

note

évaluation

05.06
SEPTEMBRE

www.education.gouv.fr/stateval

En fin d'école primaire, 51,2 % des élèves maîtrisent de façon satisfaisante la compréhension de l'oral, dont 23 % de manière très satisfaisante, ils sont 23,2 % dans ce dernier cas en compréhension de l'écrit et 10 % en production écrite. Un élève sur dix semble avoir un très bon niveau de maîtrise des capacités de compréhension à la fois de l'oral et de l'écrit ; si l'on ajoute la production écrite, seul un élève sur douze atteint les objectifs attendus. À l'opposé, 4,1 % des élèves n'ont développé aucune compétence pour les trois capacités évaluées. Lorsque l'on envisage les capacités séparément, 2,8 % d'élèves ont une maîtrise très réduite des compétences en compréhension de l'oral, 15 % en compréhension de l'écrit et 70,4 % en production écrite. Entre ces extrêmes, il est difficile de définir des groupes intermédiaires de niveau homogène pour les trois capacités. Cela s'explique par l'inégale importance qui leur est accordée dans le programme, donnant la priorité à l'oral. Les élèves qui ont commencé l'anglais en CE1 ou CE2 réussissent nettement mieux que ceux qui n'ont qu'un an d'enseignement en élémentaire.

ministère
éducation
nationale
enseignement
supérieur
recherche



Les compétences en anglais des élèves en fin d'école

L'objectif des évaluations-bilans des acquis des élèves est de faire le point sur les compétences et connaissances des élèves dans des domaines essentiels, à des moments-clés du cursus scolaire, en regard des programmes. Ces évaluations seront renouvelées périodiquement. On disposera ainsi d'un suivi de l'évolution des acquis des élèves que l'on s'efforcera de mettre en relation avec les caractéristiques du système et les politiques éducatives.

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

Quatre grandes capacités et la connaissance de faits culturels

L'évaluation couvre quatre grandes capacités : la compréhension de l'oral, la compréhension de l'écrit, la production écrite et la production orale, déclinées en plusieurs compétences.

La compréhension de l'oral :

– *percevoir* consiste à identifier, discriminer, localiser un phonème spécifique dans un mot et localiser la syllabe accentuée ;
– *connaître et reconnaître* couvre l'ensemble des moyens dont l'élève dispose pour lier sens et intonation, pour reconnaître les expressions courantes, les termes lexicaux de

base et les éléments constitutifs de la phrase ;

– *dégager les principales informations d'un document sonore*, repose sur la compréhension de consignes simples, de messages brefs et de courtes descriptions.

La compréhension de l'écrit :

– *percevoir* la relation entre certains graphèmes et phonèmes spécifiques à la langue ;

– *connaître et reconnaître* des termes lexicaux de base et des expressions déjà rencontrés à l'oral ;

– *dégager les principales informations d'un texte* en étant capable de comprendre des messages usuels, de courtes descriptions, des légendes d'images et de repérer les sujets essentiels.

La production écrite :

– *mobiliser les outils linguistiques* en choisissant dans une liste le déterminant, le sujet,

Avertissement

Étant donné que les compétences dans les différentes langues vivantes évaluées en fin d'école (*Notes Évaluation* 05-06 et 05-07) et en fin de collège (*Notes Évaluation* 05-08, 05-09 et 05-10) sont différentes et qu'aucun élément commun ne permet de rapprocher les différentes évaluations, aucune comparaison n'est possible ni entre les différentes langues évaluées ni entre l'école et le collège. Il ne serait donc pas légitime de comparer les échelles présentées dans cette Note avec celles des *Notes Évaluation* 05-07, 05-08, 05-09 et 05-10.

la forme verbale, le connecteur, le pronom personnel, le mot qui convient ;

– *construire un énoncé* avec des éléments donnés, en complétant ou reconstruisant des phrases, en remettant en ordre les éléments d'une lettre, d'une carte postale, d'une histoire courte.

La production orale :

– *reproduire* à partir d'un enregistrement ;
 – *mobiliser* des fonctions langagières et du lexique ;
 – *produire un discours* ;
 – *lire à haute voix*.

La connaissance de faits culturels porte sur les trois champs répertoriés dans le programme : *environnement géographique, socio-économique et politique, environnement culturel, vie quotidienne*.

La conception des épreuves

Pour chacune des capacités ainsi que pour la connaissance de faits culturels, en partant du programme, plusieurs compétences ont été déclinées selon des objectifs plus spécifiques. Cette déclinaison a permis de construire l'évaluation en prenant en compte ce que chaque objectif apporte à la maîtrise de la capacité. Dans ce but, on a utilisé des situations et des supports de difficultés variées, objets de questions indépendantes les unes des autres pour construire 415 items.

