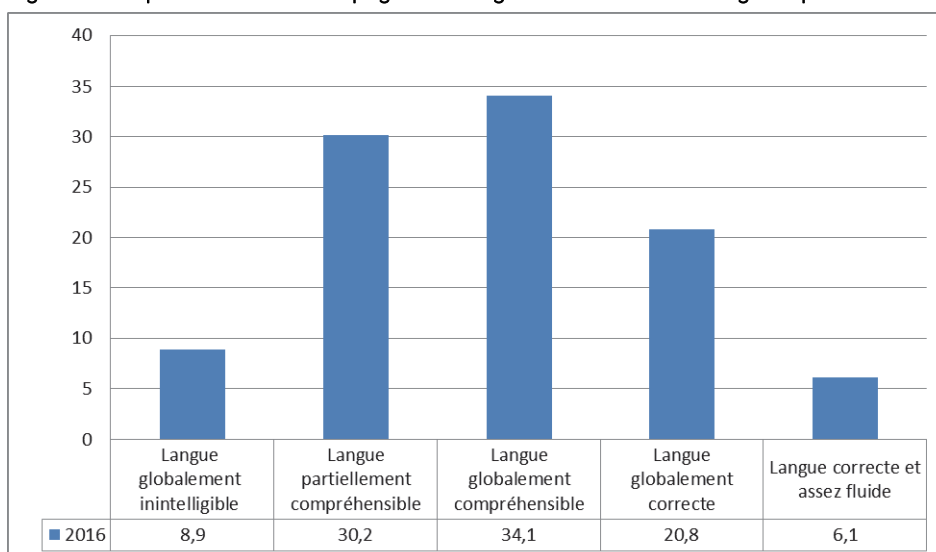
75,7 % des élèves se situent dans les degrés médians. En effet, 35,8 % traitent le sujet de manière partielle. Leur production est caractérisée par des pauses, des faux démarrages et/ou un débit très lent et/ou une durée très courte.

39,9 % le traitent de manière assez pertinente avec un discours simple.

Enfin, un élève sur six environ parvient à traiter le sujet avec pertinence ; son discours est articulé et nuancé.

6.2 L'INTELLIGIBILITÉ ET LA RECEVABILITÉ LINGUISTIQUE

Figure 5.5. Expression orale en espagnol : intelligibilité et recevabilité linguistique



Lecture : en 2016, 8,9 % des élèves évalués en expression orale s'expriment dans une langue globalement inintelligible.

Source : Cedre- MEN-DEPP.

Nous pouvons constater que 30,2 % des élèves s'expriment dans une langue partiellement compréhensible. Leur vocabulaire est très limité. L'évaluateur doit fournir d'importants efforts pour comprendre.

34,1 % des élèves utilisent une langue globalement compréhensible ; leur lexique est limité. Ils commettent des erreurs élémentaires et/ou récurrentes.

20,8 % s'expriment dans une langue globalement correcte, utilisant un lexique assez varié et approprié.

Enfin, 6,1 % des élèves utilisent de façon assez fluide une langue correcte qui comporte très peu d'erreurs et, pour certains d'entre eux, des marques d'authenticité.

Pour ce qui concerne plus précisément le lexique, nous pouvons constater que 73,2 % des élèves utilisent un vocabulaire extrêmement limité, très limité ou limité.

6.3 LA CORRÉLATION ENTRE LE TRAITEMENT DU SUJET ET LA RECEVABILITÉ LINGUISTIQUE

Lors de l'analyse des résultats, nous avons pu observer une corrélation entre le traitement du sujet et la recevabilité linguistique (taux de corrélation de 0.78).

En d'autres termes, les élèves performants dans le traitement du sujet sont généralement performants également dans la maîtrise de la langue.

À l'inverse, les élèves qui ne parviennent pas à traiter le sujet de façon satisfaisante s'expriment généralement dans une langue globalement inintelligible ou partiellement compréhensible.

Pour illustration : en espagnol, 8,2 % des élèves évalués traitent le sujet de façon minimale. Parmi eux, 86,8 % s'expriment dans une langue globalement inintelligible.

