

n o t e

# évaluation

05.08  
SEPTEMBRE

[www.education.gouv.fr/stateval](http://www.education.gouv.fr/stateval)

**En fin de collège, un quart des élèves qui ont appris l'anglais en première langue vivante maîtrisent bien ou très bien la compréhension orale ou la compréhension écrite de cette langue ; s'agissant de l'expression écrite, ils sont bien moins nombreux à atteindre cette maîtrise.**

**Un élève sur huit témoigne d'un bon niveau de maîtrise de ces trois capacités. À l'opposé, un élève sur vingt n'a développé aucune compétence pour l'ensemble des capacités évaluées et un sur sept en a une maîtrise très réduite lorsqu'on envisage celles-ci séparément. Entre ces extrêmes, près d'un sixième des élèves réalisent des performances qui les approchent de la maîtrise de l'ensemble des capacités attendues en fin de collège et un autre sixième reste très éloigné de ces attentes. Les autres (la moitié environ) ont des performances plus hétérogènes qui témoignent d'une maîtrise inégale de ces capacités.**

**Les collégiens ont une maîtrise d'autant plus affirmée des compétences en anglais qu'ils ont commencé tôt l'apprentissage de cette langue dans le primaire.**

## Les compétences en anglais des élèves en fin de collège

L'objectif des évaluations-bilans des acquis des élèves est de faire un point aussi objectif que possible sur les compétences et connaissances des élèves dans des domaines essentiels, à des moments-clefs du cursus scolaire, et ceci en regard des objectifs fixés par les programmes. Ces évaluations, destinées à rendre compte des résultats de notre système éducatif en établissant les différents niveaux de compétence atteints par les élèves au regard des objectifs fixés, seront renouvelées périodiquement. On disposera ainsi d'une appréciation 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.

En outre, des questionnaires aux élèves, aux enseignants d'anglais et aux principaux des collèges de l'échantillon apporteront des éléments qui permettront d'éclairer les performances des élèves.

### Les compétences en anglais des élèves en fin de collège

L'évaluation-bilan réalisée en juin 2004 a pour objectif d'évaluer des connaissances et des compétences en anglais LV1, devant être acquises par l'ensemble des élèves en fin de collège. Elle se fonde sur les compétences attendues en fin de classe de troisième et décrites dans les Programmes : « *le collège se fixe comme mission minimale de donner aux élèves les moyens de se construire*

*un système grammatical cohérent et d'acquérir les connaissances lexicales et culturelles nécessaires pour dire ce qu'ils veulent dire avec ce qu'ils peuvent dire.* »<sup>1</sup>

### Trois grandes capacités

L'évaluation couvre trois grandes capacités, la compréhension orale, la compréhension écrite et l'expression écrite. Les connaissances culturelles n'ont pas fait l'objet d'une évaluation en soi, mais ont été évaluées au sein des compétences de compréhension orale et écrite. Les compétences propres à

1. *Bulletin Officiel*, hors série n°10 du 15 octobre 1998 : Programmes de langues vivantes étrangères-LV1 au collège.

### 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 présentes dans cette Note avec celles des *Notes Évaluation 05-06, 05-07, 05-09 et 05-10*.

l'expression orale n'ont pas été évaluées pour des raisons de faisabilité, ce type d'évaluation étant trop complexe à mettre en œuvre dans un bilan de cette envergure. Pour chacune des trois grandes capacités évaluées, on a défini, en partant d'une lecture des programmes de 1998, plusieurs compétences.

En **compréhension de l'oral**, l'évaluation a porté sur la **connaissance** de l'alphabet, de l'heure, des nombres, des liens graphophonie et de l'anglais de classe (*Classroom English*<sup>2</sup>); sur la **reconnaissance** des différents types d'énoncés (déclaratifs, interrogatifs, injonctifs, exclamatifs), des repères spatiaux, sur le repérage et la discrimination des sons proches. Enfin, la **construction du sens** reposait sur la compréhension des éléments clés d'une situation d'énonciation, l'identification des effets de sens grâce à l'accent de phrase, l'association de la forme et du sens, l'accession au sens d'un message (inférer à partir de ce qui est dit) ainsi qu'au message implicite (le « non-dit »).

