



LES DOSSIERS DE LA DEPP

212

— PÉDAGOGIE —

Cedre 2016

Anglais en fin d'école et de collège



Cedre 2016

Anglais

**en fin d'école et de
collège**

Auteurs
Sylvie Beuzon
Louis-Marie Ninnin

SOMMAIRE

Introduction générale	6
Partie 1. CEDRE 2016 – Anglais fin d'école	7
1. <u>Cadre de l'évaluation et méthodologie</u>	7
1.1 Objectifs d'évaluation et des supports	
1.2 Construction du test	
1.3 Passation des évaluations	
1.4 Analyses des items	
1.5 MRI	
1.6 Echantillon	
1.7 Echelles de performance	
2. <u>Compréhension de l'oral et de l'écrit</u>	13
2.1 Présentation générale des résultats	
2.2 Evolution des scores et répartition des élèves	
2.3 Exemples d'items pour chaque groupe	
3. <u>Expression écrite</u>	32
3.1 Présentation des résultats	
3.2 Exemples d'items et de productions d'élèves	
4. <u>Expression orale en continu</u>	38
4.1 Les préalables à la mise en place de l'évaluation	
4.2 L'échantillon évalué	
4.3 Les objectifs d'évaluation et les supports	
4.4 La passation	
4.5 L'évaluation des productions	
4.6 Les résultats	

5. <u>Questionnaire de contexte</u>	41
5.1 L'apprentissage de l'anglais en hausse à l'école	
5.2 Les élèves et l'anglais : résultats de l'enquête	
5.3 Ce que disent les enseignants	
Partie 2. CEDRE 2016 – Anglais fin de collège	48
1. <u>Cadre de l'évaluation</u>	48
1.1 Connaissances et compétences visées	
1.2 Construction du test	
2. <u>Compréhension de l'oral</u>	52
2.1 Présentation générale des résultats	
2.2 Evolution des scores et répartition des élèves	
2.3 Exemples d'items pour chaque groupe	
3. <u>Compréhension de l'écrit</u>	63
3.1 Présentation générale des résultats	
3.2 Evolution des scores et répartition des élèves	
3.3 Exemples d'items pour chaque groupe	
4. <u>Comment expliquer la hausse des résultats en 2016 à l'oral et à l'écrit ?</u>	72
4.1. La classe de début d'apprentissage	
4.2. Lien entre début de l'apprentissage et performances	
4.3. Compréhension de l'écrit : une activité langagière spécifique ?	
4.4. L'exposition à la langue en dehors des cours	
4.5. L'impact des modalités de fonctionnement en classe	
5. <u>Expression écrite</u>	76
5.1 Présentation des résultats	
5.2 L'expression écrite : une activité encore problématique	
5.3 Des taux de non-réponse élevés	
5.4 Exemples d'items	

6.	<u>Expression orale en continu</u>	88
	6.1. Les préalables à la mise en place de l'évaluation	
	6.2. L'échantillon évalué	
	6.3. Les objectifs d'évaluation et les supports	
	6.4. La passation	
	6.5. L'évaluation des productions	
	6.6. Les résultats	
	6.7 Analyse de la production orale en continu (par Pascale Manoïlov)	
7.	<u>Questionnaire de contexte</u>	96
	7.1 Ce que disent les élèves	
	7.2 Ce que disent les professeurs	
8.	<u>Conclusion et perspectives</u>	113
9.	<u>Annexes</u>	114

INTRODUCTION GÉNÉRALE

La DEPP met en place des dispositifs d'évaluation des acquis des élèves reposant sur des épreuves standardisées. Ces programmes d'évaluation sont des outils d'observation des acquis des élèves pour le pilotage d'ensemble du système éducatif (Trosseille & Rocher, 2015). Les évaluations du CEDRE (Cycle d'évaluations disciplinaires réalisées sur échantillons) révèlent ainsi, en référence aux programmes scolaires, les objectifs atteints et ceux qui ne le sont pas.

Le cycle des évaluations disciplinaires réalisées sur échantillons (CEDRE) établit des bilans nationaux des acquis des élèves en fin d'école et en fin de collège. Il couvre les compétences des élèves dans la plupart des domaines disciplinaires en référence aux programmes scolaires. La présentation des résultats permet de situer les performances des élèves sur des échelles de niveau allant de la maîtrise pratiquement complète de ces compétences à une maîtrise bien moins assurée, voire très faible, de celles-ci. Renouvelées tous les six ans (tous les cinq ans à partir de 2012), ces évaluations permettent de répondre à la question de l'évolution du niveau des élèves au fil du temps.

Ces évaluations n'ont pas valeur de délivrance de diplômes, ni d'examen de passage ou d'attestation de niveau ; elles donnent une photographie instantanée de ce que savent et savent faire les élèves à la fin d'un cursus scolaire. En ce sens, il s'agit bien d'un bilan.

Destinées à être renouvelées périodiquement, ces évaluations-bilans permettent également de disposer d'un suivi de l'évolution des acquis des élèves dans le temps. Pour cette raison, les épreuves ne peuvent pas être totalement rendues publiques car, devant être en grande partie reprises lors des prochains cycles d'évaluation, elles ne doivent pas servir d'exercices dans les classes. Néanmoins, dans ce dossier, un grand nombre d'exemples permet d'approcher les types de situations proposés aux élèves.

Ces évaluations apportent un éclairage qui intéresse tous les niveaux du système éducatif. Elles informent sur les compétences et les connaissances des élèves à la fin d'un cursus; elles éclairent sur l'attitude et la représentation des élèves à l'égard de la discipline ; elles interrogent les pratiques d'enseignement au regard des programmes ; elles contribuent à enrichir la réflexion générale sur l'efficacité et la performance de notre système éducatif.

Le cycle CEDRE (Figure 1) a débuté en 2003. Afin d'assurer une comparabilité dans le temps, l'évaluation est reprise pour chaque discipline selon un cycle de six ans jusqu'en 2012, et de cinq ans depuis 2012.

CEDRE a été initié en 2003 avec l'évaluation des compétences générales. Afin d'assurer une comparabilité dans le temps, l'évaluation est reprise pour chaque discipline selon un cycle de six ans jusqu'en 2012 et de cinq ans depuis 2012 (Figure 1).

FIGURE 1 Cycle Cedre depuis 2003

Discipline évaluées	Début de cycle	Reprises
Maîtrise de la langue	2003	2009 - 2015
Langues étrangères	2004	2010 - 2016
Attitude à l'égard de la vie en société	2005	Non repris
Histoire, géographie et éducation civique	2006	2012 - 2017
Sciences	2007	2013 à venir 2018
Mathématiques	2008	2014 à venir 2019

PARTIE 1 : CEDRE 2016 ANGLAIS FIN D'ÉCOLE

1. CADRE DE L'ÉVALUATION ET METHODOLOGIE

1.1 CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES VISÉES

1.1.1 OBJECTIFS GÉNÉRAUX ET RÉFÉRENCES

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

En langues vivantes, CEDRE s'appuie sur les programmes parus en 2007 et entrés en vigueur à la rentrée 2008 (BO Hors-série n°3 du 19 juin 2008). Adossés au Cadre européen commun de référence pour les langues, ces programmes impliquent la mise en place de nouvelles modalités d'enseignement à l'école élémentaire :

« En fin de CM2, les élèves doivent avoir acquis les compétences nécessaires à la communication élémentaire définie par le niveau A1 du Cadre européen commun de référence pour les langues qui constitue par ailleurs la référence fondamentale pour l'enseignement, les apprentissages et l'évaluation des acquis en langues vivantes. [...] les activités orales de compréhension et d'expression sont une priorité. Le vocabulaire s'enrichit et les composantes sonores de la langue restent une préoccupation constante : accentuation, mélodies, rythmes propres à la langue apprise. En grammaire, l'objectif visé est celui de l'utilisation de formes élémentaires: phrase simple et conjonctions de coordination. L'orthographe des mots utilisés est apprise. Les connaissances sur les modes de vie du pays viennent favoriser la compréhension d'autres façons d'être et d'agir. A la fin du CM2 les élèves doivent être capables de : - communiquer : se présenter, répondre à des questions et en poser ; - comprendre des consignes, des mots familiers et des expressions très courantes ; - connaître quelques éléments culturels d'un autre pays. » BO Hors-série n°3 du 19 juin 2008

Conformément aux préconisations des programmes, les items de 2016 relèvent pour la plupart d'entre eux du niveau A1. Néanmoins, afin d'apprécier au mieux les différentes performances des élèves, des items de niveau A1+ voire A2 ont également été proposés.

Par ailleurs, des questionnaires de contexte proposés aux élèves, aux enseignants et aux directeurs des écoles de l'échantillon apportent des éléments qui permettent d'éclairer les performances des élèves et de décrire les conditions matérielles et pédagogiques de l'enseignement.

1.1.2 OBJECTIFS D'ÉVALUATION ET SUPPORTS

Dans chacune des activités langagières retenues, on a évalué les connaissances et compétences des élèves. Pour ce faire, on a retenu plusieurs grands domaines de savoirs et de savoir-faire, gradués en fonction de la complexité croissante des opérations mentales nécessaires pour les mettre en œuvre.

En compréhension de l'oral, on vérifie que les élèves sont capables, dans un message sonore, de percevoir et reconnaître des phonèmes spécifiques dans un mot et de repérer une syllabe accentuée. On vérifie qu'ils connaissent des termes lexicaux de base, appartenant aux programmes en vigueur ainsi que des blocs lexicalisés. Enfin, on évalue leur capacité à dégager les principales informations d'un document sonore : comprendre une consigne simple, un message oral bref, une brève description de quelqu'un, d'un lieu, d'un objet ; une histoire brève et un court dialogue.

Pour la première fois, des supports vidéo ont été proposés.

En compréhension de l'écrit, on mesure les aptitudes des élèves à reconnaître dans un support des expressions mémorisées, des consignes de classe et un lexique de la vie quotidienne ; à se faire une idée du contenu d'un texte accompagné ou non d'une aide visuelle et à identifier un type de document. On évalue leur capacité à dégager les principales informations dans un document écrit : texte informatif, lettre, carte postale, courriel, SMS, questionnaire, texte narratif et texte descriptif (brève description d'un lieu, d'une personne, d'un objet). Enfin, on mesure leur capacité à synthétiser l'information, comme par exemple choisir le résumé correspondant à un texte.

En expression écrite, on vérifie que les élèves sont capables de copier des mots isolés et des textes courts ; de remettre les mots d'une phrase dans l'ordre ; d'écrire un message électronique simple, ou une courte carte postale,

en référence à des modèles ; de produire de manière autonome quelques phrases et de répondre à un questionnaire.

Enfin, **en expression orale en continu**, on évalue les aptitudes des élèves à se présenter et parler de leur environnement immédiat à partir de supports iconographiques variés et déclencheurs de parole. Pour des raisons de faisabilité, seul un sous-échantillon d'élèves (2 ou 3 élèves par classe) a été évalué dans cette activité langagière.

L'élaboration des grilles de compétences (figures 2, 3, 4 et 5) en vue de la construction des items s'est fondée sur les documents de référence : les programmes officiels (BO Hors-série n°3 du 19 juin 2008).

Figure 2 – Définition des compétences en compréhension de l'oral à l'école (évaluation 2016)

Compétences	Objectifs d'évaluation
Percevoir/ Reconnaître	
Percevoir et Reconnaître	1. Identifier
	2. Repérer un phonème spécifique dans un mot, repérer la syllabe accentuée
Connaître et reconnaître	
Connaître et reconnaître	3. Connaître les termes lexicaux de base.
	4. Connaître les blocs lexicalisés
Dégager les principales informations d'un document sonore	
Dégager les principales informations d'un document sonore	5. Comprendre une consigne simple
	6. Comprendre globalement un message oral bref
	7a Comprendre quelqu'un qui se présente
	7b Comprendre une brève description de quelqu'un, d'un lieu, d'un objet avec localisation
	8. Comprendre une histoire brève ; être capable de recueillir des informations dans un texte de 20 mots environ
	9. Comprendre un court dialogue

Figure 3 – Définition des compétences en compréhension de l'écrit à l'école (évaluation 2016)

Compétences	Objectifs d'évaluation
Connaître et reconnaître	
Connaître et reconnaître	1. le lexique de la vie quotidienne.
	2a les expressions figées mémorisées
	2b les courtes phrases
	2c les questions et les réponses associées
	3. les consignes de classe

Comprendre des textes courts et simples	
Se faire une idée du contenu d'un texte	4. Se faire une idée du contenu d'un texte accompagné d'une aide visuelle
	5. Se faire une idée du contenu d'un texte sans aide visuelle
	6. Identifier le type de document
Dégager les principales informations	7. d'un texte informatif
	8. d'une lettre, d'une carte postale, d'un courriel, d'un SMS, d'un « chat »
	9. d'un questionnaire
	10. d'un texte narratif
	11. d'un texte descriptif (brève description d'un lieu, d'une personne, d'un objet)
Synthétiser l'information	12. Choisir le résumé correspondant au texte

Figure 4 – Définition des compétences en expression écrite à l'école (évaluation 2016)

Compétences	Objectifs d'évaluation
Capacités	
Etre capable de	1 a Copier des mots isolés et des textes courts
	1 b Remettre les mots d'une phrase dans l'ordre
	2 Ecrire un message électronique simple, ou une courte carte postale, en référence à des modèles
	3a Produire de manière autonome quelques phrases
	3b Répondre à un questionnaire

Figure 5 – Définition des compétences en expression orale à l'école (évaluation 2016)

Objectifs d'évaluation
Se présenter
Parler de son environnement immédiat

1.2 CONSTRUCTION DU TEST

Le bureau DEPP-B2 élabore des évaluations par disciplines et par niveaux scolaires. La préparation des items fait intervenir des concepteurs, généralement des enseignants. La coordination est assurée par un chargé d'études, membre de l'équipe du bureau B2. Une application dédiée nommée GEODE leur permet de créer, modifier ou éditer leurs unités d'évaluation ; en outre cette application permet au chargé d'études de gérer l'ensemble de l'évaluation (voir plus loin encadré « GEODE »).

ÉLABORATION DES ITEMS

Les items sont le fruit d'un travail collectif des concepteurs, encadré par un chef de projet à la DEPP et l'inspection pédagogique régionale. Un item proposé par un concepteur, pédagogue de terrain ayant une bonne connaissance des pratiques de classe, fait l'objet d'une discussion jusqu'à aboutir à un consensus, au final validé par le chargé d'étude et l'inspection. L'item fait alors l'objet d'un cobayage, c'est-à-dire d'une passation auprès d'une ou plusieurs classes pour estimer sa difficulté et recueillir les réactions des élèves.

Un équilibre de proportion entre les items considérés comme étant "faciles", "moyennement faciles" ou "difficiles" est recherché (correspondant pour les langues, aux niveaux A1, A1+ et A2 du Cadre Européen).

Deux formats de questions sont utilisés : questions à choix multiples (QCM) et questions ouvertes appelant une réponse écrite construite.

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 pour l'épreuve finale, nécessitant la formation technique des correcteurs et l'élaboration d'un cahier des charges strict de corrections pour éviter toute subjectivité ou la validation de réponses trop imprécises ou succinctes. Une réponse rédigée à une question ouverte peut faire l'objet de plusieurs items qui couvrent les différentes compétences nécessaires pour répondre.

Les réponses au format QCM sont saisies de manière automatisée et les questions ouvertes corrigées par des experts via une interface Internet. Certaines questions, notamment celles constituant un ensemble de vrai/faux, sont regroupées afin qu'un item à deux modalités de réponse ne pèse pas autant qu'une question à quatre ou cinq propositions. Dans le cas de ces séries, des seuils statistiques sont établis pour valider les réponses des élèves.

Pour l'évaluation de l'expression orale en continu, la formation d'un groupe de correcteurs et la rédaction d'un cahier des charges strict a également été requise pour là encore éviter toute subjectivité ou la validation de réponses trop imprécises ou succinctes.

Plusieurs items peuvent être regroupés dans "une situation". Cependant, ils restent indépendants les uns des autres. Les items au format QCM occupent la plus large part de l'évaluation-bilan. Une application ad hoc nommée GEODE est utilisée en interne pour faciliter la création des items, ainsi que leur édition, leur stockage et la gestion des évaluations (voir encadré ci-dessous).

GEODE (GESTION ÉLECTRONIQUE D'OUTILS ET DOCUMENTS 'ÉVALUATION) : UN OUTIL DE CRÉATION ET DE STOCKAGE DES ÉVALUATIONS

Objectifs

Le bureau de l'évaluation des élèves coordonne chaque année plusieurs évaluations afin d'apprécier le niveau de connaissances et de compétences des élèves en référence aux programmes officiels. Ces évaluations utilisent des livrets d'évaluation sur format papier et/ou électronique.

L'application GEODE (gestion électronique d'outils et documents d'évaluation) est une application de création et de gestion dématérialisées des évaluations. Développée en 2009, elle a pour objectif de soutenir de bout en bout le processus de création des exercices et de constitution des cahiers et supports électroniques, allant jusqu'au bon à imprimer pour les évaluations papiers ou la génération d'une maquette de site web pour l'évaluation électronique.

L'application permet la conservation, l'indexation et la recherche des documents ou fichiers joints. Une partie des données textuelles, images, sons ou vidéos y est donc stockée que ce soit pour les évaluations papiers (cahier d'évaluations) ou les évaluations électroniques (outil de maquettage).

Principes fonctionnels

GEODE permet ainsi l'harmonisation des pratiques et formats de documents. La dématérialisation des documents rend indépendant l'éditeur (OpenOffice, Word,...) tout en permettant des variantes selon les disciplines. L'application dispose d'une GED (gestion électronique de documents) intégrée capable de gérer du texte, des images, du son et de la vidéo sous forme d'objets. Les cahiers sont générés au format Open Office principalement pour le format « papier », l'utilisation de la même technologie permet de générer du HTML pour la partie évaluation électronique (outil de maquettage).

CONSTITUTION DES CAHIERS

Dans le cadre d'une évaluation sur support papier, le test se compose d'un ensemble de cahiers, constitués de blocs, qui sont eux-mêmes composés d'unités (ensemble d'items). Pour l'évaluation CEDRE anglais Ecole 2016, 13 blocs de compréhension de l'écrit et d'expression écrite sont constitués et répartis au sein de 13 cahiers. Pour la compréhension de l'oral, 6 blocs sont constitués et répartis dans 6 autres cahiers.

L'évaluation CEDRE anglais Ecole 2016 est constituée d'un certain nombre d'items de 2010 repris à l'identique afin d'assurer la comparabilité dans le temps et de nouveaux items, qui ont fait l'objet d'une expérimentation en 2015.

Afin de pouvoir évaluer un nombre important d'items sans allonger le temps de passation pour l'élève, CEDRE utilise la méthodologie des cahiers tournants. Les items sont ainsi répartis dans des blocs d'une durée de 12 minutes et les blocs sont ensuite distribués dans les cahiers tout en respectant certaines contraintes : chaque bloc doit se retrouver un même nombre de fois au total et chaque association de blocs doit figurer au moins une fois dans un cahier. Ce dispositif, couramment utilisé dans les évaluations bilans, notamment les évaluations internationales, permet d'estimer la probabilité de réussite de chaque élève à chaque item sans que chaque élève ait à passer l'ensemble de ceux-ci.

Au final, pour l'évaluation CEDRE anglais Ecole 2016, chaque cahier comprend deux séquences de 45 minutes au cours desquelles l'élève est tout d'abord évalué en compréhension de l'oral (15 minutes), puis en compréhension de l'écrit et expression écrite (30 minutes). Les séances se terminent par un questionnaire de contexte, d'une durée de 15 minutes environ (une première partie en fin de séance 1 et une deuxième partie en fin de séance 2), 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.

1.3 PASSATION DES ÉVALUATIONS

La passation de l'évaluation finale a eu lieu en mai 2016. Comme en 2010, cette évaluation a été précédée d'une expérimentation l'année N- 1 de façon à tester un grand nombre d'items auprès d'un échantillon réduit d'établissements. Dans chaque établissement, une personne a été désignée comme étant l'administrateur du test, son rôle étant de veiller au strict respect de la procédure à suivre pour que l'évaluation soit passée dans les meilleures conditions, quel que soit l'établissement ; la collecte de l'information s'est faite par questionnaires « papier-crayon ».

L'anonymat des élèves et des personnels est respecté, chaque cahier étant repéré par un numéro. Une fois l'évaluation terminée, les cahiers et questionnaires sont renvoyés dans des conditionnements prévus à cet effet, préaffranchis et pré-étiquetés. Aucun travail de correction n'a été demandé aux établissements

CORRECTION DES ITEMS ET BASE STATISTIQUE

Les items sont tous corrigés en « réussite/erreur » selon leur format.

Les questions fermées de type QCM sont corrigées automatiquement par lecture optique de la case choisie.

Les questions fermées de type « série » comportent plusieurs lignes. Chaque ligne est corrigée automatiquement.

Les concepteurs établissent un seuil indiquant combien de propositions doivent être validées pour considérer l'ensemble de l'item comme une bonne réponse – exemple : pour une série comportant cinq propositions, la réponse de l'élève est considérée comme juste s'il a correctement répondu à quatre propositions sur cinq.

Les questions ouvertes sont scannées et corrigées à distance par un groupe de correcteurs. Ces derniers doivent se conformer à un guide de correction précis.

À ce stade nous obtenons une matrice dans laquelle nous constatons beaucoup de valeurs manquantes. Il faut différencier ces valeurs. Trois types de valeurs manquantes sont distingués :

Valeurs manquantes structurelles : l'élève n'a pas vu l'item. C'est le cas pour les cahiers tournants, où les élèves ne voient pas tous les items. Dans ce cas, on considère l'item comme non administré, l'absence de réponse n'est alors pas considérée comme une erreur.

Absence de réponse : l'élève a vu l'item, mais n'y a pas répondu. L'absence de réponse est alors considérée comme une erreur de la part de l'élève.

Non-réponse terminale : l'élève s'est arrêté au cours de l'épreuve, potentiellement en raison d'un manque de temps. Nous considérons que si un élève a passé moins de 50 % d'une séquence, il n'a pas vu la séquence ; les valeurs manquantes sont alors traitées de manière structurelle. Sinon, elles sont traitées comme des échecs.

1.4 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 donnons ici 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 complètement de l'ensemble des items qui constituent le test. Pour le même champ, il serait possible de trouver des résultats bien différents pour peu 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).

1.5 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 – ici l'anglais. Il s'appuie sur la différence de performance entre les élèves qui réussissent le test et ceux qui y échouent.

L'utilisation de la MRI permet, au-delà du seul score de réussite, de mettre en regard les performances des élèves et la difficulté des items. Cette caractéristique permet de décrire ce qu'ils savent faire 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 caler deux échelles avec des items repris à l'identique ; ce qui conduit à l'observation des évolutions temporelles.

1.6 ECHANTILLONS ET STRATES

L'échantillon est tiré selon trois strates correspondant aux secteurs : « public hors éducation prioritaire », « éducation prioritaire » et « privé ». Une fois les écoles tirées au sort, tous les élèves de CM2 des écoles sélectionnées sont interrogés : c'est un sondage dit « par grappe ».

En 2016, l'échantillon visait environ 4 000 élèves, soit 153 écoles sélectionnées, réparties comme suit : 113 écoles dans la strate 1 (Public hors E.P.) ; 17 écoles pour la strate 2 (Public E.P.) et 23 écoles pour la strate 3 (Privé) (Figure 6). L'état des lieux des remontées prend en compte le taux de non-réponse. Nous distinguons la non-réponse d'écoles entières de la non-réponse d'élèves dans les écoles participantes. 95,5 % des écoles de l'échantillon ont répondu à l'évaluation. 91,8 % des effectifs attendus en évaluation de l'écrit et 91,4 % des effectifs attendus en évaluation de l'oral ont participé à l'évaluation CEDRE 2016, soit 4070 répondants.

Les réponses des élèves qui ont passé les deux évaluations mais dont on n'a pas pu rattacher les deux parties sont comptés en non-réponse ici. Au total, 77,1 % des effectifs attendus ont participé.

Figure 6 - Répartition des strates dans l'échantillon - CEDRE Anglais 2016 en fin d'école

strates	Nombre d'écoles	Nombre d'élèves attendus
Public hors E.P.	113	113 2 807
Public Education Prioritaire	17	17 588
Privé	23	23 675
total	153	153 4 070

Source: CEDRE, MEN-DEPP

1.7 CONSTRUCTION DES ÉCHELLES DE PERFORMANCE

Pour formaliser un constat de la maîtrise des compétences des élèves en anglais en fin d'école, deux échelles décrivant plusieurs niveaux de performances ont ainsi été construites, une pour la compréhension de l'oral et l'autre pour la compréhension de l'écrit.

Pour chacune d'entre elles, six groupes d'élèves correspondant à des niveaux différenciés de maîtrise de la compréhension de l'oral et de la compréhension de l'écrit sont distingués. Sur la base de constats fréquemment établis dans les différentes évaluations antérieures de la DEPP, qui montrent que 15% des élèves peuvent être considérés en difficultés en fin de scolarité obligatoire (groupes 0 et 1), la partie la plus basse de l'échelle est constituée des scores obtenus par les 15 % d'élèves ayant les résultats les plus faibles. A l'opposé, la partie supérieure, constituée des scores les plus élevés, rassemble 10 % des élèves. Entre ces deux niveaux, l'échelle a été scindée en trois parties d'amplitudes de scores égales correspondant à trois groupes intermédiaires.

Ces échelles, qui servent de référence, sont indépendantes du moment où a lieu l'évaluation. C'est la répartition des élèves selon les différents niveaux de performance de l'échelle qui est susceptible d'évoluer dans le temps. La reprise de l'évaluation de 2010 en 2016 permet d'analyser cette évolution.

En outre, il est important de préciser que ce ne sont pas nécessairement les mêmes élèves qui constituent les groupes d'une même dénomination dans les deux échelles. Le croisement des résultats obtenus sur ces deux dimensions est présenté plus loin.

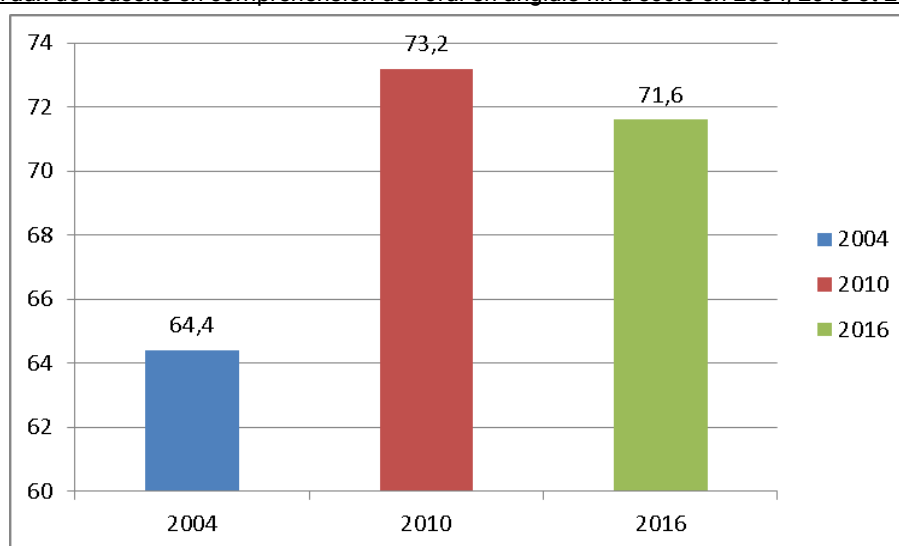
2. COMPRÉHENSION DE L'ORAL ET DE L'ÉCRIT

2.1. PRÉSENTATION GÉNÉRALE DES RÉSULTATS

APRÈS UNE FORTE HAUSSE À L'ORAL EN 2010, DES TAUX DE RÉUSSITE DÉSORMAIS STABLES

L'analyse des taux de réussite en 2016 confirme la stabilité des résultats en compréhension de l'oral depuis la hausse importante de 2010 (figure 7) : 73,2 % en 2010 et 71,6 % en 2016.

Figure 7 : Taux de réussite en compréhension de l'oral en anglais fin d'école en 2004, 2010 et 2016



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

Source: CEDRE, MEN-DEPP

À L'ORAL, UNE MAÎTRISE DIFFÉRENCIÉE DES COMPÉTENCES

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

Figure 8 : Taux de réussite en compréhension de l'oral en anglais fin d'école par compétences

		taux de réussite
2004	Ensemble du test	64,4
2010		73,2
2016		71,6
2004	Connaître et reconnaître	60,1
2010		71
2016		70
2004	Dégager les principales informations	66,6
2010		74,3
2016		72,3

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

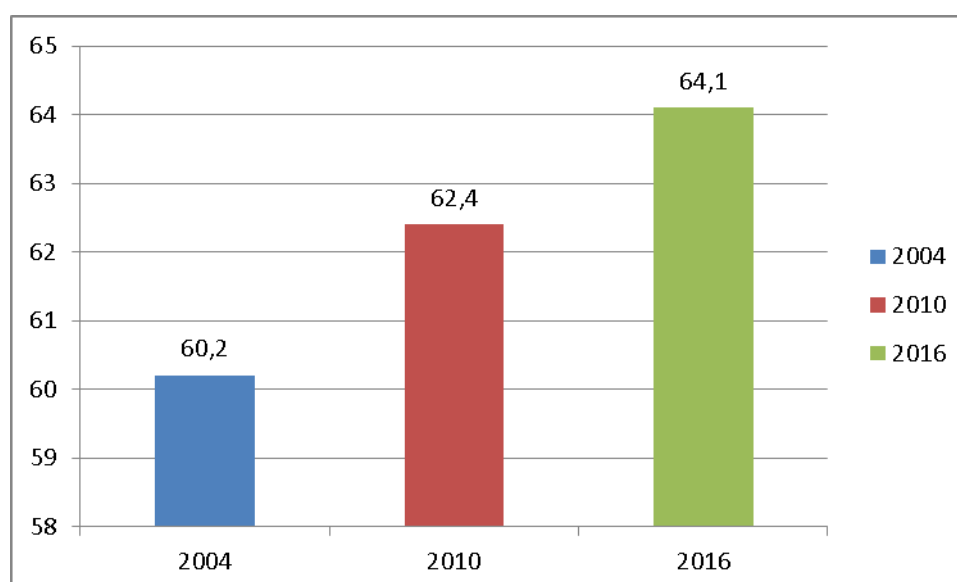
Source: CEDRE, MEN-DEPP

A l'oral, on note une évolution différenciée des performances, selon le degré de complexité des compétences évaluées. A titre d'exemple, lorsqu'il s'agit de reconnaître à l'oral le lexique le plus courant et quelques expressions figées mémorisées (« connaître et reconnaître »), les élèves de 2016 sont aussi performants que ceux de 2010 (70 % en 2016 et 71 % en 2010). En revanche, ils sont un peu moins nombreux qu'en 2010 à maîtriser les compétences orales plus complexes telles que « dégager les principales informations » (72,3 % en 2016 contre 74,3 % en 2010).

A L'ÉCRIT, UNE RÉUSSITE EN CONSTANTE PROGRESSION

A l'écrit, les résultats ont progressé de manière régulière depuis 2004, passant de 60,2 % à 64,1 % (figure 9).

Figure 9 : Taux de réussite en compréhension de l'écrit en anglais fin d'école en 2004, 2010 et 2016



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

Source: CEDRE, MEN-DEPP

L'analyse plus fine des résultats de 2016 par compétences fait apparaître, à l'instar de l'oral, une différence de réussite selon la complexité en jeu. Comprendre du lexique de la vie quotidienne ou de courtes phrases dans des textes écrits pose de moins en moins de problèmes aux élèves du primaire, qui réussissent mieux qu'en 2010 et a fortiori qu'en 2004 (64,9 % en 2016 contre 62,4 % en 2010 et 61,9 % en 2004). C'est la démarche de construction du

sens à partir d'indices pluriels et variés qui pose davantage problème aux écoliers : 61,5 % en 2016 contre 62,4 % en 2010, soit une différence de réussite de 3,5 points entre les deux compétences (figure 10).

Figure 10 : Taux de réussite en compréhension de l'écrit en anglais fin d'école par compétences

		taux de réussite
2004	Ensemble	60,2
2010		62,4
2016		64,1
2004	Connaître et reconnaître	61,9
2010		62,4
2016		64,9
2004	Dégager les principales informations	53,3
2010		62,4
2016		61,5

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

Source: CEDRE, MEN-DEPP

À L'ORAL ET À L'ÉCRIT, L'ÉCART ENTRE LES FILLES ET LES GARÇONS DEMEURE

En compréhension de l'oral, les filles restent meilleures que les garçons en 2016, et l'écart de performance qui les sépare demeure stable (10 points). L'évolution de leur répartition dans les groupes est similaire (figure 11) : moins de garçons et de filles dans les groupes de bas niveaux comme dans les groupes de hauts niveaux, hausse significative de la proportion de filles et de garçons dans les groupes médians.

Figure 11 : Répartition (en %), score moyen en compréhension de l'oral en anglais fin d'école et répartition selon les groupes de niveaux en 2004, 2010 et 2016

	Année	Répartition (en %)	Score moyen	Écart type	Groupe <1	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5
Ensemble	2004	100,0	250	50	2,5	12,5	32,4	30,5	12,0	10,1
	2010	100,0	261	54	4,7	12,1	21,2	24,0	18,6	19,4
	2016	100,0	258	46	2,0	11,0	26,1	28,3	17,9	14,7
Garçons	2004	49,9	248	50	2,7	13,6	32,7	30,7	11,3	8,9
	2010	50,1	256	53	5,4	13,6	22,6	24,0	17,6	16,9
	2016	51,0	253	45	2,9	12,3	27,7	28,3	16,2	12,5
Filles	2004	50,1	252	50	2,2	11,5	32,1	30,3	12,7	11,2
	2010	49,9	265	53	4,0	10,6	19,7	24,1	19,6	21,9
	2016	49,0	263	46	1,2	9,5	24,3	28,3	19,7	17,1

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

Source: CEDRE, MEN-DEPP

A l'écrit, les filles ont toujours de meilleures performances que les garçons mais ces derniers ont davantage progressé (figure 12). La hausse significative des performances des garçons, passant de 266 en 2010 à 272 en 2016 se traduit par une réduction elle aussi significative du nombre de garçons dans les groupes de très bas niveaux (< 1 et 1), ainsi que par un plus grand nombre de garçons dans le groupe 5.

Figure 12 : Répartition (en %), score moyen en compréhension de l'écrit en anglais fin d'école et répartition selon les groupes de niveaux en 2004, 2010 et 2016

	Année	Répartition (en %)	Score moyen	Écart type	Groupe <1	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5
Ensemble	2004	100,0	250	50	4,4	10,6	26,3	31,1	17,6	10,0
	2010	100,0	272	54	1,7	6,5	18,2	28,9	25,4	19,4
	2016	100,0	277	51	0,3	3,5	17,9	32,2	24,3	21,8
Garçons	2004	50,0	246	50	5,2	12,1	26,9	31,3	16,0	8,6
	2010	50,2	266	53	2,2	7,7	20,0	30,4	24,1	15,6
	2016	51,0	272	51	0,4	4,7	20,5	32,6	23,3	18,6
Filles	2004	50,0	254	50	3,6	9,0	25,8	31,0	19,2	11,4
	2010	49,8	279	55	1,2	5,2	16,4	27,4	26,7	23,2
	2016	49,0	283	51	0,3	2,3	15,3	31,9	25,3	25,0

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

Source: CEDRE, MEN-DEPP

LES ÉCARTS SELON LE PROFIL SOCIAL DES ÉCOLES SE CREUSENT

En compréhension de l'oral comme de l'écrit, les différences de niveaux de performance restent très marquées par le profil social moyen des écoles (figure 13). Par ailleurs, en compréhension de l'oral, l'écart de niveau entre les élèves des écoles les plus favorisées socialement et ceux des écoles les plus défavorisées augmente en douze ans (de 26 à 32 points, de 2004 à 2016).

En compréhension de l'écrit, les élèves des trois groupes des écoles les plus favorisées progressent de manière plus marquée que le groupe des écoles les moins favorisées, creusant davantage l'écart entre les scores obtenus dans les écoles les moins et les plus favorisées socialement (35 points en 2016 contre 27 en 2004).

Figure 13 : Répartition (en %), score moyen en compréhension de l'oral et de l'écrit en anglais des élèves « à l'heure » et « en retard » et répartition selon les groupes de niveaux en 2004, 2010 et 2016

	Année	Répartition CE (en %)	Score moyen en CE	Répartition CO (en %)	Score moyen en CO
Ensemble	2004	100,0	250	100,0	250
Ensemble	2010	100,0	272	100,0	261
Ensemble	2016	100,0	277	100,0	258
1er quart	2004	24,8	237	24,8	235
1er quart	2010	24,2	256	24,8	244
1er quart	2016	23,1	259	22,6	241
2nd quart	2004	25,3	247	25,4	252
2nd quart	2010	25,2	268	25,0	258
2nd quart	2016	25,5	276	25,7	254
3ème quart	2004	24,9	252	24,7	252
3ème quart	2010	25,5	279	25,1	266
3ème quart	2016	22,6	277	22,8	259
4ème quart	2004	25,0	264	25,1	261
4ème quart	2010	25,2	286	25,1	274
4ème quart	2016	28,8	294	28,9	273

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

Source: CEDRE, MEN-DEPP

2.2. EVOLUTION DES SCORES ET RÉPARTITION DES ÉLÈVES

À L'ORAL, DES ÉCARTS QUI SE RESSERRENT

En compréhension de l'oral, le score moyen obtenu est stable par rapport à 2010 (figure 14). Après une très forte hausse de onze points en 2010, atteignant le score de 261, il passe à 258 en 2016, recul non significatif¹. La dispersion des résultats diminue (écart-type en baisse de 8 points par rapport à 2010), traduisant un resserrement vers les groupes intermédiaires, comme le montre le graphique de répartition des élèves selon les niveaux de performance (figure 15). Le nombre d'élèves en grande difficulté diminue, tout comme celui des élèves les plus performants, qui représentent un élève sur trois.

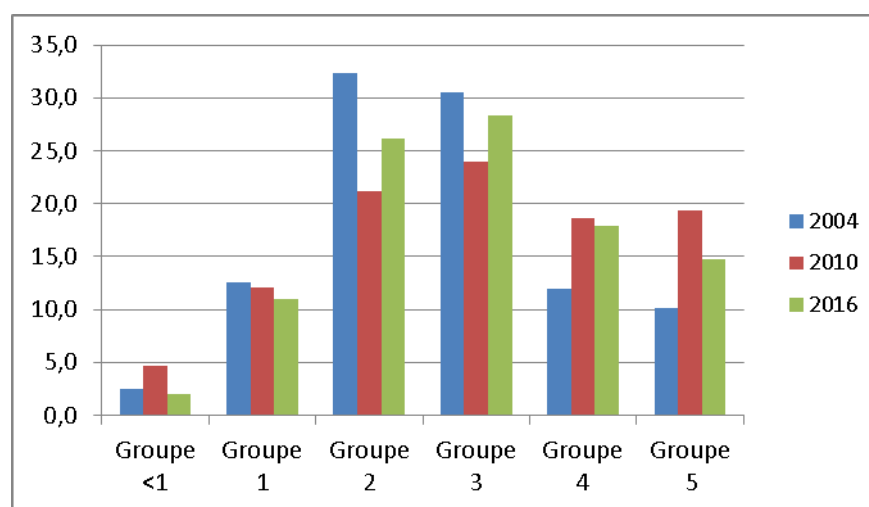
Figure 14 : Score moyen en compréhension de l'oral en anglais en fin d'école et répartition selon les groupes de niveaux en 2004, 2010 et 2016

Année	Score moyen	Écart type	Groupe <1	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5
2004	250	50	2,5	12,5	32,4	30,5	12	10,1
2010	261	54	4,7	12,1	21,2	24	18,6	19,4
2016	258	46	2	11	26,1	28,3	17,9	14,7

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

Source: CEDRE, MEN-DEPP

Figure 15 : Répartition des élèves par groupe de niveau (%) et score moyen en compréhension de l'oral en anglais fin d'école en 2004, 2010 et 2016



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

Source: CEDRE, MEN-DEPP

À L'ÉCRIT, PRÈS DE LA MOITIÉ DES ÉLÈVES DANS LES DEUX GROUPES LES PLUS PERFORMANTS

En compréhension de l'écrit, les résultats affichent une hausse non statistiquement significative de 5 points, le score moyen passant de 272 à 277 (figure 16). La dispersion quant à elle diminue (- 3 points). La répartition des élèves dans les groupes (figure 17) fait apparaître que la proportion des élèves dans les niveaux les moins performants (groupes < 1 et 1) a diminué de manière significative, passant de 8,2 % à 3,8 %. Par ailleurs, les groupes les plus performants rassemblent un élève sur deux, comme en 2010.

1. Les résultats significatifs apparaissent en gras.

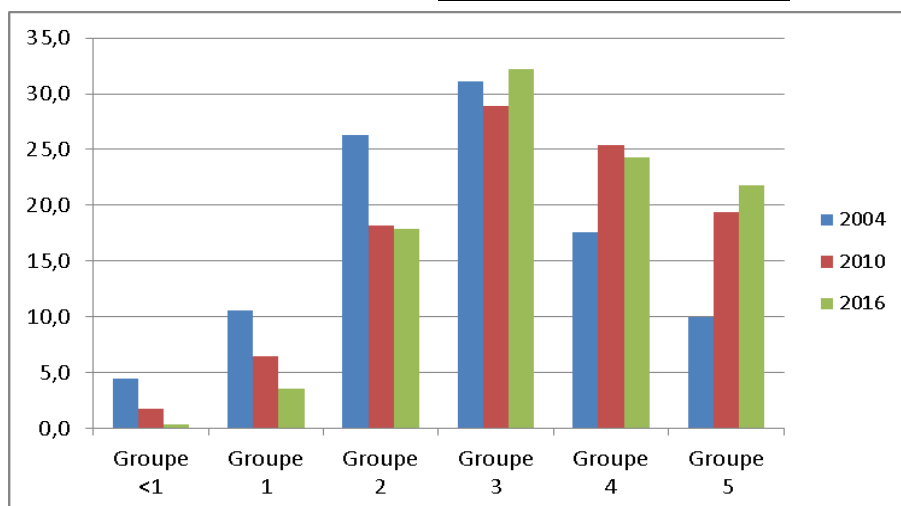
Figure 16 : Score moyen en compréhension de l'écrit en anglais en fin d'école et répartition selon les groupes de niveaux en 2004, 2010 et 2016

Année	Score moyen	Écart type	Groupe <1	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5
2004	250	50	4,4	10,6	26,3	31,1	17,6	10
2010	272	54	1,7	6,5	18,2	28,9	25,4	19,4
2016	277	51	0,3	3,5	17,9	32,2	24,3	21,8

¹ Les résultats significatifs apparaissent en gras

Champ : élèves des écoles publiques et privées sous contrat de France métropolitaine. Source: CEDRE, MEN-DEPP

Figure 17 : Répartition des élèves par groupe de niveau (%) et score moyen en compréhension de l'écrit en anglais fin d'école en 2004, 2010 et 2016



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


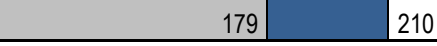

Source: CEDRE, MEN-DEPP

ECHELLE DES PERFORMANCES : DESCRIPTION DES COMPÉTENCES DES ÉLÈVES

Les données recueillies en 2016 permettent d'établir une description qualitative et synthétique des compétences maîtrisées par les élèves des différents groupes de l'échelle.