Nous retrouvons cette corrélation à tous les niveaux.

À l'autre extrémité de l'échelle, 16,1 % traitent le sujet avec pertinence. Parmi eux : 96 % s'expriment dans une langue globalement correcte ou correcte.

LES RÉPONSES AUX QUESTIONNAIRES DE CONTEXTE

1. LES RÉPONSES DES ENSEIGNANTS

Afin d'enrichir les informations recueillies auprès des élèves, un questionnaire a été proposé aux professeurs d'espagnol ayant en charge les classes de l'échantillon évalué.

Les données développées ci-après reposent sur leurs déclarations.

Ainsi, en 2016, 178 professeurs d'espagnol enseignant dans 191 établissements ont été interrogés sur leur formation, les modalités de leur enseignement, leurs relations interprofessionnelles, offrant ainsi à l'analyse des données éclairantes sur le contexte de l'enseignement de la langue.

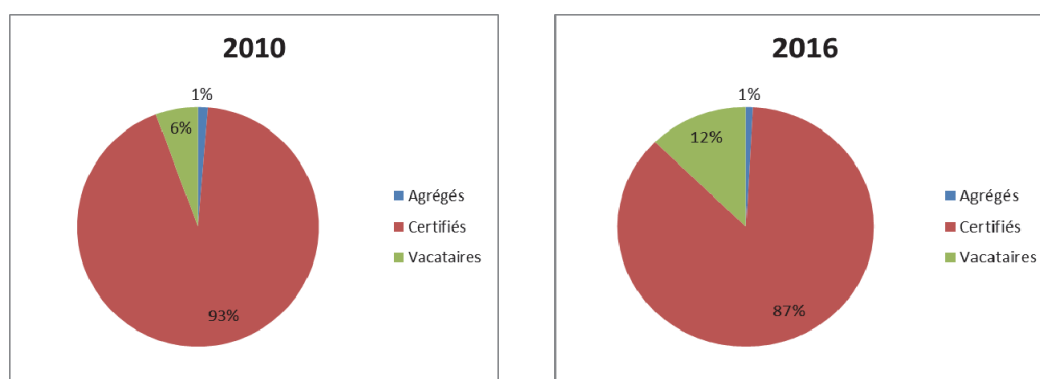
1.1 LE PROFIL DES ENSEIGNANTS D'ESPAGNOL INTERROGÉS

Un nombre de vacataires beaucoup plus important en 2016

Comme en 2010, ce sont essentiellement des femmes (91,8 % en 2016, 85,2 % en 2010) qui assurent l'enseignement de l'espagnol dans les classes évaluées.

87 % de ces professeurs sont certifiés ; 1 % sont agrégés. Entre les deux cycles d'évaluation, le nombre de vacataires a plus que doublé : ils étaient environ 6 % en 2010 contre 12 % en 2016 (figures 6.1).

Figure 6.1. Profil des enseignants interrogés



Lecture : en 2010, 93 % des professeurs sont certifiés.

Source : Cedre- MEN-DEPP.

Ces professeurs ont une ancienneté moyenne de 15 ans dans la profession et de 9,5 ans dans leur établissement (en 2010, l'ancienneté moyenne était respectivement d'environ 14 ans dans la profession et de 7 ans dans l'établissement).

1.2 LA FORMATION DES ENSEIGNANTS D'ESPAGNOL INTERROGÉS

Des enseignants plus diplômés

Les enseignants déclarent être détenteurs de diplômes de plus en plus élevés. En 2016, 23,6 % sont titulaires d'un master 2, d'un DESS ou d'un DEA contre 8,4 % en 2010.

Ils sont plus nombreux à avoir suivi des cours, un stage ou une formation d'au moins six mois dans un pays hispanophone (53 % en 2016 contre 40 % en 2010).

Près de 67 % des professeurs interrogés indiquent avoir suivi des stages de formation continue en didactique de l'espagnol au cours des cinq années précédant l'enquête, 58 % des formations pour l'utilisation des TICE et environ 32 % des préparations aux concours.