En **compréhension de l'écrit**, « les capacités requises pour la compréhension de l'oral sont, pour la plupart d'entre elles, également pertinentes pour l'écrit. La possibilité qu'offre le texte écrit d'opérer des lectures successives et récurrentes permet d'aller plus loin dans le domaine de l'inférence et de la reconnaissance du sens à partir des structures formelles. »<sup>3</sup> Outre les champs évalués à l'oral, l'accent a été mis sur la **connaissance** des verbes irréguliers et du repérage des phénomènes de dérivation, à partir du sens des termes lexicaux de base et d'expressions idiomatiques ; sur la **reconnaissance en contexte**, en s'appuyant sur la reconnaissance de la nature grammaticale des mots, les registres de langue utilisés dans le contexte épistolaire, l'association des quantificateurs et de leurs valeurs, sur celle des pronoms personnels avec leurs référents, sur celle des formes et des valeurs : modalité, temps et aspects, sur la segmentation du discours, sur la déduction du sens des mots ; sur la **construction du sens** (discriminer les informations nécessaires pour accomplir une tâche donnée, synthétiser les informations).

Enfin, l'**expression écrite**, dont on a conscience que, « des quatre compétences linguistiques classiques, (elle) est la plus longue et la plus délicate à construire » (3), a été évaluée à la fois en vérifiant la capacité à **mobiliser des moyens linguistiques** (utiliser le lexique connu, connaître les formes verbales, la conjugaison de base) et à

**produire** par de courts écrits sur des sujets familiers (utiliser les connecteurs logiques et chronologiques, le génitif, la qualification, les modaux, connaître et utiliser les quantificateurs, savoir utiliser la comparaison – comparatifs et superlatifs –, étoffer la phrase minimale).

## La conception des épreuves

Dans chacune des trois capacités, les compétences ont ensuite été déclinées selon différents objectifs plus spécifiques. Cette déclinaison a permis de construire l'évaluation en lien avec les programmes et 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. La nature et la complexité des exercices sont adaptées aux élèves de fin de collège. Au final, l'analyse a porté sur 68 situations regroupant 390 questions ou items, soit, en moyenne, un peu moins de six items par situation.

## Des échelles de performances

Pour formaliser un constat de la maîtrise des compétences en anglais par les élèves en fin de collège, trois échelles décrivant plusieurs niveaux de performance ont été construites, soit une pour chaque capacité évaluée. Pour chacune d'entre elles, six à sept groupes d'élèves correspondant à des niveaux différenciés de maîtrise de la capacité ont ainsi pu être distingués (voir l'encadré méthodologique p.6). Il est important de préciser que ce ne sont pas nécessairement les mêmes élèves qui constituent les groupes d'une même dénomination dans les trois échelles.

Ces échelles de référence permettront de voir si la répartition 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

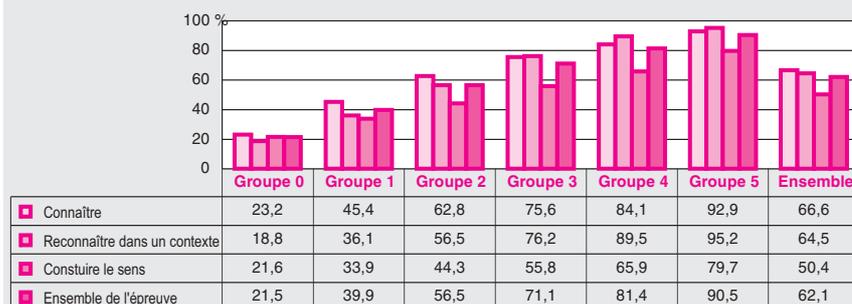
### Une maîtrise différenciée des compétences en compréhension orale...