Figure 18 : Echelle : description des compétences des élèves par groupe de performances en compréhension de l'oral en anglais fin d'école 2016







% Population	
Groupe 5 14,7 %	303 51 Les élèves de ce groupe ont des compétences affirmées en compréhension de l'oral. Ils peuvent s'appuyer sur des connaissances solides et mobiliser des capacités telles qu'identifier les mots porteurs de sens, dégager les principales informations d'un message sonore et construire du sens en mettant en relation plusieurs éléments, à partir de supports variés. Les élèves sont capables de synthétiser l'information, compétence inaccessible aux groupes inférieurs.
Groupe 4 17,9 %	272 303 Les compétences évaluées sont bien installées. Les élèves progressent dans la discrimination au sein d'un continuum sonore plus dense et plus long. Leurs acquis linguistiques sont plus solides, ce qui facilite leur accès au sens. Ils peuvent comprendre des descriptions et de courts dialogues. Ils commencent à accéder à l'implicite dans un document sonore.
Groupe 3 28,3 %	241 272 Pour les élèves de ce groupe, la compréhension s'affine grâce à l'acquisition d'un lexique plus étendu. Ils peuvent associer questions et réponses usuelles dans le contexte du rituel de classe. Ils sont maintenant capables de mobiliser des indices grammaticaux, lexicaux et phonologiques plus variés et plus nombreux,

	même sans aide visuelle. Ils commencent à pouvoir les mettre en réseau pour construire le sens.
Groupe 2 26,1 %	 <p>Ces élèves sont capables de repérages plus fins, en contexte. Ils commencent à pouvoir discriminer des sons proches. Ils comprennent l'heure et les nombres à l'oral et ils peuvent repérer des informations explicites dès lors que celles-ci s'appuient sur du lexique simple (relatif à la famille, les animaux, les sports par exemple).</p>
Groupe 1 11,0 %	 <p>Ces élèves sont capables de reconnaître et d'identifier des lettres de l'alphabet ou des blocs lexicalisés. Ils comprennent des expressions familières courantes et ils commencent à pouvoir comprendre une courte description ou des dialogues simples.</p>
Groupe < 1 2,0 %	 <p>Les élèves de ce groupe parviennent à effectuer quelques opérations de repérage et ils commencent à pouvoir identifier des mots isolés, avec toutefois une aide visuelle. Ils ont quelques acquis lexicaux, se limitant à des mots très simples.</p>

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

Source: CEDRE, MEN-DEPP

Figure 19 : Echelle : description des compétences des élèves par groupe de performances en compréhension de l'écrit en anglais fin d'école 2016

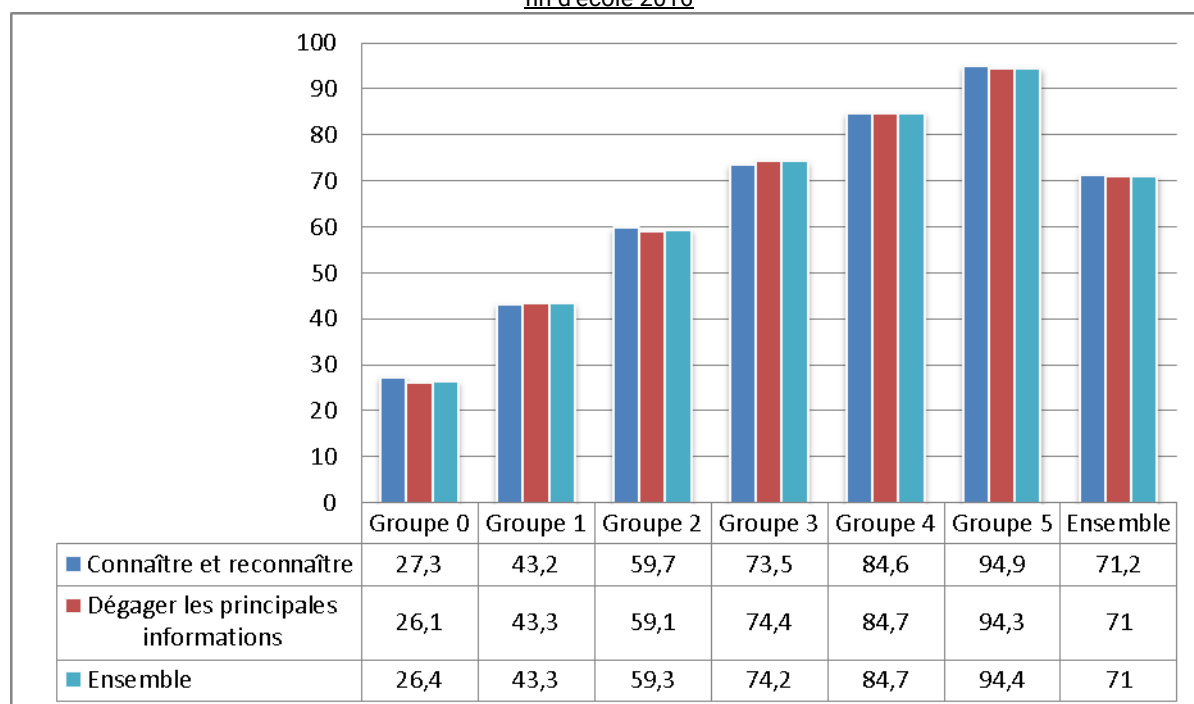
% Population	
Groupe 5 21,8 %	 <p>Ce groupe d'élèves a un niveau de performance très satisfaisant dans chacune des compétences évaluées. Ces élèves peuvent comprendre des textes courts et simples de natures diverses (textes informatifs, narratifs, descriptifs) et ils ont la capacité d'en dégager les principales informations, mais aussi d'accéder à l'implicite. Ils sont capables de comprendre des messages et des descriptions et ils peuvent synthétiser l'information.</p>
Groupe 4 24,3 %	 <p>Ces élèves ont une maîtrise satisfaisante du lexique de base et des expressions courantes, attendus en fin d'école. Ils sont capables de comprendre un énoncé à partir d'éléments implicites, sans l'aide d'un support iconographique. Ils peuvent s'appuyer sur des outils linguistiques plus complexes pour construire du sens et synthétiser.</p>
Groupe 3 32,2 %	 <p>Ces élèves ont une bonne connaissance du lexique de base et des expressions courantes. Ils peuvent dégager la principale information d'un texte. Dans des textes plus longs, même sans aide visuelle, ils sont capables de prélever des indices moins facilement repérables et de commencer à opérer une mise en relation.</p>
Groupe 2 17,9 %	 <p>Les élèves de ce groupe parviennent à prélever ou à discriminer une information à partir d'indices lexicaux explicites ou en s'appuyant sur une illustration. Ils connaissent des éléments de lexique courants, touchant à leur sphère immédiate (famille, vêtements, animaux). Ils reconnaissent aisément les mots transparents dans un support écrit.</p>
Groupe 1 3,5 %	 <p>Les élèves ont une connaissance limitée du lexique de base relatif à leur environnement proche. Ils sont capables ponctuellement d'identifier certains éléments d'information pour peu que ceux-ci soient très facilement identifiables et le lexique transparent.</p>
Groupe < 1 0,3 %	 <p>Bien que capables de répondre ponctuellement à quelques questions, les élèves ne maîtrisent quasiment aucune des compétences attendues en fin d'école.</p>

Champ : élèves des écoles publiques et privées sous contrat de France métropolitaine. Source: CEDRE, MEN-DEPP

ANALYSE DES TAUX DE RÉUSSITE PAR GROUPES DE NIVEAUX ET PAR COMPÉTENCES

Compréhension de l'oral

Figure 20 : Pourcentages de réussite par compétence pour chaque groupe en compréhension de l'oral en anglais fin d'école 2016



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

Source: CEDRE, MEN-DEPP

Groupe 0 (2 % des élèves)

Les élèves de ce groupe parviennent à effectuer quelques opérations de repérage et ils commencent à pouvoir identifier des mots isolés, avec toutefois une aide visuelle. Ils ont quelques acquis lexicaux, se limitant à des mots très simples.

Groupe 1 (11 % des élèves)

Ces élèves sont capables de reconnaître et d'identifier des lettres de l'alphabet ou des blocs lexicalisés. Ils comprennent des expressions familières courantes et ils commencent à pouvoir comprendre une courte description ou des dialogues simples.

Groupe 2 (26,1 % des élèves)

Ces élèves sont capables de repérages plus fins, en contexte. Ils commencent à pouvoir discriminer des sons proches. Ils comprennent l'heure et les nombres à l'oral et ils peuvent repérer des informations explicites dès lors que celles-ci s'appuient sur du lexique simple (relatif à la famille, les animaux, les sports par exemple).

Groupe 3 (28,3 % des élèves)

Pour les élèves de ce groupe, la compréhension s'affine grâce à l'acquisition d'un lexique plus étendu. Ils peuvent associer questions et réponses usuelles dans le contexte du rituel de classe. Ils sont maintenant capables de mobiliser des indices grammaticaux, lexicaux et phonologiques plus variés et plus nombreux, même sans aide visuelle. Ils commencent à pouvoir les mettre en réseau pour construire le sens.

Groupe 4 (17,9 % des élèves)

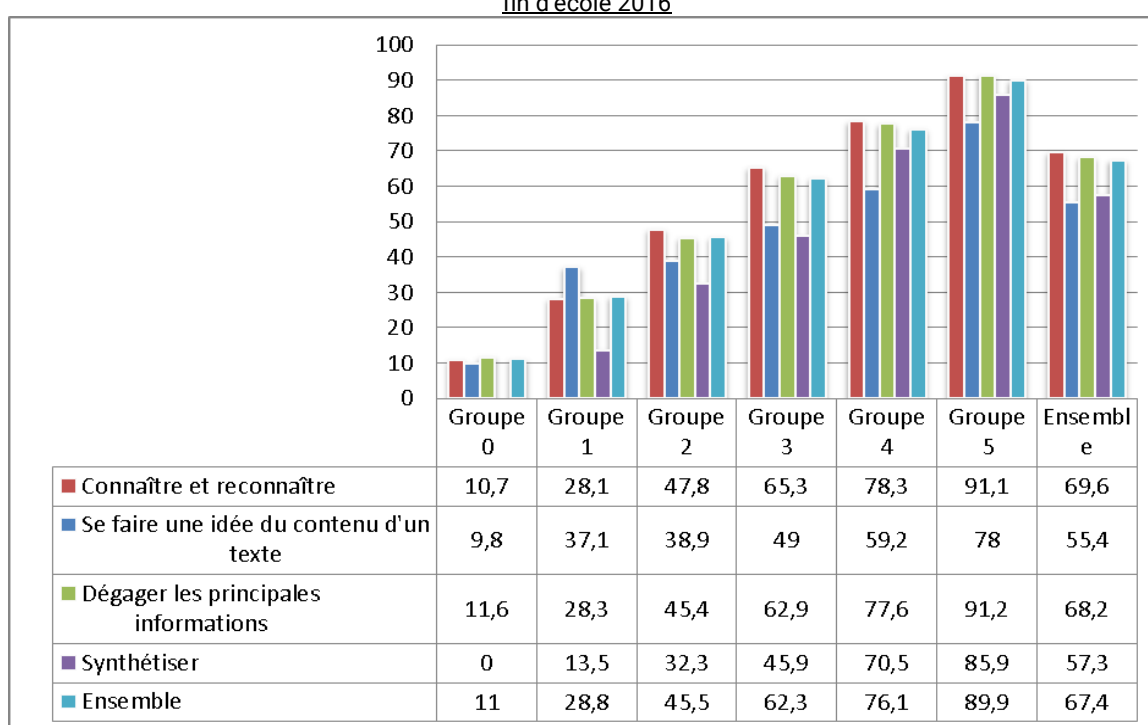
Les compétences évaluées sont bien installées. Les élèves progressent dans la discrimination au sein d'un continuum sonore plus dense et plus long. Leurs acquis linguistiques sont plus solides, ce qui facilite leur accès au sens. Ils peuvent comprendre des descriptions et de courts dialogues. Ils commencent à accéder à l'implicite dans un document sonore.

Groupe 5 (14,7 % des élèves)

Les élèves de ce groupe ont des compétences affirmées en compréhension de l'oral. Ils peuvent s'appuyer sur des connaissances solides et mobiliser des capacités telles qu'identifier les mots porteurs de sens, dégager les principales informations d'un message sonore et construire du sens en mettant en relation plusieurs éléments, à partir de supports variés. Les élèves sont capables de synthétiser l'information, compétence inaccessible aux groupes inférieurs.

Compréhension de l'écrit

Figure 21 : Pourcentages de réussite par compétence pour chaque groupe en compréhension de l'écrit en anglais fin d'école 2016



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

Source: CEDRE, MEN-DEPP

Groupe 0 (0,3 % des élèves)

Bien que capables de répondre ponctuellement à quelques questions, les élèves ne maîtrisent quasiment aucune des compétences attendues en fin d'école.

Groupe 1 (3,5 % des élèves)

Les élèves ont une connaissance limitée du lexique de base relatif à leur environnement proche. Ils sont capables ponctuellement d'identifier certains éléments d'information pour peu que ceux-ci soient très facilement identifiables et le lexique transparent.

Groupe 2 (17,9 % des élèves)

Les élèves de ce groupe parviennent à prélever ou à discriminer une information à partir d'indices lexicaux explicites ou en s'appuyant sur une illustration. Ils connaissent des éléments de lexique courants, touchant à leur sphère immédiate (famille, vêtements, animaux). Ils reconnaissent aisément les mots transparents dans un support écrit.

Groupe 3 (32,2 % des élèves)

Ces élèves ont une bonne connaissance du lexique de base et des expressions courantes. Ils peuvent dégager la principale information d'un texte. Dans des textes plus longs, même sans aide visuelle, ils sont capables de prélever des indices moins facilement repérables et de commencer à opérer une mise en relation.

Groupe 4 (24,3 % des élèves)

Ces élèves ont une maîtrise satisfaisante du lexique de base et des expressions courantes, attendus en fin d'école. Ils sont capables de comprendre un énoncé à partir d'éléments implicites, sans l'aide d'un support iconographique. Ils peuvent s'appuyer sur des outils linguistiques plus complexes pour construire du sens et synthétiser.

Groupe 5 (21,8 % des élèves)

Ce groupe d'élèves a un niveau de performance très satisfaisant dans chacune des compétences évaluées. Ces élèves peuvent comprendre des textes courts et simples de natures diverses (textes informatifs, narratifs, descriptifs) et ils ont la capacité d'en dégager les principales informations, mais aussi d'accéder à l'implicite. Ils sont capables de comprendre des messages et des descriptions et ils peuvent synthétiser l'information.

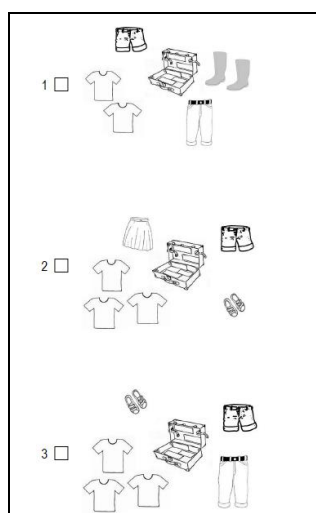
2.3. EXEMPLES D'ITEMS POUR CHAQUE GROUPE

COMPRÉHENSION DE L'ORAL

Item caractéristique du groupe inférieur à 1

Le groupe « inférieur à 1 » est constitué des élèves les plus faibles qui représentent, dans ce découpage en groupes, 2% des élèves. Les élèves du groupe inférieur à 1 parviennent à effectuer quelques opérations de repérage simples.

Jenny part en classe de mer quelques jours avec sa classe. La maîtresse rappelle aux élèves ce qu'ils doivent mettre dans la valise. Coche la liste qui correspond aux vêtements cités par la maîtresse



Cette situation, qui évalue la maîtrise de la compétence « **Connaître et reconnaître des termes lexicaux de base** », propose aux élèves un contexte familier : le départ en classe de mer. Ils entendent une liste de vêtements, qu'ils doivent identifier en l'associant au visuel correspondant.

Le niveau lexical est très simple et très accessible pour des élèves de fin d'école primaire : *shorts, jeans, tee shirts, shoes*, ce qui explique sans doute le fort taux global de réussite : 88,5 %. Le lexique usuel des vêtements et accessoires courants est maîtrisé dans cet item.

Les réponses 1 et 2 (erronées) sont choisies respectivement par 2,7 % et 8,3 % des élèves. La première « valise » contenait bien un short et un jean (à noter le pluriel anglais shorts et jeans, correspondant à « un short » et « un jean » en français) mais seulement deux t-shirts et des bottes. La proximité phonologique entre « *boots* » et « *shoes* » a pu induire certains élèves en erreur mais c'est surtout la non-identification du chiffre trois (« *three* »), très proche lui aussi phoniquement du « *tee* » de t-shirts, qui peut expliquer le choix de cette réponse. Dans la réponse 2, qui propose bien un short, 3 t-shirts et des chaussures, c'est l'item « *a pair of jeans* » qui fait la différence et révèle la difficulté pour 8 % de l'échantillon de segmenter le bloc sonore « *a pair of jeans* » et d'isoler « *jeans* » après « *of* ».

Script :

Jenny part en classe de mer quelques jours avec sa classe. La maîtresse rappelle aux élèves ce qu'ils doivent mettre dans la valise.

La liste va être entendue deux fois.

Coche la liste qui correspond aux vêtements demandés par la maîtresse.

Shorts -A pair of jeans -Three tee shirts -shoes

Item caractéristique du groupe 1

Le groupe 1 est constitué des élèves très faibles de l'échelle et il représente, dans ce découpage en groupes, 11% des élèves. Les élèves du groupe 1 savent reconnaître des expressions familières courantes et ils commencent à pouvoir comprendre une courte description ou des dialogues simples.

Bob et sa mère vont faire des courses. Lis les questions avant d'écouter le dialogue.
Tu vas entendre ce dialogue deux fois.

Dans chaque partie, coche les propositions qui conviennent.

Bob a besoin ...

- 1 de jeux.
- 2 de fournitures d'école.
- 3 de nourriture.
- 4 de vêtements.

E5V

Script

- Mum, I need 2 pairs of jeans, white tee-shirts and a black jacket.
- How many tee shirts?
- 3 white tee shirts. Oh, and a pair of shoes.
- What colour for your shoes?
- I would like brown shoes.

Cette situation représentative des performances du groupe 1 évalue la maîtrise de la compétence « dégager les principales informations dans un document sonore » et plus particulièrement « comprendre un court dialogue ». Il s'agit pour les élèves d'écouter une brève conversation entre un garçon et sa mère, qui s'appêtent à effectuer des achats. Les élèves doivent tout d'abord repérer à l'oral et identifier les mots porteurs de sens et d'accent (*jeans, tee-shirts, jacket, shoes*) puis les mettre en relation afin de trouver le champ lexical : ici, les vêtements. Cette situation ne pose pas de difficulté aux élèves, ainsi qu'en témoigne le taux global de réussite de 86,1 %. Ils savent repérer des items lexicaux familiers au sein de la chaîne sonore (*jeans* et *tee-shirts* notamment), items qui sont par ailleurs utilisés à l'identique en français dans le langage courant.

Il est à noter que la seconde partie de cette situation propose des questions plus précises sur le document sonore. La question : « Bob voudrait quelque chose de marron : de quoi s'agit-il ? » réussie à 67,8 % pose davantage problème que celle présentée plus haut : elle est représentative du groupe 3.

Item caractéristique du groupe 2

Les élèves du groupe 2 représentent 26,1 % de l'échantillon. Ces élèves ont une certaine connaissance du lexique simple relatif à leur environnement proche. Ils sont capables de repérer des informations explicites dès lors que celles-ci s'appuient sur du lexique simple (relatif à la famille, les animaux, les sports par exemple).

Dans cette situation, caractéristique du groupe 2, les élèves entendent une personne se présenter et doivent se prononcer sur l'exactitude de plusieurs affirmations, en cochant vrai ou faux. L'objectif d'évaluation visé ici est

«Comprendre une brève description de quelqu'un », qui s'inscrit lui-même dans le cadre plus général de « Dégager les principales informations d'un document sonore ».

Bethany va se présenter. Lis chaque affirmation et coche "VRAI" ou "FAUX".

	Vrai	Faux
Bethany a 10 ans et demi.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
Bethany fête son anniversaire en avril.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
Bethany a 2 chiens.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
Bethany a 2 sœurs.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
Bethany adore jouer au football.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂

Script

Hello! My name is Bethany. I'm ten and a half years old and my birthday is on the 24th of April. I have green eyes and long blond hair. I have four brothers and no sisters. I have three dogs. Their names are Sage, Pepper and Cowboy.

My favourite hobby is to draw and my favourite sport is basketball. I do not like rugby.

My favourite food is pizza and I do not like salad.

Les items 1, 3, 4 et 5, dont les taux globaux de réussite se situent entre 75,8 % et 80 %, indiquent une maîtrise satisfaisante de la capacité à comprendre les informations-clés dans un message sonore. Huit élèves sur dix savent identifier l'âge de Bethany au sein de la chaîne sonore, ce qui reflète bien leurs compétences en construction. En effet, la forme complexe « *ten and a half years old* » ne présente pas pour eux de difficulté majeure, pour être sans doute pratiquée régulièrement dans les classes. La notion de possession est maîtrisée elle aussi, avec un taux global de réussite de 80 % : la forme verbale « *I have* », associée aux animaux domestiques (« *I have three dogs* ») et aux membres de la famille (« *I have four brothers and no sisters* ») est elle aussi bien ancrée dans les pratiques de classe à l'école primaire.

L'item 2, réussi à 60 %, pose davantage problème : il s'agit d'identifier la date d'anniversaire de Bethany : *the 24th of April*. Les échanges autour de la thématique des anniversaires font partie des rituels de classe, auxquels les élèves de primaire s'adonnent joyeusement. La date est souvent dite à chaque début de séance et inscrite au tableau. Dans ces conditions, le taux de réussite plus faible que celui des réponses 1, 3, 4 et 5 pose question et soulève le problème de la reconnaissance d'un lexique dit « connu » dans le contexte spécifique de la compréhension de l'oral. En effet, les élèves, qui ont peiné à reconnaître le mois d'avril dans le flux sonore, n'ont pu associer ce mois qu'ils connaissent pourtant bien, à sa réalisation phonique, peut-être éloignée de leur propre prononciation de ce mot. Sont en jeu ici des compétences de discrimination auditive plus fine, accessibles aux élèves d'un groupe de performance supérieur, le groupe 3.

Item caractéristique du groupe 3

Les élèves du groupe 3 représentent 28,3 % de la totalité des élèves sondés. Les élèves de ce groupe discriminent assez bien les informations nécessaires pour accomplir une tâche donnée dans des supports variés, relatifs à la vie quotidienne (menus de restaurant, horaires de train, sites internet, articles de journaux) et ils maîtrisent les compétences de repérage, d'identification d'éléments informatifs explicites. Ils commencent à accéder à des informations implicites et à mettre en relation des indices prélevés dans un support écrit.

Deux enfants Bob et Jenny attendent pour s'inscrire au centre sportif.

Tu vas entendre leur conversation deux fois.

Coche la réponse qui convient pour chaque question.

Bob aime-t-il le football?

1	<input type="checkbox"/>	Oui
2	<input type="checkbox"/>	Non
3	<input type="checkbox"/>	On ne sait pas.

Quel est le sport préféré de Bob?

1	<input type="checkbox"/>	La natation
2	<input type="checkbox"/>	La course à pied
3	<input type="checkbox"/>	Le football

Script

Hello Jenny.

Hi Bob.

Do you like swimming Jenny?

Yes, I do but I prefer football. Do you like football Bob?

No, I don't.

What's your favourite sport?

My favourite sport is running.

Cette situation représentative du groupe 3 évalue la maîtrise de la compétence « Comprendre un court dialogue » (Dégager les principales informations dans un document sonore). Les élèves écoutent un échange entre deux personnages et doivent ensuite répondre à des questions par QCM portant sur le personnage Bob. La question 1 ne pose pas de difficulté majeure aux élèves qui identifient correctement à travers la réponse brève de Bob « *No, I don't* » le fait qu'il n'aime pas le football (« *Do you like football Bob ?* »). Cet item est réussi à 73,3 %. La question 2, portant sur le sport préféré du personnage, est moins bien réussie (62,8 %). La fin du dialogue présente en effet quelques difficultés : croisement des réponses des personnages masculin et féminin, différenciation de « *like* » et de « *favourite* », identification du mot « *running* », proximité phonique de « *swimming* » et de « *running* ». Il met en lumière les limites des compétences maîtrisées par les élèves de ce groupe de performances.

Item caractéristique du groupe 4

Les élèves du groupe 4, qui représente 17,9 % de la totalité des élèves sondés, ont des acquis linguistiques plus solides. Ils peuvent comprendre à la fois le sens général de descriptions et de courts dialogues mais également accéder à des informations précises.

Ecoute ce dialogue entre deux enfants, puis pour chaque question, coche la proposition qui convient.

❶ Pierre parle :

- 1 avec sa maîtresse
- 2 avec ses parents
- 3 avec sa correspondante
- 4 avec sa voisine

② Mary apporte :

1



2



3



4



Script

Hello Pierre. I'm very happy to see you!

Hi, Mary, welcome to France.

I'm excited to meet your family.

Here are my parents, Paul and Nathalie. And this is my brother Enzo.

Here's a present for you.

Oh, lovely! Chocolate! We like eating chocolate...

Cette situation représentative du groupe 4 se propose d'évaluer la compétence « comprendre un court dialogue » (Dégager les principales informations d'un document sonore) dont la thématique est l'accueil d'un correspondant étranger. Le jeune Pierre souhaite la bienvenue à sa correspondante britannique Mary et lui présente sa famille : ses parents et son frère Enzo. La première question (« Pierre parle avec... ? ») permet de mesurer l'aptitude des élèves à synthétiser. Il leur faut en effet recueillir les différents indices présents dans le document : indices linguistiques (*welcome, meet your family, excited*), pragmatiques (codes socio-culturels évoqués par « *welcome to France* ») mais aussi paralinguistiques (intonations exprimant l'enthousiasme d'une première rencontre, accents français et britanniques). Puis il convenait de les mettre en relation afin d'aboutir à une hypothèse conclusive pertinente : Pierre parle bien avec sa correspondante.

Le taux global de réussite de l'item 1 est révélateur de la complexité des stratégies à mettre en œuvre ici pour parvenir au sens : 49 % soit à peine un élève sur deux. L'accès à l'implicite constitue encore une difficulté importante pour les élèves de l'école primaire, qui ne parviennent pas à ce stade à déduire le sens à partir d'éléments explicites.

Item caractéristique du groupe 5

Les élèves du groupe 5 représentent 14,7 % de l'échantillon. Ils ont des compétences plus affirmées en compréhension de l'oral et ils peuvent s'appuyer sur des connaissances solides. Ils parviennent à dégager les principales informations d'un message sonore et construire du sens en mettant en relation plusieurs éléments, à partir de supports variés.

John a une conversation avec sa mère.

Ecoute le dialogue.

Coche « vrai », « faux » ou « ce n'est pas précisé ».

vrai

faux

Ce n'est pas précisé

1. John est très fatigué.			
2. Il est neuf heures du soir.			
3. Le lendemain, il doit aller à l'école.			
4. Sa mère lui raconte toujours une histoire avant d'aller se coucher.			

Script

- *Come to your bed, John.*

- *Why?*

- *It's time to sleep.*

- *I don't want to sleep mum.*

- *It's nine o'clock.*

- *I'm not tired.*

- *There's school tomorrow. You have to sleep now. Good night John.*

- *Good night mum.*

Cette situation représentative des performances du groupe 5 évalue la composante « Comprendre un court dialogue » au sein de la compétence « Dégager les principales informations dans un message sonore ». Les élèves écoutent un dialogue et doivent se prononcer sur l'exactitude des affirmations proposés : sont-elles vraies, fausses ou l'information n'est-elle tout simplement pas présente dans le document ?

Les items 2 et 3 relèvent des performances du groupe 3 et sont réussis respectivement à 63,7 % et 68,2 %.

L'item 1, quant à lui, n'est accessible qu'à partir du groupe 4 : les élèves peinent à identifier la négation dans « *I'm not tired* » et à opérer une segmentation entre les différents mots, notamment « *not* » et « *tired* » et ils hésitent nettement entre « vrai » (réponse choisie à 30,1 %) et « faux » (43,8 %). 12,3 % des élèves évalués optent pour « ce n'est pas précisé », ce qui révèle leur incapacité à repérer et identifier le mot « *tired* ».

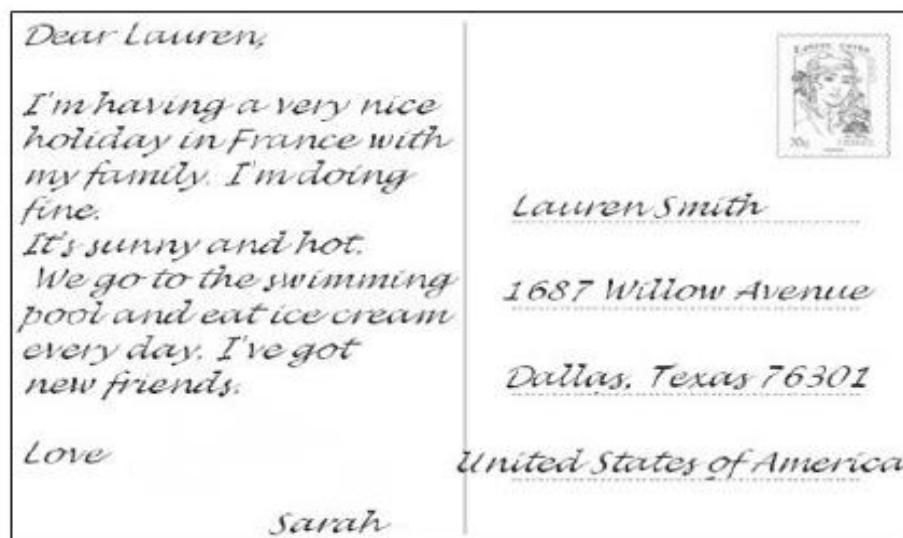
L'item 4 « Sa mère lui raconte toujours une histoire avant d'aller se coucher » pose des problèmes encore plus marqués, puisqu'il ne s'agit pas ici de repérer un item lexical, fût-il inclus dans une phrase négative, mais de comprendre l'ensemble du message pour être en capacité d'affirmer : « cette information n'est pas précisée dans l'enregistrement ». Seuls 35,5 % des élèves se sont trouvés en réussite, ce qui place cet item à la portée du seul groupe 5 de l'échantillon.

COMPREHENSION DE L'ÉCRIT

Item caractéristique du groupe 1

Le groupe 1 est constitué des élèves très faibles de l'échelle et il représente, dans ce découpage en groupes, 3,5 % des élèves. Les élèves du groupe 1 ont une connaissance limitée du lexique de base relatif à leur environnement proche. Ils sont capables ponctuellement d'identifier certains éléments d'information pour peu que ceux-ci soient très facilement identifiables et le lexique transparent.

Sarah envoie une carte postale à son amie Lauren.



Lis la carte postale. Puis pour chacune des affirmations suivantes, coche Vrai ou Faux.

	Vrai	Faux
Sarah habite en France.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
Il pleut chaque jour.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
Elle va bien.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2

La situation présentée ici pour le groupe 1 évalue la compétence « dégager les principales informations dans une carte postale » mais seule la question 3 (« Elle va bien ») relève des performances de ce groupe.

Les élèves parviennent aisément à comprendre à travers ses propos écrits que tout se passe bien pour la jeune Sarah durant son séjour en France. Le taux global de réussite est en effet de 87,8 % et indique que le bloc lexicalisé « *I'm (doing) fine* » est correctement identifié. Pratiqué en classe de façon rituelle, dans le cadre des relations de civilité (« *How are you today ?* » « *I'm (doing) fine* »), il ne constitue pas de difficulté, même si les élèves doivent parvenir tout d'abord à l'isoler pour pouvoir l'identifier, lors de leur lecture du document.

Item caractéristique du groupe 2

Les élèves du groupe 2 représentent 17,9 % de l'échantillon. Ces élèves parviennent à prélever ou à discriminer une information à partir d'indices lexicaux explicites ou en s'appuyant sur une illustration. Ils connaissent des éléments de lexique courants, touchant à leur sphère immédiate (famille, vêtements, animaux).

Vrai ou faux ? Observe le dessin. Pour chaque proposition, coche "Vrai" ou "Faux".



	Vrai	Faux
Mary is in the garden.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
She has got a cat.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
She is reading a book.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
She is wearing a dress.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
She has got long hair.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
We can see the British flag.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂

Cette situation évalue la capacité des élèves à comprendre des phrases avec l'aide d'un support visuel. Ils doivent à chaque fois indiquer si les phrases sont vraies ou fausses, en d'autres termes si elles correspondent bien à l'illustration. Seuls les items 2 (« *She's got a cat* ») et l'item 3 (« *She's reading a book* ») relèvent du groupe 2, les questions 1, 4, 5 et 6 relevant quant à elles des groupes supérieurs : l'item 1 du groupe 4, l'item 4 du groupe 4, l'item 5 du groupe 3 et l'item 6 relève du groupe le plus élevé dans l'échelle de performances : le groupe 5.

Dans la question 2, la phrase « *She has got a cat* » est aisément identifiée à la fois à l'écrit et visuellement (le taux global de réussite est élevé : 92,5 %). La thématique des animaux domestiques, figurant au programme lexical de l'école primaire, est abordée de façon systématique et récurrente jusqu'en CM2 et est associée à la pratique de la forme verbale « *have got* » (ou *have*).

La phrase *She's reading a book* proposée dans la question 3 ne pose pas plus de difficulté aux élèves, qui la réussissent à 90,2 %. La présence dans l'énoncé de la structure BE + ING, pourtant plus complexe, ne constitue pas un écueil à l'accès au sens, grâce à l'item lexical « book ».

Cette situation souligne les capacités qui commencent à se dessiner, même parmi les élèves peu habiles en anglais, pour peu que les phrases soient très courtes et la langue très simple.

Item caractéristique du groupe 3

Les élèves du groupe 3 représentent 32,2 % de la totalité des élèves sondés. Les élèves de ce groupe ont une bonne connaissance du lexique de base et des expressions courantes. Ils peuvent identifier différents types de documents, en mettant en relation des indices linguistiques mais aussi paratextuels.

Observe les documents : de quel type de document s'agit-il ? Coche la case correspondante. Attention ! Il y a une proposition en trop.

<p style="text-align: center;">Fruit Salad Recipe</p> <p style="text-align: center;">2 Cups Sliced Peaches 2 Cups Sliced Strawberries 2 Cups Blueberries 2 Cups Sliced Grapes</p> <p style="text-align: center;">Topping 8 oz soft Cream Cheese 8 oz Sour Cream 1/2 cup Sugar 1/2 tsp Vanilla</p> <p style="text-align: center;">Mix together and beat until smooth</p> <p style="text-align: center;">Layer Fruit and ice with topping Top with Crushed Pecans if desired</p> <p style="text-align: center;">A</p>	<p style="text-align: center;">Saturday London Waterloo - Portsmouth - Isle of Wight</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>Voies</th> <th>==</th> <th>==</th> <th>==</th> <th>==</th> <th>==</th> <th>==</th> <th>==</th> <th>==</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>London Waterloo</td> <td>0 00</td> <td>060</td> <td>1600</td> <td>1638</td> <td>1600</td> <td>1630</td> <td></td> <td>1730</td> <td>1730</td> </tr> <tr> <td>Woking</td> <td>0 40</td> <td>060</td> <td>1525</td> <td>1555</td> <td>1625</td> <td>1655</td> <td></td> <td>1725</td> <td>1755</td> </tr> <tr> <td>Guildford</td> <td>1 00</td> <td>060</td> <td>1534</td> <td>1604</td> <td>1634</td> <td>1704</td> <td></td> <td>1734</td> <td>1804</td> </tr> <tr> <td>Malden</td> <td>1 20</td> <td>060</td> <td>1550</td> <td>1621</td> <td>1650</td> <td>1721</td> <td></td> <td>1750</td> <td>1821</td> </tr> <tr> <td>Putney Heath</td> <td>1 40</td> <td>060</td> <td>1601</td> <td>1632</td> <td>1700</td> <td>1732</td> <td></td> <td>1801</td> <td>1832</td> </tr> <tr> <td>Portsmouth Harbour</td> <td>2 00</td> <td>060</td> <td>1633</td> <td>1703</td> <td>1733</td> <td>1803</td> <td></td> <td>1833</td> <td>1903</td> </tr> <tr> <td>Portsmouth Harbour</td> <td>2 00</td> <td>060</td> <td>1545</td> <td>1715</td> <td>1745</td> <td>1815</td> <td></td> <td>1845</td> <td>1915</td> </tr> <tr> <td>Pyke Pier Head</td> <td>2 00</td> <td>060</td> <td>1702</td> <td>1837</td> <td>1807</td> <td>1837</td> <td></td> <td>1907</td> <td>1937</td> </tr> <tr> <td>Pyke Pier Head</td> <td>2 00</td> <td>060</td> <td>1707</td> <td>1749</td> <td>1807</td> <td>1849</td> <td>1907</td> <td>1949</td> <td>2007</td> </tr> <tr> <td>Pyke Esplanade</td> <td>0 00</td> <td>060</td> <td>1709</td> <td>1751</td> <td>1809</td> <td>1851</td> <td>1909</td> <td>1951</td> <td>2009</td> </tr> <tr> <td>Pyke St. Johns Road</td> <td>0 00</td> <td>060</td> <td>1713</td> <td>1756</td> <td>1813</td> <td>1856</td> <td>1913</td> <td>1956</td> <td>2013</td> </tr> <tr> <td>Smallbrook Junction</td> <td>0 00</td> <td>060</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Bridging</td> <td>0 00</td> <td>060</td> <td>1720</td> <td>1803</td> <td>1820</td> <td>1903</td> <td>1920</td> <td>2003</td> <td>2020</td> </tr> <tr> <td>Sandown</td> <td>0 00</td> <td>060</td> <td>1725</td> <td>1807</td> <td>1825</td> <td>1907</td> <td>1925</td> <td>2007</td> <td>2025</td> </tr> <tr> <td>Lake</td> <td>0 00</td> <td>060</td> <td>1727</td> <td>1810</td> <td>1827</td> <td>1910</td> <td>1927</td> <td>2010</td> <td>2027</td> </tr> <tr> <td>Shanklin</td> <td>0 00</td> <td>060</td> <td>1730</td> <td>1813</td> <td>1830</td> <td>1913</td> <td>1930</td> <td>2013</td> <td>2030</td> </tr> <tr> <td>Wentnor (Booths store)</td> <td>0 00</td> <td>060</td> <td>1805</td> <td>1821</td> <td>1821</td> <td>1901</td> <td>1901</td> <td>2001</td> <td>2101</td> </tr> </tbody> </table> <p style="text-align: center;">B</p>		Voies	==	==	==	==	==	==	==	==	London Waterloo	0 00	060	1600	1638	1600	1630		1730	1730	Woking	0 40	060	1525	1555	1625	1655		1725	1755	Guildford	1 00	060	1534	1604	1634	1704		1734	1804	Malden	1 20	060	1550	1621	1650	1721		1750	1821	Putney Heath	1 40	060	1601	1632	1700	1732		1801	1832	Portsmouth Harbour	2 00	060	1633	1703	1733	1803		1833	1903	Portsmouth Harbour	2 00	060	1545	1715	1745	1815		1845	1915	Pyke Pier Head	2 00	060	1702	1837	1807	1837		1907	1937	Pyke Pier Head	2 00	060	1707	1749	1807	1849	1907	1949	2007	Pyke Esplanade	0 00	060	1709	1751	1809	1851	1909	1951	2009	Pyke St. Johns Road	0 00	060	1713	1756	1813	1856	1913	1956	2013	Smallbrook Junction	0 00	060								Bridging	0 00	060	1720	1803	1820	1903	1920	2003	2020	Sandown	0 00	060	1725	1807	1825	1907	1925	2007	2025	Lake	0 00	060	1727	1810	1827	1910	1927	2010	2027	Shanklin	0 00	060	1730	1813	1830	1913	1930	2013	2030	Wentnor (Booths store)	0 00	060	1805	1821	1821	1901	1901	2001	2101
	Voies	==	==	==	==	==	==	==	==																																																																																																																																																																												
London Waterloo	0 00	060	1600	1638	1600	1630		1730	1730																																																																																																																																																																												
Woking	0 40	060	1525	1555	1625	1655		1725	1755																																																																																																																																																																												
Guildford	1 00	060	1534	1604	1634	1704		1734	1804																																																																																																																																																																												
Malden	1 20	060	1550	1621	1650	1721		1750	1821																																																																																																																																																																												
Putney Heath	1 40	060	1601	1632	1700	1732		1801	1832																																																																																																																																																																												
Portsmouth Harbour	2 00	060	1633	1703	1733	1803		1833	1903																																																																																																																																																																												
Portsmouth Harbour	2 00	060	1545	1715	1745	1815		1845	1915																																																																																																																																																																												
Pyke Pier Head	2 00	060	1702	1837	1807	1837		1907	1937																																																																																																																																																																												
Pyke Pier Head	2 00	060	1707	1749	1807	1849	1907	1949	2007																																																																																																																																																																												
Pyke Esplanade	0 00	060	1709	1751	1809	1851	1909	1951	2009																																																																																																																																																																												
Pyke St. Johns Road	0 00	060	1713	1756	1813	1856	1913	1956	2013																																																																																																																																																																												
Smallbrook Junction	0 00	060																																																																																																																																																																																			
Bridging	0 00	060	1720	1803	1820	1903	1920	2003	2020																																																																																																																																																																												
Sandown	0 00	060	1725	1807	1825	1907	1925	2007	2025																																																																																																																																																																												
Lake	0 00	060	1727	1810	1827	1910	1927	2010	2027																																																																																																																																																																												
Shanklin	0 00	060	1730	1813	1830	1913	1930	2013	2030																																																																																																																																																																												
Wentnor (Booths store)	0 00	060	1805	1821	1821	1901	1901	2001	2101																																																																																																																																																																												
<p style="text-align: center;">BASE BLIND CABINET ASSEMBLY INSTRUCTIONS</p> <p>Step 1 -</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Lay cabinet Back Panel (H) on a soft working surface with grooves facing upward. The grooves will be for the Bottom Panel (D). <p>Step 2 -</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Position the Left and Right Side Panels (A) to be flush with the top of the Back Panel (H) making sure clips are lined up and fully engaged. Insert locking screen into each clip pair and tighten all screws. <p>Step 3 -</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Insert Bottom Panel (D) into the grooves of Side Panels (A) and Back Panel (H). <p>Step 4 -</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Attach Front Face (M) onto Bottom Panel (D) and Side Panels (A) making sure panels fit into the grooves of the Front Face (H) and clips are lined up and fully engaged. Insert locking screen into each clip pair and tighten all screws. 2. Attach Top Kick Plate (I) to Side Panels (A) making sure clips are lined up and fully engaged. Insert locking screw into each clip pair and tighten all screws. <p style="text-align: center;">C</p>	<p style="text-align: center;">ÉLLE WISZLA <small>100 Magyarok utca, 1065 Budapest, HUNGARY</small></p> <p>His Excellency László Kovács Secretary of the Hungarian National Assembly Hungarian National Assembly Kossuth tér 1-3 H-1055 Budapest Hungary</p> <p>June 7, 2012</p> <p>Mr. Speaker:</p> <p>It is with profound dismay and indignation that I learned of your participation, together with Hungarian Secretary of State for Culture Gyula Szabó and foreign affairs party leader Gyula Varga, in a ceremony in Romania honoring <i>Árpád Pusztai</i>, a member of the National Socialist Arrow Cross Parliament. I found it outrageous that the Speaker of the Hungarian National Assembly would participate in a ceremony honoring a Hungarian fascist ideologue of the Twentieth and Twentieth regimes. This disturbing news came following the resurgent practice of naming public spaces after wartime leader Miklós Horthy and of commemorating other Nazis and other figures that collaborated heavily with the Hungarian fascist regime. I was also informed that the writings of extreme right theorist Arany were systematically introduced to the Hungarian curriculum.</p> <p style="text-align: center;">D</p>																																																																																																																																																																																				

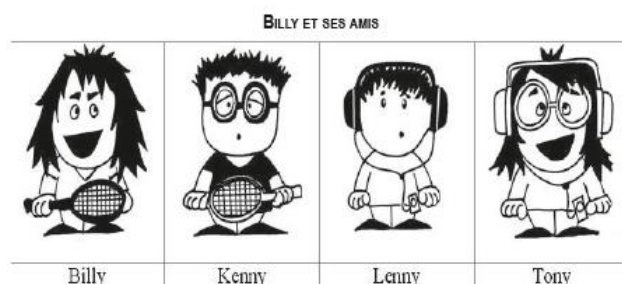
	Lettre	Programme de télévision	Horaires de trains	Notice de montage	Recette de cuisine
Document A	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Document B	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Document C	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Document D	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

La situation présentée ici pour le groupe 3 est conçue pour mesurer la capacité des élèves à se faire une idée du contenu d'un texte en identifiant le type de document. On propose quatre types de document différents : une recette de cuisine, des horaires de train, une notice de montage et une lettre. Les taux globaux de réussite se situent entre 74 % et 89 %, ce qui souligne une maîtrise satisfaisante des éléments à la fois linguistiques et paralinguistiques présents dans les supports. Les élèves de ce groupe peuvent construire du sens à partir d'éléments épars, qui relèvent à la fois de la langue (« *fruit salad* » ou « *instructions* »), du paralinguistique (la mise en page ou la disposition d'éléments visuels ou textuels) ainsi que de leur expérience du monde. En effet, ils peuvent également faire appel à leurs connaissances pratiques, à leur expérience dans la vie quotidienne et s'en servir pour les transférer dans un contexte de langue étrangère. Ces stratégies, plus complexes et fines, sont révélatrices des performances du groupe 3.