Près d'un professeur sur quatre assure, en complément de ses heures de cours, des activités de tuteur ou conseiller pédagogique. C'est en forte hausse par rapport à 2010 où seul un peu plus d'un enseignant sur 10 assurait cette mission.

Environ 80 % des enseignants ont choisi leur cursus universitaire avec l'intention de devenir professeur d'espagnol, ce chiffre est stable par rapport à 2010.

En revanche, 27,7 % d'entre eux déclarent qu'ils quitteraient l'enseignement s'ils en avaient l'opportunité (ils étaient 15,4 % à le dire en 2004).

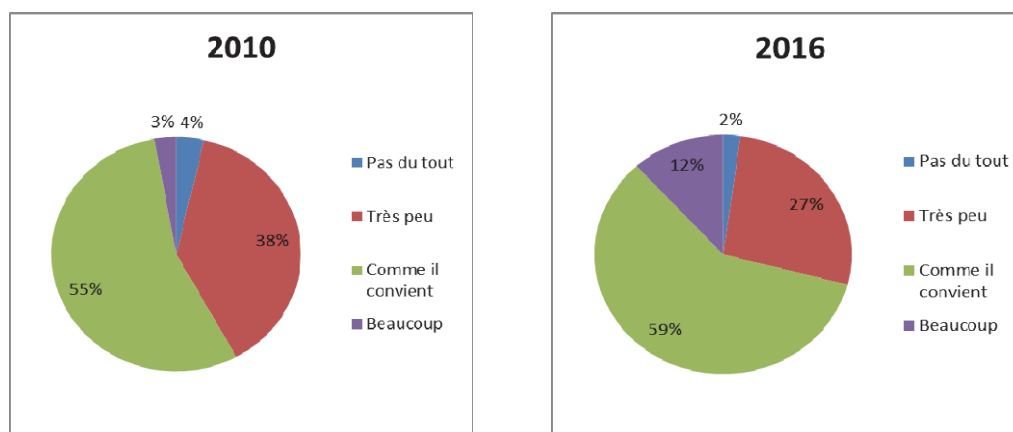
1.3 LA VALORISATION DE LA PROFESSION

Un travail plus valorisé par les élèves que par la société

Environ 67 % des professeurs de 2016 comme de 2010 considèrent que leur profession est très peu valorisée par la société. Environ 20 % - et c'est en hausse de presque 9 points par rapport à 2004 – pensent qu'elle ne l'est pas du tout.

Au contraire, 71 % des enseignants estiment que leur travail est valorisé comme il convient, voire beaucoup, par leurs élèves, c'est en hausse par rapport à 2010, car seul 58 % le pensaient alors. Environ 27 % pensent qu'il l'est très peu, c'était le cas de plus de 38 % en 2010.

Figure 6.2. Valorisation de leur profession, selon les enseignants, par les élèves.



Lecture : à la question, « Pensez-vous que vos élèves valorisent votre profession ? », 59 % des enseignants répondent « Comme il convient ».

Source : Cedre- MEN-DEPP.

1.4 LES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT

Moins de travail à la maison demandé

Les professeurs interrogés déclarent consacrer environ 10 heures par semaine à la préparation de leur cours et des évaluations (contre 12,7 en 2010) et, en sus, 5 heures et demie aux corrections.

En 2010, presque 40 % des professeurs disaient suivre la progression du manuel souvent ou très souvent, ils sont un peu moins de 30 % à le dire lors de la dernière enquête.

En 2016, environ 95 % des professeurs déclarent inclure souvent ou très souvent des contenus culturels dans leurs séquences.