L'examen de l'échelle de performances et du pourcentage de réussite par compétence 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, pour l'ensemble des élèves, peu de différence de réussite entre les compétences « connaître » (66,6 %) et « reconnaître dans un contexte » (64,5 %). Cependant, une analyse plus fine montre que, pour les trois groupes les moins performants, la maîtrise de la compétence « connaître » est supérieure à celle de la compétence « reconnaître dans un contexte » alors que c'est l'inverse pour les deux groupes les plus performants. Quant au groupe 3, il réussit aussi bien dans l'une et l'autre compétence. La mise en contexte ne constituerait donc pas nécessairement un obstacle à la compréhension mais pourrait au contraire la faciliter, à partir d'un certain degré de maîtrise, en raison de la mobilisation par les élèves de compétences transversales liées à leur expérience du monde et de la mise en place de

2. « Classroom English » : anglais des consignes écrites et orales.

3. Programmes de LV1, voir la note 1, p.1.

Graphique 1 – Pourcentages de réussite par compétence en compréhension orale pour chaque groupe



Lecture : le groupe 3 obtient une réussite de 75,6 % pour la compétence « connaître ».





Les élèves du **groupe 3** (28,4 % du total) réussissent près des deux tiers des items en compréhension de l'écrit (66,4 %), avec des résultats homogènes dans les trois compétences (de 63 % à 69 %). Ils possèdent suffisamment de savoirs sur lesquels 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 peuvent accéder au sens d'un message à la fois explicite et implicite.

Les élèves du **groupe 4** (15,6 % du total), dont la réussite globale est de 79 %, ont une bonne maîtrise des trois compétences évaluées. Cependant, on note des réussites bien supérieures pour les compétences « reconnaître dans un contexte » et « construire le sens ». Avec environ 10 points de moins que les autres, « connaître » (74 %) est la compétence qu'ils maîtrisent le moins.

Les élèves du **groupe 5** (10 % du total) ont une très bonne maîtrise de la compréhension de l'écrit. Les trois compétences sont acquises. Cependant, on note, comme pour le groupe 4, des réussites supérieures pour les compétences « reconnaître dans un contexte » et « construire le sens ».

### ... et en expression écrite

Le taux global de réussite en expression écrite (34,4 %) témoigne des difficultés que les élèves ont rencontrées dans ce domaine. L'épreuve est nettement moins réussie que les épreuves de compréhension orale et écrite qui obtiennent des taux de réussite voisins de 60 %. La réussite des élèves du groupe 5 étant trop peu élevée pour considérer que l'ensemble des élèves de ce groupe maîtrise les compétences attendues en fin de collège, on a scindé ce groupe en deux pour en extraire un groupe 6 dont les performances témoignent d'une bonne maîtrise de l'expression écrite. L'examen de l'échelle de performances et des pourcentages de réussite montre, de façon analogue aux autres capacités évaluées, des taux de réussite qui se hiérarchisent, du groupe 0 au groupe 6. La compétence « connaître » (38,6 %) est dans l'ensemble mieux réussie que la compétence « produire » (30,3 %). Cependant, cette hiérarchie, valable pour les quatre premiers groupes, s'inverse pour les deux groupes supérieurs. Les élèves des **groupes 0 à 2** (36,4 % de l'ensemble) échouent massivement aux items (de 4 % à 21 % de réussite), quelle que soit la compétence dont ces derniers relèvent. Ceux du

**groupe 3** (31,4 % de l'ensemble) réussissent un peu mieux (34 %) et les élèves du **groupe 4** (22,2 % de l'ensemble) obtiennent une réussite de tout juste 51 %. Pour ces deux derniers groupes l'écart de réussite est très net (respectivement 9 et 12 points) entre les deux compétences « connaître » et « produire », à l'avantage de la première. Enfin, les élèves du **groupe 5** (6,9 % de l'ensemble) ont des réussites sensiblement équivalentes (supérieures à 70 %) dans les deux compétences, mais ils sont largement distancés par ceux du **groupe 6** (3,1 % de l'ensemble) qui, avec une réussite globale de 86 %, ont des performances élevées dans chacune des compétences.