Item caractéristique des groupes 4 et 5

Les élèves du groupe 4, qui représentent à eux seuls 46,1 % de la totalité des élèves sondés, soit presque un élève sur deux, ont des acquis linguistiques plus solides. Ils peuvent s'appuyer sur des outils linguistiques plus complexes pour construire du sens et synthétiser.

Observe les personnages et lis les descriptions. Coche le prénom correspondant à chaque description. Attention ! Il y a un portrait en trop.



	Billy	Kenny	Lenny	Tony
He is small. He has got short dark hair and a small mouth. He hasn't got glasses. He loves music.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
He is small. He has got short dark hair and a small mouth. He has got round glasses. He loves tennis.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
He is small. He has got long black hair. He has got round glasses. He loves music.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

Cette situation s'inscrit dans l'évaluation de la compétence : « Dégager les principales informations dans un texte descriptif (brève description d'un lieu, d'une personne, d'un objet) ». Les élèves doivent associer les dessins représentant différents personnages à chacun des textes descriptifs. Il est à noter que l'item 1 (description de Lenny) relève du groupe 5. Nous y reviendrons plus loin.

Les items 2 et 3, réussis respectivement à 62,3 % et 54,1 %, sont accessibles au groupe 4, mais on note de nombreuses hésitations parmi les élèves. La description 2 est attribuée à Billy à 27,9 % et celle de Tony est attribuée par 34 % des élèves à Lenny. Pour réussir ces items, il faut à la fois mettre en œuvre des stratégies de repérage, d'identification mais aussi de mise en relation et de synthèse. Or, pour les descriptions 2 et 3, presque 3 élèves sur 10 ont limité leurs investigations au seul repérage des mots transparents « *tennis* » et « *music* », sans opérer de véritable croisement d'informations. Ces résultats soulignent la difficulté persistante, à l'école primaire, à opérer des discriminations fines et mettre en œuvre une démarche cohérente et surtout exhaustive d'accès au sens.

Revenons sur l'item 1 qui propose une description du personnage Lenny. C'est l'item le moins réussi de cette situation, avec un taux global de réussite de 50 % et il est, sans surprise, représentatif du groupe 5. Dans cet item,

les élèves lisent une description de personnage très proche des deux autres, à la différence près qu'elle contient un élément d'information clé, apporté par la forme verbale négative de *have*, conjuguée de surcroît à la 3^{ème} personne du singulier : « *He hasn't got glasses* ». Peu maîtrisée et pratiquée à l'école primaire, cette forme peut sembler-t-il dérouter et mettre en difficulté les élèves les plus habiles de l'échelle.

Mais on peut également penser que les acquis lexicaux ne sont pas encore suffisamment riches et diversifiés, même chez les élèves de ce groupe, qui hésitent nettement entre les personnages de Lenny et Tony (plébiscité par 37,8 % des élèves). Ils peinent à identifier les noms communs « *glasses* » (des lunettes) et « *mouth* » (la bouche) ainsi que l'adjectif « *short* » et « *round* ». Tous ces mots, pratiqués à l'oral dans des activités de classe telles que la « *nursery rhymes* » ou des jeux comme « *Qui est-ce ?* », peuvent dérouter les élèves, plus entraînés à reconnaître leur forme orale qu'écrite. Ce qui souligne l'importance toute particulière et spécifique à l'anglais, du lien essentiel entre la graphie et la phonie.

3. EXPRESSION ECRITE

3.1. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

EN EXPRESSION ÉCRITE, DES RÉSULTATS EN LÉGÈRE HAUSSE

En expression écrite, les taux de réussite aux items communs sont légèrement supérieurs à ceux de 2010 (45,7 % en 2016 contre 43,5 % en 2010). Les items créés pour l'évaluation de 2016 affichent un taux de réussite moyen de 54,8 %, pouvant aller jusqu'à 67,3 % pour l'objectif « Écrire un message électronique simple ou une lettre, en référence à des modèles ». Lorsqu'il s'agit de produire un court texte sans modèle, le taux de réussite est nettement moins élevé (39,4 %), soulignant ainsi la difficulté des élèves à produire un écrit lorsqu'aucun modèle ne leur est proposé.

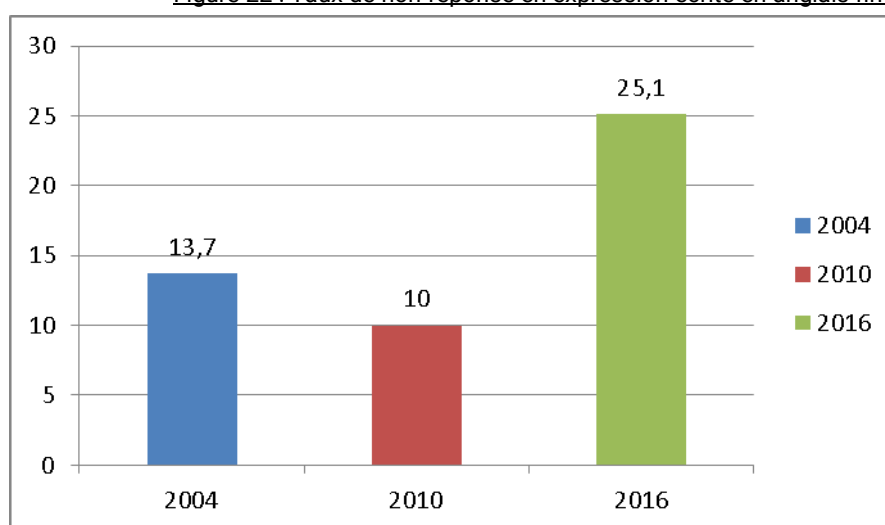
Il est important de souligner que les enseignants du primaire entraînent moins leurs élèves à l'expression écrite qu'à l'expression orale, notamment. En effet, 78,7 % d'entre eux déclarent dans le questionnaire qui leur a été soumis entraîner leurs élèves dans cette activité langagière « jamais », « très rarement », « rarement » ou « parfois »².

L'analyse 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 est présentée ici.

LE TAUX DE NON-RÉPONSE

On note en 2016 sur l'ensemble du test une progression importante du taux de non-réponse en expression écrite à l'école primaire : il a en effet plus que doublé depuis 2010³.

Figure 22 : Taux de non-réponse en expression écrite en anglais fin d'école en 2016



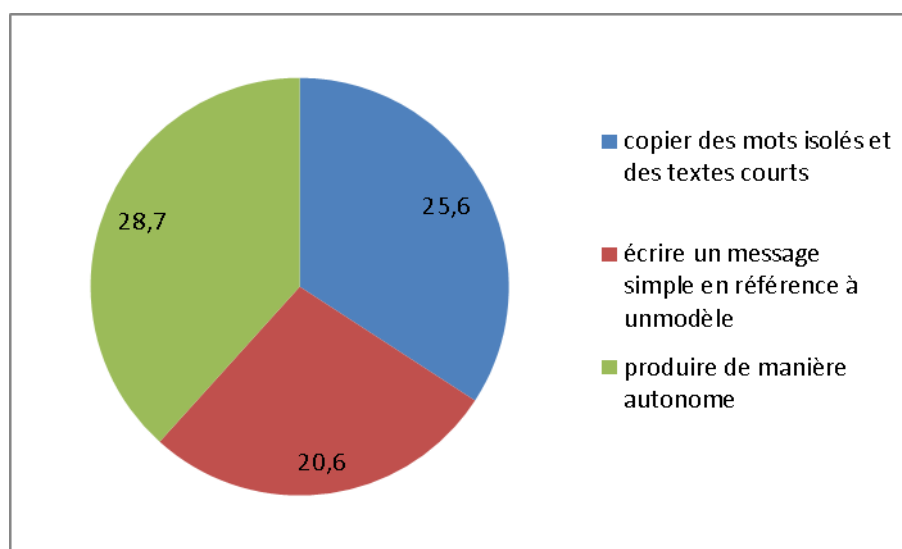
Champ : élèves des écoles publiques et privées sous contrat de France métropolitaine. - Source : CEDRE, MEN-DEPP

² Voir plus loin « Ce que disent les enseignants »

³ Voir partie 2 « Collège : Le taux de non-réponse en expression écrite »

Les taux de non-réponse aux items nouveaux, créés en 2016, sont élevés et ils touchent toutes les compétences évaluées, qu'elles soient complexes ou plus facilement maîtrisables : 25,6 % pour « copier ou recopier » et 28,7 % pour produire de manière autonome, sans aucune aide, un petit texte ou quelques phrases.

Figure 23 : Taux de non-réponse par compétences en expression écrite en anglais fin d'école 2016
Items nouveaux



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

Source: CEDRE, MEN-DEPP

3.2. EXEMPLES D'ITEMS EN EXPRESSION ÉCRITE

ITEM DE 2010

Les éléments de la phrase sont dans le désordre.
Recopie-la en replaçant les groupes à leur place.

Série 1

This is . black cat a

Série 2

white and My black . is bike

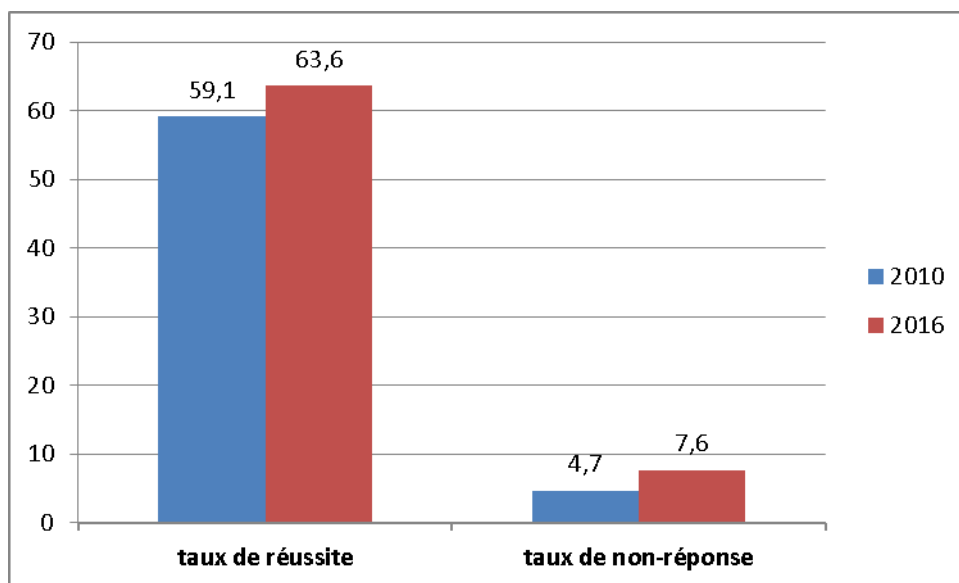
Série 3

prefer or Do tea ? you coffee

La compétence visée dans cette situation est : « Remettre les mots d'une phrase dans l'ordre ».

Dans cette situation, les élèves doivent remettre dans un ordre syntaxique correct les éléments de 3 phrases : deux phrases affirmatives et une phrase interrogative.

Figure 24: Résultats en 2010 et 2016 - item « remettre les mots dans l'ordre » en expression écrite - anglais fin d'école 2016



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

Source: CEDRE, MEN-DEPP

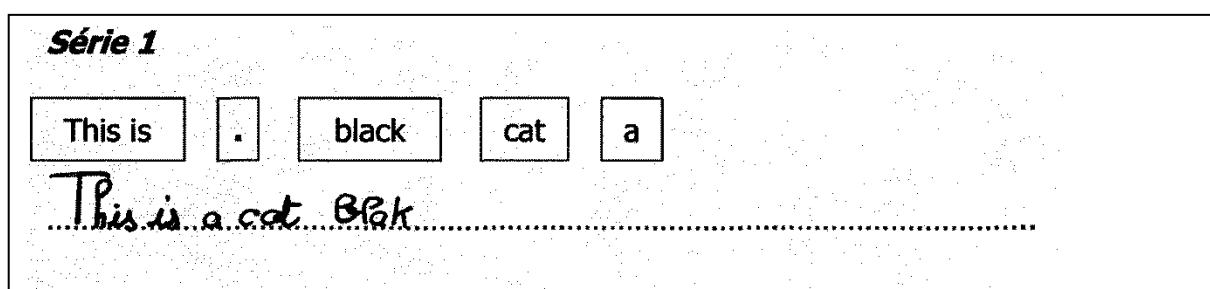
L'item est réussi de manière plus probante qu'en 2010 (63,6% en 2016 contre 59,1 % en 2010). Les difficultés principales concernent notamment la place de l'adjectif épithète et attribut (phrase 1, placé avant le nom et phrase 2, placé après le verbe être) et la place de l'opérateur DO dans la question *Do you prefer tea or coffee ?*

Ces règles syntaxiques semblent de mieux en mieux maîtrisées par les élèves, qui pratiquent ce type de phrases en classe de manière régulière.

Notons que le taux de non-réponse est en légère hausse en 2016 : 7,6% en 2016 contre 4,7 % en 2010.

Exemples de productions d'élèves

Figure 25 : production d'élève 1- item « remettre les mots dans l'ordre » - phrase 1 – expression écrite anglais fin d'école 2016



Dans cette production, l'élève applique probablement un calque sur sa langue maternelle (« un chat noir ») et ne respecte pas la place de l'adjectif épithète anglais (« a black cat »).

Figure 26 : production d'élève 2- item « remettre les mots dans l'ordre » - phrase 1-
Expression écrite anglais fin d'école 2016

Série 1

This is . black cat a

This is Black a cat.

Dans cet exemple, l'élève place correctement l'adjectif avant le nom mais c'est la place du déterminant indéfini « a » devant le groupe nominal qui n'est pas maîtrisée.

Figure 27 : production d'élève 3- item « remettre les mots dans l'ordre » - phrase 1
Expression écrite anglais fin d'école 2016

Série 1

This is . black cat a

This is cat a black.

Cette production souligne la maîtrise du bloc lexicalisé « this is » mais la place du déterminant ainsi que de l'adjectif épithète n'est pas encore maîtrisée.

Figure 28 : productions d'élèves - item « remettre les mots dans l'ordre » - phrase 2
Expression écrite anglais fin d'école 2016

Série 2

white and My black . is bike

My is and Black bike white.

Série 2

white and My black . is bike

My White and is bike black.

Dans ces productions, seul le possessif « my » est maîtrisé d'un point de vue syntaxique. Les autres éléments (verbe être, nom et adjectifs, mot de liaison « and ») ne le sont pas encore.

ITEMS DE 2016

Comme tu aimes beaucoup la photographie, tu viens de t'inscrire sur un blog en anglais qui s'appelle "the photoblog". Tu dois maintenant publier ton premier message : présente-toi en utilisant le texte de présentation de Steve comme modèle.

Rédige au moins cinq phrases.



THE PHOTOBLOG

HOME ABOUT PORTFOLIO CATEGORIES SEARCH CONTACT

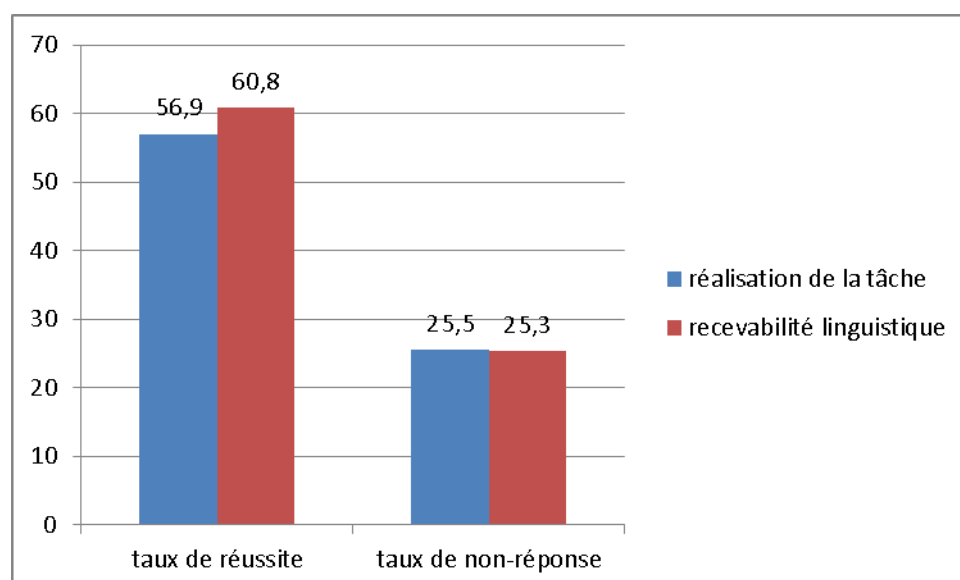
Posted April 3rd – from stevejones@bt.com.au

Hi ! My name is Steve. I live in Sydney. I'm Australian. I'm 13 years old. I live in a big house with my Mum and Dad and my brother Joe. I haven't got a sister. I've got short brown hair and blue eyes. We have got a big black dog called Bobby and a cat called Murphy. I like pasta and fish but I hate pizza and bananas.

La compétence visée dans cette situation est : « Ecrire un message électronique simple, en référence à un modèle ».

Dans cette situation, les élèves doivent rédiger un court texte pour se présenter dans un blog fictif, en s'inspirant du modèle donné : la présentation de Steve.

Figure 29: Taux de réussite et de non-réponse - item « **Ecrire un message avec modèle** »
Expression écrite anglais fin d'école 2016



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

Source: CEDRE, MEN-DEPP

Ces items sont réussis de manière satisfaisante (entre 56 et 60 %), que ce soit d'un point de vue pragmatique (la réalisation de la tâche demandée, comme le respect de la consigne) et d'un point de vue linguistique (orthographe,

syntaxe, morphosyntaxe). Ces résultats soulignent les compétences acquises par les élèves à l'école primaire suite à la généralisation de l'enseignement d'une langue vivante à l'école.

Pour cette situation, on note un taux élevé de non-réponse (25 %), correspondant au taux moyen de non-réponse à l'ensemble des items nouveaux du test (25,1 %).

Exemples de productions d'élèves

Figure 30 : production d'élève 1- item « **Ecrire un message avec modèle** »
Expression écrite anglais fin d'école 2016

Hi! My name is Elsa. I live in [redacted] I'm French
I'm 10 years old I live in a ~~house~~ ^{house} with my mum
and Dad and My brother Nicolas. I haven't got
sister. I've got long blond hair and brown eyes.
We have got a big black cat ~~him~~ ^{also} and a cat
called Corapate. I like pasta and apple but I
hate

Cette production répond de manière satisfaisante aux deux critères d'évaluation. L'élève a écrit au moins quatre informations en anglais sur lui-même, sa famille, ses goûts, ses activités, en plus de son nom et son âge, même si le message n'est pas complet puisqu'il s'interrompt sur « I hate ».

D'un point de vue linguistique, le message est globalement correct : on note quelques rares erreurs d'ordre orthographique (« *wiht* »*, « *havent* »*) ou grammatical (« *apple* »), qui n'entravent pas la compréhension.

Figure 31 : production d'élève 2- item « **Ecrire un message avec modèle** »
Expression écrite anglais fin d'école 2016

Hi! My name is Louis. I live in Forest. I'm French. I'm
10 years old. I live in a big house with my Mum and
dad and my brother.

Figure 32 : production d'élève 3- item « **Ecrire un message avec modèle** »
Expression écrite anglais fin d'école 2016

Hi! My name is Mathis. I live in [redacted]
I'm Français. I'm 10 years old. I haven't got
a sister

Ces productions écrites sont recevables d'un point de vue linguistique (à l'exception du mot français dans le second texte) mais elles le sont moins du point de vue de la réalisation de la tâche, puisque les élèves ne traitent pas toutes les informations demandées et notamment les animaux domestiques, les goûts et les caractéristiques physiques.

4. EXPRESSION ORALE EN CONTINU

4.1. 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 d'école. 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 selon deux critères : la réalisation de la tâche d'une part, l'intelligibilité et la recevabilité linguistique d'autre part. Chaque critère se subdivise en 4 degrés.

Figure 33. Critères d'évaluation de l'expression orale en anglais fin d'école 2016

Critère 1	Critère 2
<i>Réalisation de la tâche :</i> <i>Se présenter à partir d'informations tirées au sort.</i>	<i>Intelligibilité / recevabilité linguistique</i>
Degré 1	Degré A
Réalisation minimale de la tâche.	Produit des mots ou énoncés difficilement compréhensibles.
Degré 2	Degré B
Réalisation partielle de la tâche.	Produit des énoncés partiellement compréhensibles.
Degré 3	Degré C
Réalisation assez pertinente de la tâche.	Produit des énoncés globalement compréhensibles.
Degré 4	Degré D
Réalisation pertinente de la tâche.	Produit des énoncés dans une langue correcte .

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.

A l'issue de ces expérimentations, on a constaté une 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 aussi performants 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 sur 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.

4.2 L'ÉCHANTILLON ÉVALUÉ

Dans 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 340 élèves en anglais. Leurs productions ont été enregistrées puis transmises à la DEPP pour évaluation.

4.3 LES OBJECTIFS D'ÉVALUATION ET LES SUPPORTS

Dans cette activité langagière, on a évalué les aptitudes des élèves à se présenter et à parler de leur environnement immédiat, à partir de supports iconographiques déclencheurs de parole.

Figure 34. Expression orale en anglais fin d'école 2016 - objectifs d'évaluation

Expression orale
Objectifs d'évaluation
Se présenter
Parler de son environnement immédiat

4.4 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 évaluateur.

En prenant appui sur les différents documents iconographiques et la consigne proposés, l'élève devait se présenter à la première personne : son identité, son âge, ses goûts, son physique, son état d'esprit.

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 de l'élève, qui n'excédait pas une minute et 30 secondes, devait être enregistrée puis transmise ensuite à la DEPP pour évaluation.

4.5 L'ÉVALUATION DES PRODUCTIONS

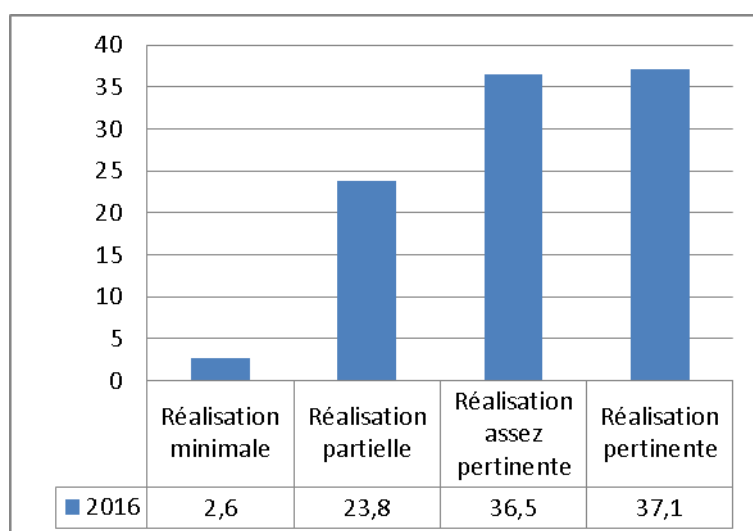
L'évaluation (ou plus précisément la double ou triple évaluation des productions des élèves) a été menée par un groupe de correcteurs formés au préalable par la DEPP.

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

4.6 LES RÉSULTATS

4.6.1. Le traitement du sujet

Figure 35 : Expression orale en anglais fin d'école 2016 : réalisation de la tâche



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

Source: CEDRE, MEN-DEPP

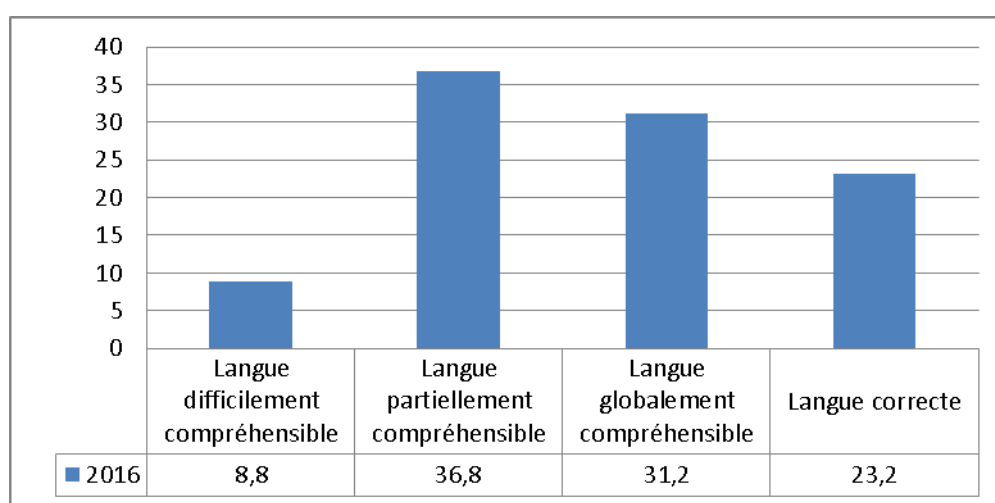
Les résultats 2016 indiquent une réussite assez satisfaisante voire satisfaisante dans le traitement de la tâche pour une majorité d'élèves (73,6 %) : ils sont capables de produire des énoncés courts, mémorisés, ponctués de pauses avec un débit lent, conforme aux attentes à ce stade de leur apprentissage. Ils peuvent, pour les plus habiles d'entre eux, produire une succession d'énoncés courts, appartenant au répertoire mémorisé, éventuellement reliés par des connecteurs (*and, but, or*).

Seuls un peu plus de 2 élèves sur 10 traitent le sujet de façon partielle, produisant des mots isolés et un ou deux énoncés mémorisés à partir des documents proposés.

Un très faible pourcentage d'élèves – à peine 3 % – produit de simples mots isolés ou des groupes de mots ne constituant pas d'énoncés à proprement parler.

4.6.2. L'intelligibilité et la recevabilité linguistique

Figure 36 : Expression orale en anglais fin d'école 2016: intelligibilité et recevabilité linguistique



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

Source: CEDRE, MEN-DEPP

Du point de vue linguistique (correction et richesse de la langue), les résultats se répartissent de manière un peu différente : la courbe se déplace davantage vers la gauche, avec 36,8 % d'élèves produisant une langue partiellement compréhensible, comportant des erreurs élémentaires et/ou récurrentes, soit presque 4 élèves sur 10. Seulement 54,4 % des élèves (un peu plus d'un élève sur deux) s'expriment dans une langue globalement compréhensible, malgré quelques erreurs ou dans une langue correcte (avec des erreurs n'entravant pas la compréhension par l'évaluateur).

4.6.3. La corrélation entre le traitement du sujet et la recevabilité linguistique

Lors de l'analyse des résultats, nous avons pu constater une corrélation significative entre la réalisation de la tâche et la recevabilité linguistique (taux de corrélation supérieur à 0,7).

Les élèves performants dans le traitement du sujet sont généralement performants également dans la maîtrise de la langue.

A 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.

5. QUESTIONNAIRE DE CONTEXTE

5.1 L'APPRENTISSAGE DE L'ANGLAIS EN HAUSSE À L'ÉCOLE

L'anglais est la langue la plus étudiée à l'école dans le secteur public puisque 92 % des élèves bénéficient de son enseignement en 2016. On constate une progression du nombre d'élèves étudiant l'anglais en primaire puisqu'ils étaient 79,6 % en 2004 et 89,3 % en 2010.

Les élèves interrogés en 2016 déclarent avoir commencé l'apprentissage de l'anglais plus tôt que ceux des enquêtes antérieures. Si le pourcentage d'élèves ayant commencé cet apprentissage à l'école maternelle reste constant depuis 2010 (environ 6 %), la progression est significative au CP. En effet, 40 % des élèves interrogés en 2016 déclarent avoir commencé l'apprentissage de l'anglais à l'entrée à l'école primaire (ils n'étaient que 5,5 % en 2004 et 12,5 % en 2010).

88,4 % des élèves de CM2 évalués en 2016 déclarent avoir bénéficié d'au moins trois années d'enseignement de l'anglais et quatre élèves sur dix d'au moins cinq ans.

L'école reste le lieu où les élèves déclarent avoir appris le plus l'anglais (à 85,5 %), même si on constate que le pourcentage d'élèves déclarant l'avoir appris lors de séjours à l'étranger a doublé à six ans d'intervalle (4,2 % en 2016 contre 2,6 % en 2010).

L'attrait pour l'apprentissage des langues étrangères en général diminue légèrement (passant de 88 % à 86,2 %), tout comme l'importance accordée à celui de l'anglais (88,4 % en 2010 contre 84 % en 2016). Toutefois, ces taux restent élevés : plus de huit élèves sur dix sont concernés.

Ils sont moins nombreux qu'en 2010 à déclarer aimer l'anglais (84,4 % en 2016 contre 86,9 % en 2010) ; ils trouvent également cet apprentissage moins important (84 % en 2016 contre 88,4 % en 2010).

L'apprentissage de l'anglais est, en 2016, toujours prioritairement motivé par la possibilité de parler avec des étrangers. Trouver du travail à l'âge adulte ou être plus à l'aise à l'entrée en 6ème sont les motivations qui arrivent en deuxième position, loin devant le fait de pouvoir se débrouiller avec un ordinateur.

5.2 LES ÉLÈVES ET L'ANGLAIS : RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE

Ils osent moins prendre la parole et parlent moins anglais en classe

Si la leçon d'anglais demeure un moment agréable pour une grande majorité des élèves de 2016, il l'est dans une moindre mesure (78,5 % en 2016 contre 83 % en 2010).

Plusieurs tendances se dessinent nettement : ils sont moins nombreux qu'en 2010 à oser prendre la parole (67,4 % en 2016 contre 75,7 % en 2010) ; ils sont également moins nombreux à aimer lire des albums en anglais (40 % en 2016 contre 46 % en 2010) et ils sont également moins nombreux à aimer les enquêtes ou interviews (49 % en 2016 contre 55,8 % en 2010). Le chant en anglais reste l'activité préférée pour plus d'un écolier sur deux, mais dans une bien moindre mesure qu'auparavant (58,8 % en 2016 contre 67 % en 2010 et 70,9 % en 2004).

Les élèves sont plus nombreux en 2016 déclarer écrire des histoires en anglais (35,6 % en 2016 contre 22,2 % en 2010).

Les élèves interrogés en 2016 déclarent moins parler anglais en cours que ceux interrogés en 2010 (63,9 % en 2016 contre 88,3 % en 2010) ; ils travaillent moins souvent en groupes (15,5 % en 2016 contre 46 % en 2010) ; ils se sentent moins encouragés par l'enseignant (84 % en 2016 contre 67 % en 2010) et seuls 51,5 % des élèves (contre 86 % en 2010) estiment que les enseignants passent souvent ou très souvent les consignes en anglais.

La même tendance se dessine lorsqu'il s'agit de recevoir des consignes en anglais dans d'autres matières (8,4 % en 2016 contre 17,2 % en 2010).

En revanche, les élèves de 2016 ont autant l'impression d'apprendre l'anglais en s'amusant que les élèves de 2010 (72,4 % en 2016 contre 73,2 % en 2010).

Le jugement des élèves sur leurs résultats

En 2016, près de 76 % des élèves se considèrent bons ou très bons toutes disciplines confondues ; ils étaient 70 % en 2010.

Ils sont cependant moins nombreux (57,3 %) à s'estimer bons ou très bons en anglais.

Exposition à la langue anglaise en dehors des cours : les élèves sont plus nombreux à voyager

Si plus d'un tiers des élèves déclarent être allés en vacances dans un pays où ils devaient utiliser l'anglais pour être compris (alors qu'ils n'étaient que 22,5 % en 2004 et 28,8 % en 2010), on constate toutefois qu'ils sont moins nombreux à déclarer avoir un correspondant anglais (10,6 % en 2016 contre 16,2 % en 2010).

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

Près de trois élèves de 2016 sur dix trouvent l'évaluation difficile ou plutôt difficile. Seul un quart des élèves portaient ce jugement en 2010 mais 40 % le portaient en 2004. Les situations d'évaluation à l'oral ont semblé plus difficiles que celles à l'écrit : 77,7 % des élèves ont jugé les exercices du cahier oral difficiles ou très difficiles ; ils ne sont que 64,2 % à avoir cet avis pour les exercices du cahier écrit.

Pour répondre à toutes les questions, la presque totalité des élèves reconnaît avoir eu suffisamment de temps et 60 % déclarent même avoir fini avant le temps imparti.

La motivation des élèves

72,8 % des élèves se sont déclarés motivés ou très motivés avant de commencer l'évaluation CEDRE.

A la fin de l'évaluation, 89,3 % déclarent s'être bien appliqués, mais près de 30 % d'entre eux déclarent ne pas s'être autant appliqués que s'il s'était agi d'un travail quotidien fait en classe.

5.3 CE QUE DISENT LES ENSEIGNANTS

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

Ainsi, 174 enseignants ont été interrogés en 2016, notamment sur leur formation, leurs modalités d'enseignement et les ressources utilisées, offrant ainsi à l'analyse des données éclairantes sur le contexte de l'enseignement de l'anglais, ainsi que sur son évolution depuis 2004.

LE PROFIL DES ENSEIGNANTS D'ANGLAIS EN PRIMAIRE

En majorité, des femmes et enseignantes du 1er degré

Les enseignants de l'échantillon évalué sont depuis l'enquête de 2004 majoritairement des femmes (86 % en 2004 – 80 % en 2010 et 81,5% en 2016).

Autre tendance amorcée en 2010 qui se confirme nettement en 2016 : plus de 90% de l'enseignement de l'anglais dans les classes évaluées à l'école primaire est assuré par les enseignants du premier degré : 80.7% l'enseignent dans leur propre classe et 10.4% des classes évaluées ont eu recours à un autre enseignant de l'école dans le cadre d'un échange de service. En 2010, seuls 52.4% des enseignants de l'école primaire enseignaient dans leur propre classe et 22.4% des classes évaluées avaient recours à un autre enseignant de l'école.

Parallèlement, le nombre de professeurs du second degré intervenant à l'école diminue fortement, passant de 7.8 % en 2010 à 2.7% en 2016, tout comme le nombre d'intervenants extérieurs, passant de 17.4 % en 2010 à 3.5% en 2016.

Qui enseigne aujourd'hui la langue vivante étrangère à l'école élémentaire ?

Par Bertrand Vittecoq⁴

La discipline langue vivante étrangère fait partie des disciplines obligatoires et elle est enseignée à raison de 54 heures annuelles du cours préparatoire à la fin du cours moyen deuxième année, cinq années d'apprentissage dans la langue choisie dès l'entrée au cycle 2 (première année, cours préparatoire).

Si l'anglais reste majoritaire dans les langues enseignées, la diversité existe, notamment dans les régions académiques frontalières. La continuité entre l'école et le collège est un objectif majeur et le travail de liaison entre enseignants des deux degrés doit être inscrit dans les actions de suivi et dans les contenus et échanges pédagogiques et didactiques de la discipline.

La langue vivante étrangère est présente à l'école depuis trois décennies et plusieurs types d'intervenants ont assuré cet enseignement pendant des années : professeurs des écoles habilités, professeurs du second degré, assistants étrangers, intervenants extérieurs. La situation a évolué au cours des années et aujourd'hui, ce sont majoritairement les professeurs des écoles qui assurent et encadrent cet enseignement dans le cadre de la polyvalence.

La formation initiale intègre cette discipline dans les parcours universitaires, plus précisément lors de la formation en master MEEF, Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation, 1er degré, professorat des écoles.

Cette formation en master MEEF 1er degré intègre des unités d'enseignement créditées d'ECTS (European Credits Transfer System). Et, en référence au cadre national des masters MEEF (Arrêté du 27 août 2013), la validation de l'aptitude à maîtriser une langue vivante étrangère fait partie des obligations requises pour l'obtention d'un master.

Le niveau requis est le niveau B2 comme le précise l'article 8 de l'arrêté : « La formation intègre un enseignement visant la maîtrise d'au moins une langue étrangère en référence au niveau B2 du cadre européen commun de référence pour les langues. Cet enseignement est sanctionné par l'attribution de crédits. Ces crédits ne peuvent être obtenus par compensation. [...] ». La validation du niveau B2 est obligatoire pour la titularisation.

Le nombre d'heures dédié à ces unités d'enseignement peut varier d'un ESPE à l'autre mais la formation doit obligatoirement intégrer cet enseignement.

Au sein des écoles élémentaires, l'enseignement de la langue vivante étrangère peut être assuré sur la base d'un échange de service entre les professeurs exerçant dans l'école.

Certains départements inscrivent dans leur politique interne du premier degré des postes d'enseignants fléchés pour les langues vivantes autres que l'anglais afin de permettre l'encadrement de certaines langues enseignées et maintenir une certaine diversité linguistique.

Les nouveaux programmes ont fait de l'enseignement de la langue vivante étrangère une discipline à part entière et pour laquelle l'habilitation n'est plus toujours requise. En 2016, il apparaît donc clairement que la prise en charge des cours d'anglais est assurée par les enseignants du premier degré, qu'il s'agisse de l'enseignant de la classe ou d'un collègue de l'école, à l'instar des autres matières enseignées.

Des enseignants de moins en moins qualifiés en anglais

Figure 37 – Extrait du questionnaire de contexte enseignant en anglais fin d'école 2016

Quel est votre grade ?	2004	2010	2016
1 • Instituteur ou professeur des écoles	49,5	78,6	90,2
2 • Certifié	11,9	8,2	
3 • Agrégé	0,7	0,3	
4 • Maître auxiliaire	6,2	1,5	
5 • Autre	31,7	11,4	8,5

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

Source: CEDRE, MEN-DEPP

⁴ Bertrand Vittecoq est Inspecteur Pédagogique Régional honoraire de l'académie de Rouen. Il est spécialiste de l'enseignement de l'anglais à l'école primaire et l'auteur d'ouvrages de didactique. Il est également membre du groupe d'experts en charge des évaluations CEDRE anglais à la DEPP.

Figure 38 – Extrait du questionnaire de contexte enseignant en anglais fin d'école 2016

	oui	non
Vous êtes habilité en anglais	63,8	36,2

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

Source: CEDRE, MEN-DEPP

63.8% des enseignants d'anglais du premier degré déclarent en 2016 avoir obtenu l'habilitation. En revanche, moins d'un quart d'entre eux déclarent se rendre régulièrement dans un pays anglophone ; seuls 26% communiquent souvent en anglais avec des locuteurs natifs et à peine quatre enseignants sur dix consultent régulièrement des sites internet en anglais. 13,5 % des enseignants interrogés en 2016 ont suivi au cours des 5 dernières années des stages de formation continue dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage de l'anglais (figure 39) ; seuls 10,6% ont suivi un stage de formation linguistique. L'ensemble de ces stages se sont déroulés en France.