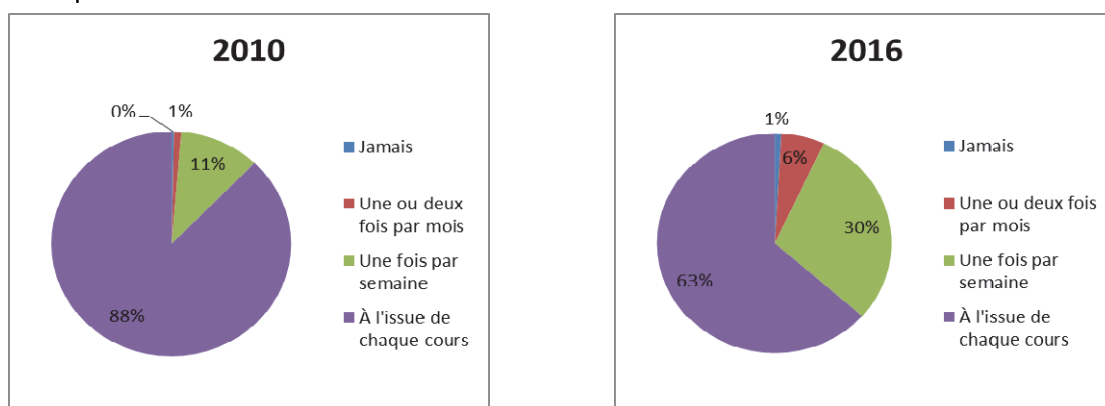
Environ un enseignant sur deux met en œuvre des projets ; 37,5 % le font parfois.

90 % environ disent mettre en place des rituels de classe. Quant aux travaux de groupes, ils sont 57 % à en proposer souvent ou très souvent.

En classe, comme lors des enquêtes précédentes, une très grande majorité de professeurs déclarent encourager souvent ou très souvent leurs élèves à communiquer en espagnol. Ils sont en revanche beaucoup moins nombreux à les encourager à le faire en dehors du cours (emails, échanges...) : environ 30 % en 2010 contre 14 % en 2016.

En 2010, 88 % des professeurs déclaraient donner du travail à la maison à l'issue de chaque cours. Ils ne sont plus que 63 % à le faire en 2016. En revanche, environ 11 % n'en donnaient qu'une fois par semaine - soit à l'issue d'un cours sur trois-, ils sont environ 30 % à le faire en 2016 (Figures 6.3).

Figure 6.3. Fréquence du travail demandé à la maison.



Lecture : à la question « À quelle fréquence donnez-vous à vos élèves du travail à faire à la maison ? », 63 % des enseignants répondent « À l'issue de chaque cours » en 2016.

Source : Cedre- MEN-DEPP.

1.5 LES ACTIVITÉS PROPOSÉES POUR UNE EXPOSITION À LA LANGUE EN DEHORS DU COURS

Moins d'activités extrascolaires

Concernant la mise en place d'activités permettant de pratiquer l'espagnol dans des situations réelles, on n'observe pas de changement dans l'utilisation de la visioconférence (environ 95 % des professeurs de 2010 comme de 2016 ne l'utilisent jamais). Environ 15 % des enseignants de 2010 comme de 2016 proposent des échanges épistolaires ou des projets avec des correspondants hispanophones. Ils sont moins nombreux à organiser des activités extrascolaires (musées, cinéma ou théâtre en espagnol) : 18 % en proposaient en 2010 contre 3,4 % en 2016.

Environ 20 % des professeurs organisent un voyage dans un pays hispanophone chaque année, 35 % ne le font jamais.

1.6 LES RESSOURCES UTILISÉES POUR L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE

Une utilisation des nouvelles technologies qui continue de progresser

Entre 2010 et 2016, l'utilisation du manuel scolaire fourni pour la classe est en baisse importante : environ 77 % des professeurs interrogés déclaraient l'utiliser souvent ou très souvent en 2010 contre 48 % en 2016.

Ils sont en revanche 67,2 % à en utiliser les CD.

En 2016, en dehors des documents proposés dans des manuels, environ 35 % des professeurs utilisent souvent ou très souvent des textes littéraires ou journalistiques, environ 60 % des tableaux ou affiches, 55 % des extraits de films ou de séries et 37 % des bandes dessinées.

Pour ce qui concerne les nouvelles technologies, comme entre 2004 et 2010, les différences d'utilisation sont importantes entre 2010 et 2016. En effet, alors qu'en 2010, un enseignant sur quatre utilisait Internet pour enseigner, c'est le cas de trois sur quatre en 2016. Parallèlement, 91 % déclaraient ne jamais utiliser le TNI, seuls 25 % le disent en 2016.