### Des performances qui varient selon la classe de début d'apprentissage

Les performances des élèves se différencient selon la classe de début de l'apprentissage de l'anglais : la proportion d'élèves dans les groupes supérieurs est d'autant plus importante qu'ils ont bénéficié d'un apprentissage précoce. À l'inverse, leur proportion dans les groupes inférieurs est d'autant plus grande que l'apprentissage a été tardif. Ce constat est valable pour les trois capacités évaluées ; par exemple, en compréhension orale, si les élèves ont débuté l'apprentissage avant le CM1 plutôt qu'en sixième, leur pourcentage dans les deux groupes les plus performants augmente de 50 % (de 20,6 % à 30,9 %), tandis qu'il diminue d'environ 25 % (de 17 % à 12,5 %) dans les deux groupes les moins performants (*graphique 3*).

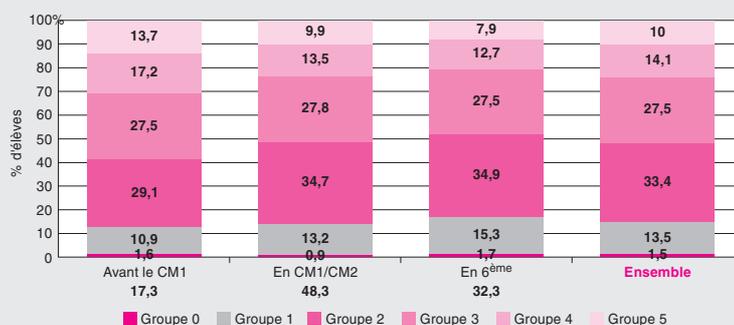
La répartition des élèves dans les groupes diffère également selon les conditions de scolarité ; la hiérarchie des performances est toujours la même : secteur privé, secteur public, hors ZEP/REP et ZEP/REP.

### Que nous apprennent ces résultats par rapport aux attentes du collège ?

Ainsi que nous l'indiquions au début de cette Note, les élèves en fin de collège n'ont pas nécessairement le même niveau de compétences pour chacune des capacités évaluées. Aussi est-il difficile de parler d'un niveau général en anglais des élèves de fin de collège. C'est la raison pour laquelle nous n'avons pas construit, à partir des résultats des élèves, une échelle unique ou échelle générale de compétences en anglais qui aurait supposé le caractère unidimensionnel des compétences évaluées. Les corrélations entre les trois échelles sont pourtant loin d'être nulles (elles sont toutes voisines de 0,60), ce qui témoigne du fait qu'une certaine partie des élèves a des performances de niveaux voisins dans les trois capacités évaluées.

Ainsi, 5,4 % des élèves se trouvent simultanément dans les groupes 0 ou 1 des deux échelles de compréhension, de l'oral et de l'écrit : ce sont les élèves dont on peut dire avec certitude qu'ils sont en très grande difficulté. À l'opposé, 15,4 % des élèves se situent dans les groupes 4 ou 5 de ces deux échelles ; si l'on ajoute que plus de huit sur dix d'entre eux appartiennent aux groupes 4, 5 ou 6 de l'échelle d'expression écrite, on peut assurer qu'un élève sur huit a une bonne maîtrise des capacités en anglais évaluées en fin de

**Graphique 3 – Répartition de la population sur l'échelle de compétences en compréhension orale en fonction de la période de début d'apprentissage de l'anglais**



Lecture : la population qui a débuté l'apprentissage de l'anglais en classe de 6<sup>ème</sup> se répartit sur l'échelle de compréhension orale comme suit : 1,7 % groupe 0 ; 15,3 % groupe 1 ; 34,9 % groupe 2 ; 27,5 % groupe 3 ; 12,7 % groupe 4 ; 7,9 % groupe 5.

collège. En position intermédiaire, près d'un élève sur six appartient à la fois au groupe 3 de l'échelle de compréhension orale et aux groupes supérieurs de compréhension écrite (groupes 3, 4 ou 5) et d'expression écrite (groupes 3, 4, 5 ou 6), alors que plus d'un élève sur six appartient simultanément à un groupe inférieur au groupe 3 sur les trois échelles. Les autres (environ la moitié) ont des réussites moins homogènes.