Figure 39 – Extrait du questionnaire de contexte enseignant en anglais fin d'école 2016

Avez-vous effectué un séjour d'au moins 6 mois dans un pays anglophone, en dehors des études ou d'une formation ?

1 <input type="checkbox"/> Non	86,5
2 <input type="checkbox"/> Oui, il y a moins de 5 ans	1,9
3 <input type="checkbox"/> Oui, il y a plus de 5 ans	11,6

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

Source: CEDRE, MEN-DEPP

Les enseignants interrogés en 2016 mettent en place moins de projets concernant les langues que ceux interrogés en 2010 (24,4% le faisaient en 2010 ; seuls 20.2% le font souvent ou très souvent en 2016) (figure 40). Les projets avec le professeur du collège se raréfient (4,7% le faisaient en 2010 ; seuls 2.5% le font souvent ou très souvent en 2016)

Figure 40 – Extrait du questionnaire de contexte enseignant en anglais fin d'école 2016

Question 3 Avez-vous mis en place un ou des projets concernant les langues vivantes dans l'école où vous enseignez ?

	2004	2010	2016
1 • Oui	23,7	24,4	20.2 souvent ou très souvent
2 • Non	76,3	75,6	50.8 jamais

Figure 41 – Extrait du questionnaire de contexte enseignant en anglais fin d'école 2016

Question 5 Avez-vous mis en place un ou des projets concernant les langues vivantes avec les professeurs de langue du collège du secteur ?

	2004	2010	2016
1 • Oui	7,6	4,7	2.5 souvent ou très souvent
2 • Non	92,4	95,3	89.2 jamais

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

Source: CEDRE, MEN-DEPP

On note également de nouvelles habitudes : la baisse des abonnements à une revue anglaise, amorcée en 2010, se poursuit en 2016 (38.3 % en 2004, 21.8 % en 2010 et 8.2% en 2016). La lecture de livres en anglais suit la même évolution : 67.7% en 2004, 46.7% en 2010 et seulement 25.9% en 2016.

En revanche, regarder régulièrement des émissions ou des films en version originale devient une pratique plus répandue en 2016 parmi les enseignants de primaire (57.2% en 2010 contre 60.9% en 2016).

Ces données sont à rapprocher du profil des enseignants de l'échantillon évalué : rappelons que l'enseignement des langues étrangères est de plus en plus pris en charge par les enseignants du premier degré ; ceux-ci ne sont pas, par conséquent, des « spécialistes » de la langue étrangère enseignée.

LES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT DE L'ANGLAIS

Temps de préparation des cours en baisse

Le temps consacré à la préparation des cours d'anglais est en baisse constante depuis 2004. En moyenne, les enseignants de 2004 déclaraient passer près de deux heures hebdomadaires à préparer leurs cours d'anglais et ceux de 2010, une heure trois quart : ceux de 2016 y consacrent 1h13, soit près de 45 minutes de moins.

Les consignes de classe

Les enseignants se conforment aux recommandations officielles puisque 76.6% d'entre eux déclarent donner les consignes souvent ou très souvent en anglais. En 2010, seuls 33.1% donnaient les consignes en anglais et 64.7% dans les deux langues : en français et en anglais.

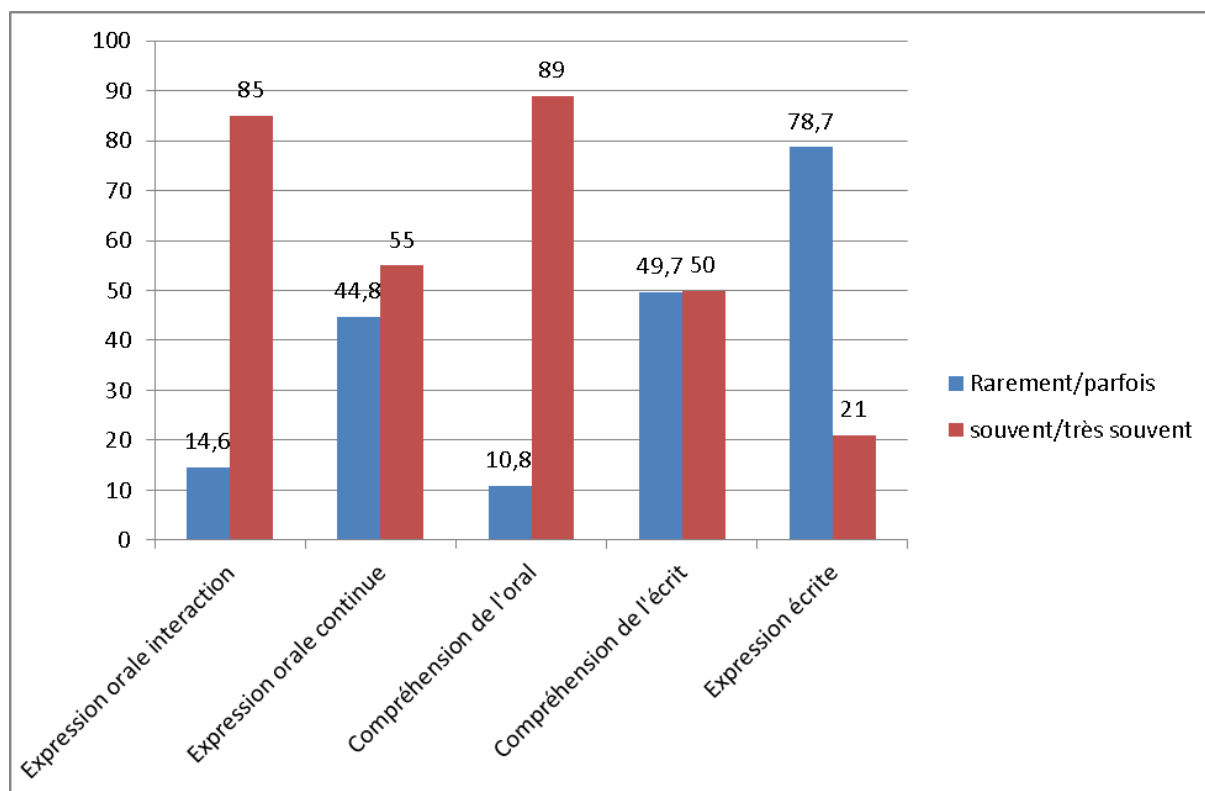
Activités langagières : priorité donnée à l'oral

Quant aux activités langagières, on note une très forte montée en puissance de l'entraînement à la compréhension et à l'expression orales.

En effet, si les enseignants déclaraient en 2010 consacrer environ un tiers de leur temps d'enseignement seulement à chacune des deux activités, 89.2% des enseignants de 2016 entraînent leurs élèves « souvent » ou « très souvent » à la compréhension de l'oral et 85.3% à l'expression orale en interaction (figure 42).

Figure 42 – Résultats questionnaire enseignants en anglais fin d'école 2016 – question 26

À quelle fréquence entraînez-vous vos élèves dans les activités langagières suivantes ?
(Cochez une case par ligne)



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

Source: CEDRE, MEN-DEPP

Comparée à l'expression orale en interaction, l'expression orale en continu est une activité moins pratiquée à l'école : un peu plus d'un enseignant sur deux seulement y entraînent leurs élèves fréquemment.

L'entraînement à l'écrit (réception et production) évolue de manière différenciée, tout en demeurant loin derrière les compétences orales. La compréhension de l'écrit occupait depuis 2004 environ 15 % du temps d'enseignement ; or en 2016, plus de la moitié des enseignants déclarent l'entraîner « souvent » ou « très souvent ».

Quant à l'expression écrite, elle occupait environ 10 % du temps en 2004 et 2010. 21,3% des enseignants de 2016 déclarent désormais l'entraîner souvent ou très souvent.

Les compétences de l'écrit restent donc les moins entraînées en primaire et tout particulièrement les compétences de production.

Quant à la question des approches pédagogiques privilégiées par les enseignants, ils sont 68,9 % à encourager leurs élèves à communiquer ou échanger en anglais en classe et ils sont près de 6 sur 10 à présenter aux élèves la tâche finale en début d'unité. Par ailleurs, un enseignant sur deux déclare présenter les points essentiels de la civilisation et de la culture des pays anglophones (figure 43).

Figure 43 – Extrait du questionnaire de contexte enseignant en anglais fin d'école 2016

en cours d'anglais :	très rarement ou jamais	parfois	souvent	très souvent
vous suivez la progression du manuel	50,4	26,2	10,7	12,8
vous suivez une progression personnelle	9,3	18,4	20	52,3

vous suivez une progression proposée par la circonscription	60,5	20,5	6,7	12,3
vous suivez une progression trouvée sur internet	48,4	13,4	22,9	15,4
vous suivez une progression de cycle	27,7	7,4	35,2	29,7
vous mettez régulièrement en place des rituels	2,2	15	33,6	49,2
avant une unité, vous présentez la tâche finale	10,1	30	36,9	23
vous mettez en place des activités de groupe	3,4	47,1	30,6	18,8
vous encouragez à communiquer/échanger en anglais	7,2	23,9	41,3	27,6
vous présentez les points essentiels de civilisation des pays anglophones	4,5	43,2	35	17,3

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

Source: CEDRE, MEN-DEPP

Les activités en groupes semblent moins implantées : à peine un enseignant sur deux (soit 49,4 %) en met en place « souvent » ou « très souvent ».

LES TECHNIQUES ET RESSOURCES UTILISÉES

Le rituel de classe : toujours un incontournable

Si une grande majorité des enseignants interrogés en 2010 commençaient leur cours par un rituel (la date, la météo ...), ceux de 2016 ne le font pas systématiquement (90% en 2010 contre 82.8% en 2016).

Ils sont également moins nombreux en 2016 à suivre la progression d'un manuel (23,3 % contre 28,1 % en 2010) et paradoxalement, également moins nombreux aussi à suivre une progression personnelle (79,3 % contre 72,3 % en 2016), même si cette dernière demeure la plus communément utilisée.

A noter qu'une nouvelle pratique apparaît en 2016 avec l'utilisation des progressions proposées par les circonscriptions selon 60 % des enseignants (figure 43 – question 3).

Utilisation d'internet et des nouvelles technologies en hausse

Internet continue son implantation de manière significative dans la préparation de cours pour rechercher des informations, des ressources ou rédiger des mails : 83.8% des enseignants déclaraient ne jamais l'utiliser en 2004; 58 % en 2010; ils ne sont plus que 25.2% à le déclarer en 2016.

15% des enseignants déclarent utiliser un seul manuel, tandis que 51,6 % en utilisent plusieurs ; ils sont par ailleurs 95,3 % à utiliser du matériel personnel. Ils sont 86,4 % à avoir recours à des ressources numériques pour préparer leurs cours. Ces résultats soulignent la nécessité pour les enseignants de consacrer une partie de leur temps à élaborer une progression cohérente et de mettre en place des séquences conformes aux instructions officielles.

Les nouvelles technologies semblent conforter leur place dans le quotidien de la classe puisque plus de 58 % des enseignants déclarent utiliser « souvent » ou « très souvent » des ressources cédérom audio spécifiques pour l'enseignement de l'anglais (contre 48,7 % en 2010). Quant aux CD-ROM vidéo, accompagnant ou non le manuel, ils sont désormais utilisés par une infime proportion d'enseignants (environ 2 %).

La hausse la plus importante concerne toutefois l'utilisation de l'ordinateur : 4,1 % des enseignants en 2004 et 10,4 % en 2010 déclaraient y avoir recours « souvent » ou « très souvent ». Ils sont plus de 40 % en 2016 à déclarer désormais utiliser un ordinateur professionnel et 28,7 % leur propre ordinateur dans le cadre de la préparation de leurs cours.

Mais si les ordinateurs, les logiciels et les albums commencent à s'imposer en classe de primaire, les ressources encore les plus fréquemment utilisées en 2016 demeurent les chansons (selon 65 % d'entre eux), loin devant les livres de bibliothèque en anglais, « parfois » utilisés selon près d'un enseignant sur deux ou les journaux, magazines ou bandes dessinées.

PARTIE 2 : CEDRE 2016 ANGLAIS FIN DE COLLÈGE

1. CADRE DE L'ÉVALUATION

1.1. CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES VISÉES

CONSTITUTION DES ÉPREUVES

En anglais, 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 en 2016, l'expression orale en continu.

Cette évaluation a été élaborée à partir des objectifs fixés par les programmes officiels entrés en vigueur à la rentrée 2006 (BO n°6 du 25 août 2005), 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 cadre des programmes de 2005, pour la validation du socle commun de connaissances et de compétences, c'est ce niveau A2 qui est requis ; la majorité des items proposés relèvent donc de ce niveau de compétence. 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.

Dans chacune des 4 activités langagières, nous avons proposé des situations d'évaluation contextualisées et utilisé des supports souvent authentiques, de difficultés variées, qui ont fait l'objet d'un questionnement indépendant. La nature et la complexité des items sont adaptées à la maturité des élèves de fin de collège. Selon les programmes mis en application depuis 2006, les élèves doivent être capables de comprendre des « instructions et des consignes » dans la langue cible, à l'oral comme à l'écrit, et ce, dès le niveau A1. C'est pourquoi les consignes des items de l'évaluation 2016, tout comme celles de CEDRE 2010, sont en anglais.

OBJECTIFS D'ÉVALUATION ET SUPPORTS

Dans chacune des activités langagières retenues, on a évalué les connaissances et compétences des élèves. Pour ce faire, on a retenu plusieurs grands domaines de savoirs et de savoir-faire, gradués en fonction de la complexité croissante des opérations mentales nécessaires pour les mettre en œuvre.

En **compréhension de l'oral** (Figure 44), on a vérifié que les élèves sont capables, dans un message sonore, de repérer des informations explicites (lexique de la vie quotidienne, éléments culturels simples, repères temporels et spatiaux) et de construire du sens en inférant à partir de l'explicite, en identifiant l'implicite et en synthétisant l'information grâce à une mise en relation de divers types d'indices (linguistiques, paralinguistiques, culturels).

Pour évaluer la compétence de compréhension de l'oral (« écouter et comprendre »), des supports variés balayant un large éventail de situations ont été proposés : extraits de blogs, témoignages, messages téléphoniques, bulletins météo, annonces publiques, dialogues.

Pour la première fois, des supports vidéo ont également été proposés.

Comme en compréhension de l'oral, on a mesuré en **compréhension de l'écrit** (Figure 45) les aptitudes des élèves à reconnaître dans un support des expressions mémorisées et un lexique de la vie quotidienne, à identifier l'information pertinente (repères culturels, thème, informations explicites, repères temporels et spatiaux) et à construire le sens en identifiant l'information implicite, en inférant le sens d'une expression et en synthétisant.

Un ensemble de différents types d'écrits (articles de presse, lettres, courriers et messages électroniques, sites Internet, brochures et prospectus) a été proposé. Au total, 25 supports écrits (lecture d'un ou plusieurs documents) ont été utilisés, dont 13 accompagnés d'iconographie.

Enfin, en **expression écrite** (Figure 46), on a vérifié que les élèves sont capables d'écrire des mots isolés, des énoncés simples et brefs, des phrases reliées par des connecteurs simples et des textes articulés et nuancés. À partir de situations contextualisées (rédaction de courriels, de lettres, cartes postales et messages de différents formats) et de supports iconographiques, les élèves étaient dans certains cas guidés pour rédiger ; dans d'autres, il leur était demandé une production plus autonome.

Enfin, en **expression orale en continu** (Figure 47), on a évalué les aptitudes à décrire et justifier un choix à partir d'un scénario proposé ainsi que de supports iconographiques variés, déclencheurs de parole et à fort ancrage culturel. Pour des raisons de faisabilité, seul un sous-échantillon d'élèves (3 élèves par classe) a été évalué dans cette activité langagière.

L'élaboration des grilles de compétences en vue de la construction des items s'est appuyée sur les documents de référence : les programmes officiels (BO n°6 du 25 août 2005 entré en vigueur en 2006).

Figure 44 – Définition des compétences en compréhension de l'oral en anglais fin de collège 2016

Compréhension de l'oral	
Objectifs d'évaluation	
Repérer l'information explicite	Repérer le lexique de la vie quotidienne
	Repérer des éléments culturels simples
	Identifier des repères temporels et spatiaux
Mettre en relation et inférer	Mettre en relation des informations explicites
	Inférer à partir d'éléments explicites
Identifier l'implicite et synthétiser	Identifier l'information implicite
	Synthétiser à partir de la mise en relation d'indices

Figure 45 – Définition des compétences en compréhension de l'écrit en anglais fin de collège 2016

Compréhension de l'écrit	
Objectifs d'évaluation	
Reconnaître du lexique	Reconnaître des expressions figées
	Reconnaître un lexique de la vie quotidienne
Identifier l'information pertinente	Connaître des repères culturels
	Identifier le(s) thème(s)
	Repérer l'information explicite
	Identifier des repères spatiaux / temporels
	Identifier l'élément qui justifie une affirmation
Identifier l'implicite et synthétiser	Identifier la situation
	Identifier l'information implicite
	Induire/déduire le sens d'une expression ou d'une phrase
	Retrouver l'ordre logique ou chronologique d'un texte
	Synthétiser

Figure 46 – Définition des compétences en expression écrite en anglais fin de collège 2016

Expression écrite	
Objectifs d'évaluation	
Ecrire des mots	Ecrire des mots ou expressions isolés
Ecrire des phrases	Ecrire des énoncés simples et brefs :
	sur lui-même et des personnages imaginaires, où ils vivent et ce qu'ils font.
	sur sa famille, ses conditions de vie, son collègue.
	sur les aspects quotidiens de son environnement, par exemple les gens, les lieux...
	Ecrire des phrases simples reliées par des connecteurs simples tels que « et », « mais » et « parce que »
Ecrire des textes	Ecrire des textes articulés <i>et nuancés</i>
	Faire une description brève et élémentaire d'un événement, d'activités passées et d'expériences personnelles

Figure 47 – Définition des compétences en expression orale en continu en anglais fin de collège 2016

Expression orale en continu	
Objectifs d'évaluation	
Décrire	
Justifier un choix	

1.2 CONSTRUCTION DU TEST

ÉLABORATION DES QUESTIONNAIRES DE CONTEXTE

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

Ainsi, en 2016, 164 professeurs enseignant l'anglais ont été interrogés notamment sur leur formation, leurs modalités d'enseignement, l'évaluation, leurs exigences et leurs relations interprofessionnelles, offrant ainsi à l'analyse des résultats de CEDRE des données éclairantes sur le contexte de l'enseignement de la langue.

Ce questionnaire de contexte se présente essentiellement sous forme de QCM et de quelques questions ouvertes (Figures 48 et 49). Il est composé d'items de CEDRE 2010 repris à l'identique afin d'assurer la comparabilité des résultats dans le temps, mais également de nouveaux items portant sur les programmes entrés depuis en vigueur d'une part, et tenant compte d'autre part de l'évolution didactique et technologique de l'enseignement de l'anglais.

Figure 48 - Exemple d'item nouveau - questionnaire enseignant en anglais collège 2016

30. À quelle fréquence vos séquences se terminent-elles par une tâche finale* ou complexe ?

(*une réalisation concrète en fin de séquence)

- 1 Jamais
 2 Parfois
 3 Souvent
 4 Très souvent

Figure 49 – Autre exemple d'item nouveau - questionnaire enseignant en anglais collège 2016

L'organisation spatiale de la (des) salle(s) de classe où vous enseignez est-elle... ?

	Jamais	Parfois	Souvent	Très souvent
Traditionnelle (frontale)	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
En U	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
En chevrons / épis	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
En îlots	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

CONSTITUTION DES CAHIERS

Dans le cadre d'une évaluation sur support papier, le test se compose d'un ensemble de cahiers, constitués de blocs, qui sont eux-mêmes composés d'unités (ensemble d'items). Pour l'évaluation CEDRE anglais collège 2016, 13 blocs de compréhension de l'écrit et d'expression écrite sont constitués et répartis au sein de 13 cahiers. Pour la compréhension de l'oral, 6 blocs sont constitués et répartis dans 6 autres cahiers.

L'évaluation CEDRE anglais collège 2016 est constituée de 60 items de 2010 (représentant 50 % du nombre total d'items de l'évaluation) repris à l'identique afin d'assurer la comparabilité dans le temps et de 60 nouveaux items qui ont fait l'objet d'une expérimentation en 2015.

Afin de pouvoir évaluer un nombre important d'items sans allonger le temps de passation pour l'élève, CEDRE utilise la méthodologie des cahiers tournants. Les items sont ainsi répartis dans des blocs d'une durée de 12 minutes et les blocs sont ensuite distribués dans les cahiers tout en respectant certaines contraintes : chaque bloc doit se retrouver un même nombre de fois au total et chaque association de blocs doit figurer au moins une fois dans un cahier. Ce dispositif, couramment utilisé dans les évaluations bilans, notamment les évaluations internationales, permet d'estimer la probabilité de réussite de chaque élève à chaque item sans que chaque élève ait à passer l'ensemble de ceux-ci.

Au final, pour l'évaluation CEDRE anglais collège 2016, chaque cahier comprend deux séquences de 51 minutes au cours desquelles l'élève est tout d'abord évalué en compréhension de l'oral (12 minutes), puis en compréhension de l'écrit et expression écrite (24 minutes). Les séances se terminent par un questionnaire de contexte (une première partie en fin de séance 1 et une deuxième partie en fin de séance 2), 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 langue et de son environnement scolaire.

POPULATION ÉTUDIÉE

En 2016, sur 100 élèves interrogés dans l'échantillon, 82 déclarent avoir commencé l'apprentissage de l'anglais avant la sixième, et 15 en sixième. À titre de comparaison, ils étaient respectivement 82% et 16% en 2010, et 67% et 33% à le déclarer en 2004. En 2016, une grande majorité d'entre eux a donc commencé l'apprentissage de l'anglais à l'école élémentaire.

En 2016, 93,4 % des élèves de 3^{ème} étudient l'anglais en 1^{ère} langue (contre 92 % en 2010) et 6,4 % en seconde langue (ils étaient un peu plus nombreux, soit 7,8% en 2010).

Les résultats présentés ici ne concernent que la première langue.

2. COMPRÉHENSION DE L'ORAL

2.1 PRÉSENTATION GÉNÉRALE DES RÉSULTATS

DES TAUX DE RÉUSSITE EN HAUSSE SIGNIFICATIVE

En 2016, on constate une nette progression des taux de réussite globale aux items communs 2010-2016 en compréhension de l'oral : 58,5 % de réussite contre 50,9 % en 2010, soit plus de 7 points à six années d'intervalle.

Une analyse plus fine des compétences évaluées indique pour l'ensemble des élèves une hausse significative des performances : plus 7 points pour « repérer l'information explicite » (53,3 %) et pour « construire le sens » (61,6 %). Cette dernière compétence est plus difficile à maîtriser car l'élève ne peut s'appuyer que sur ses connaissances linguistiques pour accéder au sens ; il ne peut pas avoir recours à des stratégies compensatoires ou des compétences transversales. Ces résultats sont donc très révélateurs du niveau de maîtrise atteint par les élèves de 2016 en compréhension du message oral en fin de troisième.

LES FILLES RÉUSSISSENT TOUJOURS MIEUX QUE LES GARÇONS

En compréhension de l'oral comme en compréhension de l'écrit, les filles réalisent en moyenne de meilleures performances que les garçons (+ 6 points à l'oral ; + 13 points à l'écrit). Les performances des filles et des garçons progressent de manière parallèle. La proportion de garçons dans les groupes les plus performants (groupes 4 et 5) augmente de façon très significative : de 25,1 % en 2010 à 44 % en 2016, à l'écrit et de 16,4 % en 2010 à 30 % en 2016, à l'oral. Parallèlement, la présence des garçons dans les groupes de bas niveaux de l'échelle (groupes < 1, 1 et 2) est en baisse significative depuis 2010, évoluant de 52,8 % à 35,5 % à l'écrit et de 56,1 % à 44,9 % à l'oral.

En compréhension de l'oral, si en moyenne les filles restent plus performantes que les garçons, la répartition dans l'échelle montre que la proportion de garçons dans les groupes les plus performants (groupes 4 et 5) double quasiment en six ans, (croissant de 16,4 % en 2010 à 30 % en 2016), se rapprochant ainsi de la répartition des filles dans ces groupes (31 % en 2016) (Figure 50).

Figure 50 : Répartition (en %), score moyen en compréhension orale en anglais collège 2016 et répartition selon les groupes de niveaux en 2004, 2010 et 2016

	Année	Répartition (en %)	Score moyen	Écart type	Groupe <1	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5
Ensemble	2004	100,0	250	50	1,6	13,4	32,1	28,4	14,5	10,0
Ensemble	2010	100,0	240	50	4,8	14,8	34,2	28,4	11,5	6,2
Ensemble	2016	100,0	256	55	2,4	12,2	28,0	26,9	15,6	14,9
Garçons	2004	46,0	248	49	2,3	13,7	32,2	28,3	14,7	8,8
Garçons	2010	49,6	237	50	5,7	15,3	35,1	27,5	10,9	5,5
Garçons	2016	50,0	253	55	3,2	14,1	27,6	25,2	15,8	14,2
Filles	2004	54,0	252	51	1,0	13,0	32,0	28,5	14,4	11,1
Filles	2010	50,4	243	50	4,0	14,3	33,4	29,3	12,2	6,9
Filles	2016	50,0	259	54	1,6	10,3	28,5	28,6	15,4	15,6

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

Source: CEDRE, MEN-DEPP

LES PERFORMANCES DES ÉLÈVES EN RETARD SCOLAIRE AUGMENTENT

En 2016, les élèves « en retard » représentent 16,8 % des élèves enquêtés, contre 28,9 % en 2010.

À l'oral (comme à l'écrit), ils restent presque trois fois plus souvent en difficulté (groupes < 1 et 1) que les élèves « à l'heure » et sont moins présents dans les groupes de haut niveau. Cependant, en 2016, le score moyen des élèves en retard augmente de manière significative.

À l'oral (Figure 51), leur répartition à l'extrémité basse de l'échelle (< 1 et 1) diminue, passant de 35,9 % à 29,7 % en 2016. Le score moyen des élèves « en retard » augmente du même nombre de points que celui des élèves « à l'heure », soit de 11 points par rapport à 2010.

Figure 51: Répartition (en %), score moyen en compréhension orale en anglais collège 2016 des élèves « à l'heure » et « en retard » et répartition selon les groupes de niveaux en 2004, 2010 et 2016

	Année	Répartition (en %)	Score moyen	Écart type	Groupe <1	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5
Ensemble	2004	100,0	250	50	1,6	13,4	32,1	28,4	14,5	10,0
Ensemble	2010	100,0	240	50	4,8	14,8	34,2	28,4	11,5	6,2
Ensemble	2016	100,0	256	55	2,4	12,2	28,0	26,9	15,6	14,9
Elèves en retard	2004	33,8	229	43	3,7	21,7	39,5	23,7	8,1	3,3
Elèves en retard	2010	28,9	214	41	11,0	24,9	40,5	18,7	3,6	1,1
Elèves en retard	2016	16,8	225	47	6,8	22,9	37,6	21,0	7,0	4,7
Elèves à l'heure	2004	66,2	261	50	0,6	9,1	28,3	30,8	17,8	13,5
Elèves à l'heure	2010	71,1	251	49	2,3	10,7	31,7	32,3	14,8	8,2
Elèves à l'heure	2016	83,2	262	54	1,5	10,0	26,1	28,1	17,3	16,9

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

Source: CEDRE, MEN-DEPP

LES PERFORMANCES RESTENT TRÈS CONTRASTÉES SELON LE PROFIL SOCIAL DES COLLÈGES

CEDRE ne recueille pas l'origine sociale des élèves enquêtés, aussi utilise-t-on l'indice de position sociale pour étudier l'évolution des performances des élèves selon le profil social des écoles et collèges (voir « Approfondissement »). Pour les échantillons de 2004, 2010 et 2016, la moyenne de cet indice a été calculée pour chaque collège évalué. Quatre groupes d'effectifs égaux ont ensuite été constitués (quarts), des établissements les plus défavorisés aux plus favorisés (Figure 52).

Figure 52: Score moyen en compréhension de l'oral en anglais collège 2016 selon l'indice social moyen du collège en 2004, 2010 et 2016

	Année	Répartition (en %)	Score moyen	Écart type	Groupe <1	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5
1er quart	2004	24,9	231	44	4,0	20,4	38,9	24,6	8,4	3,7
1er quart	2010	25,1	222	43	8,4	22,0	38,2	22,7	7,4	1,4
1er quart	2016	24,8	236	51	4,2	20,7	34,7	21,6	10,5	8,3
2nd quart	2004	24,8	243	45	1,4	16,3	35,9	27,4	12,4	6,6
2nd quart	2010	25,2	234	49	6,2	16,5	38,2	24,9	8,6	5,5
2nd quart	2016	25,4	249	48	2,2	12,5	31,4	29,6	14,0	10,2
3ème quart	2004	25,0	253	47	0,7	10,8	32,2	31,2	16,3	9,0
3ème quart	2010	24,0	246	46	2,8	11,6	34,1	32,2	12,2	7,1
3ème quart	2016	24,5	257	52	2,5	9,9	28,7	29,7	15,5	13,7
4ème quart	2004	25,4	274	53	0,5	6,1	21,5	30,3	20,9	20,7
4ème quart	2010	25,7	259	53	1,9	9,1	26,6	33,8	17,9	10,6
4ème quart	2016	25,4	282	57	0,8	5,6	17,5	26,7	22,2	27,1

Lecture : en compréhension de l'oral en anglais, le score moyen des élèves appartenant au quart des collèges les plus défavorisés (premier quart) augmente de 14 points en 2016, passant de 222 à 236.

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

Source: CEDRE, MEN-DEPP

En compréhension de l'oral (comme en compréhension de l'écrit), les différences de niveaux restent très marquées par l'origine sociale des élèves : le score moyen progresse à mesure que le niveau social augmente. L'écart de niveau entre les élèves des collèges les plus favorisés socialement et ceux des collèges les plus défavorisés augmente depuis 2004, pour avoisiner les 50 points en compréhension de l'écrit et 46 points à l'oral. L'augmentation des écarts-types quels que soient le quart observé ou l'activité langagière évaluée, indique que les écarts de niveau sont plus importants dans chaque quart, on constate donc une augmentation de l'hétérogénéité à l'intérieur de chaque groupe de collèges.

2.2 EVOLUTION DES SCORES ET RÉPARTITION DES ÉLÈVES

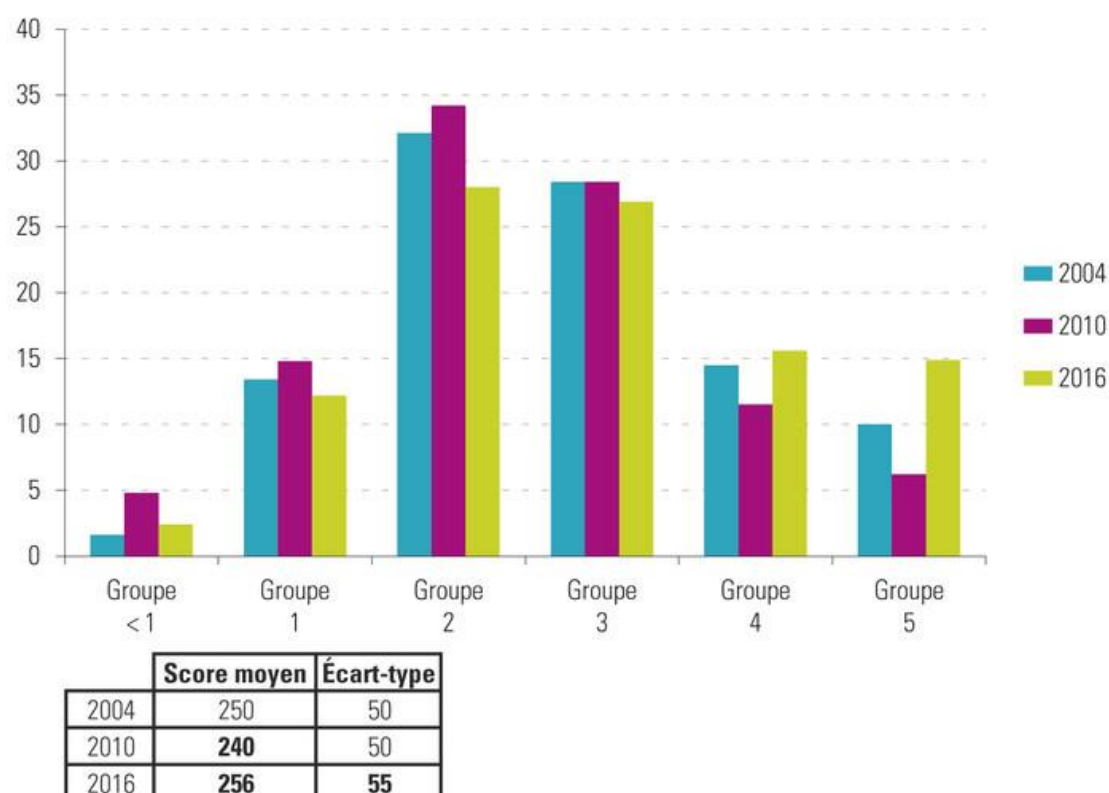
À L'ORAL : LES ÉLÈVES PERFORMANTS SONT PLUS NOMBREUX QU'EN 2010

La répartition des élèves selon les niveaux de l'échelle a évolué depuis 2010 : elle se décale vers la droite, indiquant une hausse significative du nombre d'élèves plus habiles en compréhension de l'oral en 2016.

En compréhension de l'oral, le score moyen passe de 240 à 256, soit plus de 16 points de hausse à six années d'intervalle (figure 53). La maîtrise des compétences attendues dans ce domaine en fin de collège s'inscrit à nouveau dans une courbe ascendante, après une baisse marquée en 2010 (- 10 points par rapport à CEDRE 2004).

Le pourcentage d'élèves situés dans les niveaux de performances les plus élevés (groupes 4 et 5) augmente, passant de 17,7 % à 30,5 %, avec une croissance notable du groupe 5. Les élèves les plus performants sont en effet plus de deux fois plus nombreux depuis 2010 (14,9 % en 2016 contre 6,2 % en 2010), le groupe 4 évoluant quant à lui de 11,5 % à 15,6 %. À l'autre extrémité de l'échelle, le nombre d'élèves dans les niveaux les plus faibles (groupes < 3) est en nette baisse, passant de 53,8 % à 42,6 %. Le groupe 3, composé d'élèves aux performances moyennes reste stable depuis 2004, demeurant entre 26,9 % et 28,4 %.

Figure 53 : Répartition des élèves par groupe de niveau (%) et score moyen en compréhension de l'oral en anglais collège en 2004, 2010 et 2016



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

Source: CEDRE, MEN-DEPP

ECHELLE DES PERFORMANCES : DESCRIPTION DES COMPÉTENCES DES ÉLÈVES EN COMPRÉHENSION DE L'ORAL

Les données recueillies en 2016 permettent d'établir une description qualitative et synthétique des compétences maîtrisées par les élèves des différents groupes de l'échelle.

Figure 54: Échelle : description des compétences des élèves par groupe de performances en compréhension de l'oral en anglais collège 2016

% Population	
Groupe 5 14,9 %	317 478 Les élèves du groupe 5 ont une bonne maîtrise des compétences même complexes : ils savent exploiter les informations présentes dans un document sonore et ont suffisamment d'acquis pour pouvoir relever des indices et les traiter de manière pertinente afin d'accéder au sens. Ils peuvent traiter à la fois l'explicite et accéder à un certain degré d'implicite.
Groupe 4 15,6 %	278 317 Dans un message oral, les élèves de ce groupe savent mettre en relation des informations explicites pour accéder à du sens même si le contexte est moins familier. Ils savent garder en mémoire les expressions et les mots porteurs de sens pour déduire, même quand le débit est rapide. Ils peuvent construire l'information en mettant en relation des indices pour accéder au sens de façon satisfaisante. Et ils commencent à accéder au message implicite
Groupe 3 26,9 %	240 278 Dans un message oral, ces élèves savent repérer un lexique plus étendu et plus riche même quand le débit est plus rapide. Ils peuvent comprendre les éléments clés d'une situation et ils commencent à pouvoir inférer à partir d'éléments explicites, en mettant en relation certaines informations.
Groupe 2 28,0 %	202 240 Les élèves de ce groupe peuvent comprendre quelques points d'une conversation sur un sujet familier ou le sujet principal d'une conversation. Ils savent repérer une information explicite en s'appuyant sur des éléments lexicaux simples et dans des contextes plus variés.
Groupe 1 12,2 %	164 202 Dans un message oral, les élèves savent repérer des expressions et un lexique très courant de la vie quotidienne et/ou un lexique transparent. Ils maîtrisent une partie de la « langue de fonctionnement » (anglais de classe) et comprennent des consignes simples à l'oral. Ils peuvent repérer quelques éléments simples comme des nombres. Leurs acquis lexicaux sont encore peu étendus.
Groupe < 1 2,4 %	164 Bien que capables de répondre ponctuellement à quelques questions, les élèves ne maîtrisent quasiment aucune des compétences attendues en fin de troisième. Ils savent reconnaître des données chiffrées simples et ils ont quelques acquis lexicaux simples. Même si ces derniers représentent un facteur capital d'ancrage, ils ne constituent néanmoins pas un socle suffisant permettant d'accéder au sens.

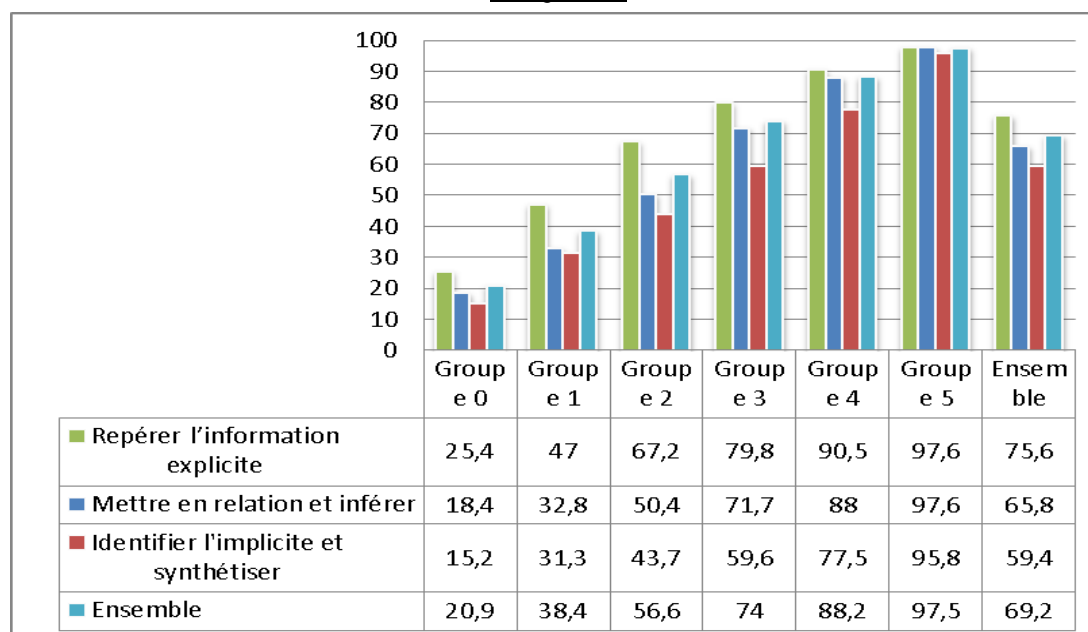
Champ : élèves de troisième générale des collèges publics et privés sous contrat de France métropolitaine.

Source: CEDRE, MEN-DEPP

À L'ORAL, UNE MAÎTRISE DIFFÉRENCIÉE DES COMPÉTENCES

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

Figure 55: Pourcentages de réussite par compétence pour chaque groupe en compréhension de l'oral en anglais collège 2016



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

Source: CEDRE, MEN-DEPP

L'analyse des items de 2016 (Figure 55) fait apparaître une différence de réussite pour tous les groupes de 10 points entre les compétences «repérer l'information explicite» (75,6 %) et «mettre en relation et inférer» (65,8 %). Par ailleurs, on constate toujours une différence de réussite importante entre la compétence «mettre en relation et inférer», d'une part et la compétence «identifier l'implicite et synthétiser» (59,4 %), d'autre part. Cette dernière est de fait plus difficile à maîtriser car les élèves ne peuvent s'appuyer que sur leurs seules connaissances linguistiques pour accéder au sens ; ils ne peuvent pas avoir recours à des opérations compensatoires telles que l'inférence, la déduction, l'interprétation des schémas intonatifs ou d'éléments périphériques (nombre de voix, bruitages, accents, etc.).

A noter que seul le groupe 5 maîtrise les trois compétences de manière équilibrée.

Ces résultats sont très révélateurs des acquisitions des différents groupes d'élèves et permettent de fournir des informations utiles pour préciser les seuils d'exigences correspondant aux compétences attendues en fin de collège.

ANALYSE DES TAUX DE RÉUSSITE PAR GROUPES DE NIVEAUX ET PAR COMPÉTENCES

Les élèves du groupe inférieur à 1 (2,4 % de la population en 2016 et 4,8 % en 2010) ne sont capables que très ponctuellement de répondre à une question. Leurs taux de réussite sont compris entre 15 et 25 %. Ces élèves ont quelques acquis (l'anglais de classe, les nombres ou quelques items lexicaux simples) mais ceux-ci sont insuffisants pour leur permettre d'accéder au sens, ainsi qu'en témoigne le taux de réussite dans la compétence «identifier l'implicite et synthétiser» (15,2 %). Il est difficile de déterminer avec précision si ces taux de réussite, inférieurs à ceux qui auraient pu être obtenus du seul fait du hasard (c'est-à-dire 25 %, compte tenu du format des questions à quatre occurrences de réponses), sont révélateurs de difficultés au niveau du traitement de l'information sonore ou témoignent de lacunes quant aux capacités de traitement de l'information écrite, puisque les instructions et consignes - en anglais - nécessitaient des compétences en compréhension de l'écrit.

Les élèves du groupe 1 montrent moins de difficultés que ceux du groupe inférieur à 1. Avec un taux de réussite global de 38,4 %, ils sont cependant très éloignés d'une maîtrise minimum de la compréhension de l'anglais à l'oral attendue en fin de collège. Ils réussissent mieux les items correspondant à la compétence «repérer l'information explicite» (47 %) que ceux relevant de la compétence «mettre en relation et inférer» (32,8 %). De même, s'ils ont davantage de connaissances que les élèves du groupe inférieur à 1, ils ne savent pas les utiliser pour « identifier l'implicite et synthétiser » (31,3 %), le socle des savoirs étant encore insuffisant pour mettre en œuvre des compétences plus complexes. Les élèves de ce groupe (12,2 % des élèves en 2016 contre 14,8 % en 2010) forment avec les élèves du groupe inférieur à 1 l'ensemble des élèves qui, malgré au moins six ans d'apprentissage de l'anglais, restent très en deçà de l'atteinte des objectifs visés par les programmes en fin de collège.