67 % utilisent leur ordinateur personnel, 45 % leur tablette ou smartphone. Enfin, environ 70 % disent utiliser très souvent le vidéoprojecteur.

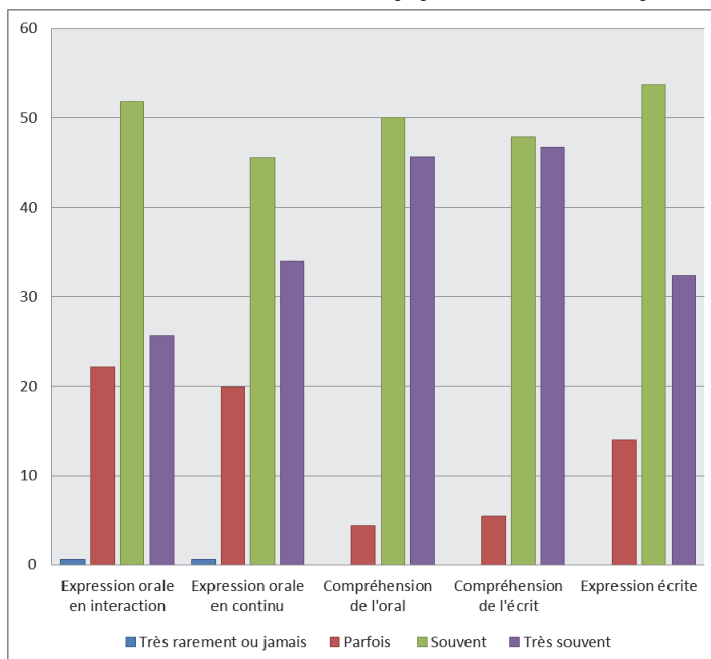
1.7 L'ENTRAÎNEMENT ET L'ÉVALUATION

Des activités langagières travaillées et évaluées régulièrement

Il a été demandé aux professeurs de 2016 à quelle fréquence ils mettaient en place des entraînements et des évaluations dans les cinq activités langagières.

Au vu des chiffres et hormis en expression orale en interaction, selon les enseignants, l'entraînement et l'évaluation de toutes les activités langagières sont souvent ou très souvent menés (Figures 6.4 et 6.5).

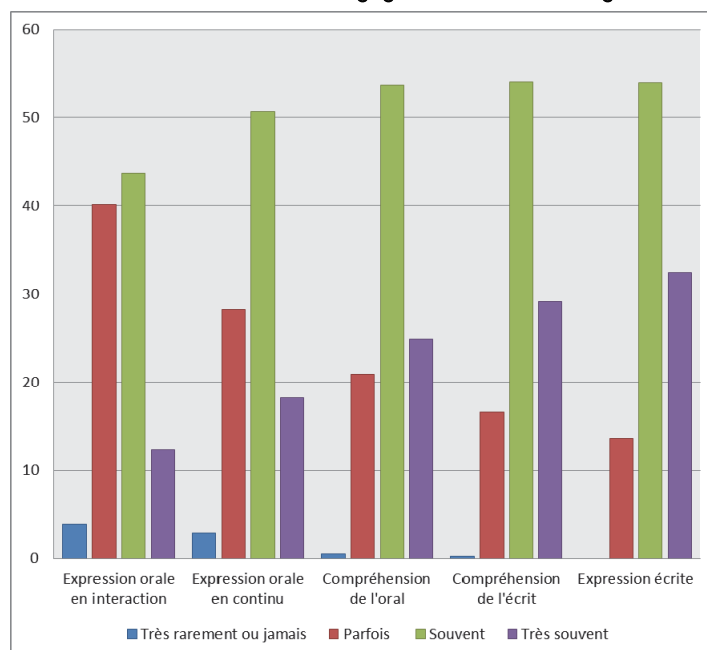
Figure 6.4. Fréquence de l'entraînement dans les activités langagières selon les enseignants.