Des échelles de performances

Trois échelles indépendantes ont été construites pour décrire les performances en compréhension de l'oral, en compréhension de l'écrit et en production écrite. La production orale et la connaissance de faits culturels qui comportaient moins d'items font l'objet d'une analyse globale. Pour chacune des trois échelles, six groupes d'élèves correspondant à des niveaux différenciés de maîtrise de la capacité ont pu ainsi être distingués (voir l'encadré p.6). Il est important de préciser qu'un élève peut appartenir à des groupes différents dans les trois échelles. Les trois échelles de référence ainsi constituées permettront de voir si la distribution des élèves dans les différents niveaux de performance évolue dans le temps, lors des reprises successives de l'évaluation.

Les niveaux de compétences des élèves

Une maîtrise différenciée des compétences en compréhension de l'oral...

L'analyse de l'échelle de performances et du pourcentage de réussite pour chaque groupe (graphique 1) montre pour chaque compétence, et *a fortiori* pour l'ensemble de l'épreuve, une hiérarchie des taux de réussite, du groupe 0 au groupe 5. On observe sur l'ensemble des élèves une réussite globale assez homogène entre les compétences : *percevoir* (68,2 %), *connaître et reconnaître* (63,6 %), *dégager les principales informations d'un document sonore* (69,4 %). Les groupes 3, 4 et 5 obtiennent des taux de réussite supérieurs à 65 % à chaque compétence, alors que les groupes 0, 1 et 2 ont des taux de réussite révélateurs de leurs difficultés. Une analyse des situations constitutives de la compétence *percevoir* révèle que l'ensemble des élèves obtiennent un taux de réussite moins élevé quand ils doivent localiser la syllabe accentuée (53,9 %) ou reconnaître le schéma intonatif d'une phrase (58,3 %). Ces résultats conduisent à poser l'hypothèse que ces points ne sont pas suffisamment travaillés en classe. La compétence *connaître et reconnaître* exige de maîtriser des éléments lexicaux et structuraux et de mémoriser à court terme des informations, ce qui pose problème aux groupes 0 et 1 (respectivement 34,4 % et 42,9 %). En ce qui concerne *dégager les principales informations d'un document sonore*, l'analyse fine montre que même les élèves les plus faibles tirent profit des éléments contextuels. La mise en contexte ne semble pas être un obstacle à ce stade de l'appren-

tissage de la langue où les indices à prélever pour accéder au sens sont le plus souvent évidents.

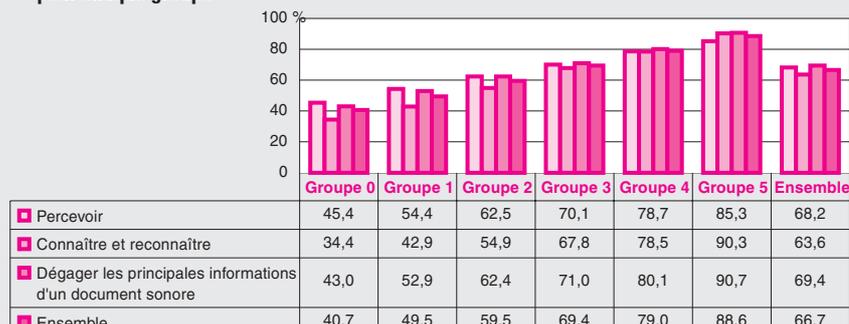
L'échelle de performances (p. 3) montre les acquisitions des différents groupes d'élèves.

Le **groupe 0** (2,8 % des élèves) a une réussite globale de 40,7 %. Ces élèves ne sont, que très ponctuellement, capables de répondre à un item. Leur meilleure performance est atteinte avec la compétence *percevoir* (45,4 %), qui exige une écoute fine. Ces élèves sont en grande difficulté pour mobiliser des connaissances (lexique, expressions courantes, etc.) et des compétences linguistiques.

Le **groupe 1** (12,2 % des élèves) a une réussite globale de 49,5 %. Ces élèves montrent des caractéristiques similaires à celles du groupe 0 mais avec un niveau de performance plus élevé (en général de 10 points). Ils ont encore trop peu de connaissances lexicales et grammaticales pour vraiment entrer dans la compréhension de l'oral. Ils sont parfois capables d'identifier quelques éléments explicites nettement identifiables. Le **groupe 2** (33,8 % des élèves) a une réussite globale de 59,5 %. C'est le groupe le plus important. Ces élèves ont un taux de réussite équivalent dans les compétences *percevoir* (62,5 % de réussite) et *dégager les informations principales d'un document sonore* (62,4 %). Ils sont capables d'écoute fine. Ils commencent à percevoir le schéma intonatif et l'accent de phrase. De plus, dans la compétence *connaître et reconnaître* (54,9 %), les quelques éléments lexicaux et grammaticaux et/ou expressions courantes acquises leur permettent de commencer à communiquer et de comprendre de courtes descriptions quand les indices sont évidents. Ce groupe a encore quelques difficultés à mobiliser ses acquis pour élaborer des compétences plus complexes.

Le **groupe 3** (28,3 % des élèves) a une réussite globale de 69,4 %. Bien que globalement

Graphique 1 – Pourcentages de réussite par compétence en compréhension de l'oral pour chaque groupe



Lecture : le groupe 3 obtient une réussite de 70,1 % pour la compétence *Percevoir*.

Tableau 2 – Pourcentages de réussite par compétence en production orale	
Compétences évaluées	% de réussite
Reproduire	83,0
Mobiliser	37,4
Lire	57,1
Produire	71,2

phonèmes proches, l'intonation de la phrase et l'accent de mot.

La compétence *mobiliser* n'est pas encore suffisamment maîtrisée.

Quant à la compétence *lire à haute voix*, elle est seulement en cours d'acquisition. En effet, les groupes de souffle ne sont respectés qu'une fois sur trois alors que l'intonation descendante de la phrase affirmative est réalisée une fois sur deux. Seule la lecture des phonèmes est maîtrisée.

Les élèves maîtrisent moyennement la compétence *produire un discours* avec des réponses souvent partielles mais intelligibles.

...et en connaissance de faits culturels

C'est un domaine transversal ; le monde anglophone étant très médiatisé, les connaissances dont témoignent les élèves peuvent avoir été acquises soit à l'école, soit à l'extérieur. Les élèves réussissent 62,9 % des items proposés. Il est important de préciser que les items étaient écrits et que les réponses exigeaient des compétences minimales en compréhension de l'écrit.

Avec une réussite globale de 64,9 %, *l'environnement géographique, socio-économique et politique* est ce que les élèves connaissent le mieux. Les drapeaux, les villes, les monuments sont souvent étudiés en classe ou présents dans les médias.

Tableau 3 – Pourcentages de réussite en connaissance des faits culturels	
Champs évalués	% de réussite
Environnement géographique, socio-économique et politique	64,9
Environnement culturel	59,8
Vie quotidienne	61,1
Ensemble	62,9

L'environnement culturel, avec une réussite globale de 59,8 %, est le moins bien connu des élèves. Il demande un effort de mémorisation et un intérêt réel pour cet enseignement.

Les élèves atteignent une réussite globale de 61,1 % aux connaissances sur la *vie quotidienne*. Peu d'éléments de la vie quotidienne sont aujourd'hui caractéristiques d'un seul pays et les différences entre pays

sont parfois tellement infimes qu'il est probable que la plupart des élèves, sauf ceux qui y sont sensibilisés, ne les remarquent pas.

L'apprentissage précoce favorise l'acquisition des compétences

Cette évaluation de juin 2004 a concerné des élèves qui n'ont pas tous eu un enseignement fondé sur le programme, applicable au CM1 à la rentrée 2003 et en CM2 à la rentrée 2004. Aussi, près de la moitié des élèves (48,4 %) déclare avoir commencé l'anglais en CM1. En outre, toutes les situations proposées et leurs contenus ne sont pas forcément encore familiers aux élèves. Lors de la reprise ultérieure de cette évaluation, tous les élèves auront bénéficié d'un enseignement de l'anglais au cours du cycle 3 et l'on pourra juger de l'effet de l'application du programme de 2002.

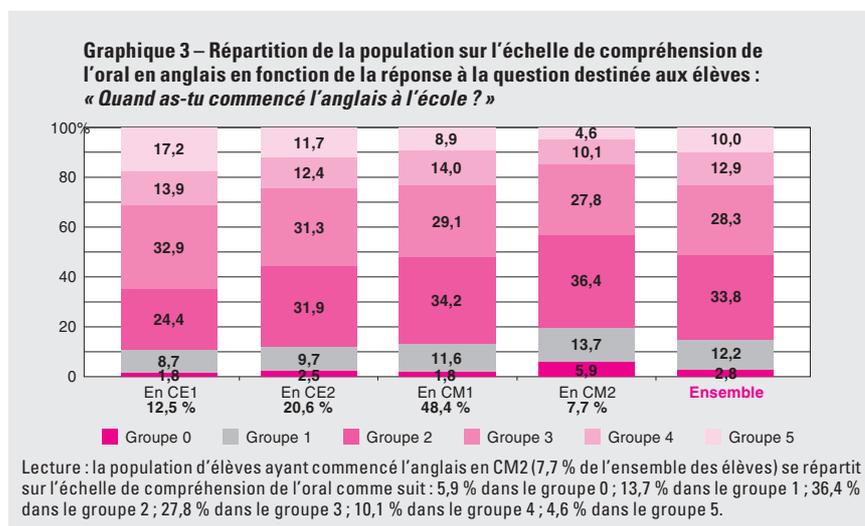
La lecture du graphique 3 montre clairement que les élèves qui n'ont qu'un an d'enseignement de l'anglais réussissent nettement moins bien que les élèves qui ont commencé en CE1 ou CE2. Ainsi, les élèves qui ont commencé à apprendre l'anglais en CE1 sont deux fois plus nombreux dans les groupes 4 et 5 que ceux qui ont commencé en CM2. En outre, ils sont deux fois moins nombreux dans les groupes les plus faibles (groupes 0 et 1).

Plus l'apprentissage de l'anglais à l'école est précoce et plus les élèves appartiennent aux meilleurs groupes de l'échelle de compréhension de l'oral en anglais (groupes 4 et 5). On retrouve les mêmes constats pour la compréhension de l'écrit et la production écrite. Quant aux effectifs des élèves qui ont commencé un apprentissage de l'anglais à l'école maternelle (3,7 %) et au CP (5,5 %), ils sont trop faibles pour en tirer des conclusions.

Les performances des élèves se différencient selon leurs conditions de scolarisation ; les élèves du privé ont de meilleurs résultats que ceux du public hors ZEP, qui en ont eux-mêmes de meilleurs que leurs camarades des ZEP.

Que nous apprennent ces résultats ?

Les élèves en fin d'école n'ont pas nécessairement le même niveau de maîtrise des compétences dans chacune des capacités évaluées. Aussi est-il difficile de parler d'un niveau général en anglais des élèves de fin d'école. Les corrélations entre les trois échelles (compréhension de l'oral, compréhension de l'écrit et production écrite), comprises entre 0,4 et 0,52, montrent l'existence de trois capacités bien distinctes quoique liées entre elles. Cela signifie que les groupes de niveau des différentes échelles ne sont pas strictement formés des mêmes élèves. Ainsi, seulement 4,3 % des élèves sont simultanément dans les groupes 0 ou 1 en compréhension de l'oral et en compréhension de l'écrit. Concernant les groupes les plus forts, 10,6 % des élèves sont simultanément dans les groupes 4 ou 5 en compréhension de l'oral et en compréhension de l'écrit. Les meilleurs groupes sont donc légèrement plus stables que les groupes les plus faibles. L'analyse des résultats de compréhension et de production écrite montre que 1,9 % des élèves sont simultanément dans les groupes 0 ou 1 en compréhension de l'oral, compréhension de l'écrit et production écrite. À l'opposé, 8,1 % des élèves sont simultanément dans les groupes 4 ou 5 des trois capacités. Lorsque l'on analyse les résultats du groupe 3, qui représente dans la plupart des capacités le groupe dont les compétences s'installent, on observe que 65 % des élèves



du groupe 3 de compréhension de l'oral sont dans les groupes 3, 4 ou 5 en compréhension de l'écrit. Ils ne sont que 49,2 % du groupe 3 de compréhension de l'oral à être dans les groupes 3, 4 ou 5 en compréhension de l'écrit et en production écrite. La compréhension de l'oral, capacité la plus travaillée à l'école primaire, apparaît donc comme un levier pour l'acquisition des autres capacités. Par ailleurs, alors que la compréhension de l'oral est la priorité, on aurait pu s'attendre à des résultats nettement contrastés avec la compréhension de l'écrit, ce qui n'est pas le cas. En compréhension de l'oral, une difficulté apparaît au niveau de la perception des rythmes et de l'intonation, deux aspects vraisemblablement peu abordés dans les classes. Mais rendre les élèves attentifs à l'intonation « montante » ou « descendante » est sûrement difficile et il est probable que nombre d'enseignants n'y ont pas été formés. Cependant les élèves sont visiblement sensibilisés aux sonorités de la langue et commencent à prélever, dès le

groupe 2, des informations dans les énoncés oraux pour produire du sens.

Enfin, en compréhension de l'écrit en prenant en compte le temps d'exposition des élèves à l'écrit et le fait que les liens graphie/phonie de l'anglais sont très différents de ceux du français, les performances des élèves des groupes 3, 4 et 5 sont notables. Quant à la production écrite, c'est une capacité dont témoigne un nombre réduit d'élèves. Il est vrai qu'elle est moins pratiquée que la compréhension de l'oral, voire que la compréhension de l'écrit.

Cette évaluation-bilan correspond à un état initial avant la généralisation du nouveau programme du cycle 3¹, nouveau programme qui prévoit qu'« à la fin du cycle 3, les élèves devront avoir acquis un niveau voisin du niveau A1 de l'échelle des niveaux du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) publié par le Conseil de l'Europe ». Ses résultats permettent de s'interroger sur les seuils à partir desquels les objectifs de ce niveau sont atteints au-

jourd'hui. En effet, les trois grandes capacités évaluées, compréhension de l'oral, compréhension de l'écrit et production écrite s'y réfèrent et il faudra sans doute déterminer trois seuils de performance et les combiner pour traduire le niveau en anglais des élèves de fin d'école en référence au niveau A1 du CECR. En tout état de cause, en juin 2004, tous les élèves sont loin d'avoir atteint ce niveau qui est l'objectif envisagé pour 2010. En compréhension, tant à l'oral qu'à l'écrit, ce n'est qu'à partir du groupe 3, voire 4, que les élèves commencent à manifester les compétences attendues.

Fabienne Gibert et Annick Marquis,
DEP CI

. « ...jusqu'à la rentrée 2005, l'enseignement des langues vivantes n'est obligatoire à l'école primaire que lors du cycle des approfondissements (CE2, CM1, CM2). Durant cette période, pendant laquelle les élèves n'auront pas bénéficié d'un enseignement au cycle précédent, un programme transitoire, arrêté du 28 juin 2002, s'applique ». Il est publié dans le *Bulletin Officiel*, hors série n°4 du 29 août 2002 : Programme d'enseignement des langues étrangères ou régionales à l'école.

Méthodologie

– L'échantillon

Un échantillon représentatif au niveau national des écoles et des élèves inscrits en CM2 a été constitué (écoles publiques et privées sous contrat de France métropolitaine). En 2004, ce sont 6 021 élèves, 318 classes et 222 écoles qui ont été concernés.

– Contraintes de la situation d'évaluation

Toutes les questions sont du format « questions à choix multiples » (QCM). Ces questions à choix multiples ont été élaborées à partir des réponses que les élèves ont fournies lors d'une expérimentation en 2002.

Par ailleurs, si chaque élève avait dû passer l'ensemble des situations proposées à l'écrit, et à l'oral, 4 heures 12 minutes d'évaluation auraient été nécessaires. Pour limiter le temps de passation par élève à 36 minutes à l'écrit et 24 minutes à l'oral, le dispositif est basé sur le principe des cahiers tournants. En production orale, seulement quatre élèves tirés au sort dans chaque classe de l'échantillon ont été évalués individuellement par leur enseignant d'anglais. La passation de l'évaluation de la production orale s'est déroulée avec le support d'un CD audio et de planches illustrées en couleurs.

– La construction de l'échelle de performances

Les échelles de performances ont été élaborées en utilisant des modèles statistiques particuliers (modèles de réponse à l'item). Pour chaque échelle, le score moyen de la capacité mesurée, correspondant à la performance moyenne des élèves de l'échantillon, a été fixé par construction à 250 et l'écart type à 50. Cela implique qu'environ deux tiers des élèves ont un score compris entre 200 et 300. Mais chaque échelle n'a aucune valeur normative et, en particulier, la moyenne de 250 ne constitue en rien un seuil qui correspondrait à des compétences minimales à atteindre.

Par analogie avec ce qui avait été fait en 2003 pour l'évaluation-bilan des compétences des élèves en maîtrise du langage et de la langue française en fin d'école, la partie la plus basse de l'échelle est constituée des scores obtenus par les 15 % d'élèves ayant les résultats les plus faibles. À l'opposé, la partie supérieure, constituée des scores les plus élevés, rassemble 10 % des élèves. Entre ces deux niveaux, l'échelle a été scindée en trois parties d'amplitude de scores égale correspondant à trois groupes intermédiaires.

Dans la théorie du modèle de réponse à l'item, les scores des élèves et la difficulté des items sont mesurés sur une même échelle, ce qui permet d'établir une correspondance entre les groupes d'élèves et les items répartis en ensembles de difficultés croissantes. Les compétences de chacun des groupes d'élèves ont pu ainsi être caractérisées, puis analysées.