Les élèves du groupe 2, représentant plus d'un tiers de la population (28 % en 2016 contre 34,2 % en 2010), avec un taux de réussite moyen de 56,6 %, sont moins en difficulté que les élèves des deux premiers groupes. Leurs performances demeurent cependant fragiles. Seul 1 élève sur 2 maîtrise la compétence «mettre en relation et inférer» (50,4 %), même s'ils témoignent de certains acquis. Ils obtiennent un taux de réussite un peu plus élevé pour la compétence «repérer l'information explicite» (67,2 %), en raison des liens qu'ils commencent à opérer entre formes et sens mais ils ne se servent pas encore suffisamment de leurs connaissances pour « identifier l'implicite et synthétiser » (43,7 %).

Avec une réussite globale de 74 %, **les élèves du groupe 3** (26,9 % des élèves en 2016 et 28,4 % en 2010) atteignent une relativement bonne maîtrise en compréhension de l'anglais à l'oral. Ils maîtrisent les compétences «repérer l'information explicite» (79,8 %) et «mettre en relation et inférer» (71,7 %) mais la difficulté demeure « identifier l'implicite et synthétiser », en d'autres termes les capacités de synthétisation et d'émission d'hypothèses (taux de réussite : 59,6 %).

Les élèves du groupe 4 (15,6 % de la population totale en 2016 contre 11,5 % en 2010) atteignent une réussite globale de 88,2 %, qui témoigne d'une maîtrise satisfaisante de la compréhension de l'anglais à l'oral. Les élèves sont capables de «repérer l'information explicite» (90,5 %) et de «mettre en relation et inférer» (88 %) et ils obtiennent même pour la compétence «identifier l'implicite et synthétiser » un taux de réussite de 77,5 %, proche de celui de la compétence «mettre en relation et inférer». Il s'agit pourtant de combiner des stratégies, d'établir des liens et d'exploiter les diverses informations recueillies, autant de compétences dites «de haut niveau», bien maîtrisées par les élèves de ce groupe. Ce sont pourtant les résultats dans cette dernière compétence - « identifier l'implicite et synthétiser » - qui souligne le plus la différence de performances entre les groupes, avec un écart de 18 points pour le groupe 4 avec le groupe précédent. Ce constat apporte ainsi un éclairage particulier aux performances du groupe 4 dans cette dernière compétence, avec un écart groupe 4-groupe 5 de seulement 9 points.

Les élèves du groupe 5 (14,9 % de la population en 2016, contre 6,2 % en 2010, soit deux fois plus à six années d'intervalle), obtiennent une réussite globale de 97,5 %. Ils atteignent un degré de maîtrise équilibré dans les trois compétences, respectivement 97,6 %, 97,6 % et 95,8 %, ce qui prouve l'habileté de ces élèves à la fois dans le prélèvement des informations à l'oral, leur identification ainsi que leur exploitation.

2.3 EXEMPLES D'ITEMS POUR CHAQUE GROUPE

Item caractéristique du groupe inférieur à 1

Le groupe « inférieur à 1 » est constitué des élèves les plus faibles qui représentent, dans ce découpage en groupes, 2,4 % des élèves. Les élèves du groupe inférieur à 1 savent reconnaître à l'oral des données chiffrées simples et ils ont quelques acquis lexicaux, leur permettant de comprendre des informations simples.

You are going to watch a video.

Lisa and Richard are talking about their cat Gerard.

First read the questions.

Now watch the video.

>> You will watch it twice.



Tick **RIGHT** or **WRONG**.

	RIGHT	WRONG
In the summer he is often in the garden.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
He likes hiding behind cars.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
In the winter he enjoys playing in the snow.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
He likes sitting on the sofa.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
He hates the bed covers.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
One day Lisa found him in the bath!	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
He hates computers.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂

Script

Richard: We are talking about Gérard, our cat Gérard.

Now Gerard likes to be in many different places.

Lisa : Yes, in the summer, he likes to be outside. He is often in the garden or hiding behind a tree or in a large pot. But in the winter he doesn't like being in the snow.

Richard: No, he likes being inside and he has lots of favourite places. For example, on the yellow cushion, on the sofa, under the bed covers and in a big cardboard box.

Lisa : He also likes being in the cupboard where we keep our glasses and, Richard, one day I found him in the bathroom.

Richard : Was he in the bath ?

Lisa : No ! He was in the washing machine.

Richard : Oh! But remember he is also a very clever cat because he also likes being on the computer.

Gerard : Miaow

Cette situation évalue la maîtrise de la compétence « Repérer l'information explicite » et la tâche relève du niveau A1 du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues.

Un document sonore simple, au débit lent, dont la thématique est proche de l'environnement immédiat des élèves et de leur sphère personnelle (les animaux domestiques, en l'occurrence ici un chat) est proposé aux élèves. Ils doivent comprendre les informations explicites et indiquer si les affirmations énoncées sont vraies ou fausses : le chat Gérard est souvent dans le jardin en été ; il aime jouer dans la neige l'hiver ; il aime s'asseoir sur le canapé,...

Cette situation a été réussie par une très large majorité d'élèves : les taux de réussite se situent, selon les items, entre 69,8 % et 95,5 %.

L'item 1 "*In the summer he is often in the garden*", réussi à 95,5 %, est accessible aux élèves du groupe >1, qui ont pu s'appuyer sur les énoncés "*in the summer, [...] He is often in the garden*", facilement identifiables puisqu'identiques à l'oral et à l'écrit (dans la consigne), pour trouver la bonne réponse.

Par comparaison, l'item 4 "*He hates the bed covers*", réussi à 69,8 %, plus difficile d'un point de vue lexical, n'était pas à la portée du groupe >1 (avec des chances de réussite pour seulement 0,2 % des élèves) mais du groupe 3.

Item caractéristique du groupe 1

Le groupe 1 est constitué des élèves les plus faibles de l'échelle qui représente, dans ce découpage en groupes, 12,2 % des élèves. Les élèves du groupe 1 savent repérer des expressions et un lexique très courant de la vie quotidienne et/ou un lexique transparent. Ils maîtrisent une partie de la « langue de fonctionnement » (anglais de classe) et comprennent des consignes simples à l'oral. Ils peuvent repérer quelques éléments simples comme des nombres. Leurs acquis lexicaux sont encore peu étendus.

You are going to hear a dialogue between two people.

First read the questions.

Now listen to the dialogue and tick YES or NO.

>> You will hear the recording twice.

	YES	NO
George has already driven a car.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
George has already driven a motorbike.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
Sarah has already driven a car.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
Sarah has already driven a motorbike.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂

Script

'Have you ever driven?'

'No, I'm too young. Have you?'

'Yes.'

'Really? How was it?'

'Scary at first but I really enjoyed it.'

'Have you ever driven a motorbike?'

'No. Have you?'

'I have. With my brother. It was terrifying!'

Cette situation évalue elle aussi la maîtrise de la compétence « Repérer l'information explicite ».

Elle diffère quelque peu de la précédente situation dans la mesure où elle est plus éloignée de la sphère quotidienne des élèves de 3^{ème} : il y est en effet question d'adultes ayant une conversation au sujet de la conduite d'une voiture, notamment.

Le niveau lexical et de langue d'une manière générale reste très simple et accessible, ce qui explique sans doute les forts taux de réussite, se situant entre 90 et 94,5 %.

Seuls les items 3 et 4 étaient cependant à la portée des élèves du groupe 1 ; les deux premiers items étant accessibles aux seuls élèves du groupe 2.

Dans cette conversation, les personnages échangent de manière spontanée, utilisant des réponses brèves ('yes', 'no', 'I have') sur un rythme assez rapide, ce qui différencie cette situation de la précédente, présentée pour le groupe inférieur à 1.

Item caractéristique du groupe 2

Les élèves du groupe 2 représentent 28 % de l'échantillon. Ces élèves ont une certaine connaissance du lexique simple relatif à leur environnement proche. Ils sont capables de retrouver une information explicite facilement identifiable et ils peuvent comprendre quelques points d'une conversation sur un sujet familier ou le sujet principal d'une conversation.

You are going to hear a short recording.

Listen to the recording and then answer questions 1 and 2.

You will hear the recording twice.

1 What's the score?

Tick the correct box.

1 0-0

2 0-1

3 1-1

4 2-1

5 2-2

Script

Van der Saar with the ball. He passes to his defender. Neville with the ball. He runs along the wing, passes one opponent, two. Neville keeps going. No one seems able to stop him. Neville crosses the ball. To Rooney, who scores! An amazing header, that is. Another beautiful goal by Wayne Rooney. And that's 2-1 to United.

L'objectif d'évaluation visé dans cet item : « repérer l'information explicite » (le score du match).

Dans cette situation, les élèves entendent un commentaire sportif – un match de football - et doivent identifier le score final.

L'objectif d'évaluation (repérer l'information explicite) est atteint par une grande majorité des élèves (84,8 %) et ce, dès le groupe 2.

Le repérage de l'information essentielle était : le score du match et les élèves devaient être capables de repérer les chiffres (le nombre de buts marqués) dans le flux du continuum sonore et de les isoler comme éléments pertinents. Ce résultat souligne la capacité, même chez les élèves les moins habiles, à effectuer des repérages, dès lors que l'information est explicite. Le contexte spécifique du document (le monde du sport et plus particulièrement l'univers du football) n'a semble-t-il pas constitué un écueil. La réussite massive à cet item peut s'expliquer par l'intérêt suscité par l'authenticité de la situation d'écoute, proche du réel : écouter la radio pour connaître le score d'un match.

Item caractéristique du groupe 3

Les élèves du groupe 3 représentent 26,9 % de la totalité des élèves sondés. Les élèves de ce groupe discriminent assez bien les informations nécessaires pour accomplir une tâche donnée dans des supports variés, relatifs à la vie quotidienne (menus de restaurant, horaires de train, sites internet, articles de journaux) et ils maîtrisent les compétences de repérage, d'identification d'éléments informatifs explicites. Ils commencent à accéder à des informations implicites et à mettre en relation des indices prélevés dans un support écrit.

You are preparing your next holidays.

Watch the video on a summer camp program in England.

First read the questions.

Watch the video.

>> You will see the video twice.

Tick RIGHT or WRONG.

	RIGHT	WRONG
The school is based on two sites.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
Buckykid program is for 7 to 15 year-olds.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
There is a magicians' theme day.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
You go on excursions two days a week.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
You study English 12 hours a week.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂

Script

Summer programs are based in two campus environments, one is King Edward's School and the other is Plumpton College. We have a range of summer programs in these two centres beginning with Buckykid which is in King Edward's campus which is for seven to ten year-olds. This program combines theme days such as magic and magicians day and detectives day and princesses and monsters day with the English lessons so that the two work together. They have a full theme day.

We then have Bucksmore summer programs in both King Edward and Plumpton which is English lessons and activities and excursions. They have two full-day excursions a week and two half-day excursions and they have twenty hours of English lessons each week.

La compétence évaluée est : « inférer à partir d'éléments explicites », une compétence plus difficile à maîtriser que le seul repérage d'une information, comme un âge par exemple.

Cet item est réussi dès le groupe 3, c'est-à-dire le groupe médian de l'échelle de performances.

Dans cette situation, dont le support est une vidéo présentant un camp d'été pour jeunes en Angleterre, les élèves doivent comprendre à quelle tranche d'âge le programme Buckykid est destiné.

Seul l'item 2 relevait du groupe 3 et il est réussi à 68 % par les élèves de ce groupe de performances.

Les items 1 et 3, plus faciles, impliquant d'effectuer un prélèvement simple, relèvent de groupes moins habiles : les groupes 1 et 2.

Item caractéristique du groupe 4

Les élèves du groupe 4, qui représente 15,6 % de la totalité des élèves sondés, 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 peuvent construire l'information en mettant en relation les indices pour accéder au sens de façon satisfaisante et ils peuvent accéder au message implicite.

Mrs. Walker needs a babysitter.

She left a message on your mobile phone.

>> *Read the question now.*

Listen and tick the correct answer.

>> *You will hear the recording twice.*

Mrs. Walker needs you at:

1 10 pm.

2 9 pm.

3 8 pm.

4 7 pm.

Script

Mrs. Walker needs a babysitter. She left a message on your mobile phone.

Read the question now.

Listen and tick the correct answer.

You will hear the message twice.

Hi Mrs. Walker speaking. Could you come to look after the children on Friday evening because we're going to the cinema. The film is at 9 pm so I would need you one hour before. Please call me back to let me know if it's ok with you. Thanks. Bye

L'objectif d'évaluation visé dans cet item : « inférer à partir d'éléments explicites ».

Après avoir écouté un court message téléphonique dans lequel une mère de famille sollicite les services d'une baby-sitter, les élèves doivent trouver l'heure exacte à laquelle la jeune fille est attendue. Or, pour parvenir à la réponse, ils doivent s'appuyer sur ce qui est dit (« *the film is at 9pm* » et « *I would need you one hour before* ») et déduire l'information demandée, tout en faisant du sens au sein de la chaîne sonore.

Cette situation est réussie à 50 % dans son ensemble, donc par un élève sur deux. Le support présentait pourtant peu de difficultés d'ordre lexical. La réponse 2, choisie par 46,2 % des élèves, souligne la complexité de la construction du sens, qui ne pouvait s'opérer avec un seul repérage de surface (« *the film is at 9pm* »). Il s'agissait en effet d'être capable d'inférer à partir des éléments explicites, présents dans le document : le film étant à 21 heures, la mère de famille avait besoin de la jeune fille une heure avant, soit à 20 heures.

Item caractéristique du groupe 5

Les élèves du groupe 5 représentent 14,9 % de l'échantillon. Ils ont une bonne maîtrise des compétences même complexes. Ils savent exploiter les informations recueillies dans un document et ont suffisamment d'acquis pour pouvoir relever des indices et les traiter de manière pertinente pour accéder au sens. Ils peuvent traiter à la fois l'explicite et l'implicite et ils sont capables de synthétiser.

You are going to hear a short dialogue between 2 school friends.
Read the question now.

Listen to the recording once and answer the question.
Tick the right answer.

Listen to the recording again and check your answer.

What time of the year is it?

- 1 January – February
 2 September – October
 3 May – June
 4 July – August

Script

Dan: I've got my first PE lesson of the year this afternoon and I can't wait to beat John at tennis!

Claire: Well if you want to beat John you'll have to work harder, considering what you were like last year!

Dan: Just you wait, I've practised all summer and now I'm ready to win!

Claire: Well, good luck. And don't forget your sports jumper, it's quite cold outside already

Dans cette situation, les élèves entendent un bref échange (ce qui contribue à la difficulté de cet item) entre deux camarades de classe. Ils doivent situer la scène dans l'année, selon les indices qu'ils auront recueillis : janvier-février, septembre-octobre, mai-juin ou juillet-août. On évalue ici l'aptitude à déduire, à inférer à partir de ce qui est dit. Cette opération relève de la compétence « traiter l'information ». La difficulté réside dans un premier temps dans le relevé des indices présents dans le message, puis dans leur traitement : établir des liens entre les indices et la question posée. Les élèves doivent donc s'appuyer sur ce qui est dit (*my first PE lesson of the year, last year, all summer, cold*), l'interpréter pour aboutir à la conclusion logique que la scène se déroule en début d'année scolaire (septembre ou octobre). Les élèves doivent faire sens avec ce qui est dit pour comprendre ce qui n'est pas dit. Cette compétence de haut niveau commence à être maîtrisée par les élèves du haut de l'échelle (item réussi par le groupe 5 à 73 %), mais demeure encore hors de portée des élèves des groupes inférieurs. Le taux de réussite globale est faible : 32%.

Il est intéressant de relever que presque un tiers des élèves choisissent la réponse 4 : "July-August". Ces élèves ont identifié correctement l'indication temporelle "all summer", sans toutefois la mettre en relation avec "now", qui marque une rupture. On peut dire que cette situation ne permettait pas aux élèves, capables de ne repérer qu'un seul indice, de trouver la réponse. Cette situation illustre les compétences « de haut niveau » dont font preuve les élèves à partir du groupe 5 seulement.

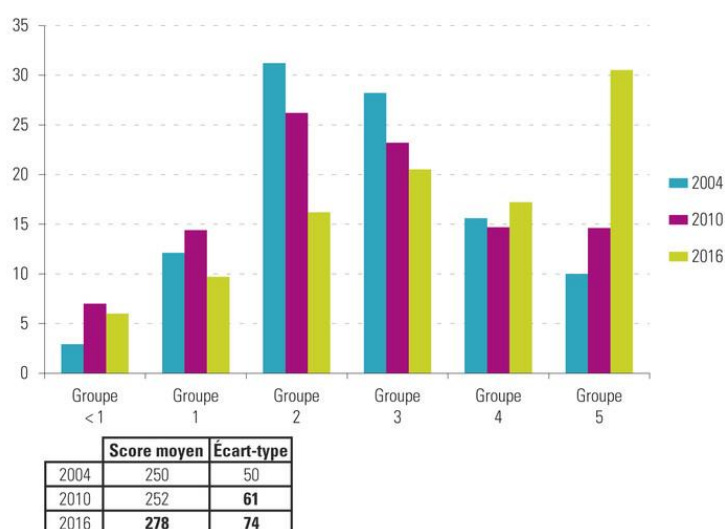
3. COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT

3.1. PRÉSENTATION GÉNÉRALE DES RÉSULTATS

À L'ÉCRIT : UNE HAUSSE DES RÉSULTATS ENCORE PLUS MARQUÉE QU'À L'ORAL

Comme en compréhension de l'oral, le score moyen en compréhension de l'écrit est en hausse, mais de manière plus marquée qu'à l'oral : + 26 points par rapport à 2010 (contre 16 points pour la compréhension de l'oral). La progression des performances s'accompagne d'une augmentation marquée du nombre d'élèves très habiles (groupe 5) : ils sont deux fois plus nombreux qu'en 2010, leur proportion évoluant de 14,6 % à 30,5 % (Figure 56).

Figure 56 : Répartition des élèves par groupe de niveau (%) et score moyen en compréhension de l'écrit en anglais collège en 2004, 2010 et 2016



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

Source: CEDRE, MEN-DEPP

LE NOMBRE DE FILLES À L'EXTRÉMITÉ SUPÉRIEURE DE L'ÉCHELLE EN AUGMENTATION

En compréhension de l'écrit, les garçons, s'ils se trouvent moins en difficulté que les années antérieures (groupes < 3), demeurent plus nombreux que les filles en bas de l'échelle (35,5 % contre 28,1 % pour les filles). La différence de score moyen entre les deux sexes reste stable depuis 2010, en faveur des filles, dont le nombre est en augmentation marquée à l'extrémité supérieure de l'échelle (groupes 4 et 5) : 51,2 % en 2016 contre 33,4 % en 2010 (Figure 57).

Figure 57: Répartition (en %), score moyen en compréhension de l'écrit en anglais collège et répartition selon les groupes de niveaux en 2004, 2010 et 2016

	Année	Répartition (en %)	Score moyen	Écart type	Groupe <1	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5
Ensemble	2004	100,0	250	50	2,9	12,1	31,2	28,2	15,6	10,0
Ensemble	2010	100,0	252	61	7,0	14,4	26,2	23,2	14,7	14,6
Ensemble	2016	100,0	278	74	6,0	9,7	16,2	20,5	17,2	30,5
Garçons	2004	46,1	246	49	3,1	14,4	33,0	27,0	13,3	9,1
Garçons	2010	49,6	245	60	8,4	16,9	27,5	22,2	13,0	12,1
Garçons	2016	50,0	272	74	7,2	11,3	17,0	20,3	16,0	28,0
Filles	2004	53,9	253	50	2,7	10,2	29,6	29,2	17,6	10,8
Filles	2010	50,4	259	61	5,5	12,0	24,9	24,3	16,3	17,1
Filles	2016	50,0	285	73	4,8	8,0	15,3	20,7	18,3	32,9

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

Source: CEDRE, MEN-DEPP

LES PERFORMANCES DES ÉLÈVES EN RETARD SCOLAIRE AUGMENTENT

La baisse du nombre d'élèves en retard scolaire dans les groupes de faible réussite (groupes 1 et < 1) est encore plus significative en **compréhension de l'écrit**, passant de 39 % à 27,8 %, soit plus de 11 points d'écart à six ans d'intervalle. Ces élèves voient leur score moyen augmenter de 21 points entre 2010 et 2016 (Figure 58).

Figure 58: Répartition (en %), score moyen en compréhension de l'écrit en anglais collège et répartition selon les groupes de niveaux en 2004, 2010 et 2016

	Année	Répartition (en %)	Score moyen	Écart type	Groupe <1	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5
Ensemble	2004	100,0	250	50	2,9	12,1	31,2	28,2	15,6	10,0
Ensemble	2010	100,0	252	61	7,0	14,4	26,2	23,2	14,7	14,6
Ensemble	2016	100,0	278	74	6,0	9,7	16,2	20,5	17,2	30,5
Elèves en retard	2004	34,3	228	44	5,0	21,8	40,8	22,6	7,6	2,2
Elèves en retard	2010	28,9	221	51	14,1	24,9	32,2	18,0	7,0	3,9
Elèves en retard	2016	16,8	242	63	11,4	16,4	25,4	23,5	11,2	12,0
Elèves à l'heure	2004	65,7	262	49	1,8	7,1	26,1	31,2	19,8	14,1
Elèves à l'heure	2010	71,1	265	60	4,1	10,1	23,7	25,3	17,8	19,0
Elèves à l'heure	2016	83,2	286	74	4,9	8,3	14,3	19,9	18,4	34,2

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

Source: CEDRE, MEN-DEPP

LES PERFORMANCES DEMEURENT TRÈS CONTRASTÉES SELON LE PROFIL SOCIAL DES COLLÈGES

En compréhension de l'écrit, les différences de niveaux restent très marquées par l'origine sociale des élèves : le score moyen progresse à mesure que le niveau social augmente. L'écart de niveau entre les élèves des collèges les plus favorisés socialement et ceux des collèges les plus défavorisés augmente depuis 2004, pour avoisiner les 50 points en compréhension de l'écrit et 46 points à l'oral. L'augmentation des écarts-types quels que soient le quart observé ou l'activité langagière évaluée, indique que les écarts de niveau sont plus importants dans chaque quart, on constate donc une augmentation de l'hétérogénéité à l'intérieur de chaque groupe de collèges (figures 59 et 60).

Figure 59: Scores moyens en compréhension de l'oral en anglais collège selon l'indice social moyen du collège en 2004, 2010 et 2016

	Année	Répartition (en %)	Score moyen	Écart type	Groupe <1	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5
1er quart	2004	24,9	231	44	4,0	20,4	38,9	24,6	8,4	3,7
1er quart	2010	25,1	222	43	8,4	22,0	38,2	22,7	7,4	1,4
1er quart	2016	24,8	236	51	4,2	20,7	34,7	21,6	10,5	8,3
2nd quart	2004	24,8	243	45	1,4	16,3	35,9	27,4	12,4	6,6
2nd quart	2010	25,2	234	49	6,2	16,5	38,2	24,9	8,6	5,5
2nd quart	2016	25,4	249	48	2,2	12,5	31,4	29,6	14,0	10,2
3ème quart	2004	25,0	253	47	0,7	10,8	32,2	31,2	16,3	9,0
3ème quart	2010	24,0	246	46	2,8	11,6	34,1	32,2	12,2	7,1
3ème quart	2016	24,5	257	52	2,5	9,9	28,7	29,7	15,5	13,7
4ème quart	2004	25,4	274	53	0,5	6,1	21,5	30,3	20,9	20,7
4ème quart	2010	25,7	259	53	1,9	9,1	26,6	33,8	17,9	10,6
4ème quart	2016	25,4	282	57	0,8	5,6	17,5	26,7	22,2	27,1

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

Source: CEDRE, MEN-DEPP

Figure 60: Score moyen en compréhension de l'écrit en anglais collège selon l'indice social moyen du collège en 2004, 2010 et 2016

	Année	Répartition (en %)	Score moyen	Écart type	Groupe <1	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5
1er quart	2004	25,0	231	46	5,1	22,3	35,6	23,5	9,0	4,5
1er quart	2010	25,1	233	54	9,7	21,7	29,6	21,9	9,6	7,4
1er quart	2016	24,8	258	70	9,6	12,7	20,0	22,2	15,4	20,0
2nd quart	2004	24,9	244	44	2,2	12,6	38,7	27,2	12,9	6,4
2nd quart	2010	24,9	241	55	8,9	16,3	32,1	21,4	11,6	9,7
2nd quart	2016	25,5	273	71	6,0	9,9	17,9	22,5	15,9	27,8
3ème quart	2004	25,1	254	48	2,5	7,6	29,5	32,7	18,0	9,6
3ème quart	2010	24,4	257	58	5,7	10,7	24,4	25,7	17,5	15,9
3ème quart	2016	25,2	275	71	6,1	10,7	16,5	20,1	17,6	29,0
4ème quart	2004	25,1	270	53	1,7	6,0	20,9	29,4	22,5	19,5
4ème quart	2010	25,7	276	66	3,6	8,8	18,7	23,9	19,8	25,2
4ème quart	2016	24,6	308	76	2,5	5,4	10,1	17,1	19,7	45,2

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

Source: CEDRE, MEN-DEPP

3.2. EVOLUTION DES SCORES ET RÉPARTITION DES ÉLÈVES

ECHELLE DES PERFORMANCES : DESCRIPTION DES COMPÉTENCES DES ÉLÈVES EN COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT

Les données recueillies en 2016 permettent, à partir de la correspondance entre les items et les groupes, d'établir une description qualitative et synthétique des compétences maîtrisées par les élèves des différents groupes de l'échelle (figure 61).

Figure 61: Échelle : description des compétences des élèves en anglais collège 2016 par groupe de performances en compréhension de l'écrit

% Population	
Groupe 5 30,5 %	309 508 Les élèves du groupe 5 ont une bonne maîtrise des compétences même complexes : Ils savent exploiter les informations recueillies dans un document et ont suffisamment d'acquis pour pouvoir relever des indices et les traiter de manière pertinente pour accéder au sens. Ils peuvent traiter à la fois l'explicite et l'implicite et ils sont capables de synthétiser.
Groupe 4 17,2 %	276 309 Les 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 peuvent construire l'information en mettant en relation les indices pour accéder au sens de façon satisfaisante et ils accèdent au message implicite de manière assez satisfaisante.
Groupe 3 20,5 %	242 276 Les élèves de ce groupe discriminent assez bien les informations nécessaires pour accomplir une tâche donnée dans des supports variés, relatifs à la vie quotidienne (menus de restaurant, horaires de train, sites internet, articles de journaux) et ils maîtrisent les compétences de repérage, d'identification d'éléments informatifs explicites. Ils commencent à accéder à des informations implicites et à mettre en relation des indices prélevés dans un support écrit.
Groupe 2 16,2 %	209 242 Les élèves ont une certaine connaissance du lexique simple relatif à leur environnement proche (la description physique, la maison, les animaux, la nourriture). Ils sont capables de retrouver une information explicite facilement identifiable.
Groupe 1 9,7	179 209 Les élèves ont une connaissance limitée du lexique de base 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 explicite très facilement identifiable.
Groupe < 1 6,0 %	179 Bien que capables de répondre ponctuellement à quelques questions, les élèves ne maîtrisent quasiment aucune des compétences attendues en fin de troisième.

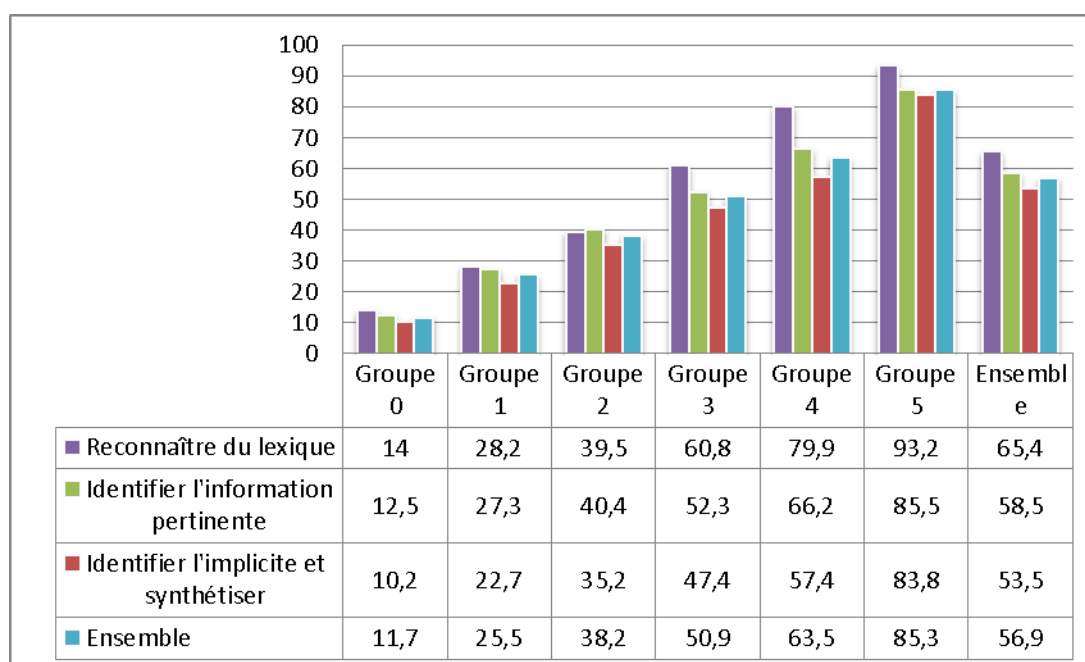
Champ : élèves de troisième générale des collèges publics et privés sous contrat de France métropolitaine.

Source: CEDRE, MEN-DEPP

COMME À L'ORAL, UNE MAÎTRISE DIFFÉRENCIÉE DES COMPÉTENCES EN COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT

L'analyse des performances par compétence est très révélatrice des acquisitions des élèves et fournit un indicateur précieux pour apprécier la situation des élèves sur l'échelle des compétences en compréhension de l'écrit par rapport au niveau attendu en fin de collège (figure 62).

Figure 62: Pourcentages de réussite en anglais collège 2016 par compétence pour chaque groupe en compréhension de l'écrit



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

Source: CEDRE, MEN-DEPP

Les taux de réussite en compréhension de l'écrit sont en augmentation par rapport à 2010 : 56,9 % en 2016 contre 55,3 % en 2010.

Cependant, l'observation des résultats pour l'ensemble des élèves de 2016 montre des différences de réussite plus ou moins marquées selon les compétences évaluées.

Comme en 2010, on constate une meilleure réussite dans la compétence « reconnaître du lexique » (65,4 %) que dans les deux autres compétences, plus complexes à mettre en œuvre (53,5 % et 58,5 %).

D'autre part, on note pour l'ensemble des élèves, une réussite moins marquée dans la compétence « identifier l'implicite et synthétiser » (entre 7 et 12 points de moins), qui se manifeste pour tous les groupes, même les plus performants de l'échelle. Cette compétence est de fait plus difficile à maîtriser comme nous le disions plus haut car l'élève ne peut s'appuyer que sur ses seules connaissances linguistiques pour accéder au sens ; il ne peut pas avoir recours à des stratégies transversales ou compensatoires, telles que la déduction ou son expérience du monde, qui peuvent parfois le faire accéder directement au sens.

Ces résultats sont très révélateurs du degré de maîtrise des compétences dans le domaine de l'écrit par les différents groupes d'élèves.

ANALYSE DES TAUX DE RÉUSSITE PAR GROUPES DE NIVEAUX ET PAR COMPÉTENCES

Les élèves du groupe <1, qui sont moins nombreux en 2016 (6 % contre 7,2 % en 2010) ne sont capables que très ponctuellement de répondre à des questions. Leurs taux de réussite ne dépassent pas 15 % dans la compétence « reconnaître du lexique » et ils ont un taux de réussite moyen d'à peine 12 % sur l'ensemble des compétences. Aucune des compétences visées n'est maîtrisée. Le socle insuffisant d'acquis dans le domaine lexical (la méconnaissance des mots usuels par exemple) ne permet pas aux élèves de ce groupe de surmonter les difficultés

liées à l'identification d'une situation à partir d'indices ou d'informations explicites. On note des taux de réussite décroissants à mesure de la complexification des compétences (14>12,5>10,2).

En moins grande difficulté que ceux du groupe <1, **les élèves du groupe 1** sont eux aussi moins nombreux qu'en 2010 (9,7 % en 2016 contre 14,9 % en 2010). Ils obtiennent une réussite globale de 25,5 %, qui les tient très éloignés d'une maîtrise suffisante de la compréhension écrite attendue en fin de collège. Leurs taux de réussite dans les trois compétences sont par ailleurs relativement proches (respectivement 28,2 % pour « reconnaître du lexique », 27,3 % pour « identifier l'information pertinente » et 22,7 % pour « identifier l'implicite et synthétiser »), avec une réussite moindre dans l'accès à l'implicite et les capacités de synthèse.

Les élèves du groupe 2 (16,2 % en 2016 contre 27,6 % en 2010) ont un taux de réussite moyen de 38,2 %. Bien que loin d'être aussi marquées que celles rencontrées par les élèves des deux premiers groupes, leurs difficultés restent importantes, notamment dans la démarche de construction du sens avec un taux de réussite de 35,2 %, dans la compétence « identifier l'implicite et synthétiser », soit près de 5 points de moins que dans les autres compétences. A noter des taux de réussite homogènes dans le domaine lexical et l'identification de l'information explicite (respectivement 39,5 % et 40,4 %).

Les élèves du groupe 3 (qui représentent 20,5 % de l'ensemble des élèves évalués contre 22,4 % en 2010) atteignent un taux de réussite moyen (50,9 %) sur l'ensemble des items. Ils possèdent un socle de savoirs minimal sur lequel ils peuvent ancrer leurs compétences et dont ils peuvent se servir afin d'identifier, associer et reconnaître des formes pour aller vers le sens. Ils commencent à pouvoir mettre en œuvre des stratégies propres à la langue, mais seul un item sur deux est à ce stade réussi.

Les élèves du groupe 4 sont plus nombreux qu'en 2010 : 17,2 % contre 13,6 % en 2010 et 14,5 % en 2004. Leur réussite globale est de 63,5 %, et ils ont une assez bonne maîtrise des trois compétences évaluées. Comme pour les autres groupes, on note des réussites supérieures dans les compétences « reconnaître du lexique » et « identifier l'information pertinente » (réussies respectivement à 93,2 % et 85,5 %). La compétence « identifier l'implicite et synthétiser » est la compétence qu'ils maîtrisent le moins (57,4 %).

Enfin, **les élèves du groupe 5** (30,5 % des élèves évalués en 2016) sont plus de deux fois plus nombreux qu'en 2010 (14,3 % en 2010) et trois fois plus nombreux qu'en 2004 (10 %). Ils ont une très bonne compréhension de l'écrit, avec une réussite globale à 85,3 %. Les trois compétences sont maîtrisées. Cependant, on note, comme pour les autres groupes, des réussites supérieures pour « reconnaître du lexique » et « identifier l'information pertinente » (respectivement 93,2 % et 85,5 %), par comparaison avec « identifier l'implicite et synthétiser », réussie à 83,8 %. Elle demeure, même au niveau le plus élevé de l'échelle, une compétence plus difficile à maîtriser pour les élèves.

3.3. EXEMPLES D'ITEMS PAR GROUPES

Item caractéristique du groupe 2

Le groupe 2 est constitué de 16,2 % des élèves. Les élèves de ce groupe ont une certaine connaissance du lexique simple relatif à leur environnement proche (la description physique, la maison, les animaux, la nourriture). Ils sont capables de retrouver une information explicite facilement identifiable.

You are the waiter at *Burgerworld* in New York.

Four customers are asking for help with the menu.

Answer their questions.

➤ Tick only one box each time.

Customer 1: *I don't like cheese. What do you recommend?*

- 1 The Frenchie Burger
 2 The Legendary Burger
 3 The Classic
 4 The Green Burger

All burgers served with seasoned French fries or substitute onion rings or add a side House or Caesar salad. Add grilled onions or mushrooms for an additional fee.

BURNING
 WORLD

- The Legendary Burger**
 Famous the world over: topped with seasoned bacon, two slices of Cheddar cheese, a crisp fried onion ring, lettuce, tomato, and pickles.*
- The Cheeseburger**
 Same great burger, even better with two slices of American, Swiss, Cheddar or Monterey Jack cheese.*
- The Mexiburger**
 Basted with our special Hickory Bar-B-Que sauce and smothered with caramelized onions. Topped with crisp seasoned bacon and melted Cheddar cheese.*
- The Classic**
 A fresh 7 oz. Certified Angus Beef hamburger, lightly seasoned and cooked to order.*
- The Frenchie Burger**
 Laced and grilled with our spicy Buffalo sauce and Cajun Seasoning then topped with crumbled Blue cheese and a crisp fried onion ring. Served with a mound of seasoned French fries.
- The Green Burger**
 A "burger" patty made of vegetables and spices, topped with Jack cheese, grilled fresh zucchini, yellow squash and Hard Rock Grilled Salsa. Served on a toasted bun with fresh lemon mayo. Served with a salad and your choice of dressing.†

Dans cette situation, réussie à 78,3 %, les élèves lisent le menu d'un restaurant et sont confrontés à des demandes spécifiques de clients, qu'ils doivent conseiller. Le premier client n'aime pas le fromage et demande quel burger le serveur peut lui recommander.

La compétence évaluée ici est « identifier l'information explicite » (explicite car la réponse se trouve dans la composition des burgers).

Pour trouver la bonne réponse parmi les 4 proposées, les élèves doivent s'appuyer sur le repérage du mot *cheese*. Seule la description du burger « *classic* » ne contient pas ce mot (et cet ingrédient) à la différence des autres burgers.

Item caractéristique du groupe 3

Les élèves du groupe 3 représentent 20,5 % de l'échantillon. Ces élèves discriminent assez bien les informations nécessaires pour accomplir une tâche donnée dans des supports variés et ils commencent à pouvoir accéder à des informations implicites en mettant en relation des indices prélevés dans un support écrit.

A

Clarkson crash costs the BBC

The BBC has paid compensation to a parish council after Top Gear star Jeremy Clarkson deliberately crashed into a tree in a church car park. The presenter smashed a Toyota pick-up truck into the 30-year-old white chestnut tree in the north Somerset village of Churchill. The broadcasting corporation apologised and stumped up £250.

The Observer

B

Skier survives blizzard ordeal

A British skier has told how he cheated death when he was forced to spend the night on a freezing mountain in blizzard conditions. Father of three Nigel Magson, 38, became lost after skiing off-piste on Mount Rosa in the Italian Alps and was forced to seek shelter in an isolated shepherd's hut after the weather took a dramatic turn. With temperatures dipping to minus 15C, he battled through thick snow to reach the shelter, where he lit a stove to keep warm.

The Observer

C

Couple found

A British couple feared missing while on holiday in Florida have been found. David and Linda Cottage, from Essex, had not been seen by relatives since Monday but they were found staying in a hotel near Disney World.

The Observer

Match the statements (1-5) to the articles (A, B, C).

Tick the letters in the corresponding boxes.

		Article A	Article B	Article C
1	It was intensely cold, but at least he spent the night under cover.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
2	These people had no real reason to seek help.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
3	This man had problems after he had left the unauthorized area.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
4	What happened to this man was not an accident.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3

Dans cette situation, présentant trois articles de presse, les élèves doivent trouver la phrase qui synthétise le mieux chaque article. La compétence évaluée ici est « **synthétiser l'information** » et l'item 1, représentatif du groupe 3, est réussi à 72,9 %. Les élèves doivent repérer des éléments appartenant à différents champs lexicaux (le ski, la météo, le sport) puis les mettre en relation pour aboutir à une hypothèse conclusive pertinente : la phrase « *It was intensely cold, but at least he spent the night under cover* » était celle qui résumait l'article B.

Item caractéristique du groupe 4

Les élèves du groupe 4, qui représente 17,2 % de la totalité des élèves sondés, 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 peuvent construire l'information en mettant en relation les indices pour accéder au sens de façon satisfaisante et ils accèdent au message implicite de manière assez satisfaisante.

I am taking my five-year-old sister to the cinema.
What would you recommend?

1 The Wind
2 The Rush
3 Going West



The Wind

What's on?

January, 2015

Feel the wind!

The wind is a brightly wrapped present that has been assembled with love and care, and its message about the importance of welcoming strangers couldn't be more timely. It leaves a nice, warm feeling in your soul and smile on your face. We're just pleased to have a family film in the truest sense of the word, one that's genuinely hilarious, touching and inventive to both kids and their parents. The wind isn't just the film of the year, it might actually be one of the finest family films ever made.

Re
fol
ing
Th
the
rel
the
be
of
ex

The Rush

Movies

05 JAN 2015

The rush

By ANDREW SPENCER

Most of the film is entertaining. It is a rarity in Hollywood, a truly earnest adaptation that in many ways exceeds even the brilliance of the work upon which it is based. The cast is uniformly excellent and it delivers ongoing adrenalin rushes and a rich atmosphere to get lost in. It is dark, mysterious and fast from start to finish. I didn't have the impression it had lasted two and half hours when it ended!

Going West

Cinema review

Monday, January 5, 2015

Will you go west?

Going West is David Thorburn's most complete movie but it is also his most vital. It is plainly a nonstop net of humor and excitement, and one that matches its delicate nature with an equally calculated sense of importance in leading us to the most satisfying climax possible. Entering, entertaining, funny and dramatic, it is a brilliant mixture of extreme violence and clever writing. You will definitely enjoy this.

Res
foD
ury
Th
that
rel
the
beh

Cette situation évalue la maîtrise de la compétence : « Synthétiser ».

Dans cette situation, présentant des critiques de films, les élèves doivent déterminer quel film sera le plus adapté à une fillette de 5 ans, la sœur de l'adolescent dont on montre la photographie.

Pour trouver la bonne réponse, les élèves de ce groupe doivent croiser les différents indices présents dans les trois documents et comprendre que le film adapté à un jeune public est « *The Wind* ». Ils doivent s'appuyer sur les indices *family film, inventive to kids and parents*, notamment.

Le taux global de réussite est de 58,8 % et il souligne la difficulté chez les élèves de troisième de construire du sens en effectuant une mise en relation d'indices. 23,2 % d'entre eux ont fait porter leur choix sur le film *The Rush*, qualifié pourtant par le critique de « *dark and mysterious* », donc peu adapté à un jeune public et 16,4 % ont choisi de conseiller le film *Going West*, (« *a brilliant mixture of extreme violence* »), qui fait l'apologie d'une violence peu recommandable à une fillette de 5 ans.