Lecture : 50 % des enseignants déclarent entraîner « Souvent » leurs élèves en compréhension de l'oral en 2016.

Source : Cedre- MEN-DEPP.

Figure 6.5. Fréquence de l'évaluation dans les activités langagières selon les enseignants.



Lecture : environ 54 % des enseignants déclarent évaluer « Souvent » leurs élèves en compréhension de l'oral en 2016.

Source : Cedre- MEN-DEPP.

1.8 LE POINT DE VUE DES PROFESSEURS SUR LA DIFFICULTÉ DE L'ÉVALUATION PROPOSÉE

Une évaluation jugée aisée

Dans les quatre activités langagières évaluées, une très grande majorité des enseignants déclarent que le type de questions proposées dans l'enquête Cedre est familier à leurs élèves.

Pour ce qui concerne le niveau de difficulté de l'évaluation, en compréhension de l'oral environ 80 % des professeurs de 2016 comme de 2010 estiment que les situations proposées étaient faciles ou très faciles.

En compréhension de l'écrit, c'était l'avis de 72 % d'entre eux en 2010 et d'environ 91 % en 2016.

Enfin, en expression écrite, quand 46 % des professeurs de 2010 pensaient que l'évaluation était difficile ou très difficile, seuls 30 % le déclarent en 2016.

2. LES RÉPONSES DES ÉLÈVES

Les élèves de l'échantillon ont répondu eux aussi à un questionnaire qui leur a été soumis. Les données développées ci-après reposent uniquement sur leurs déclarations.

2.1 LES ÉLÈVES ET L'ESPAGNOL

En 2016 comme en 2010, la grande majorité des élèves évalués déclarent étudier l'espagnol en deuxième langue vivante.

Pour 84 %, l'apprentissage de la langue a commencé en 4^e, pour 9 % en 5^e et pour 4 % en 6^e. Une infime minorité a commencé l'apprentissage de l'espagnol à l'école primaire.

Dans les mêmes proportions qu'en 2010, 18 % des élèves évalués sont en section européenne, un peu plus de 17 % en classe bilingue.

En 2016, en sus de l'espagnol, seuls 11,6 % des élèves évalués apprennent une autre langue vivante que l'anglais et l'allemand, ils étaient 14,5 % à le faire en 2010.

Comme en 2004 et en 2010, pour une grande majorité des élèves, le collège est le lieu où ils déclarent apprendre le plus l'espagnol. C'est ensuite selon eux lors de séjours à l'étranger, en famille, puis grâce à des cours particuliers que l'apprentissage de la langue peut se faire.

Le goût pour la langue

À la question « *Aimez-vous la langue espagnole?* », une grande majorité des élèves (près de 84 %) répondent qu'ils l'apprécient un peu ou beaucoup comme en 2004 et en 2010.

Comme en 2010 également, plus de deux tiers des élèves continuent à penser que connaître l'espagnol est très ou assez important. Ils sont en revanche moins à considérer que l'espagnol n'a aucune importance (5 % en 2016 contre 7 % en 2010). C'est avant tout pour communiquer que la connaissance de la langue est pour eux un avantage, mais aussi, dans une moindre mesure, pour poursuivre des études ou pour trouver un bon emploi.

2.2 L'EXPOSITION À LA LANGUE EN DEHORS DU COURS

Les pourcentages de réponses à la question *En dehors des cours, avez-vous d'autres occasions d'être en contact avec la langue espagnole ?* permettent de voir des évolutions importantes. Si les élèves étaient beaucoup plus exposés à la langue en 2010 qu'en 2004, l'évolution est beaucoup plus contrastée entre 2010 et 2016.

Comme en 2010, seule une infime minorité des élèves indiquent avoir vécu plus de six mois dans des pays hispanophones, mais 61,5 % déclarent y être allés en vacances (cela concernait 52 % des élèves de 2004). Cela correspond à l'une des occasions les plus plébiscitées d'être en contact avec la langue. Un tiers des élèves déclarent néanmoins ne jamais avoir cette opportunité.