Il est intéressant de noter que pour les meilleurs élèves, la mise en contexte semble faciliter la compréhension, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit, mais que, pour ces mêmes élèves, l'accès au sens paraît relativement plus aisé à l'écrit qu'à l'oral. Il en est de même pour les élèves plus faibles, l'accès au sens paraît leur être moins malaisé à l'écrit qu'à l'oral.

Par ailleurs, au vu de la meilleure réussite dans les capacités de compréhension (com-

préhension de l'oral : 62,1 %, compréhension de l'écrit : 59,3 %) que dans celle de production (expression écrite : 34,4 %), on peut avancer l'hypothèse qu'une bonne partie des élèves arrive à associer les compétences mises en œuvre à la fois dans les deux capacités de compréhension, de l'oral et de l'écrit. Les compétences liées à la production sont connues pour être plus difficilement acquises que celles relevant de la réception. De plus, les textes officiels recommandent que les échanges oraux soient prédominants au collège. Ainsi, le lien entre les activités de réception et de production écrites n'est probablement pas assez souligné ni exploité systématiquement en classe.

Les premiers constats de cette étude devraient également permettre de fournir une aide à la définition des seuils à partir desquels les objectifs du programme ou le ni-

veau B1 du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) – que les élèves devraient atteindre en fin de scolarité obligatoire dès 2007-2008 dans la première langue vivante étudiée – pourraient être considérés comme atteints. Les analyses montrent en effet un fort écart de performances entre les élèves les plus faibles et les plus forts (groupes 0 et 5). En compréhension, tant à l'oral qu'à l'écrit, ce n'est qu'à partir du groupe 3 que les élèves commencent à manifester des compétences s'approchant des attentes et des exigences des programmes actuels ; en expression écrite, ce n'est qu'à partir du groupe 5 que les élèves s'en approchent.

**Sylvie Beuzon, Séverine Dos Santos  
et Bruno Trosseille, DEP C1**

## Méthodologie

### – L'échantillon

Un échantillon représentatif des collèges et des élèves inscrits en troisième et étudiant l'anglais en LV1, comprenant environ 6 000 élèves répartis dans 200 collèges, a été constitué au niveau national (établissements publics ou privés sous contrat de France métropolitaine). Il a été tiré dans la base centrale des établissements de 2003-2004.

Le tirage a été stratifié selon la taille des collèges et, selon les strates, une ou deux classes ont été sélectionnées.

En fin de collège, la population ne comprend pas la totalité d'une promotion car environ 2 % des élèves, généralement les plus âgés de ceux qui ont des difficultés, sont déjà sortis du système scolaire.

### – Contraintes de la situation d'évaluation

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

Par ailleurs, si chaque élève avait dû passer l'ensemble des situations proposées, sept heures d'évaluation auraient été nécessaires. Pour limiter la passation à deux heures pour chaque élève, les situations d'évaluation des compétences à l'écrit ont été réparties en seize « blocs » agencés ensuite dans vingt cahiers différents selon un plan expérimental, organisant un tuilage des blocs. Ce dispositif, couramment utilisé dans les évaluations-bilans, permet

d'estimer la probabilité de réussite de chaque élève à chaque item sans que chaque élève ait passé l'ensemble des items.

### – 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 générales des élèves en fin de collège, 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 le 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 difficulté croissante. Les compétences de chacun des groupes d'élèves ont pu ainsi être caractérisées, puis analysées.