Ces taux de réussite soulignent la difficulté, même pour des élèves du groupe 4, situés dans la partie supérieure de l'échelle de performance, de prendre en compte la totalité des informations contenues dans un texte, de s'appuyer sur les plus pertinentes eu égard à la tâche demandée et de les mettre en relation afin de construire le sens. Ces capacités ne sont accessibles qu'aux élèves du groupe 5.

Item caractéristique du groupe 5

Le groupe 5 représente presque un tiers de la totalité des élèves évalués (30,5 %). Les élèves du groupe 5 ont une bonne maîtrise des compétences même complexes. Ils savent exploiter les informations recueillies dans un document et ont suffisamment d'acquis pour pouvoir relever des indices et les traiter de manière pertinente pour accéder au sens. Ils peuvent traiter à la fois l'explicite et l'implicite et ils sont capables aussi de synthétiser.

You want to organise a special activity next weekend.

Before choosing a place, you read people's opinions on the Internet.

Paul from Newcastle :



'We went there to celebrate my birthday and we all had a great evening. First of all, the service was first class! We didn't have to wait before ordering or between courses. Everything was so fresh and so tasty and the atmosphere was so relaxed!! When we got the bill, we were all surprised at such good value for money.'

What is the place?

- 1 A theme park
- 2 A cinema
- 3 A football stadium
- 4 A restaurant

Cet item caractéristique du groupe 5 évalue la maîtrise de la compétence « **identifier l'information implicite** ».

On demande aux élèves, qui doivent organiser un événement le weekend suivant, de choisir un lieu et pour ce faire, de lire auparavant des avis d'utilisateurs sur un site internet.

On donne à lire l'avis de Paul, originaire de Newcastle, sur un lieu précis où il est possible de célébrer des anniversaires (« *We went there to celebrate my birthday* ») et on demande aux élèves de définir l'endroit dont il est question : s'agit-il d'un parc à thème, d'un cinéma, d'un stade de football ou d'un restaurant ?

Le taux global de réussite est de 52,3 %, soit un peu plus d'un élève sur deux, pour qui la description correspond à celle d'un restaurant. La répartition des taux de réussite selon les réponses possibles apporte un précieux éclairage sur les compétences des élèves en compréhension d'un support écrit en anglais. En effet, la réponse 3 (*a football stadium*) est choisie par 15,8 % des élèves. Ces derniers se sont appuyés sur « *courses* », « *fresh* », « *atmosphere* », qu'ils ont mis en relation pour aboutir à la conclusion qu'il s'agissait d'un stade de football, où l'on peut courir et profiter du bon air frais. Dans leur cas, la compétence est maîtrisée mais elle ne s'appuie pas sur un socle de connaissances lexicales suffisant. En effet, le terme « *courses* » est un faux-ami, c'est-à-dire un mot perçu par les élèves francophones comme transparent mais qui ne l'est pas et a un sens différent de celui attendu. En

l'occurrence, le mot « courses » ne signifie pas « courses à pied » mais signifie des plats, servis par exemple au restaurant, et il aurait dû guider les élèves vers le choix de la réponse « restaurant ».

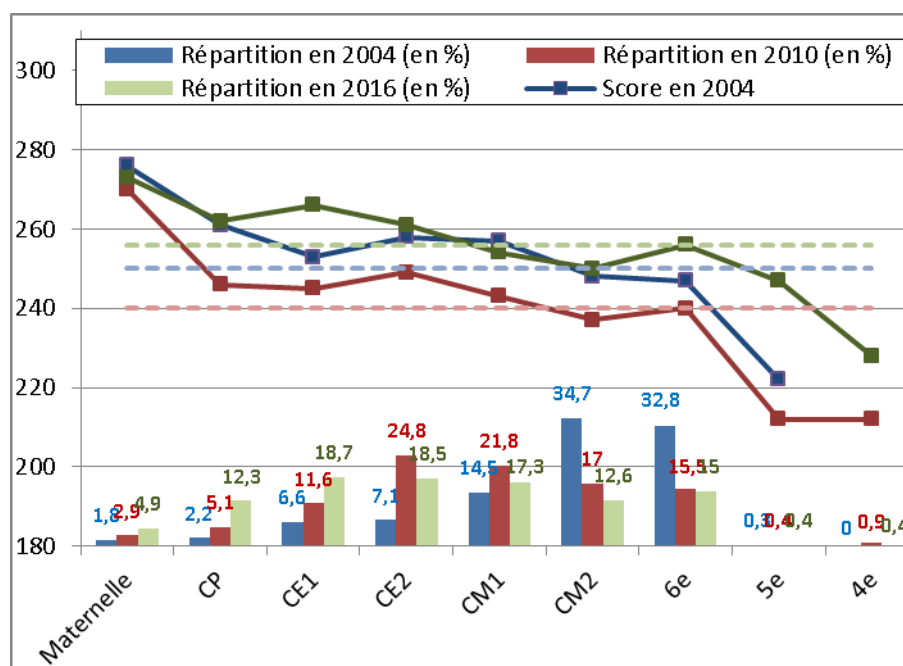
On voit bien ici que la compétence « mettre en relation, synthétiser » est active mais qu'en l'absence d'acquis lexicaux suffisants venant la nourrir tels du carburant dans un moteur, elle est neutralisée et ne peut conduire à une hypothèse conclusive correcte. D'où l'importance capitale dans tout apprentissage linguistique de l'acquisition lexicale⁵.

4. COMMENT EXPLIQUER LA HAUSSE IMPORTANTE DES RÉSULTATS EN 2016 À L'ORAL ET À L'ÉCRIT ?

4.1. LA CLASSE DE DÉBUT D'APPRENTISSAGE

Première piste d'explication possible : la classe marquant le début de l'apprentissage de l'anglais. En effet, les élèves évalués en 2016 ont commencé plus tôt l'apprentissage de l'anglais qu'en 2010 et a fortiori qu'en 2004, ainsi que le montre l'histogramme ci-dessous en compréhension de l'oral :

Figure 63: Score en compréhension de l'oral en anglais collège 2016 selon la classe de début d'apprentissage



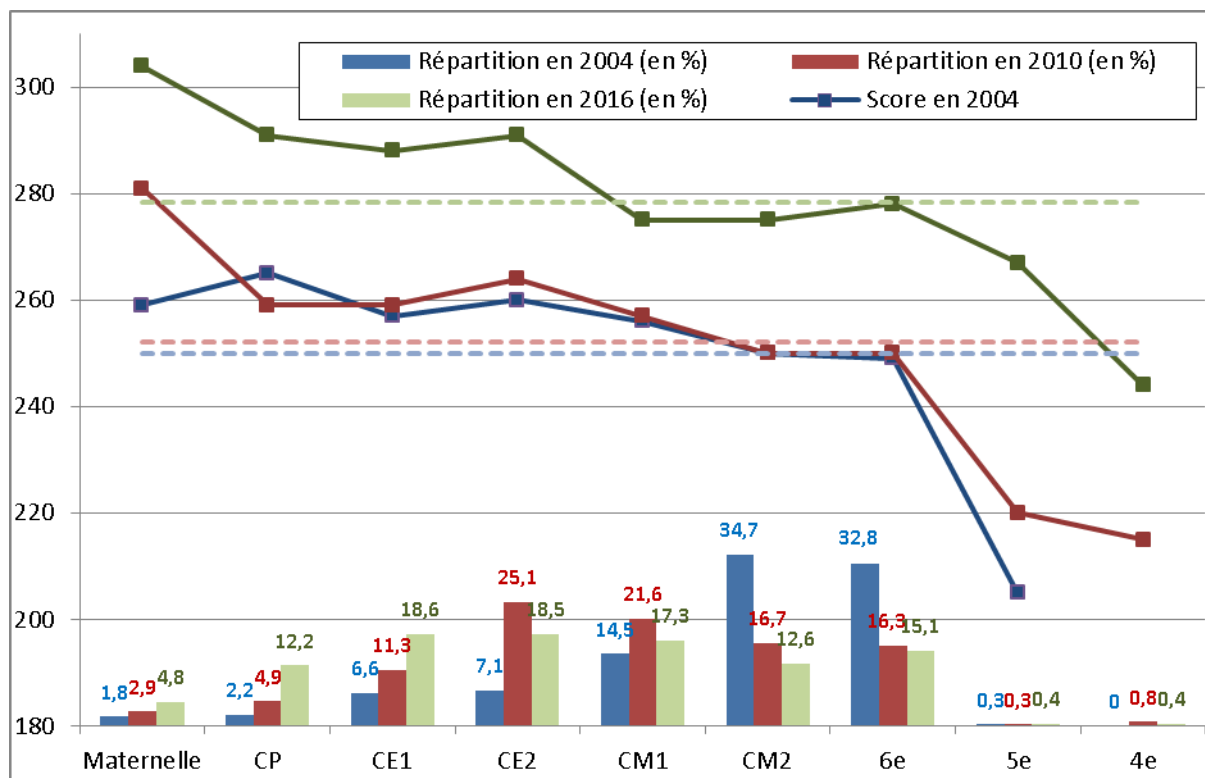
Champ : élèves de troisième générale des collèges publics et privés sous contrat de France métropolitaine.
Source: CEDRE, MEN-DEPP

A titre d'exemple, si l'on s'intéresse aux élèves de 3^{ème} évalués en 2016 ayant commencé l'apprentissage de l'anglais en CE1, ils sont plus nombreux qu'en 2010: 18,7 % en 2016 contre 11,6% en 2010 et 6,6 % en 2004. D'autre part, on constate que le score de ces élèves a augmenté en compréhension de l'oral depuis 2010, passant de 245 à 266, soit plus de 21 points de hausse.

⁵ « Le facteur déterminant serait la connaissance du lexique. Ainsi selon les résultats exposés [...] les auditeurs habiles possèdent environ 1800 mots de plus que les moins habiles. Ces résultats devraient inciter les designers de curricula à porter l'accent sur l'apprentissage du lexique. » L'acquisition du lexique Claire Tardieu

Le constat est encore plus frappant en compréhension de l'écrit : le score des élèves de 3^{ème} évalués en 2016 ayant commencé l'apprentissage de l'anglais en CE1 est passé de 259 en 2010 à 288 en 2016, soit 29 points de hausse.

Figure 64: Score en compréhension de l'écrit en anglais collège 2016 selon la classe de début d'apprentissage



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

Source: CEDRE, MEN-DEPP

4.2. LIEN ENTRE DÉBUT DE L'APPRENTISSAGE DE L'ANGLAIS ET PERFORMANCES

D'une manière générale, plus les élèves ont commencé tôt l'apprentissage de l'anglais, meilleurs ils sont en fin de 3e. Cette tendance s'observe de manière encore plus marquée pour les élèves évalués en 2016.

Rappelons que ces élèves ont bénéficié du Plan de Renovation des langues⁶, mis en place en 2005.

Ainsi, à niveau égal de début d'apprentissage, le score moyen des élèves de 2016 est le plus élevé des trois temps de mesure CEDRE (2004-2010-2016).

Quelle que soit la classe de début d'apprentissage de l'anglais, les élèves de 3e de 2016 ont de meilleures performances en compréhension de l'oral que les élèves des années antérieures.

Ces résultats soulignent la plus-value que constitue la généralisation de l'enseignement de l'anglais à l'école primaire.

En compréhension de l'écrit, on fait le même constat : plus les élèves ont commencé tôt l'apprentissage de l'anglais, meilleurs ils sont en fin de 3e. Mais cette tendance s'observe de manière encore plus marquée qu'à l'oral.

En effet, à niveau égal de début d'apprentissage, on note une différence très importante de score entre 2016 et les années antérieures (si l'on prend l'exemple d'un début d'apprentissage en CE1). Une différence plus importante encore qu'à l'oral : 257 en 2004 – 259 en 2010 et 288 en 2016 (soit plus de 31 points).

Le nombre d'années d'apprentissage de l'anglais a donc très fortement pesé dans la balance en compréhension de l'écrit, plus encore qu'à l'oral et il y a joué un rôle déterminant.

⁶ Le ministère de l'Éducation nationale a lancé en 2005 un Plan de rénovation de l'enseignement des langues vivantes étrangères qui a concerné tous les élèves de l'école élémentaire au lycée. L'objectif de ce plan était d'améliorer le niveau des élèves dans deux langues étrangères dans un contexte d'ouverture européenne et internationale, notamment en renforçant les compétences orales des élèves et en s'appuyant sur le Cadre européen commun de référence pour les langues du Conseil de l'Europe

Rappelons que les résultats CEDRE en fin d'école avaient beaucoup progressé en 2010, avec un score moyen en compréhension de l'oral supérieur de 18 points à celui de 2004, doublé d'une hausse de 14 points dans les hauts niveaux (groupes 4 et 5). Les performances en compréhension de l'écrit avaient progressé encore davantage: + 22 points par rapport à 2004.

Autre piste d'explication possible : les programmes de l'école primaire sortis en 2008, encore en vigueur en 2016, insistent sur la nécessité d'amener les élèves à associer très tôt (dès le CE2) la graphie et la phonie. On sait qu'en anglais le lien entre ces deux dimensions peut être problématique pour des apprenants français. Le travail des professeurs des écoles a sans doute porté ses fruits.

Ces résultats ne manquent cependant pas de soulever quelques interrogations. En effet, les activités langagières auxquelles les élèves sont le plus entraînés à l'école sont la compréhension et l'expression orales.

Comment le nombre d'années d'apprentissage en primaire peut-il jouer à ce point et rendre les élèves plus performants en compréhension de l'écrit en fin de 3^{ème} ?

4.3. COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT : UNE ACTIVITÉ LANGAGIÈRE SPÉCIFIQUE ?

La capitalisation du nombre d'années d'apprentissage semble donc avoir plus d'impact en compréhension de l'écrit qu'en compréhension de l'oral. Peut-être doit-on s'interroger sur la nature très différente de ces deux activités langagières d'un point de vue cognitif.

A l'écrit, l'élève s'engage dans un rythme qui lui est propre, en effectuant des pauses, des retours en arrière pour lever une ambiguïté, confirmer ou infirmer une hypothèse de sens. Ces opérations sont impossibles en évaluation de la compréhension de l'oral. Le nombre d'écoutes est limité ; le document sonore est diffusé sans pauses, à la différence d'activités d'entraînement, en classe. L'écrit n'est pas soumis aux mêmes contraintes temporelles que l'oral en évaluation et second point, il ne sollicite pas la mémoire à court terme autant qu'à l'oral.

Une autre différence fondamentale est que l'écrit a l'avantage de la permanence du message. De ce point de vue, l'exposition à l'écrit offre sans doute des conditions d'accès au sens plus sécurisantes pour les élèves, qui ne sont pas confrontés à la fugacité du message, comme à l'oral. Lors d'une tâche de compréhension orale, on observe souvent que les élèves peuvent être accaparés par la recherche des unités de sens constituant le flux sonore entendu (la segmentation notamment), au détriment de l'interprétation. Surtout lorsqu'ils n'y ont pas été beaucoup entraînés.

Enfin, il est peut-être plus aisé pour un élève de se servir à l'écrit de ses connaissances transversales (notamment les mots transparents, plus accessibles en anglais à l'écrit qu'à l'oral). Mais il peut également s'appuyer sur son expérience du monde ou des compétences transversales pour accéder au sens, comme la prise en compte d'indices non linguistiques (la mise en page, la présentation, l'iconographie, facilement accessibles pour des élèves lorsqu'il s'agit de reconnaître un type de document), qui sont autant d'éléments sur lesquels l'élève peut s'appuyer, surtout si ses savoir-faire et savoirs linguistiques sont limités.

4.4. L'EXPOSITION À LA LANGUE EN DEHORS DES COURS

Le temps et la qualité d'exposition à la langue en dehors des cours peut également avoir joué un rôle prépondérant dans la hausse des résultats depuis 2010.

Le questionnaire de contexte qui a été proposé aux élèves pendant l'évaluation CEDRE contenait des questions relatives notamment à leur exposition à l'anglais et il fournit, de ce point de vue, un précieux éclairage sur leurs résultats ainsi que l'environnement dans lequel ils évoluent.

Figure 65: Extrait du questionnaire de contexte élève – anglais collège CEDRE 2016

En dehors des cours, regardez-vous des émissions, des films, des vidéos, des séries en anglais à la télévision, sur Internet, au cinéma... ?

	Jamais	Moins d'une fois par mois	1 à 3 fois par mois	Une fois par semaine	Plus d'une fois par semaine	Chaque jour
2004	36,4	38,1	15,2	4,3	4	2
2010	28,5	24,8	20,8	8,7	12	5,2
2016	30	19.2	16.6	9.7	15.7	8.7

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

Source: CEDRE, MEN-DEPP

En 2016, les élèves déclarent regarder plus fréquemment qu'auparavant (au moins une fois par semaine) des émissions, des films, des vidéos et des séries en anglais à la télévision, sur internet et au cinéma. Leur nombre a même triplé depuis 2004. Ils étaient en effet 10 % en 2004 à déclarer en regarder une à plusieurs fois par semaine voire même quotidiennement et 26 % en 2010. Ils sont désormais 34 % à le déclarer en 2016, soit plus de trois fois plus à 12 ans d'intervalle.

Certes cela ne représente qu'un peu plus de 3 élèves sur 10 mais la tendance est indéniablement à la hausse et devrait se confirmer en 2021 pour la nouvelle enquête CEDRE Langues.

Les déclarations des élèves sont corroborées par les résultats à une autre question de l'enquête :

Figure 66: Extrait du questionnaire de contexte élève – anglais collège CEDRE 2016

Selon vous, où/par quel moyen avez-vous le plus appris l'anglais ?

(Dans la liste ci-dessous, classez les situations proposées de 1 à 6 de la plus importante [1] à la moins importante [6].)

Votre classement (de 1 à 6) :

À l'école ou au collège	<input type="checkbox"/>
Lors de cours particuliers	<input type="checkbox"/>
En famille	<input type="checkbox"/>
Lors de séjours à l'étranger	<input type="checkbox"/>
Grâce à des films, vidéos, séries, Internet...	<input type="checkbox"/>
En échangeant avec des étrangers en France	<input type="checkbox"/>

Source: CEDRE, MEN-DEPP

Dans un classement de 1 à 6, comme en 2004 et 2010, arrive en première position : le milieu scolaire.

Cependant, ils sont moins nombreux à le déclarer: 67 % en 2016 contre 83,3 % en 2004.

Les séjours à l'étranger n'arrivent plus, comme en 2010, en seconde position pour les élèves mais ils passent en troisième position, après les films, vidéos, séries et internet, qui deviennent ainsi la seconde source d'apprentissage de l'anglais en dehors des cours.

4.5. L'IMPACT DES MODALITÉS DE FONCTIONNEMENT EN CLASSE

Les modalités de fonctionnement au sein de la classe ont-elles pu elles aussi avoir un impact mesurable sur les performances des élèves à l'oral mais surtout à l'écrit (puisque c'est dans cette activité que la hausse est spectaculaire) ?

Toujours selon les résultats de l'enquête contextuelle, il semble en effet que le travail en groupes soit une pratique plus fréquente en 2016 (figure 67).

Figure 67: Extrait du questionnaire de contexte élève – anglais collège CEDRE 2016

En cours d'anglais	Jamais	De temps en temps	La moitié du temps	Presque tout le temps
En cours d'anglais, les élèves travaillent en petits groupes.				
2004	54.4	39.8	3.8	2
2010	37.7	50.3	8.4	3.6
2016	16.7	59	16.1	8.3

Champ : élèves de troisième générale des collèges publics et privés sous contrat de France métropolitaine.
Source: CEDRE, MEN-DEPP

Le nombre d'élèves déclarant travailler en groupes « la moitié du temps » ou « presque tout le temps » a en effet doublé en 6 ans, passant de 12 % à 24 % en 2016.

Le travail en groupes (en binômes, par petits groupes de 3 ou 4 élèves ou en îlots⁷) permet aux enseignants de proposer une plus grande variété d'activités différenciées, permettant une meilleure prise en compte de l'hétérogénéité des niveaux de compétences au sein d'un même groupe-classe. Ce dispositif engage les élèves à fournir un travail entre pairs et il permet de révéler et de développer leurs connaissances et savoir-faire. Ils apprennent notamment à coopérer, à prendre confiance en eux (pour les plus timides qui n'osent prendre la parole en cours ou faire part de difficultés), devenir plus autonomes dans leurs apprentissages.

L'entraînement dans l'activité langagière en question ici, la compréhension de l'écrit, se prête davantage à ces modalités de fonctionnement en classe dans la mesure où le développement des stratégies de lecture et l'approche méthodologique peuvent être davantage travaillés dans la langue maternelle. En effet, le fonctionnement en îlots a ses limites lorsque l'enseignant souhaite entraîner ses élèves à l'expression orale et limiter au minimum leurs interventions en français.

On ne peut que se réjouir des résultats de cette enquête, témoignant d'une évolution, même modeste, des modalités de fonctionnement au sein de la classe, avec l'amorce d'un renversement du sens de la communication, évoluant d'un axe vertical vers un axe davantage horizontal, plus centré sur les élèves.

Cependant, l'enthousiasme se doit de rester mesuré dans la mesure où seul 1 élève sur 4 le déclare pour le moment.

5. EXPRESSION ECRITE

5.1. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

L'analyse 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 est présentée ici.

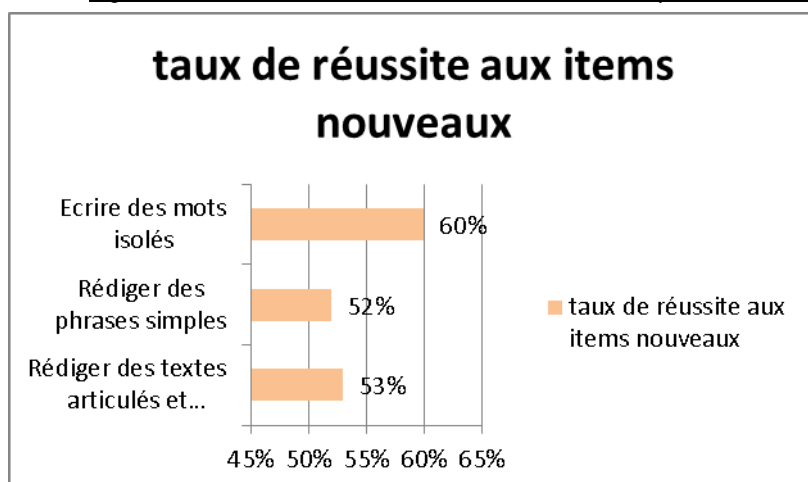
Avec un taux de réussite de 25 % aux items communs 2010-2016, on note une baisse des performances de trois points depuis la dernière enquête CEDRE dans la compétence « rédiger des textes articulés et nuancés ». Cependant, cette baisse n'est pas significative d'un point de vue statistique.

Cette évolution souligne la difficulté persistante pour les collégiens de troisième de produire un texte sans aucune aide ni amorce. En 2010, comme en 2016, l'enjeu était de savoir mobiliser à bon escient des savoirs et savoir-faire à la fois linguistiques et pragmatiques.

En ce qui concerne les items créés pour CEDRE 2016, intégrant des supports nouveaux, les taux de réussite sont meilleurs :

⁷ Les élèves sont par groupes de 4 ou 5, réunis autour de plusieurs tables formant un îlot. Pour en savoir plus, on peut consulter l'ouvrage de Marie Rivoire : « Travailler en îlots bonifiés pour la réussite de tous »

Figure 68: Taux de réussite aux items nouveaux en expression écrite - anglais collège CEDRE 2016



Champ : élèves de troisième générale des collèges publics et privés sous contrat de France métropolitaine.
Source: CEDRE, MEN-DEPP

Ils sont de 53 % dans la compétence « rédiger des textes articulés et nuancés », 52 % pour « rédiger des phrases simples » et on note une réussite de 60 % pour « écrire des mots isolés », dont l'objectif était d'évaluer des acquis surtout lexicaux.

Les résultats en expression écrite en 2016 demeurent peu probants et nous invitent à poser la question : pourquoi l'expression écrite est-elle une activité langagière plus complexe à maîtriser pour des élèves en fin de collège ?

5.2. L'EXPRESSION ÉCRITE, UNE ACTIVITÉ LANGAGIÈRE ENCORE PROBLÉMATIQUE POUR LES COLLÉGIENS

Des cinq activités langagières au programme de l'enseignement de l'anglais, l'expression écrite est indéniablement la plus longue et la plus délicate à construire.

Rappelons quelques-unes des compétences qu'elle recouvre :

Analyser et identifier un sujet • Mobiliser ses connaissances • Utiliser ces connaissances à bon escient • Compenser, savoir reformuler • Développer, organiser et planifier ses idées • Contrôler sa production a posteriori (se relire, nuancer, amender)

Comme le préconisent les Instructions Officielles de 2007, au terme de la scolarité au collège, « l'élève sera capable de rédiger un texte articulé et cohérent sur des sujets concrets ou abstraits relatifs aux domaines qui lui sont familiers »⁸.

Dans l'enquête CEDRE 2016, on a proposé aux élèves de rédiger des lettres, des courriers électroniques, des mémos, des cartes postales, des descriptions de lieux et de personnages réels ou imaginaires.

« Un certain nombre de ces savoir-faire sont communs à la production écrite et orale : mobilisation et choix des connaissances lexicales, culturelles, grammaticales en adéquation avec l'objectif visé, stratégies de contournement pour pallier les déficits linguistiques ou culturels, respect d'un registre et d'un niveau de langue. »⁹

Compte tenu des savoirs et savoir-faire en jeu, l'entraînement à l'expression écrite occupe-t-il, dans les pratiques de classe au collège, la même place que la compréhension ou même l'expression orales ? Fait-il l'objet d'un travail régulier et systématique permettant le développement de toutes ces compétences ?

Interrogés en 2016 dans CEDRE, 80 % des enseignants d'anglais déclarent pourtant entraîner leurs élèves dans cette activité langagière « souvent » ou « très souvent ».

Ce qui soulève une autre question : qu'entend-t-on (qu'entendent-ils ?) par « entraînement à l'expression écrite » ?

⁸ B.O. hors-série n° 7 du 26 avril 2007, préambule commun, p°30

⁹ B.O. hors-série n° 7 du 26 avril 2007, préambule commun, p°29

S'agit-il pour l'élève de recopier une trace écrite dans le cahier en fin de séance, de compléter des phrases dans un exercice ou bien d'acquiescer et de développer des stratégies de production écrite à proprement parler ?

Autre question : serait-ce le caractère chronophage de son entraînement qui pose problème ?

On sait en effet que les nécessaires allers-retours entre l'enseignant et l'élève autour de la production écrite de ce dernier sont très chronophages, de même que les activités d'entraînement en classe : activités de remise en ordre, de réécriture, d'expansion, d'écriture créative, sans compter les évaluations, l'explicitation des critères aux élèves et la remédiation.

Les résultats CEDRE sont nettement moins probants en expression écrite qu'en compréhension de l'oral ou de l'écrit. Ce constat, nous le faisons depuis la première enquête CEDRE datant de 2004 : l'expression écrite est et reste de loin l'activité langagière qui met les élèves de fin de collège le plus en difficulté.

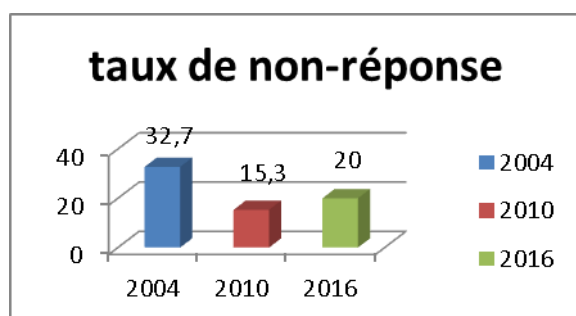
En 2016, l'enjeu était de savoir mobiliser à bon escient des savoirs et savoir-faire à la fois linguistiques (intelligibilité-recevabilité) et pragmatiques (réalisation de la tâche). Ce qui semble encore hors de portée des élèves de troisième, même des plus performants d'entre eux.

5.3. DES TAUX DE NON-RÉPONSE ÉLEVÉS

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Notons cet autre résultat en expression écrite : le taux de non-réponse. Il augmente régulièrement depuis 2010, passant de 15,3 % à 20 %. Certes, nous sommes loin des 32 % de 2004, année qui a marqué le début des évaluations CEDRE langues (figure 69).

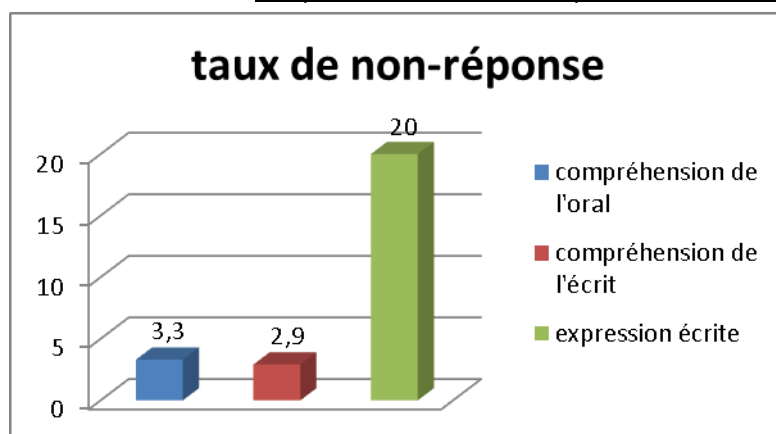
Figure 69: taux de non-réponse à l'ensemble des items en anglais collège en expression écrite en 2004, 2010 et 2016



Champ : élèves de troisième générale des collèges publics et privés sous contrat de France métropolitaine.
Source: CEDRE, MEN-DEPP

Comme en 2010, c'est en expression écrite que le taux de non-réponse demeure le plus élevé des 3 activités langagières (figure 70).

Figure 70: taux de non-réponse à l'ensemble des items en anglais collège en compréhension de l'oral, compréhension de l'écrit et expression écrite en 2004, 2010 et 2016



Source: CEDRE, MEN-DEPP

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

COMMENT EXPLIQUER CES TAUX ÉLEVÉS DE NON-RÉPONSE ?

La production écrite représente pour certains élèves un effort considérable, nécessitant des savoirs et savoir-faire spécifiques qu'ils sont réticents à mobiliser, ainsi que nous l'avons constaté dans de nombreuses évaluations¹⁰.

Un phénomène français

Il s'agit d'un phénomène français, comme nous le rappellent les résultats de l'enquête PISA. Depuis 2000, on constate en effet que le taux de non-réponse des élèves français en *Reading literacy* est plus élevé que celui des pays de l'OCDE, quel que soit le format de question. Ont été évalués dans PISA 2009 la compréhension et l'utilisation des textes écrits français chez les élèves de quinze ans certes, mais également leur niveau de réflexion et de motivation pour la lecture, sur lesquels les élèves s'expriment dans des paragraphes rédigés.

Pour tous les élèves interrogés dans PISA, le taux de non-réponse est plus de deux fois plus important dans les questions ouvertes, demandant une réponse construite, que dans les questions fermées de type QCM. (Figure 71).

Figure 71: taux de non-réponse questions ouvertes et questions fermées, France, PISA 2009

	France	OCDE
Questions fermées	7 %	4 %
Questions ouvertes	16 %	11 %

Le format QCM, bien que n'appartenant pas à la culture française, semble attirer davantage les élèves que les questions demandant un développement rédigé et construit. Le QCM est pourtant un mode d'évaluation peu répandu dans les pratiques d'enseignement en France (à la différence des USA par exemple), qui est souvent jugé de manière très critique et avec lequel, par conséquent, nos élèves sont peu familiarisés.

Quels peuvent être les facteurs de la non-réponse ?

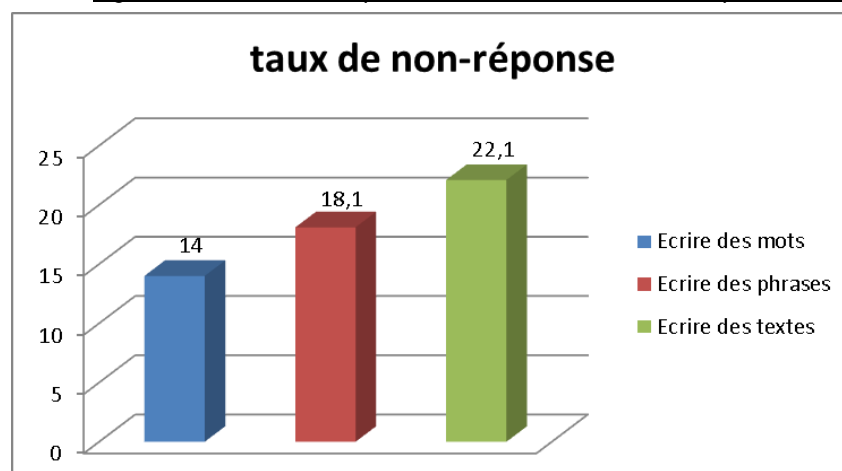
Les facteurs de la non-réponse

Les compétences en jeu

Selon le rapport PISA 2009, le taux de non-réponse est étroitement lié aux compétences mises en jeu.

On fait le même constat dans l'enquête CEDRE 2016, avec une forte corrélation entre la non-réponse et les compétences sollicitées :

Figure 72: Taux de non-réponse CEDRE 2016 selon les compétences évaluées en expression écrite



Source: CEDRE, MEN-DEPP

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

¹⁰ Cf. évaluations PISA et PIRLS, notamment.

Plus la compétence est complexe à mettre en œuvre, plus on note une réticence voire un refus important des élèves à s'engager.

Citons le rapport PISA 2009 :

« Les élèves français répondent donc plus volontiers à des questions familières mais aussi à celles qui constituent généralement les tâches les moins complexes. Les compétences [...] qui nécessitent une posture réflexive semblent poser problème à nos élèves ».

Ce constat établi par PISA nous amène à nous poser la question suivante : l'abstention des élèves est-elle due à une « peur de l'erreur », à une « conscience de ne pas savoir » et/ou à une affaire de motivation des collégiens en situation de devoir produire des phrases ou de courts paragraphes en langue étrangère ?

La motivation

Dans le questionnaire de contexte CEDRE, nous avons interrogé les élèves sur leur degré de motivation face à l'évaluation :

Figure 73: Questionnaire de contexte élèves anglais collège CEDRE 2016 -- question 2

2. Comment vous êtes-vous appliqué(e) pour faire cette évaluation ?

(Indiquez votre niveau d'application sur une échelle allant de 1 à 10)



Figure 74: Résultat questionnaire de contexte élèves anglais collège CEDRE 2016 – question 2

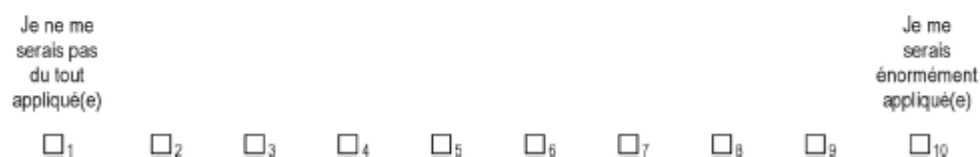
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4,2	3,3	5,2	7,5	15,2	12,4	16	18,5	11,9	5,8

Champ : élèves de troisième générale des collèges publics et privés sous contrat de France métropolitaine.
Source: CEDRE, MEN-DEPP

Figure 75: Questionnaire de contexte élèves anglais collège CEDRE 2016 -- question 3

3. Si les résultats de cette évaluation comptaient pour votre bulletin scolaire, comment vous seriez-vous appliqué(e) ?

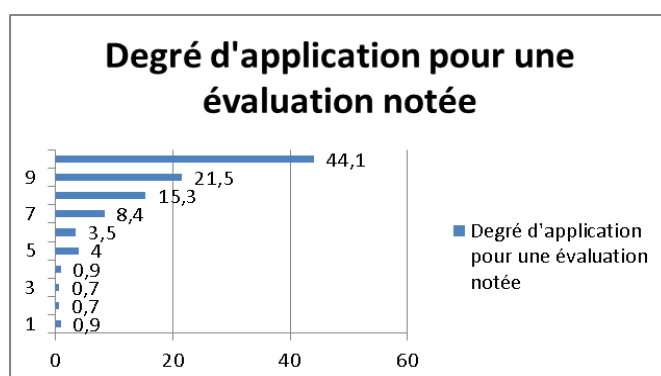
(Indiquez votre niveau d'application sur une échelle allant de 1 à 10)



Cinq élèves sur dix déclarent s'être appliqués pour faire cette évaluation mais ils reconnaissent s'être moins mobilisés que s'il s'était agi d'un travail noté, comptant dans leur moyenne ou pour leur bulletin scolaire : près de 9 élèves sur dix se seraient alors appliqués davantage et seulement 3 % d'entre eux ne se seraient pas plus appliqués.

Leur degré d'application et d'implication est donc fortement lié à leur motivation, en l'occurrence ici la note intégrée à leurs résultats scolaires.

Figure 76: Résultat questionnaire de contexte élèves anglais collège CEDRE 2016 – question 3



Source: CEDRE, MEN-DEPP

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

Le manque de temps

La non-réponse serait-elle liée à un manque de temps ?

Cette piste peut être envisagée dans la mesure où l'élève, soumis dans CEDRE à des temps de passation standardisés donc limités, peut être tenté de ne pas répondre à certaines questions, de ne pas traiter certaines des tâches qui lui sont proposées en expression écrite. Rappelons que cette activité langagière en langue étrangère demande à des élèves un temps important de réflexion, d'analyse du sujet, de mobilisation des connaissances et des stratégies, de rédaction, de relecture et d'amendements de sa production, le cas échéant.

La question leur a été posée dans le questionnaire de contexte.

Figure 77: Résultat questionnaire de contexte élèves anglais collège CEDRE 2016 – question 5 - partie 2

Avez-vous eu assez de temps pour faire les exercices de cette évaluation ?

1 <input type="checkbox"/>	oui	91,3
2 <input type="checkbox"/>	non	8,7

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

Source: CEDRE, MEN-DEPP

Ils déclarent à 91,3 % avoir eu suffisamment de temps pour faire l'évaluation. La piste du manque de temps est peu probante pour expliquer le taux d'abstention important en expression écrite.

La difficulté du test

La piste de la difficulté du test proposé a également été envisagée.

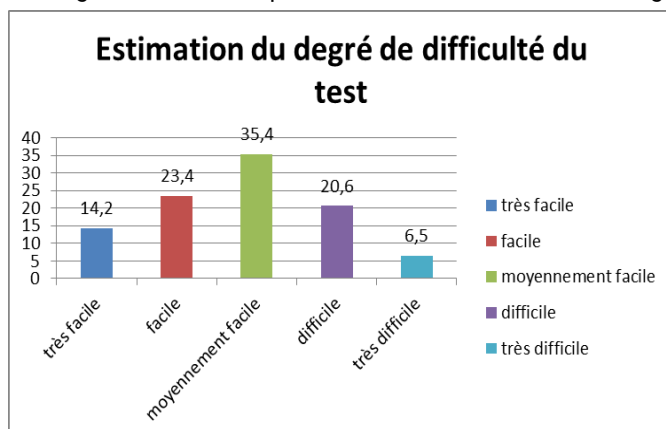
Figure 78: Questionnaire de contexte élèves anglais collège CEDRE 2016 – question 1 – partie 2

Sur une échelle de difficulté allant de 1 à 10, comment avez-vous trouvé les exercices de cette évaluation ?

Très faciles Très difficiles

1
 2
 3
 4
 5
 6
 7
 8
 9
 10

Figure 79: Résultat questionnaire de contexte élèves anglais collège CEDRE 2016 – question 1 – partie 2



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

Source: CEDRE, MEN-DEPP

Le jugement des élèves sur la difficulté de *l'ensemble du test* montre que seulement 37 % d'entre eux considèrent l'évaluation comme « facile » voire « très facile » tandis que plus de 65 % des élèves de l'échantillon reconnaissent avoir rencontré des difficultés, jugeant le test « moyennement facile » voire « difficile » ou « très difficile ».

Il est probable dans ces conditions que le degré de difficulté des situations d'évaluation ait pu influencer sur la non-réponse.

Hypothèse confirmée par le résultat d'une autre question relative à la difficulté perçue par les élèves de chaque activité langagière :

Figure 80: Questionnaire de contexte élèves anglais collège CEDRE 2016 – question 4 – partie 2

4. Comment vous ont semblé les différentes parties de cette évaluation ?

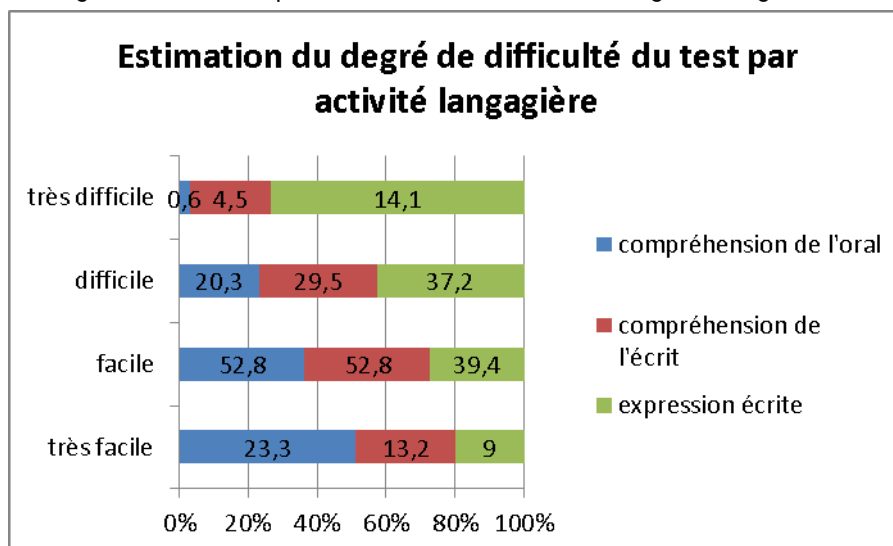
(Cochez une case par ligne)

	Très difficile	Difficile	Facile	Très facile
La compréhension de l'oral	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
La compréhension de l'écrit	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
L'expression écrite	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

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

Source: CEDRE, MEN-DEPP

Figure 81 : Résultat questionnaire de contexte élèves anglais collège CEDRE 2016 – question 4 – partie 2



Champ : élèves de troisième générale des collèges publics et privés sous contrat de France métropolitaine.
Source: CEDRE, MEN-DEPP

La question « Comment vous ont semblé les différentes parties de cette évaluation ? » permet de mesurer le jugement porté par les élèves sur le degré de difficulté perçue dans les différentes activités langagières évaluées : comprendre des textes écrits, des messages oraux ou s'exprimer à l'écrit.

Si l'on croise ces résultats avec le taux de réussite global en compréhension de l'oral en 2016, qui atteint 70 %, on peut penser que les élèves ont une perception assez juste de leurs capacités linguistiques dans ce domaine et ce, malgré les écueils liés à l'accès au sens dans un message oral en anglais¹¹.

En seconde position vient la compréhension de l'écrit, jugée facile voire très facile par seulement 6 élèves sur 10. L'accès aux documents écrits pose plus de problème que l'oral, ce que confirme le taux de réussite global aux items communs : 56,9 %.

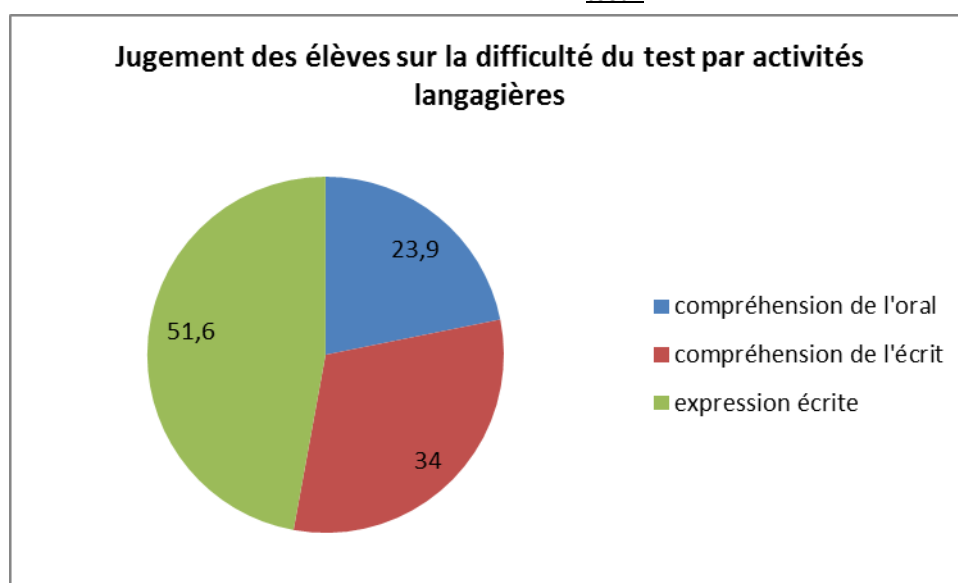
Enfin, l'activité qui demeure la plus problématique, ainsi que le reconnaît près d'un élève sur deux (soit 51,6 %), est l'expression écrite. Avec un taux de réussite à 41 % (il était de 39,5 % en 2010), elle est de loin l'activité langagière la plus ardue pour des élèves de troisième, peu à l'aise avec la rédaction de phrases ou de petits textes en anglais.

Notons qu'elle est la seule activité de **production** ; les deux autres étant des activités de **réception**.

La production est de loin plus difficile à maîtriser, quelle que soit la langue concernée : « *Nous avons tous, même dans nos langues maternelles, un vocabulaire de production plus restreint que notre vocabulaire de réception* »¹².

La production implique des stratégies spécifiques pour assurer le passage du *fond* à la *forme*, à la différence des capacités de réception, qui elles engagent des stratégies pour aller de la *forme* vers le *fond*, sans doute plus accessibles aux élèves.

Figure 82: Résultat questionnaire de contexte élèves anglais collège CEDRE 2016 – « jugement de la difficulté du test »



Champ : élèves de troisième générale des collèges publics et privés sous contrat de France métropolitaine.
Source: CEDRE, MEN-DEPP

En l'occurrence, dans le classement des activités langagières selon la difficulté perçue (« difficile » et « très difficile »), un élève sur deux place l'expression écrite en première position (51,3 %), devant la compréhension écrite (34 %) et la compréhension de l'oral (20,9 %).

¹¹ En compréhension orale, les écueils sont en effet très nombreux : écart entre graphie et phonie, système accentuel (et non syllabique), accents de mots et de phrases, schéma intonatif porteur de sens, découpage de la chaîne sonore (pour ne citer que les plus problématiques pour un élève français).

¹² Julié, K. & Perrot, L. (2014). *Enseigner l'anglais*. Paris : Hachette éducation

5.4. EXEMPLES D'ITEMS EN EXPRESSION ÉCRITE

ITEM DE 2010

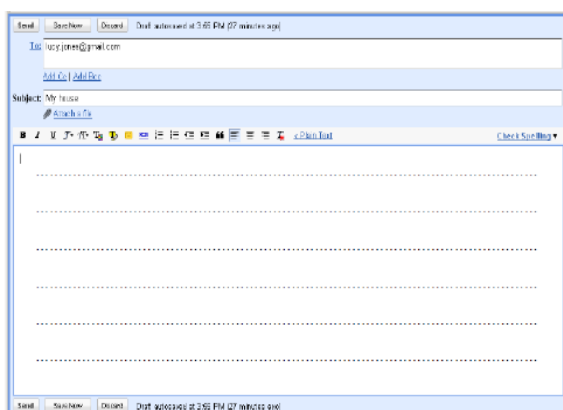
You live in a new house.

Write an email to your friend Lucy about your new house.

Tell her:

- Where your house is (you can use a town or streets you know,
- Which room you like best and why.

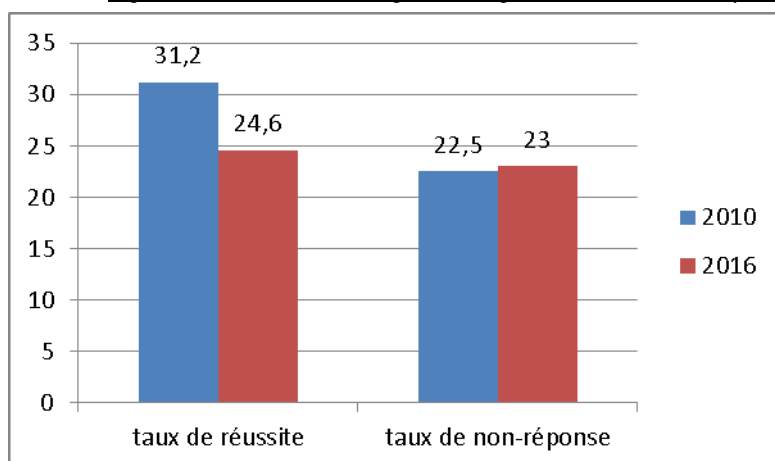
→ 25 – 35 words



La compétence visée dans cette situation était : « Ecrire des textes articulés et nuancés ».

Dans cette situation, les élèves devaient écrire un courrier électronique à une jeune anglophone dans lequel ils décrivaient leur nouvelle maison, la pièce qu'ils préféraient et pourquoi.

Figure 83 : Résultats en anglais collège 2010 et 2016 en expression écrite - item « New House »



Champ : élèves de troisième générale des collèges publics et privés sous contrat de France métropolitaine.
Source: CEDRE, MEN-DEPP

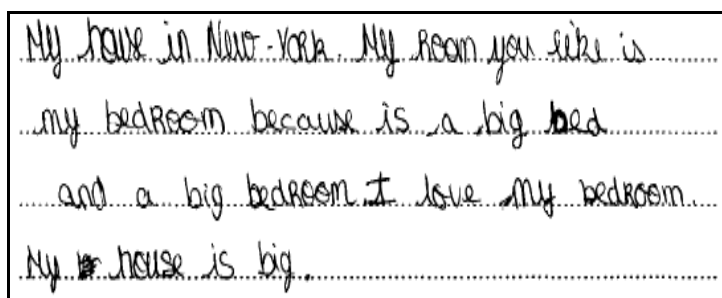
Selon le critère d'évaluation (clarté du message et son intelligibilité), l'item est réussi dans une moindre mesure, à 24,6% et il est moins bien réussi qu'en 2010 (31,2 %). La compréhension du message nécessitait de la part des correcteurs un effort ou une interprétation trop importants en raison d'erreurs fréquentes, qu'elles soient d'ordre syntaxique ou lexical.

Les élèves ont peiné à rédiger un message court et clair (une ou deux erreurs occasionnelles ou mineures relevant de la grammaire, de l'orthographe ou du lexique étaient pourtant tolérées).

Notons que le taux de non-réponse est en légère hausse en 2016 : 23% contre 22,5 % en 2010.

Exemples de productions d'élèves

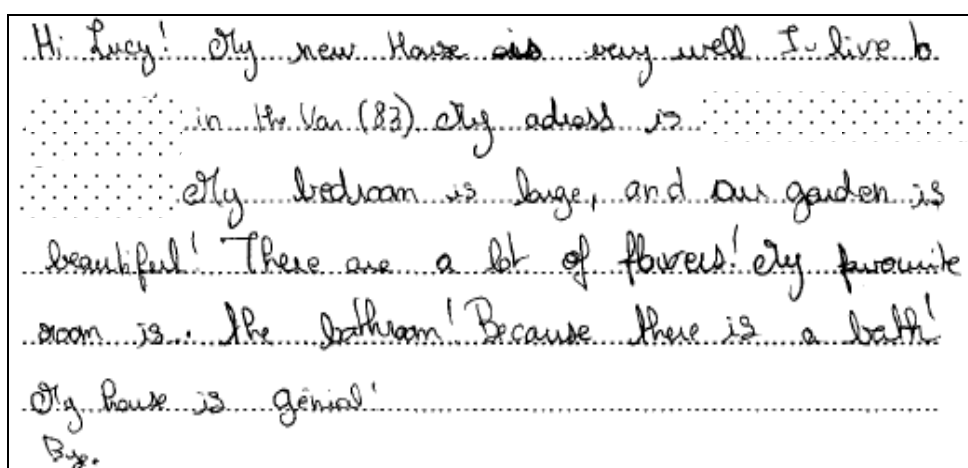
Figure 84 : Expression écrite anglais collège 2016 - Exemple 1 - « New House »



My house in New-York. My room you like is
 my bedroom because is a big bed
 and a big bedroom. I love my bedroom.
 My house is big.

Dans ce premier exemple, la tâche est réalisée par l'élève de manière pertinente. Les trois informations demandées dans la consigne sont traitées et sont en conformité avec la situation proposée : maison – pièce – raison de la préférence. Cependant, c'est au regard du second critère d'évaluation (clarté du message, intelligibilité) que cette production est moins recevable : acquis lexicaux peu étendus (ainsi qu'en témoigne la répétition de *big*), syntaxe limitée à sujet-verbe-objet (*I love my bedroom – my house is big*), avec des erreurs grammaticales élémentaires (*my room you is like*).

Figure 85 : Expression écrite anglais collège 2016 - Exemple 2 - « New House »



Hi Lucy! My new House is very well. I live to
 in the Van (82). My address is
 My bedroom is huge, and our garden is
 beautiful! There are a lot of flowers! My favorite
 room is the bathroom! Because there is a bath!
 My house is genial!
 By.

Cette seconde production d'élève, quant à elle, satisfait aux critères d'évaluation : les trois informations sont traitées de manière pertinente. Le message est clair malgré des erreurs occasionnelles ou mineures relevant de la grammaire, du lexique ou de l'orthographe.

ITEM DE 2016

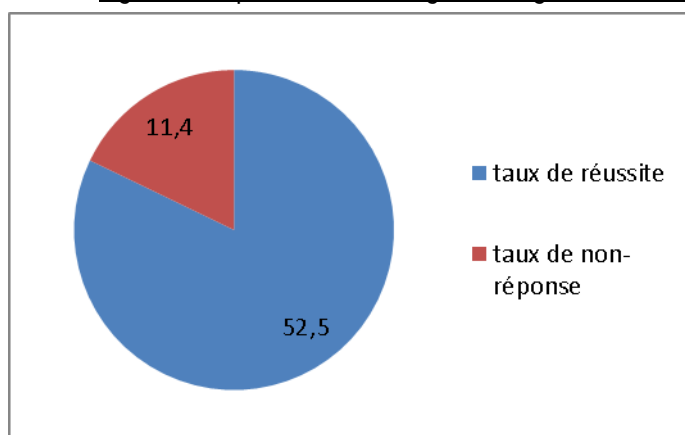
You have won a trip at a lottery.
Look at your 3 possible destinations.

NEW YORK CITY**HAWAII****SYDNEY**

La compétence visée dans cette situation est : « Ecrire des textes articulés et nuancés ».

Les élèves devaient choisir une destination de rêve parmi les trois destinations proposées : Hawaï, New York et Sydney. Et ils devaient justifier leur choix.

Figure 86: Expression écrite anglais collège 2016 - Résultats en 2016 – item « Ideal destination »



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

Source: CEDRE, MEN-DEPP

On note que le taux de réussite de cet item selon le critère « clarté du message, intelligibilité » est supérieur à celui de l'item précédent (24,6 %), avec une non-réponse de 11,5 %, contre 23 % pour l'item « new house ». Le sujet a sans

doute davantage inspiré les élèves et sollicité leur imaginaire que la situation précédente, plus proche de leur environnement quotidien et du type de tâches qu'ils ont l'habitude de traiter en classe.

Plus d'un élève sur deux a été en mesure de produire un paragraphe clair, en cohérence avec le sujet donné et dans une langue intelligible.

Exemples de productions d'élèves

Ce premier exemple montre une réalisation de la tâche partiellement réussie avec notamment un nombre de mots inférieur au seuil demandé (30 mots).

Figure 87 : Expression écrite anglais collège 2016 - Exemple 1 - « Ideal destination » - critère « réalisation de la tâche »

Réalisation partielle

Réalisation partielle de la tâche.

Nombre de mots inférieur à 30.

I choose Hawaii because it is a sun, it's hot. There is a beach and there is palmiers.

Figure 88 : Expression écrite anglais collège 2016 - Exemple 2 - « Ideal destination » - critère « recevabilité linguistique/intelligibilité »

Recevabilité

S'exprime dans une langue globalement compréhensible.

Vocabulaire limité.

Des erreurs élémentaires et/ou récurrentes.

I choose New York City because I dream to see the Statue of Liberty and the buildings and doing shopping because I love shopping and they are very very lots of market and shops. I like discovered new countrys.

Figure 89 : Expression écrite anglais collège 2016 - Exemple 3 - « Ideal destination »

I choose New York City because of its monuments its taxis, its famous places, and especially because I would learn how to understand this strange (very strange!) american accent (seriously, the french accent from the Quebec seems easier!). That's why I'd choose New York.

Ce dernier exemple de production est satisfaisant tant d'un point de vue pragmatique (la réalisation de la tâche) que linguistique : L'élève s'exprime dans une langue globalement correcte. La syntaxe est assez riche.

6. EXPRESSION ORALE EN CONTINU

6.1. 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'avaient pas été menées 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 selon deux critères : le traitement du sujet et l'intelligibilité d'une part ; la 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.

A l'issue de ces expérimentations, il a été constaté une 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 en continu sont généralement aussi performants 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.

6.2. L'ÉCHANTILLON ÉVALUÉ

Dans 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 492 élèves en anglais. Leur production devait être enregistrée puis transmise à la DEPP pour évaluation.

6.3. 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 linguistique étudiée.

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 90. Expression orale en anglais fin de collège CEDRE 2016 : objectifs d'évaluation

<i>Expression orale</i> <i>Objectifs d'évaluation</i>
Décrire
Justifier un choix

Figure 91 : Expression orale en anglais fin de collège CEDRE 2016 : exemple de support d'évaluation



6.4. LA PASSATION

L'élève évalué avait tout d'abord un temps pour prendre connaissance des documents et de la consigne qui lui était lue de façon expressive par l'évaluateur. 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 devait décrire la famille d'accueil et les différentes activités de l'adolescent et de sa famille. Il devait ensuite justifier son choix et expliquer pourquoi il préférait 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.

6.5. 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 4 degrés et l'intelligibilité et la recevabilité linguistique selon 5 degrés.

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

Figure 92 : Expression orale en anglais fin de collège CEDRE 2016 – Critère 1

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

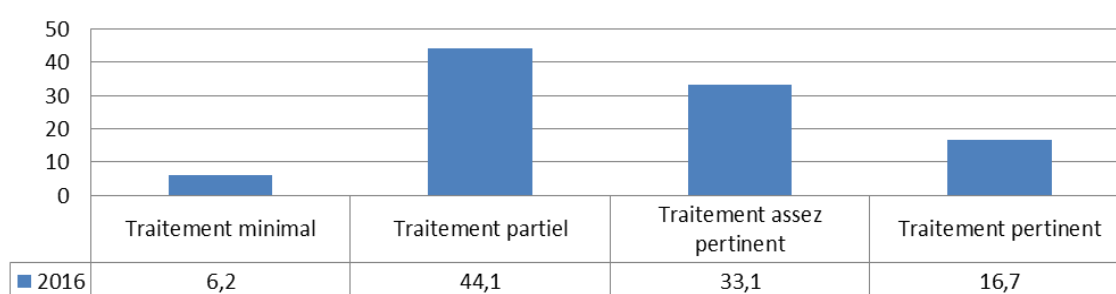
Figure 93 : Expression orale en anglais fin de collège CEDRE 2016 - Critère 2

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.

6.6. LES RÉSULTATS

Le traitement du sujet

Figure 94 : Expression orale en anglais fin de collège CEDRE 2016 – résultats critère 1



Champ : élèves de troisième générale des collèges publics et privés sous contrat de France métropolitaine.
Source: CEDRE, MEN-DEPP

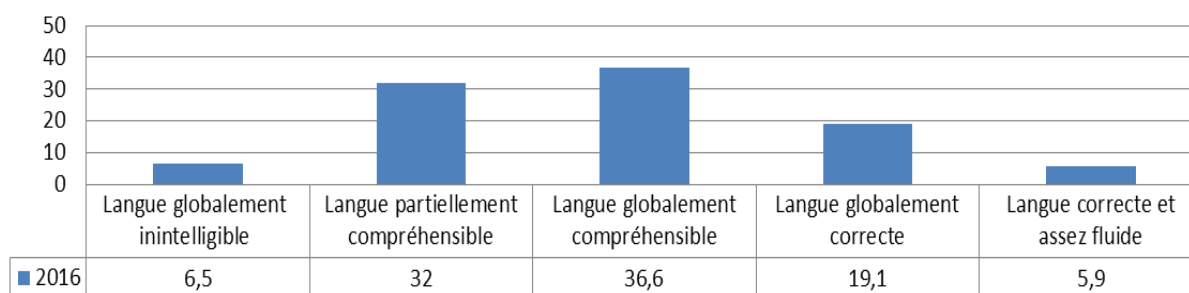
La proportion d'élèves ayant traité le sujet de façon minimale ou partielle (50,1 %) est quasiment identique à celle des élèves l'ayant traité de manière assez pertinente ou pertinente (49,8 %).

Il est important cependant de souligner le pourcentage très élevé d'élèves qui traitent le sujet de manière **partielle** : 44,1 %, soit plus de 4 élèves sur 10 qui produisent des énoncés simples, des blocs mémorisés, ponctuant leur production orale de pauses, de faux démarrages mais surtout qui n'exploitent pas suffisamment les informations contenues dans les supports, qu'ils soient iconographiques ou textuels.

Seuls 16,7 % des élèves de l'échantillon sont parvenus à traiter le sujet avec pertinence, produisant un discours articulé et nuancé.

L'intelligibilité et la recevabilité linguistique

Figure 95 : Expression orale en anglais fin de collège CEDRE 2016 – résultats critère 2



Champ : élèves de troisième générale des collèges publics et privés sous contrat de France métropolitaine.
Source: CEDRE, MEN-DEPP

Du point de vue linguistique (correction et richesse de la langue), les résultats se répartissent différemment.

En effet, 61,6 % des élèves produisent une langue globalement compréhensible à correcte et fluide, comprenant quelques erreurs élémentaires et/ou récurrentes, un vocabulaire assez varié et approprié.

A l'inverse, 38,5 % d'élèves produisent, quant à eux, une langue peu compréhensible ou globalement inintelligible, avec un vocabulaire très limité, nécessitant de la part de l'évaluateur d'importants efforts de compréhension.

Autre constat plus spécifique, concernant la maîtrise du lexique : 75 % des élèves évalués s'expriment au moyen de mots isolés (6,5 % de l'échantillon) ou d'un vocabulaire limité voire très limité, relevant d'un registre lexical très simple.

Seuls à peine 6 % des élèves s'expriment dans une langue riche, témoignant d'une étendue lexicale correcte et assez fluide comportant très peu d'erreurs, avec le cas échéant des marques d'authenticité.

La corrélation entre le traitement du sujet et la recevabilité linguistique

Lors de l'analyse des résultats, nous avons pu constater une corrélation entre le traitement du sujet et la recevabilité linguistique.

Les élèves performants dans le traitement du sujet sont généralement performants également dans la maîtrise de la langue.

A 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.

6.7. L'ANALYSE DE LA PRODUCTION ORALE EN CONTINU - CEDRE 2016

par Pascale Manoïlov¹³

La production orale en continu a été évaluée pour la première fois en 2016 dans le cadre du dispositif d'évaluation CEDRE. Il a été demandé aux élèves de réaliser une tâche consistant à choisir une destination pour un séjour à l'étranger ainsi qu'une famille d'accueil et de justifier ce choix. Trois supports composés de photos ont été présentés aux élèves qui ont ainsi sélectionné une destination et la famille qui les accueilleraient. Ils bénéficiaient de 3 minutes pour présenter et justifier leur choix auprès d'un professeur qui ne devait pas intervenir et les a enregistrés. Un temps de préparation de 5 minutes a été accordé mais la prise de notes n'était pas autorisée.

1. LE TYPE DE SUPPORT CHOISI : LIMITER LA SURCHARGE COGNITIVE

La DEPP a opté pour des supports à base de photos afin de fournir aux élèves des pistes pour l'expression orale et ainsi alléger la charge cognitive qui pouvait peser lors de l'épreuve. En effet, il peut être difficile pour des adolescents de niveaux A1, A2 ou même B1 de mobiliser à la fois des contenus informationnels et de les associer aux formes langagières appropriées, pour aborder pendant 3 minutes un sujet imposé ou non. Comme l'indiquait très justement le philosophe et psychologue américain J. Dewey, « toute la différence réside dans le fait d'avoir quelque chose à dire et de devoir dire quelque chose » (Dewey, 1976). Plusieurs chercheurs ont effectivement démontré qu'un locuteur qui doit s'exprimer dans une langue étrangère, sans savoir véritablement quoi dire, pouvait le conduire à produire des énoncés mal formés, de longues et inconfortables pauses, voire même à ne rien produire du tout. Les supports composés de photos avaient donc pour but de fournir le contenu informationnel aux élèves, limitant ainsi leur travail à la mise en mots. Une photo représentant une famille, dont chacun des membres est identifié par son prénom et par un chiffre qui indique l'âge, vise à faire produire à l'élève une description composée de phrases simples, du lexique lié à la composition de la cellule familiale et les nombres jusqu'à 50.

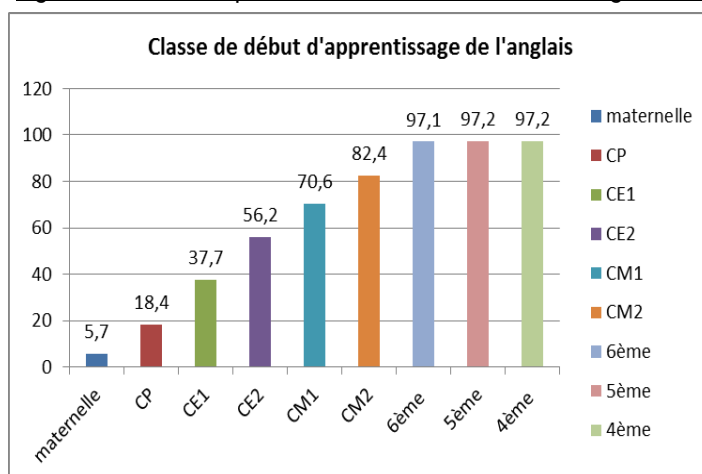
¹³ Pascale Manoïlov est docteure en linguistique et didactique de l'anglais à l'Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3 et membre du groupe d'experts en charge de l'évaluation CEDRE anglais. Elle est l'auteure de « L'interaction orale entre pairs en classe d'anglais LV2. Analyse didactique et linguistique de la construction et du développement des compétences des apprenants. » (Thèse de doctorat. - Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3)

2. LES RÉSULTATS

Les élèves évalués en production orale en continu ont été interrogés sur leur début d'apprentissage en anglais dans le questionnaire de contexte. Selon leurs déclarations, ils étudient l'anglais depuis :

- 4 ans pour 97,2% d'entre eux
- 5 ans pour 82,4% d'entre eux
- 6 ans pour 70,6% d'entre eux
- 7 ans pour 56,2% d'entre eux
- 8 ans pour 37,7% d'entre eux
- 9 ans pour 18,4% d'entre eux

Figure 96 : Résultat questionnaire de contexte élèves anglais collège CEDRE 2016 – question 7



Champ : élèves de troisième générale des collèges publics et privés sous contrat de France métropolitaine.
Source: CEDRE, MEN-DEPP

Ainsi une bonne moitié des élèves (56,2%) évalués en 2016 étudient l'anglais depuis au moins 7 ans. Selon les programmes en vigueur, un élève qui étudierait l'anglais depuis la classe de CE2 jusqu'en 3^{ème} me aurait suivi 591 heures d'enseignement au total (1 heure 30 par semaine et par an durant trois années à l'école élémentaire, soit 162 heures, 4 heures par semaine en 6ème, soit 132 heures, et 3 heures par semaine en 5ème, 4ème et 3^{ème}, soit 297 heures pour des années scolaires de 33 semaines). Les chiffres présentés ici restent bien sûr théoriques, la réalité sur le terrain pouvant varier. On tiendra donc compte de ce contexte pour apprécier les performances des élèves.

3- LA RÉALISATION DE LA TÂCHE

La consigne donnée aux élèves était la suivante :

Choose where you would like to go. To justify your choice:

- *Speak about the family;*
- *Where they live;*
- *Their hobbies.*

Say what happened to them in 2011 and 2012.

Les élèves devaient donc démontrer qu'ils étaient capables de :

- Faire une description en utilisant le présent simple : parler des relations familiales, des âges, des loisirs, des lieux de vie
- Faire une description en utilisant le prétérit
- Émettre des hypothèses
- Faire des comparaisons
- Argumenter pour justifier un choix

Les élèves qui ont obtenu le degré 4 (Traitement pertinent du sujet : l'élève produit un discours* articulé et nuancé), soit la note maximum, représentent 16,4% de l'effectif. Ils sont ainsi capables de décrire la plupart des membres de la famille (nom, âge, mention des relations familiales), leurs goûts en matière de loisirs, leur lieu d'habitation, leurs amis, leurs animaux de compagnie ainsi que deux expériences passées. Les énoncés s'enchaînent de manière logique et sont parfois liés par des connecteurs. Les élèves sont occasionnellement capables de s'auto-corriger (« *Brian who has, who is er two years old* »). La justification du choix de la famille est explicitement donnée grâce à un ou plusieurs connecteurs logiques (*so, because*). Le temps de parole est compris entre 1 et 3 minutes selon le débit et la fluidité du discours de l'élève. Ainsi leur débit se rapproche de celui de la L1, qui est généralement compris entre 130 et 170 mots par minute.

L'exemple ci-dessous est prototypique des productions ayant obtenu le degré 4. L'élève s'exprime pendant 1 minute 16 secondes et produit 156 mots (*tokens*) au total, dont 1 mot en français, soit 123 mots à la minute.

Exemple 1:

I choose the British family because they live in London and it's a city that I would visit. Ted is forty-seven and Claire is forty-three. Their daughter Stacy is er seventeen years old and their son Kevin is er fifteen years old. Ted likes tennis and er and Kevin likes football. The passion of Stacy is internet. The friend of my family are the Green. The family that I choose are a cat, Ziggy, a jacuzzi and a sport salle. They love the cinema. In two thousand and eleven, Kevin won a price at football. The dreams of this family is visit New-York and in two thousand and twelve, they won a trip to New-York. They went to Central Park and visit statue of liberty. They went up to the Empire State building and saw all the city. The ate the gastronomy of New-York. They meet their friend, the Green, in this trip, that because I choose this family.

Les élèves qui ont obtenu le degré 2 (Traitement partiel du sujet : l'élève produit des énoncés simples, des blocs mémorisés. La production est caractérisée par des pauses et/ou de faux démarrages et/ou un débit très lent et/ou une durée très courte), représentent 44% de l'effectif. Les énoncés simples sont composés de suites de quelques mots qui consistent en des blocs figés (*chunks*). L'expression est ponctuée de nombreuses pauses silencieuses et/ou sonores (*err, em*) en position intra-propositionnelle (par exemple entre un sujet et un verbe ou entre un verbe et son argument) ; cette dys fluence démontre une difficulté à accéder au lexique et donne lieu à une description du support tout à fait partielle. On note une réelle difficulté, voire une impossibilité, pour ces élèves à exprimer les âges (des nombres inférieurs à 50), les dates (années), les noms de pays et les nationalités correspondantes, à développer plus de deux ou trois topiques (la famille, le lieu d'habitation, les loisirs, etc.) présents sur la planche photos et à parler d'événements passés. Le débit très lent donne généralement lieu à une production d'une cinquantaine de mots à la minute voire moins.

L'exemple ci-dessous est prototypique des productions ayant obtenu le degré 2. L'élève s'exprime pendant 2 minutes et 50 secondes et produit 60 mots (*tokens*) au total, dont 8 mots en français, soit 21 mots à la minute.

Exemple 2 :

Er kevin er I like er football. Ted I like er play er tennis. Stacy I like er computer and er the family I like er watch er a film. Er (...) er (.) they er they are er cat. Er (.) these name is er Ziggy. They are er go (.) er New-York city. Er [Fr]attend[Fr] (...) er [Fr]putain[Fr] (...) [Fr]deux mille douze[Fr] (...) er [Fr]putain[Fr] (...) er (.) er (.) er friend is er family Greens. Er they lives er New-York er [Fr]Etats-Un(is)[Fr] [souffle] they lives er [Fr]Etats-Unis[Fr]. (...) Er I choose er a family because (...) er (...) because she lives er London (...).

4- INTELLIGIBILITÉ / RECEVABILITÉ LINGUISTIQUE (LEXIQUE – GRAMMAIRE - PHONOLOGIE)

Le lexique

On peut estimer à une soixantaine le nombre de mots lexicaux qui étaient directement illustrés par les supports. Ces mots se répartissent en plusieurs champs lexicaux.

Le tableau ci-dessous illustre, par exemple, les champs lexicaux pour le support « London »

Sujet : London	
La famille et l'environnement proche	<i>father, mother, son, daughter, brother, sister, friends, pets, dog, cat</i>
La description physique	<i>tall, short, long, blond, dark, hair</i>
Les nombres	<i>15, 17, 43, 47</i>
Les dates	<i>2011, 2012</i>
Les nationalités/pays	<i>British, English, American, the United Kingdom, Great Britain, the United States, England</i>
Les lieux de vie	<i>London, city, flat, apartment, building, red brick, gym room, Jacuzzi, statue of liberty</i>
Les loisirs	<i>competition, cup, football, gym, tennis, internet, computer, cinema, movie, film, travels, sporty, passion</i>
Verbes lexicaux	<i>be, have, do, choose, play, win, play, go, visit, travel, fly, live, surf,</i>
Verbes de goûts	<i>(like, love, enjoy, prefer etc ...)</i>
Modaux	<i>can (radical), must (épistémique)</i>

Les élèves qui ont obtenu les degrés D et E sont capables d'utiliser le vocabulaire ci-dessus, voire davantage, ainsi que des connecteurs, des adjectifs au comparatif ou au superlatif et ils sont parfois capables de mettre en place des stratégies de compensation quand un mot vient à manquer. Les élèves qui ont été évalués aux degrés B et C (au degré A, la langue est globalement inintelligible) ont à la fois un vocabulaire extrêmement limité et ne peuvent compenser leurs lacunes par des synonymes ou des paraphrases. Le processus de production orale engendre un ensemble de difficultés pour le locuteur : activer le mot (le lemme), une fois celui-ci activé, nécessité d'activer les formes syntaxiques, morphologiques et phonologiques, et enfin, activer l'appareil articulatoire pour faire face aux combinaisons phonatoires (phonèmes, accentuation, intonation, ton). Cette faible richesse lexicale est mise au jour par les nombreuses pauses intra-propositionnelles qui jalonnent leur expression (cf. exemple 2), pauses qui sont souvent suivies d'erreurs lexicales ou d'un retour à la L1. La compétence lexicale étant un facteur déterminant de la performance d'expression orale, les élèves qui manquent à la fois d'un vocabulaire actif et de pratique orale, ne peuvent s'exprimer en temps réel pour communiquer efficacement.

La grammaire (syntaxe et morphosyntaxe)

Chez les élèves qui ont obtenu les degrés D et E (25% des élèves évalués), un certain nombre de structures sont en place au niveau des temps et aspects mais leurs valeurs ne sont pas toujours maîtrisées. Quelques erreurs sur les formes irrégulières des verbes apparaissent, témoignant sans doute d'une pratique à l'oral irrégulière (cf. exemple 1 qui a obtenu le degré D).

Les élèves ayant obtenu les degrés B et C (68,6%), soit une large majorité d'entre eux, ne maîtrisent pas encore la structure des phrases et les conjugaisons. Comme le montre l'énoncé ci-dessous, ni la structure du groupe verbal (*going to boring, they going*), ni celle du groupe nominal (*activities interesting*) ne sont en place.

Exemple 3

With this family I know I not going to boring because they going to cinema and they have very activities interesting

La prononciation (phonologie)

La production orale de la très grande majorité des élèves se caractérise par une influence très forte de la L1, qui entraîne des déplacements systématiques d'accents sur la dernière syllabe des mots lexicaux et une absence de réduction vocalique sur les mots grammaticaux et les syllabes inaccentuées. Un grand nombre de phonèmes propres à l'anglais sont encore méconnus et remplacés par les phonèmes du français. Quelques élèves qui ont obtenu le degré E produisent un accent qui se rapproche de la langue cible.

CONCLUSION

Les productions des élèves, qui pour 97% d'entre eux étudient l'anglais depuis au moins 4 ans, et pour 56,2% depuis 7 ans, se caractérisent par une grande disparité. On notera tout d'abord que le format de l'évaluation est susceptible de créer des difficultés pour les élèves en raison du manque d'interaction (impossibilité de soumettre un énoncé et de recevoir une rétroaction, de demander de l'aide, de vérifier la compréhension de l'auditeur qui n'est ici pas un interlocuteur). La production orale en continu, à ce niveau, apparaît comme peu actionnelle et requiert des compétences qui ne sont sans doute pas encore totalement maîtrisées en L1 chez des adolescents de 3^{ème}. En effet, les genres associés à la prise de parole en continu, qui relève du monologue dans la vie quotidienne, sont l'exposé ou le discours à un public, le cours ou encore la présentation argumentée (lors d'une émission TV ou radio), tous des exercices complexes.

Néanmoins, c'est la difficulté du traitement syntaxique, morphosyntaxique et lexical en temps réel qui semble la caractéristique commune d'une large majorité d'élèves. Celle-ci apparaît comme symptomatique d'un manque de pratique de l'expression orale en continu mais surtout en interaction. On peut rappeler ici que les compétences des élèves en compréhension orale se sont améliorées en 2016, le problème n'est donc pas nécessairement l'exposition à la langue. Les théories socioculturelles et interactionnelles en acquisition/apprentissage des langues, postulent qu'on apprend le langage en l'utilisant, au travers de notre propre performance, en interaction avec les autres. C'est dans et par l'usage que les formes linguistiques émergent et que se développe le processus dynamique d'acquisition. Or les difficultés d'expression que rencontrent plus de la moitié des élèves peuvent sans doute s'expliquer par le peu d'occasions qu'ont les apprenants de pratiquer la langue, c'est à dire entrainer leur appareil articulatoire, procéder à ce jeu d'essais-erreurs indispensable à tout apprentissage, recevoir des rétroactions positives ou négatives permettant de s'auto-évaluer, essayer de résoudre les problèmes de communication et enfin, prendre plaisir à l'expression en continu ou en interaction et développer une attitude favorable face à la langue étrangère.

La DEPP est actuellement en train de réfléchir à un protocole valide pour évaluer l'interaction orale, activité langagière sans doute plus « naturelle » pour des adolescents.

RÉFÉRENCES

Heather, H. (2003). "L'Accès au lexique mental dans une langue étrangère : le cas des francophones apprenant l'anglais". CORELA - Volume 1 (2003) | Numéro 2

Hilton, H. (2007). La compétence lexicale en production orale.
http://archive.sfl.cnrs.fr/sites/sfl/IMG/pdf/hilton_DILTEC2007.pdf

Hilton, H. (2008). Connaissances, procédures et production orale en L2. Acquisition et interaction en langue étrangère, (27), 63-89.

Lantolf, J. (2000). Introducing sociocultural theory. In Sociocultural Theory and Second Language Learning. Oxford University Press.

Levelt, W. J. M. (1989) Speaking, from intention to articulation, Cambridge MA, MIT Press.

Manoïlov, P. (2017) L'interaction orale entre pairs en classe d'anglais LV2. Analyse didactique et linguistique de la construction et du développement des compétences des apprenants. Thèse de doctorat. Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3

Sundqvist, P. (2008). "In school, you're here for talking" - Assessment of oral proficiency in the EFL classroom. In Language learning, language teaching and technology: Papers from the ASLA symposium in Lund (J. Granfeldt, G. Håkansson, M. Källkvist & S. Schlyster, pp. 251–269). Uppsala: Swedish Research Press.

Sandlund, E., & Sundqvist, P. (2011). Managing Task-Related Trouble in L2 Oral Proficiency Tests: Contrasting Interaction Data and Rater Assessment. *Novitas-ROYAL (Research on Youth Language)*, (5 (1)), 91-120.

Vygotsky, L. S. (1997). *Pensée et langage* (Réédition de la traduction française revue et modifiée de Grançoise Sève). Paris: La Dispute.

7. QUESTIONNAIRE DE CONTEXTE

7.1. CE QUE DISENT LES ÉLÈVES

Le profil des élèves de 3^{ème} en 2016 : la majorité d'entre eux a reçu un enseignement de l'anglais à l'école primaire

Depuis 2004, les élèves sont de plus en plus nombreux à estimer leurs résultats scolaires en anglais « bons » ou « très bons » (45 % en 2016 contre 31 % en 2010 et 29 % en 2004).

En 2016, la quasi-totalité des élèves de 3^{ème} (93,4 %) ¹⁴ suivent un enseignement de l'anglais première langue. 74,1 % d'entre eux apprennent l'espagnol en deuxième langue vivante, 12,6 % l'allemand et 5,3 % l'italien. Ils sont 6,4 % à étudier l'anglais en LV2.

Figure 97 – Résultats questionnaire élèves anglais collège 2016 – question 9

Dans quelle(s) classe(s) avez-vous reçu un enseignement de l'anglais tout au long de l'année ? (Cochez une case par ligne)

<i>(Cochez une case par ligne)</i>	Oui	Non
Maternelle	5.7	94.3
CP	18.4	81.6
CE1	37.7	62.3
CE2	56.2	43.8
CM1	70.6	29.4
CM2	82.4	17.6
6^e	97.1	2.9
5^e	97.2	2.8
4^e	97.2	2.8

Champ : élèves de troisième générale des collèges publics et privés sous contrat de France métropolitaine.
Source: CEDRE, MEN-DEPP

¹⁴ *Repères et Références Statistiques*, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance - 2016

La majorité d'entre eux a reçu un enseignement de l'anglais à l'école primaire : plus de 8 élèves sur 10 déclarent l'étudier depuis le CM2 ; 7 sur 10 depuis le CM1. Ils sont moins nombreux à déclarer avoir étudié l'anglais en CE2 (56 %) et encore moins en CE1 (37,7 %). En 2010, seuls 16,8 % des élèves déclaraient avoir commencé l'apprentissage de l'anglais en CM2, 21,6 % en CM1 et 24,9 % en CE2.

8 élèves sur 10 déclarent aimer l'anglais

Figure 98 – Résultats questionnaire élèves anglais collège 2016 – question 20

Avez-vous déjà passé des vacances dans un pays où vous deviez utiliser l'anglais pour être compris(e) ?

		2004	2010	2016
Oui	<input type="checkbox"/> 1	43,3	50,9	58
Non	<input type="checkbox"/> 2	56,7	49,1	42

Champ : élèves de troisième générale des collèges publics et privés sous contrat de France métropolitaine.
Source: CEDRE, MEN-DEPP

Plus d'un élève sur deux dit être déjà allé en vacances dans un pays où l'anglais était utilisé pour être compris (58 %); ils étaient 50 % en 2010 et 43 % en 2004.

Figure 99 – Résultats questionnaire élèves anglais collège 2016 – question 22

Aimez-vous la langue anglaise ?

	Je ne l'aime pas du tout	Je ne l'aime pas beaucoup	Je l'aime un peu	Je l'aime beaucoup
2004	11,7	19,7	41	27,6
2010	11,3	17,5	40,1	31,1
2016	6,9	11,1	40,3	41,7

Champ : élèves de troisième générale des collèges publics et privés sous contrat de France métropolitaine.
Source: CEDRE, MEN-DEPP

Plus de 80 % des élèves de 2016 déclarent aimer l'anglais (contre 68 % en 2004 et 70 % en 2010) et la majorité d'entre eux (près de 90 % en 2016 contre 79 % en 2010 et 80 % en 2004) reconnaissent qu'il est « très important » ou « assez important » de connaître l'anglais. Ils sont moins nombreux en 2016 à déclarer ne pas l'aimer « du tout » (6,9 % en 2016 contre 11 % en 2004 et 2010).

Selon les collégiens, l'anglais est un atout pour communiquer à l'étranger et poursuivre des études

Figure 100 – Questionnaire élèves anglais collège 2016 – question 24

Quels avantages y a-t-il pour vous à connaître l'anglais ?

Dans la liste ci-dessous, classez les avantages proposés par ordre d'importance pour vous. Mettez le chiffre 1 pour l'affirmation qui vous paraît la plus importante, puis le chiffre 2 pour celle qui vous paraît la plus importante parmi les 6 restantes, etc..., jusqu'à mettre 7 à celle qui vous paraît la moins importante.

Votre classement (de 1 à 7)

Grâce à l'anglais, je pourrai :

Me faire mieux comprendre à l'étranger	<input type="checkbox"/>
Mieux comprendre les paroles des chansons en anglais	<input type="checkbox"/>
Poursuivre des études	<input type="checkbox"/>
Avoir plus de chances de trouver un bon emploi	<input type="checkbox"/>
Lire des livres en anglais	<input type="checkbox"/>
Comprendre des émissions de télévision, des films, des séries, des vidéos en anglais non sous-titrés	<input type="checkbox"/>
Echanger plus facilement avec des étrangers	<input type="checkbox"/>

Parmi les avantages les plus plébiscités depuis 2004, la communication à l'étranger et la poursuite d'études. Viennent ensuite les chances de trouver un bon emploi et les échanges avec des étrangers facilités grâce à la maîtrise de l'anglais. Dans le bas du classement, la lecture de livres en anglais (placée en dernière position dans un classement de 1 à 7 par plus d'un élève sur 2 en 2016) et la compréhension de films ou séries non sous-titrés, qui recueillent peu de suffrages.

L'anglais s'acquiert à l'école et lors de séjours à l'étranger

Figure 101 – Questionnaire élèves anglais collège 2016 – question 21

21. Selon vous, où/par quel moyen avez-vous le plus appris l'anglais ?

(Dans la liste ci-dessous, classez les situations proposées de 1 à 6 de la plus importante [1] à la moins importante [6].)

Votre classement (de 1 à 6) :

À l'école ou au collège	<input type="checkbox"/>
Lors de cours particuliers	<input type="checkbox"/>
En famille	<input type="checkbox"/>
Lors de séjours à l'étranger	<input type="checkbox"/>
Grâce à des films, vidéos, séries, Internet...	<input type="checkbox"/>
En échangeant avec des étrangers en France	<input type="checkbox"/>

Dans un classement de 1 à 5, comme en 2004 et 2010, les élèves déclarent en 2016 avoir appris l'anglais en premier lieu dans le milieu scolaire, c'est-à-dire à l'école ou au collège. Cependant, ils sont moins nombreux à le déclarer: 67 % en 2016 contre 83,3 % en 2004. Les séjours à l'étranger n'arrivent plus, comme en 2010, en seconde position pour les élèves et en 2016, ils passent même en troisième position, après les films, vidéos, séries et internet, qui deviennent la seconde source d'apprentissage de l'anglais.

Les loisirs et l'anglais : séries ou des films en version originale sous-titrée, musique et Internet

Le nombre d'élèves déclarant regarder fréquemment (au moins une fois par semaine) des émissions, des films, des séries ou des films en version originale sous-titrée a triplé depuis 2004 : ils étaient en effet 10 % en 2004 et 26 % en 2010. Ils sont désormais 34 % à le déclarer en 2016.

Mais ils demeurent près de 30 % (contre 28,5 % en 2010 et 36,4 % en 2004) à ne jamais en regarder. Les élèves interrogés en 2016 sont moins nombreux (19 % contre 24,8 % en 2010) à en regarder « rarement » (moins d'une fois par mois) et 16 % d'entre eux en regardent entre une et trois fois par mois (contre 15,2 % en 2004 et 20,8 % en 2010).

Comme en 2010, on constate une nette différence selon que le film est sous-titré ou non. Sans les sous-titres, 63% déclarent en 2016 ne jamais en regarder (contre 75,8 % en 2004 et 61,9 % en 2010) et seulement 12 % en regardent moins d'une fois par mois (contre 17,8 % en 2010)

Ils sont cependant plus nombreux à déclarer regarder des vidéos ou films en V.O. non sous-titrée fréquemment (d'une à plusieurs fois par semaine) : 10,5 % en 2016 contre 8,5 % en 2010 et 3,5 % en 2004.

Figure 102 – Résultats questionnaire élèves anglais collège 2016 – question 18

18. En dehors des cours, avez-vous d'autres occasions d'être en contact avec la langue anglaise ?

	Jamais	Moins d'une fois par mois	1 à 3 fois par mois	Une fois par semaine	Plus d'une fois par semaine	Chaque jour
VO sous-titrée en français	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
2004	36,4	38,1	15,2	4,3	4	2
2010	28,5	24,8	20,8	8,7	12	5,2
2016	30	19,2	16,6	9,7	15,7	8,7
VO non sous-titrée	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
2004	75,8	14,6	4,7	1,7	1,8	1,4
2010	61,9	17,8	8,2	3,8	4,7	3,6
2016	63,1	12,2	7,7	4,5	6	6,6
VO sous-titrée en anglais						
2016	64,3	15,6	8,9	4,9	4,3	2

Champ : élèves de troisième générale des collèges publics et privés sous contrat de France métropolitaine.
Source: CEDRE, MEN-DEPP

Comme en 2010, c'est par la musique que les élèves sont le plus souvent en contact avec l'anglais : 9 élèves sur 10 en 2016 le sont souvent ou très souvent et seulement 2,6 % ne le sont jamais (résultat identique à celui de 2010). Les jeux vidéo sont davantage plébiscités en 2016 (45 % contre 34 % en 2010) et internet est une source d'apprentissage de l'anglais pour un élève sur deux (ils étaient plus nombreux à le déclarer en 2010 : 63 %).

Parallèlement, le loisir par lequel les élèves sont le moins en contact avec l'anglais est en 2016 comme en 2010, la lecture en anglais : journaux, livres et magazines ne sont « jamais » ou rarement une occasion d'entrer en contact avec l'anglais en dehors des cours pour plus de 88 % des élèves interrogés.

Les élèves et les cours d'anglais

Les élèves ont une image positive de leur professeur

Figure 103 – Résultats questionnaire élèves anglais collège 2016 – question 15

En cours d'anglais	Jamais	De temps en temps	La moitié du temps	Presque tout le temps
Le professeur s'adresse aux élèves en anglais.				
2004	2.2	8.1	26.2	63.5
2010	2.2	10.5	31.8	55.5
2016	1.2	6.6	25.6	66.6
Les élèves communiquent en anglais pendant le cours.				
2004	18.9	29.7	23.2	28.2
2010	14.8	31.5	32.8	20.9
2016	22	33.1	29.7	15.3
Le professeur s'efforce de faire s'exprimer tous les élèves.				
2004	4.6	13.7	20.5	61.2
2010	5.9	16.7	26.5	50.9
2016	4.2	17	26.9	51.9
Le professeur parle en anglais, toujours avec le ou les mêmes élèves.				
2004	47.6	27.7	14.7	10
2010	35.9	35.9	17.4	10.8
2016	-	-	-	-
C'est surtout le professeur qui mobilise la parole.				
2004	10.2	27.1	42.2	20.5
2010	13.1	33.3	33.3	20.3
2016	-	-	-	-
Le professeur souligne de façon positive les progrès des élèves.				
2004	15.2	31.4	23	30.4
2010	12.8	27.9	26.7	32.6
2016	9.2	26.4	24.6	39.8

Champ : élèves de troisième générale des collèges publics et privés sous contrat de France métropolitaine.
Source: CEDRE, MEN-DEPP

Des résultats positifs ressortent de l'enquête. En effet, en 2016 selon 92 % des élèves (contre 87,3 % en 2010), leur professeur s'adresse à eux en anglais « presque tout le temps » ou « la moitié du temps » et il s'efforce de faire s'exprimer tous les élèves de la classe, selon 78 % d'entre eux (77 % en 2010). Une lecture fine des résultats met en lumière une autre évolution positive depuis 2010 : les élèves sont plus nombreux à déclarer que leur professeur s'adresse à eux en anglais « presque tout le temps » (66 % en 2016 contre 55 % en 2010).

Selon une majorité (91 % en 2016 contre 85,8 % en 2010), le professeur considère qu'il est important que les élèves s'expriment en anglais même s'ils font des erreurs et il signale ces dernières en donnant des explications qui leur

permettent de ne pas les refaire (selon 89 % des élèves). L'erreur est davantage perçue par les apprenants comme un véritable outil d'apprentissage.

Dernier point évoluant positivement depuis 2010, l'encouragement des progrès par le professeur : 64 % des élèves en 2016 (contre 58 % six ans plus tôt) pensent que leur enseignant d'anglais souligne de façon positive leurs progrès « la moitié du temps » ou « presque tout le temps ».

Concernant le travail, la configuration en classe entière est la plus fréquente selon 70 % des élèves interrogés. Le travail en petits groupes est cependant une pratique plus fréquente en 2016. Le nombre d'élèves déclarant en effet travailler en groupes « la moitié du temps » ou « presque tout le temps » a doublé entre 2010 et 2016, passant de 12 % à 24 % en 2016.

Les points noirs révélés par l'enquête : la communication des élèves en anglais et le temps consacré au travail à la maison se raréfient

Parmi les points plutôt négatifs révélés par les résultats de l'enquête contextuelle : 55 % des élèves déclarent ne jamais ou parfois communiquer en anglais pendant les cours, alors qu'ils étaient 46 % à l'affirmer en 2010 et 48 % en 2004.

Ces dires peuvent être comparés à ceux de leurs professeurs, qui sont 81 % à affirmer les entrainer « souvent » ou « très souvent » à l'expression orale en interaction entre pairs et 70 % à les entrainer à l'expression orale en continu.

Doit-on voir dans cette baisse de communication en anglais une résurgence du français dans les classes ?

Figure 104 – Résultats questionnaire élèves anglais collège 2016 – question 16

16. En moyenne, combien de temps passez-vous chaque semaine à faire vos devoirs d'anglais ? (Cochez une seule case)

	Moins d'un quart d'heure (de 15 min)	Entre un quart d'heure et une demi-heure (entre 15 et 30 min)	Entre une demi-heure et une heure (entre 30 min et 1 heure)	Entre 1 et 2 heures	Plus de 2 heures
2004	23,3	35,2	28	11,2	2,3
2010	27,7	31,2	26	11,7	3,4
2016	36,2	36,5	18,9	6,4	2

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

Source: CEDRE, MEN-DEPP

Concernant le travail à la maison : Une grande majorité des élèves (72 %) déclarent passer moins de 30 minutes chaque semaine à faire leurs devoirs d'anglais alors qu'ils n'étaient qu'un élève sur deux à le déclarer en 2010 et en 2004. Parmi ces 72 %, ils sont 36 % à reconnaître consacrer *moins de 15 minutes hebdomadaires* à leurs leçons ou devoirs d'anglais. Ces chiffres sont à mettre en parallèle avec les déclarations de leurs enseignants qui, selon 71 % d'entre eux, assurent donner à leurs élèves du travail à faire à la maison à l'issue de chaque cours.

7.2. CE QUE DISENT LES PROFESSEURS

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

Ainsi, en 2016, 164 professeurs enseignant l'anglais ont été notamment interrogés sur leur formation, leurs modalités d'enseignement, l'évaluation, leurs exigences et leurs relations interprofessionnelles, offrant ainsi à l'analyse des données éclairantes sur le contexte de l'enseignement de la langue.

Le profil des enseignants en 2016: une population en majorité féminine et expérimentée

Comme en 2004 et 2010, les enseignants d'anglais interrogés sont majoritairement des femmes (80 % en 2016).

L'ancienneté moyenne des professeurs est de 15 ans et 6 mois et leur ancienneté dans l'établissement est de 9 ans. Ce chiffre indique une certaine stabilité des équipes enseignantes, favorable au développement de projets et d'évaluations communs, à l'harmonisation des exigences entre les professeurs et à la mutualisation de ressources pédagogiques.

Les enseignants consacrent, par semaine et en moyenne, 12,2 heures à la préparation de leurs cours d'anglais : c'est une heure hebdomadaire de moins qu'en 2010 (13,5 heures) et 2004 (13,2 heures).

9.9 % des professeurs exercent une activité de formateur ou de chargé de mission (rectorat, ESPE) en relation avec leur discipline. Quatre enseignants sur dix déclarent exercer une activité d'accompagnement pédagogique en tant que tuteur ou de conseiller 69 % des enseignants d'anglais assurent la mission de professeur principal et 29 % de professeur coordonnateur de la discipline. Enfin, 9.9 % exercent une partie de leur service dans un établissement différent de celui où a eu lieu l'enquête CEDRE.

67 % des professeurs interrogés assurent un service hebdomadaire compris entre 18 et 20 heures.

Formation des enseignants : les agrégés et les titulaires d'un master sont plus nombreux en collège en 2016

Figure 105 – Résultats questionnaire enseignants anglais collège 2016 – question 3

3. Vous êtes :

1 <input type="checkbox"/>	Certifié.e.....	82%
2 <input type="checkbox"/>	Certifié.e bi-admissible.....	3.6%
3 <input type="checkbox"/>	Agrégé.e	4.4%
4 <input type="checkbox"/>	Contractuel.le ou vacataire	7.8%
5 <input type="checkbox"/>	Autre	2.5%

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

Source: CEDRE, MEN-DEPP

En 2016, 85.6 % des professeurs interrogés déclarent être certifiés (contre 86.3 % en 2010) dont 3.6 % bi-admissibles¹⁵. Ils sont plus nombreux à être agrégés (4.4 % en 2016 contre 1,8 % en 2010). Par ailleurs, un professeur sur 10 est contractuel ou vacataire.

Figure 106 – Résultats questionnaire enseignants anglais collège 2016 – question 5

5. Quel est votre diplôme le plus élevé dans la discipline que vous enseignez ?

(Cochez une seule case)

1 <input type="checkbox"/>	DEUG / BTS / DUT / BAC+2	1.8
2 <input type="checkbox"/>	Licence	36
3 <input type="checkbox"/>	Master 1 / Maîtrise	39
4 <input type="checkbox"/>	Master 2 / DESS / DEA	23
5 <input type="checkbox"/>	Doctorat	0.7
6 <input type="checkbox"/>	Autre	

Champ : enseignants de troisième générale des collèges publics et privés sous contrat de France métropolitaine. Source: CEDRE, MEN-DEPP

¹⁵ Bi-admissible : admissible au concours de l'agrégation deux fois

Les enseignants sont plus nombreux en 2016 à avoir suivi des études supérieures : 62,7 % des professeurs interrogés déclarent être titulaires d'un diplôme universitaire de niveau Bac + 4 (39 %), Bac +5 (23 %) ou doctorat (0,7 %) contre 46,7 % en 2010.

Figure 107 – Résultats questionnaire enseignants anglais collège 2016 – question 14

14. Avant de devenir professeur.e d'anglais, avez-vous suivi des cours, un stage ou une formation d'au moins 6 mois dans un pays anglophone (y compris assistant.e / lecteur.rice) ?

- 1 Oui 72% 2010 : 64%
- 2 Non

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

Source: CEDRE, MEN-DEPP

Avant de devenir professeurs d'anglais, 72 % d'entre eux (64,5 % en 2010) ont suivi des cours, un stage, ou une formation d'au moins 6 mois dans un pays anglophone et les enseignants sont moins nombreux en 2016 (43 % en 2016 contre 55,6 % en 2010) à avoir effectué un séjour d'au moins 6 mois dans un pays anglophone pour des raisons autres que suivre des études ou une formation.

Figure 108 – Résultats questionnaire enseignants anglais collège 2016 – question 16

16. Au cours des cinq dernières années, avez-vous suivi des stages de formation continue ?

	En France		Dans un pays de langue anglaise	
	Oui	Non	Oui	Non
Formation didactique (hors préparation aux concours)	64	36	6.4	94
Formation disciplinaire en civilisation, littérature ou linguistique (hors concours)	32	68	7.2	93
Formation en sciences de l'éducation	20	80	2.6	97
Utilisation des TICE dans l'enseignement de l'anglais	69	31	2.7	
Préparation aux concours (CAPES, agrégation) dans votre discipline	27		100	
Autres	43		3.7	96

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

Source: CEDRE, MEN-DEPP

Dans le cadre de la formation continue, deux enseignants sur trois ont suivi une formation didactique en France au cours des 5 dernières années et 7 sur 10 une formation sur l'utilisation des TICE dans l'enseignement de l'anglais. Par ailleurs, ils sont 32 % à avoir suivi une formation en civilisation, littérature ou linguistique anglaises.

Professeur d'anglais : une vocation pour plus de 7 enseignants sur 10

Figure 109 – Résultats questionnaire enseignants anglais collège 2016 – question 17

17. Avez-vous choisi votre cursus universitaire avec l'intention de devenir enseignant.e d'anglais ?

- 1 Oui 76%
- 2 Non

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

Source: CEDRE, MEN-DEPP

Comme en 2010, plus des trois-quarts des professeurs (76 %) ont choisi leur cursus universitaire avec l'intention de devenir enseignant d'anglais et ils sont moins nombreux à déclarer qu'ils quitteraient l'enseignement s'ils en avaient l'occasion¹⁶.

Figure 110 – Résultats questionnaire enseignants anglais collège 2016 – question 19

19. Pensez-vous que votre métier de professeur soit valorisé... ?
(Cochez une case par ligne)

	Pas du tout	Très peu	Comme il convient	Beaucoup
dans la société	14	73	12	0.7
par l'Éducation nationale	15	59	25	1.7

Champ : enseignants de troisième générale des collèges publics et privés sous contrat de France métropolitaine.
Source: CEDRE, MEN-DEPP

Parallèlement, près de 9 enseignants sur 10 en 2016 estiment que leur profession est très peu ou pas du tout valorisée par la société et plus de 7 sur 10 par l'Éducation Nationale.

En revanche, ils sont 72.9 % (contre 46.1 % en 2010) à estimer leur travail valorisé par leurs élèves.

Le métier d'enseignant : les professeurs moins pessimistes qu'en 2010

Figure 111 – Résultats questionnaire enseignants anglais collège 2016 – question 18

18. Si vous en aviez l'occasion, quitteriez-vous l'enseignement ?

1	<input type="checkbox"/> Oui	32%	2010: 37.4%
2	<input type="checkbox"/> Non	68%	

Champ : enseignants de troisième générale des collèges publics et privés sous contrat de France métropolitaine.
Source: CEDRE, MEN-DEPP

On avait constaté en 2010 une hausse de plus de dix points du nombre de professeurs prêts à quitter l'enseignement s'ils en avaient l'occasion : 37,4 % en 2010 contre 26,4 % en 2004.

Ce malaise enseignant semble moins présent en 2016. En effet, les professeurs sont seulement 32 % à le déclarer désormais.

Par ailleurs les enseignants de 2016 ont une vision plutôt positive de leur travail : 73 % d'entre eux pensent que leurs élèves valorisent leur travail « beaucoup » ou « comme il convient ».

Ressources, méthodes et outils pédagogiques utilisés : le travail en petits groupes est plus fréquent et le manuel demeure un support d'enseignement privilégié

Figure 112 – Résultats questionnaire enseignants anglais collège 2016 – question 24

24. L'organisation spatiale de la (des) salle(s) de classe où vous enseignez est-elle... ?

¹⁶ Voir plus bas « Le métier d'enseignant »

	Jamais	Parfois	Souvent	Très souvent
Traditionnelle (frontale)	23	10	18	49
En U	50	25	7.5	18
En chevrons / épis	89	6.5	0.5	3.8
En îlots	34	42	8	16

Champ : enseignants de troisième générale des collèges publics et privés sous contrat de France métropolitaine. Source: CEDRE, MEN-DEPP

L'organisation spatiale de la salle de classe est souvent ou très souvent frontale (selon 67 % des enseignants), au détriment des autres dispositions (en U, en chevrons ou en îlots) qui demeurent minoritaires.

Un lien peut être établi entre la configuration de la classe et les modalités d'enseignement préconisées par les instructions officielles (en groupes ou paires). 88 % des professeurs interrogés déclarent travailler « souvent » ou « très souvent » en classe entière, dans une classe organisée de manière traditionnelle (à 67 %). Ils sont par ailleurs 60 % à déclarer faire travailler les élèves « souvent » ou « très souvent » en binômes et 46 % en petits groupes.

Figure 113 – Résultats questionnaire enseignants anglais collège 2016 – question 23

23. À quelle fréquence utilisez-vous les supports ou les ressources suivants pour enseigner votre discipline ?

	Jamais	Parfois	Souvent	Très souvent
Manuel scolaire fourni pour la classe (version papier ou numérique)	16	24	29	31
Autre(s) manuel(s)	16	41	9	14
Livres adaptés	70	56	11	3.5
Dictionnaires (version papier ou en ligne)	9	55	24	12
Journaux, magazines, bandes dessinées	5	66	23	6
Supports audio ou vidéo spécifiques pour l'enseignement de l'anglais	1.3	26	32	41
Films, vidéos, séries	0.6	44	35	20
Logiciels informatiques conçus pour l'enseignement de l'anglais	56	34	7.8	2.7
Blogs, réseaux sociaux, forums, sites académiques ou nationaux	26	37	25	13
Jeux de société / jeux en ligne	46	44	9.5	0.7

Champ : enseignants de troisième générale des collèges publics et privés sous contrat de France métropolitaine. Source: CEDRE, MEN-DEPP

Légende : les chiffres donnés sont des pourcentages

Le manuel demeure un support d'enseignement privilégié pour les professeurs interrogés, qu'il s'agisse du manuel fourni pour la classe (utilisé « souvent » ou « très souvent » à 60 %) ou d'autres manuels (23 %).

Mais il est moins utilisé en 2016 qu'en 2010 (à 60 % contre 78 % en 2010) pour enseigner en classe.

Les professeurs reconnaissent utiliser d'autres ressources en complément du manuel :

73 % ont « souvent » ou « très souvent » recours à des supports audio ou vidéo spécifiques pour l'enseignement de l'anglais ;

Ils sont deux fois plus nombreux en 2016 (66 %) à déclarer utiliser « souvent » ou « très souvent » Internet (31.5 % en 2010) ;

66 % d'entre eux s'appuient « parfois » sur des journaux, magazines ou bandes dessinées en complément (ils étaient 59,1 % en 2010) ;

55 % des enseignants utilisent fréquemment des films, des vidéos ou des séries. Ils étaient 32,6 % à déclarer utiliser des DVD ou cassettes vidéo en 2010.

Figure 114 – Résultats questionnaire enseignants anglais collège 2016 – question 22

22. Utilisez-vous les outils ou les ressources suivants pour enseigner votre discipline ?

	Non, il n'y en a pas à ma disposition	Jamais	Parfois	Souvent	Très souvent
Lecteur de cassettes audio ou CD	4	29	15	16	36
Baladeur, lecteur, enregistreur MP3	16	20	38	12	15
Enceintes ou haut-parleurs (fixes ou mobiles)	1	3.5	3.7	16	76
Rétroprojecteur	23	49	9.5	3.5	15
Téléviseur / magnétoscope / lecteur DVD	12	33	31	17	7.5
Vidéoprojecteur	4	1	6.5	14	74
Caméra	25	41	28	3	3
Tableau numérique interactif, tableau blanc interactif (TNI / TBI)	46	24	11	2.5	17
Laboratoire de langues / salle multimédia	29	16	42	13	1
Internet	1	1.2	32	30	36
Ordinateur / tablette / smartphone personnels	8	22	20	12	38
Ordinateur professionnel	4.5	6.5	9.3	11	69

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

Source: CEDRE, MEN-DEPP

Légende : les chiffres donnés sont des pourcentages

Parmi les matériels ou outils pédagogiques les plus présents en classe d'anglais, le lecteur de cassettes audio ou le lecteur de CD, qui permet de lire les documents sonores fournis avec le manuel (utilisé selon 52 % des enseignants d'anglais en 2016) et le vidéoprojecteur, utilisé « souvent » ou « très souvent » par 94 % d'entre eux. En 2010, seuls 26,8 % des professeurs déclaraient que leur salle de classe en était équipée. Le TNI est 4 fois plus utilisé qu'en 2010 : 19,5 % déclarent en effet y avoir recours « souvent » ou « très souvent » en 2016 contre 5,8 % en 2010. Cependant, son utilisation demeure limitée : 46 % des professeurs déclarent ne pas en disposer dans leur salle de classe.

Les matériels parfois voire jamais utilisés dans les classes d'anglais en 2016 sont les baladeurs, lecteurs ou enregistreurs MP3 (selon 58 % des enseignants), le laboratoire de langues (selon 58 %), le téléviseur/magnétoscope/lecteur DVD (selon 64 %) et le rétroprojecteur (selon 58,5 %).

En ce qui concerne l'informatique, 80 % des enseignants déclarent se servir fréquemment (souvent ou très souvent) d'un ordinateur professionnel pour enseigner leur discipline. Un enseignant sur deux déclare utiliser son ordinateur, son smartphone ou sa tablette personnelle pour ses cours.

Internet : les ressources en ligne sont plus largement utilisées en 2016

Les pratiques des enseignants ont évolué : alors qu'ils étaient 65,6 % en 2004 et 30 % à déclarer utiliser « très rarement » Internet dans le cadre de leurs cours, ils sont désormais 66 % à l'utiliser « souvent » ou « très souvent » en 2016. Un enseignant d'anglais sur deux désormais indique avoir fréquemment recours à Internet dans le cadre de son cours pour chercher des informations, des idées, des ressources ou des documents authentiques.

Préparation des cours : les enseignants y consacrent un peu moins de temps

Figure 115 – Résultats questionnaire enseignants anglais collège 2016 – question 21

21. Combien d'heures en moyenne par semaine consacrez-vous... ?

A la préparation de vos cours d'anglais (y compris la préparation des évaluations)	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> heure(s)
A la correction des évaluations	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> heure(s)

Si les professeurs reconnaissent consacrer moins de temps en moyenne à la préparation de leurs cours, ils demeurent plus de 40 % à déclarer y consacrer entre 5 et 10h hebdomadaires et 20 % plus de 10h.

En ce qui concerne la correction des évaluations, un enseignant sur deux déclare y passer de 5 à 10h par semaine.

Langue de communication en cours : les professeurs déclarent parler moins français

Figure 116 – Résultats questionnaire enseignants anglais collège 2016 – question 26

26. Au cours d'une séance, quelle proportion de votre temps de parole se fait en anglais ? (Donnez une estimation moyenne en pourcentage. Cochez une seule case)

- 1 0-25 % 2,5%
- 2 26-50 % 12%
- 3 51-75 % 45%
- 4 76-100 % 41%

C3VQ21560501

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

Source: CEDRE, MEN-DEPP

Légende : les chiffres donnés sont des pourcentages

Au cours d'une séance, 86 % des professeurs estiment en moyenne parler plus de la moitié de leur temps de cours en anglais. On note une évolution puisqu'ils étaient 80 % en 2010 et seulement 66 % à le déclarer en 2004. A l'inverse, très peu d'enseignants (14 % en 2016 contre 19,4 % en 2010 et surtout 33 % en 2004) estiment en 2016 avoir un temps de parole en anglais inférieur à 50 %. En d'autres termes, les professeurs déclarent parler moins français en cours d'anglais.

Ces résultats sont à rapprocher de ceux des questionnaires élèves puisque 66,6 % de ces derniers déclarent que leur enseignant parle « presque tout le temps » anglais (contre 55,5 % en 2010).

Entraînement des élèves dans les activités langagières : la compréhension de l'oral, grand favori

Figure 117 – Résultats questionnaire enseignants anglais collège 2016 – question 27

27. À quelle fréquence entraînez-vous vos élèves dans les activités langagières suivantes ?

	Très rarement ou jamais	Parfois	Souvent	Très souvent
Compréhension de l'oral	0	1.5	44	55
Compréhension de l'écrit	0	13	61	26
Expression orale en interaction entre pairs	1	18	48	33
Expression orale en continu	1.1	28	53	17
Expression écrite	0	20	61	19

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

Source: CEDRE, MEN-DEPP

Légende : les chiffres donnés sont des pourcentages

Selon une grande majorité des enseignants interrogés, les cinq activités langagières¹⁷ sont travaillées « souvent » ou « très souvent » en classe. L'activité à laquelle ils déclarent entraîner le plus souvent leurs élèves est la compréhension de l'oral (à 99 %). En seconde position vient la compréhension de l'écrit (87 %), puis l'expression orale en interaction (81 %). Enfin, l'expression écrite (à 80 %) et l'expression orale en continu (70 %).

Figure 118 – Résultats questionnaire enseignants anglais collège 2016 – question 28

28. À quelle fréquence entraînez-vous vos élèves à... ?

(Cochez une case par ligne)

	Très rarement ou jamais	Parfois	Souvent	Très souvent
L'apprentissage du lexique	0	10	45	45
La réflexion grammaticale	1.5	9	51	39

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

Source: CEDRE, MEN-DEPP

Figure 119 – Résultats questionnaire enseignants anglais collège 2016 – question 29

29. Intégrez-vous à vos séquences... ?

(Cochez une case par ligne)

	Jamais	Parfois	Souvent	Très souvent
Un ou plusieurs objectif(s) culturel(s)	0	7	38	54
Un ou plusieurs objectif(s) méthodologique(s)	0.7	24	48	28

Champ : enseignants de troisième générale des collèges publics et privés sous contrat de France métropolitaine. Source: CEDRE, MEN-DEPP

¹⁷ Compréhension de l'oral et de l'écrit ; expression écrite ; expression orale en continu et en interaction

Neuf professeurs sur dix déclarent entraîner souvent ou très souvent leurs élèves à l'apprentissage du lexique ainsi qu'à la réflexion grammaticale. De même, 92 % d'entre eux intègrent très fréquemment à leurs cours un ou plusieurs objectifs culturels et 76 % un ou plusieurs objectifs méthodologiques. Ces derniers sont destinés à permettre aux élèves de devenir autonomes dans le processus d'apprentissage¹⁸.

Évaluation : Donner une tâche complexe en fin de séquence est une pratique devenue courante en 2016

Figure 120 – Résultats questionnaire enseignants anglais collège 2016 – question 30

30. À quelle fréquence vos séquences se terminent-elles par une tâche finale* ou complexe ?
(*une réalisation concrète en fin de séquence)

1	<input type="checkbox"/> Jamais	0
2	<input type="checkbox"/> Parfois	12
3	<input type="checkbox"/> Souvent	24
4	<input type="checkbox"/> Très souvent	64

c3

30.bis Le cas échéant, la tâche finale est-elle évaluée ?

1	<input type="checkbox"/> Jamais	0.5
2	<input type="checkbox"/> Parfois	11
3	<input type="checkbox"/> Souvent	20
4	<input type="checkbox"/> Très souvent	69

Champ : enseignants de troisième générale des collèges publics et privés sous contrat de France métropolitaine.
Source: CEDRE, MEN-DEPP

En 2016, clore une séquence par une tâche finale ou complexe¹⁹ est une pratique souvent ou très souvent utilisée par plus de huit enseignants sur dix, conformément aux instructions officielles. De même, cette tâche finale (ou « complexe ») donne souvent ou très souvent lieu à une évaluation, selon presque neuf enseignants sur dix, qui communiquent quasi systématiquement leurs critères d'évaluation (à 94 %) à leurs élèves. Ceux-ci sont ainsi en mesure de comprendre le processus d'apprentissage et de mesurer leur progrès de manière éclairée.

Devoirs à la maison : les professeurs donnent toujours du travail à la fin de chaque cours, mais un peu moins qu'en 2010

Figure 121 – Résultats questionnaire enseignants anglais collège 2016 – question 35

35. À quelle fréquence donnez-vous à vos élèves du travail à faire à la maison ?
(Cochez une seule case)

1	<input type="checkbox"/> Jamais	0
2	<input type="checkbox"/> Une ou deux fois par mois	0
3	<input type="checkbox"/> Une ou deux fois par semaine	29
4	<input type="checkbox"/> À l'issue de chaque cours	71

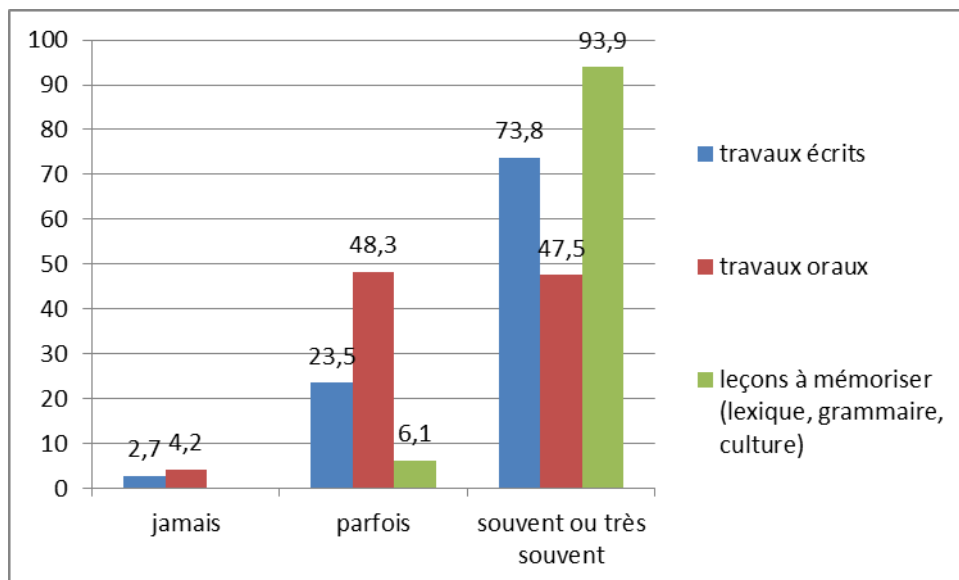
Champ : enseignants de troisième générale des collèges publics et privés sous contrat de France métropolitaine.
Source: CEDRE, MEN-DEPP

¹⁸ Exemples d'objectifs méthodologiques : apprendre à mémoriser du lexique, accéder au sens d'un document sonore, savoir mobiliser ses connaissances en production.

¹⁹ Une réalisation concrète en fin de séquence

Les enseignants sont moins nombreux qu'en 2010 à déclarer donner à leurs élèves du travail à faire à la maison à l'issue de chaque cours : 71 % en 2016 contre 85,6 %. Ils sont 29 % à déclarer leur en donner une ou deux fois par semaine. En 2016, contrairement aux années antérieures, plus aucun enseignant déclare ne jamais donner de travail à ses élèves ou à leur en donner « une ou deux fois par mois ». Ils étaient 3 % à le reconnaître en 2010 et encore 13,5 % en 2004.

Figure 122 – Résultats questionnaire enseignants anglais collège 2016 – question 35bis



Champ : enseignants de troisième générale des collèges publics et privés sous contrat de France métropolitaine.
Source: CEDRE, MEN-DEPP

La nature des devoirs d'anglais donnés à la maison est variée : des travaux écrits, le plus souvent, selon 74 % des enseignants ou des travaux à l'oral (selon 47,5 %). Seul incontournable du cours d'anglais : les leçons à mémoriser (lexique, grammaire, culture), qu'ils sont presque 94 % à donner « souvent » ou « très souvent ».

Le travail collaboratif entre collègues : 7 enseignants sur 10 ont de fréquents échanges avec leurs collègues de la discipline mais toujours aussi peu de projets communs

Figure 123 – Résultats questionnaire enseignants anglais collège 2016 – question 38

38. Quelles pratiques et interactions avec vos collègues privilégiez-vous ?
(Cochez une case par ligne)

	Jamais	Parfois	Souvent	Très souvent
Vous vous informez auprès des collègues <u>de votre discipline</u> des thèmes qu'ils traitent en cours	0.6	28	43	29
Vous vous informez auprès de vos collègues <u>d'autres disciplines</u> des thèmes qu'ils traitent en cours	2.1	54	35	8.7
Vous travaillez sur des projets avec vos collègues <u>de la discipline</u>	22	46	21	11
Vous travaillez sur des projets avec vos collègues <u>d'autres disciplines</u>	17	62	14	7

Champ : enseignants de troisième générale des collèges publics et privés sous contrat de France métropolitaine.
Source: CEDRE, MEN-DEPP

Comme en 2010, un professeur sur deux s'informe « parfois » auprès de ses collègues d'autres matières des thèmes qu'il traite en cours et seulement trois sur dix le font « souvent ». Ils sont par ailleurs 72 % à déclarer en 2016 échanger « souvent » ou « très souvent » avec des collègues de leur discipline, c'est-à-dire des professeurs d'anglais. Même si seuls 46 % reconnaissent que cette pratique aboutit « parfois » à un ou des projets commun(s). L'étude ne permet pas de préciser la nature exacte des projets collaboratifs, qui peuvent aller du simple échange informel de documents à l'élaboration conjointe d'une séquence (dans le cadre d'un Enseignement Pratique Interdisciplinaire sur un même niveau, par exemple).

Jugement sur l'évaluation : la compréhension jugée « plus facile » qu'en 2016

Figure 124– Résultats questionnaire enseignants anglais collège 2016 – questions 40-41

40. À votre avis, quel est le niveau de difficulté de cette évaluation d'anglais ?

<i>(Cochez une case par ligne)</i>	Très facile	Facile	Difficile	Très difficile
En compréhension de l'oral	10	62	26	2.3
En compréhension de l'écrit	2.5	74	23	0.5
En expression écrite	1.7	63	35	1.3

41. Pensez-vous que le type de questions posées dans cette évaluation soit familier à vos élèves ?

<i>(Cochez une case par ligne)</i>	Oui	Non
En compréhension de l'oral	89	11
En compréhension de l'écrit	83	17
En expression écrite	88	12

Champ : enseignants de troisième générale des collèges publics et privés sous contrat de France métropolitaine.
Source: CEDRE, MEN-DEPP

Les professeurs sont plus nombreux en 2016 à estimer le niveau de l'évaluation de la compréhension orale et de l'écrit « facile » ou « très facile » : entre 72 et 76,5 % en 2016 contre 55,2 et 52,3 % en 2010.

Ils sont un peu moins nombreux à juger celle de l'expression écrite « facile » ou « très facile » (64,7 % contre 40,9 % en 2010) et 35 % ont même trouvé l'évaluation de cette activité langagière « difficile ».

Comme en 2010, plus de 85 % des professeurs pensent que l'évaluation soumise aux élèves pour les trois types d'évaluation cités précédemment leur est familière.

L'anglais en situation réelle : à peine 3 enseignants sur 10 organisent un voyage dans un pays anglophone chaque année

Figure 125 – Résultats questionnaire enseignants anglais collège 2016 – question 33

33. À quelle fréquence organisez-vous des activités permettant à vos élèves d'utiliser l'anglais dans des situations réelles ?

	Jamais	Parfois	Souvent	Très souvent
Activités extra-scolaires (sortie cinéma ou théâtre en anglais)	49	42	7.9	0.7
Échanges (courriers/emails) en anglais ou projet(s) avec des correspondants étrangers	57	31	9.3	3
Rencontres/échanges avec un.e assistant.e anglophone	62	23	8.5	6.2
Visio-conférences avec des classes étrangères	94	5	1.3	0

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

Source: CEDRE, MEN-DEPP

Les professeurs ont été interrogés sur les activités qu'ils mettaient en place pour permettre à leurs élèves d'utiliser l'anglais dans des situations authentiques de communication. On ne note aucune évolution marquante des résultats à cet égard. En effet, comme en 2004 et 2010, une minorité d'entre eux y ont parfois ou très rarement recours.

Ainsi, en 2016, 88 % (contre 85,3 %) se mettent occasionnellement en rapport avec des collègues d'autres pays pour trouver des correspondants pour leurs élèves et 99 % déclarent utiliser « très rarement » la visioconférence.

Cependant, ils sont 28 % à déclarer organiser un ou des voyage(s) dans un pays anglophone chaque année et 43 % à en organiser de temps en temps.

8. CONCLUSION ET PERSPECTIVES

L'analyse des résultats et des données de CEDRE anglais 2016 montre, à l'école, une stabilité des résultats en compréhension de l'oral depuis la hausse importante de 2010 et une progression constante des performances en compréhension de l'écrit. En expression écrite, les taux de réussite sont légèrement supérieurs à ceux de 2010 mais on note une augmentation importante du taux de non-réponse, qui a plus que doublé depuis cinq ans.

Au collège, les élèves performants sont plus nombreux qu'en 2010 en compréhension de l'oral avec une répartition qui se décale vers les groupes supérieurs de l'échelle. La maîtrise des compétences attendues dans ce domaine en fin de collège s'inscrit à nouveau dans une courbe ascendante, après une baisse marquée en 2010.

Comme en compréhension de l'oral, le score moyen en compréhension de l'écrit est en hausse, mais de manière encore plus marquée. La progression des performances s'accompagne d'une forte augmentation du nombre d'élèves très habiles: ils sont deux fois plus nombreux qu'en 2010.

L'expression écrite demeure problématique avec un taux de réussite de 25 % aux items communs. Cette évolution souligne la difficulté persistante pour les collégiens de 3^{ème} de produire quelques phrases en anglais sans aucune aide ni amorce, ainsi qu'en témoigne le taux de non-réponse, en hausse régulière depuis 2010, passant de 15,3 % à 20 %.

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 accru. 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 permettre d'améliorer le confort auditif des élèves : les supports sonores seront en effet écoutés non pas en classe entière mais avec casque individuels, ce qui devrait assurer une meilleure qualité 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 anglais 2021 permettra de mesurer les répercussions de ces nouvelles modalités sur les résultats entre autres en compréhension orale et en expression orale en continu.

9.ANNEXES

RÉFÉRENCES

CEDRE 2004-2010-2016 - Compétences en anglais en fin de collège : en 2016, les élèves sont plus performants en compréhension

Note d'information n° 17.20, septembre 2017

Archives sur le même thème

[Construction d'un indice de position sociale des élèves](#)

Éducation & formations, n° 90, p. 5-27, MENESR-DEPP, avril 2016

[Les compétences des élèves français en anglais en fin d'école et en fin de collège – Quelles évolutions de 2004 à 2010 ?](#)

Éducation & formations, n° 86-87, MENESR-DEPP, mai 2015

[Les compétences en langues étrangères des élèves en fin de scolarité obligatoire. Premiers résultats de l'étude européenne sur les compétences en langues 2011](#)

Note d'information n° 12.11, juin 2012

[L'évolution des compétences en langues des élèves en fin de collège de 2004 à 2010](#)

Note d'information n° 12.05, avril 2012

[L'évolution des compétences en langues des élèves en fin d'école de 2004 à 2010](#)

Note d'information n° 12.04, avril 2012

[Les compétences en anglais des élèves en fin de collège](#)

Note d'évaluation, 05.08, MENESR-DEP, septembre 2005

LES DOSSIERS DE LA DEPP

212

MAI 2019

Ce dossier de la DEPP développe l'analyse des résultats obtenus en anglais en 2016 dans le cadre du Cycle des évaluations disciplinaires réalisées sur échantillon (Cedre). Il fait le point sur les acquisitions en fin d'école et de collège au regard des objectifs fixés par les programmes officiels. Il propose un bilan des compétences et des connaissances des élèves et rend compte de leur évolution entre 2004 et 2016.

Ce dossier éclaire également sur les attitudes et représentations des élèves vis-à-vis de la discipline et interroge sur les pratiques d'enseignement. Il contribue ainsi à enrichir la réflexion générale sur l'efficacité et la performance de notre système éducatif. Cet ensemble de ressources intéresse tous les acteurs pédagogiques du système éducatif, des décideurs aux enseignants de terrain, en passant par les formateurs.



education.gouv.fr
« Études & stats »



ISSN 2119-0690
e-ISSN 2431-8043
e-ISBN 978-2-11-155469-6

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