Autre choix fort plébiscité : la musique en espagnol. Si 23 % des élèves disaient écouter souvent ou très souvent de la musique ou des chansons en espagnol en 2010, ils sont près de 35 % à le faire en 2016. À l'autre extrémité, 55,5 % disaient n'en écouter que rarement en 2010, ils ne sont que 42 % à le dire en 2016. Cela s'explique sans doute par la place de plus en plus grande donnée à la musique hispanique sur les ondes et réseaux internationaux.

Comme en 2010, environ un quart des élèves disent être en contact avec la langue par le biais des jeux vidéo, des journaux et magazines.

En revanche, environ 30 % étaient parfois ou souvent en contact avec l'espagnol grâce aux livres, ils ne sont plus que 12 % à le dire en 2016 et si 68 % ne lisaient jamais en espagnol, c'est le cas de 86 % en 2016.

De même 68 % des élèves étaient en contact avec l'espagnol via internet en 2010, cela ne concerne plus que 45 % d'entre eux en 2016. Enfin, quand 26 % disaient ne jamais lire d'espagnol via Internet en 2010, 50 % le déclarent en 2016.

2.3 LES ÉLÈVES ET L'ESPAGNOL PENDANT LE COURS

L'enquête menée permet de distinguer des évolutions dans les pratiques de cours, notamment dans l'organisation d'activités de groupes, dans l'encouragement à communiquer, dans la prise en compte des progrès et la mise en confiance des élèves.

En effet, en 2010, 35 % des élèves disent que leur professeur souligne de façon positive leurs progrès presque toujours, ils sont plus de 45 % à le déclarer en 2016. À l'inverse, plus de 10 % disent en 2010 qu'il ne les souligne jamais, seuls 7,5 % le disent encore en 2016.

Ils sont aussi plus nombreux à penser que l'important pour l'enseignant c'est que ses élèves s'expriment dans la langue même s'ils commettent des erreurs ; ils sont 81,5 % à le déclarer contre 72,2 % en 2010.

Enfin s'ils étaient 38 % en 2004 puis 55 % en 2010, ils sont 61,5 % à déclarer qu'ils travaillent en groupe de temps en temps.

2.4 LE TEMPS CONSACRÉ AUX DEVOIRS À LA MAISON

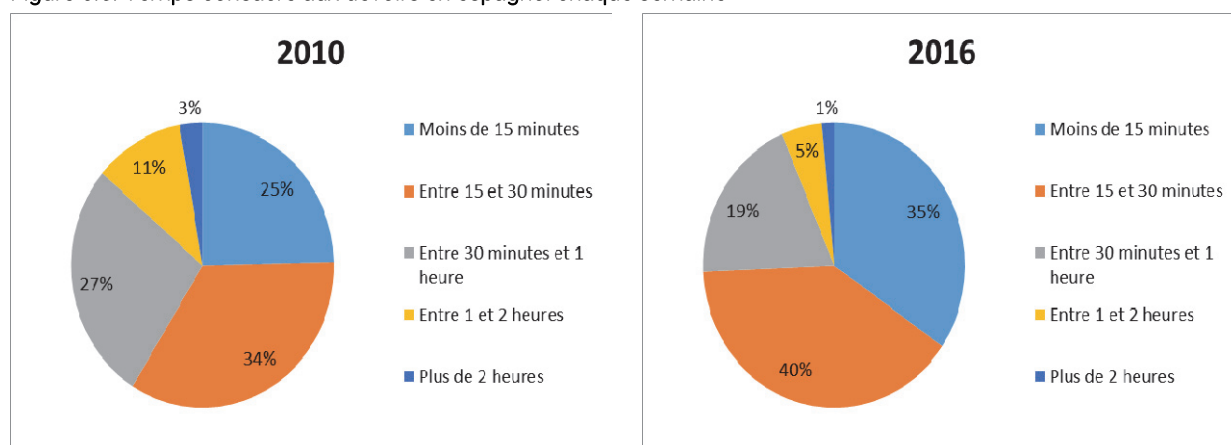
Si le temps imparti chaque semaine aux devoirs d'espagnol demeurait globalement stable entre 2004 et 2010, il est en baisse en 2016.

En 2004 comme en 2010, environ 28 % des élèves déclaraient consacrer entre une demi-heure et une heure par semaine à leur travail à la maison (soit environ 10 à 20 minutes à l'issue de chaque cours) ; en 2016, ils ne sont plus que 19 % à le faire. 14 % déclaraient y consacrer plus d'une heure par semaine, c'est le cas de 6,5 % en 2016.

À l'autre extrême, le pourcentage de ceux déclarant y consacrer moins d'un quart d'heure par semaine - soit moins de cinq minutes à l'issue de chaque cours - est en hausse : ils étaient environ 25 % en 2010, ils sont presque 35 % en 2016.

Ces chiffres sont à relier aux réponses des professeurs concernant la moindre quantité de travail demandé à la maison (cf. p. 42).

Figure 6.6. Temps consacré aux devoirs en espagnol chaque semaine



Lecture : en 2016, 40 % des élèves répondants estiment consacrer entre 15 et 30 minutes aux devoirs en espagnol chaque semaine.

Source : Cedre- MEN-DEPP.

2.5 LE JUGEMENT DES ÉLÈVES SUR LE NIVEAU DE DIFFICULTÉ DE L'ÉVALUATION

En 2016, les élèves ont une meilleure estime de leurs résultats scolaires en espagnol que ceux de 2010 ou de 2004. En effet, 44 % des élèves pensent que leurs résultats sont bons ou très bons, contre 37 % en 2010 et 2004.

En fonction de l'activité langagière, les élèves de 2016 ont une opinion très différente sur la difficulté de ce qui leur était proposé. Globalement, les activités de compréhension leur ont semblé plus aisées que celles d'expression, l'oral plus accessible que l'écrit. En effet, 72 % estiment que la compréhension de l'oral est facile ou très facile. Ils ne sont plus 65 % à le penser pour la compréhension de l'écrit et 35 % pour l'expression écrite.

Ces opinions sont corroborées par les résultats dans les différentes activités langagières qui ont été évaluées dans le cadre de Cedre 2016.

CONCLUSION ET PERSPECTIVES

Au travers de l'analyse des résultats et des données de Cedre Espagnol 2016 , nous avons donc pu observer une stabilité des résultats en compréhension de l'oral entre les deux cycles d'évaluation, une hausse significative des performances en compréhension de l'écrit ainsi qu'une nette diminution des groupes les moins performants dans cette activité langagière. En expression écrite, nous avons pu constater une légère progression et un engagement plus important dans l'activité.

En 2021, date de la prochaine enquête Cedre langues vivantes, l'évaluation sera proposée aux élèves sous format numérique et non plus sur support papier.

D'un point de vue matériel, cela représentera pour l'élève un confort visuel. L'apport de la couleur devrait permettre une meilleure lisibilité des supports qui étaient jusqu'alors sur papier en noir et blanc.

Le passage au numérique devrait également améliorer le confort auditif des élèves : les supports sonores seront en effet écoutés non pas en classe entière, avec toute la déperdition phonique que cela implique, mais individuellement, avec casque d'écoute.

Enfin, grâce au numérique, l'évaluation de l'expression orale sera renforcée. Le passage aux tests dématérialisés devrait permettre de déployer l'évaluation de l'expression orale sur un échantillon d'élèves plus important.

L'évaluation Cedre Espagnol 2021 permettra de mesurer les répercussions de ces nouvelles modalités sur les résultats entre autres en compréhension orale et en expression orale en continu.

De plus, en 2021, grâce à la méthodologie utilisée, la reprise de l'évaluation en LV2 permettra de nouveau une comparaison des performances à l'issue cette fois de trois années d'apprentissage de la langue, l'apprentissage de deuxième langue vivante commençant depuis la rentrée 2016 en 5^e et non plus en 4^e.

LES DOSSIERS DE LA DEPP

211

MARS 2019



education.gouv.fr
« Études & stats »



ISSN 2119-0690
e-ISSN 2431-8043
e-ISBN 978-2-11-152671-6



direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance