



les

dossiers

Enseignement scolaire

Les acquis des élèves
en anglais et en allemand
en fin d'école en 2004 et
les contextes favorables
à ces apprentissages

187 [septembre 2007]

les dossiers

Ministère de l'Éducation nationale
Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance

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

Directeur de publication : **Daniel VITRY**

les dossiers

Responsable de ce numéro : **Annick MARQUIS**

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

Prix : 15 euros

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

Les acquis des élèves en anglais et en allemand en fin d'école en 2004 et les contextes favorables à ces apprentissages

Annick MARQUIS et Fabienne GIBERT

Ministère de l'Éducation nationale
Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance

Nous remercions les personnes suivantes qui ont participé au projet

Évaluation des acquis des élèves de fin d'école en anglais

Conception des items de compréhension de l'oral

Mme Fournier Annie, IEN

Mme Bigouret Marie-Claude, professeur des écoles

Mme Fraysse Catherine, professeur chargée de mission auprès du recteur de l'académie de Limoges pour la liaison école/collège

Mme Giangiobbe Evelyne, professeur des écoles

M Javayon Bernard, professeur

M. Jolivet Pierre, professeur des écoles

Conception des items de compréhension de l'écrit, production écrite et connaissances de faits culturels

Mme Gaillard Geneviève, IGEN

M. Benattou Mohamed, IEN

Mme Barets Lucinda, professeur

M. Capdeville Bernard, professeur de collège et formateur IUFM

Mme Pluchon Michèle, professeur des écoles

Mme Raballand Ann, professeur de collège et formatrice IUFM

Conception des items de production orale

Mme Chen Géré Marie-France, IA IPR

Mme Beaulieu Marie Pierre, professeur

Mme Clavilier Cécile, professeur

Mme Jamis Sandrine, professeur

M. Le Bihan, Jean-Claude, maître de conférences, IUFM de Rouen

Mme Montagne Elisabeth, professeur

Mme Pélicand Martine, professeur des écoles

Évaluation des acquis des élèves de fin d'école en allemand

Conception des items de compréhension de l'oral, de compréhension de l'écrit, de production écrite et connaissances de faits culturels

M. Dufresne Jean-Pierre, IA-IPR

M. Bord Olivier, professeur

Mme Delpey Danielle, professeur

Conception des items de production orale

Mme Quatreuille Claudine, IA-IPR

M. Leduc Olivier, professeur des écoles, chargé de missions langues vivantes

Mme Lewinsky-Leclère Patricia, professeur

Mme Marchois, Corinne, professeur des écoles, maître formateur en langues vivantes

Mme Montagne-Macaire Dominique, maître de conférences à l'IUFM d'Aquitaine

Cette évaluation bilan n'aurait pu se faire sans l'aide précieuse des membres des groupes cités. Que tous trouvent ici l'expression de nos remerciements. Notre reconnaissance va également à Aude Mulliez, statisticienne, ainsi qu'à Stéphanie Kerkmann (enseignante allemande en France dans le cadre des échanges entre enseignants du premier degré) et à Amaria Saidi-Hammadi (institutrice) pour leur participation à la phase de recueil des résultats de l'évaluation ainsi qu'aux directeurs et enseignants des écoles concernées.

SOMMAIRE

AVANT PROPOS	15
LES ÉVALUATIONS DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF	17
1. <i>Pourquoi évaluer ?</i>	19
2. <i>Les évaluations diagnostiques</i>	19
Objectifs spécifiques	19
Méthodologie	19
Recueil et traitement des données.....	19
3. <i>Les évaluations-bilans</i>	20
Les objectifs spécifiques.....	20
Méthodologie	20
Le recueil et le traitement des données.....	21
Les contraintes.....	21
4. <i>Les perspectives</i>	21
Vers un indicateur des compétences linguistiques en fin d'école primaire ?.....	21
Un cycle d'évaluations-bilans en fin d'école.....	21
PARTIE I.....	23
L'ÉVALUATION-BILAN EN LANGUES VIVANTES ÉTRANGÈRES EN FIN D'ÉCOLE PRIMAIRE	23
1. <i>L'enseignement des langues vivantes étrangères dans le premier degré : historique</i>	25
1.1 Expérimentations locales puis enseignement précoce des langues vivantes (EPLV) et enfin enseignement d'initiation à une langue étrangère (EILE)	25
1.2 Le Nouveau Contrat pour l'École	25
1.3 Une généralisation progressive en CM2 retardée.....	25
1.4 Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) : un levier.....	25
1.5 2002, l'enseignement des langues vivantes : une discipline à part entière.....	26
1.6 Le plan de rénovation des langues vivantes pour les cycles 2 et 3 de l'école primaire	26
1.7 Le socle commun de connaissances et de compétences et les nouveaux programmes.....	26
2. <i>Le contexte de l'année 2003/2004</i>	27
2.1 Objectifs de l'enseignement des langues étrangères au cycle III	27
2.2 Le programme de 2002 et la mise en œuvre d'un programme transitoire	27
2.3 L'enseignement des langues vivantes en 2003/2004.....	28
2.4 Caractéristiques des élèves évalués.....	28
3. <i>Principes et méthodologie de l'évaluation des langues vivantes étrangères</i>	28
3.1 Les compétences langagières évaluées	28
3.2 La conception des épreuves	28
3.3 Les expérimentations	29
3.4 Les contraintes	29
3.5 Le matériel.....	30
3.6 L'échantillon.....	30
3.7 L'organisation de la passation.....	30
3.8 La présentation des résultats	30
3.9 Quelques précisions	31
PARTIE II	33
LES COMPÉTENCES ÉVALUÉES.....	33
1. <i>Les compétences évaluées en compréhension de l'oral</i>	35
1.1 Ce que dit le BO HS n°4 du 29 août 2002	35
1.2 Ce qui a été retenu.....	35
1.3 Quelques précisions	35
2. <i>Les compétences évaluées en compréhension de l'écrit</i>	37
2.1 Ce que dit le BO HS n°4 du 29 août 2002	37
2.2 Ce qui a été retenu.....	37
2.3 Quelques précisions	37
3. <i>Les compétences évaluées en production écrite</i>	38
3.1 Ce que dit le BO HS n°4 du 29 août 2002	38
3.2 Ce qui a été retenu.....	38
3.3 Quelques précisions	38

4.	<i>Les compétences évaluées en production orale</i>	39
4.1	Ce que dit le BO HS n°4 du 29 août 2002	39
4.2	Ce qui a été retenu.....	39
4.3	Quelques précisions	39
5.	<i>Les acquis évalués en connaissance de faits culturels</i>	41
5.1	Ce que dit le BO HS n°4 du 29 août 2002	41
5.2	Ce qui a été retenu.....	41
5.3	Quelques précisions	42
PARTIE III.....		43
ANGLAIS		43
LES ACQUIS DES ÉLÈVES EN FIN D'ÉCOLE PRIMAIRE		43
1.	<i>Comment les compétences nécessaires à la compréhension de l'oral sont-elles maîtrisées ?</i>	45
1.1	Échelle des performances.....	45
1.2	Analyse des résultats par compétence	46
1.3	Analyse des résultats par groupe.....	48
2.	<i>Quelques exemples de situations proposées aux élèves</i>	50
2.1	Premier exemple : compétences auditives.....	50
2.2	Deuxième exemple : dégager les principales informations d'un document sonore.....	51
3.	<i>Comment les compétences nécessaires à la compréhension de l'écrit sont-elles maîtrisées ?</i>	52
3.1	Échelle des performances.....	52
3.2	Analyse des résultats par compétence	53
3.3	Analyse des résultats par groupe.....	55
4.	<i>Quelques exemples de situations proposées aux élèves</i>	57
4.1	Premier exemple : connaître et reconnaître	57
4.2	Deuxième exemple : dégager les principales informations d'un texte	58
5.	<i>Comment les compétences nécessaires à la production écrite sont-elles maîtrisées ?</i>	59
5.1	Échelle des performances.....	59
5.2	Analyse des résultats par compétence	60
5.3	Analyse des résultats par groupe.....	62
6.	<i>Quelques exemples de situations proposées aux élèves</i>	64
6.1	Premier exemple : mobiliser les outils de la langue	64
6.2	Deuxième exemple : construire du sens	65
7.	<i>Comment les compétences nécessaires à la production orale sont-elles maîtrisées ?</i>	66
7.1	Analyse globale par compétence.....	66
8.	<i>Quelques exemples de situations proposées aux élèves</i>	67
8.1	Premier exemple : reproduire.....	67
8.2	Deuxième exemple : mobiliser.....	67
8.3	Troisième exemple : produire un discours	67
9.	<i>Quelles sont les connaissances des élèves dans le domaine culturel ?</i>	68
9.1	Analyse globale par compétence.....	68
10.	<i>Quelques exemples d'items proposés aux élèves</i>	69
10.1	Premier exemple : environnement culturel	69
10.2	Deuxième exemple : environnement géographique	69
PARTIE IV.....		71
REGARDS SUR L'ENSEIGNEMENT DE L'ANGLAIS À LA LUMIÈRE DES QUESTIONNAIRES DE CONTEXTE		71
LES PERFORMANCES DES ELEVES ET LEURS APPROCHES AVEC LA LANGUE ANGLAISE		73
1.	<i>L'exposition à la langue anglaise</i>	73
1.1	État descriptif des réponses des élèves.....	73
1.2	Répartition des élèves sur l'échelle de compréhension de l'oral en anglais en fonction de la classe de début d'apprentissage.....	74
1.3	Classification ascendante hiérarchique (CAH)	74
1.4	Croisements entre la typologie d'exposition à la langue anglaise établie et les échelles de performance de l'évaluation-bilan 2004.....	76
2.	<i>Le contact avec la langue anglaise en dehors de l'école</i>	78
2.1	État descriptif des réponses des élèves.....	78
3.	<i>Es-tu à l'aise en anglais ?</i>	80
3.1	État descriptif des réponses des élèves.....	80
4.	<i>Importance de l'anglais</i>	82

4.1	État descriptif des réponses des élèves.....	82
LES PERFORMANCES DES ELEVES DANS LEUR CONTEXTE PEDAGOGIQUE		85
1.	<i>Les catégories d'enseignants</i>	85
2.	<i>La formation de l'enseignant d'anglais</i>	86
2.1	État descriptif des réponses des enseignants	86
3.	<i>Exercice de la profession dans l'école ou à l'extérieur</i>	88
3.1	État descriptif des réponses des enseignants	88
4.	<i>Variété des ressources pédagogiques</i>	90
4.1	État descriptif des réponses des enseignants.....	90
5.	<i>Les pratiques pédagogiques</i>	92
5.1	État descriptif des réponses des enseignants	92
6.	<i>Les projets</i>	93
6.1	État descriptif des réponses des enseignants	93
7.	<i>Les défis</i>	95
7.1	État descriptif des réponses des enseignants	95
8.	<i>Part accordée à l'enseignement de chacune des compétences langagières</i>	97
8.1	État descriptif des réponses des enseignants	97
LES PERFORMANCES DES ELEVES DANS LE CONTEXTE DE L'ECOLE		99
1.	<i>Les insuffisances affectant l'enseignement des langues vivantes</i>	99
1.1	État descriptif des réponses des directeurs.....	99
2.	<i>Les échanges parents/école autour des langues</i>	100
2.1	État descriptif des réponses des directeurs	100
3.	<i>Le climat dans l'école</i>	101
3.1	État descriptif des réponses des directeurs	101
4.	<i>L'enseignement des langues vivantes dans l'école</i>	102
4.1	État descriptif des réponses des directeurs	102
5.	<i>Les projets et le lien école/collège autour des langues</i>	105
5.1	État descriptif des réponses des directeurs	105
SYNTHÈSE		107
1.	<i>L'analyse du volet cognitif</i>	109
2.	<i>L'analyse du volet contextuel</i>	110
2.1	Que nous apprennent les réponses au questionnaire élève ?	110
2.2	Que nous apprennent les réponses au questionnaire enseignant ?	110
2.3	Que nous apprennent les réponses au questionnaire directeur ?.....	111
3.	<i>Le croisement des performances des élèves avec les réponses aux questionnaires de contexte</i>	111
3.1	Quelles sont les caractéristiques des élèves qui réussissent le mieux?	111
PARTIE V.....		113
ALLEMAND		113
LES ACQUIS DES ÉLÈVES EN FIN D'ÉCOLE PRIMAIRE		113
1.	<i>Comment les compétences nécessaires à la compréhension de l'oral sont-elles maîtrisées ?</i>	115
1.1	Echelle des performances.....	115
1.2	Analyse des résultats par compétence	116
1.3	Analyse des résultats par groupe.....	118
2.	<i>Quelques exemples de situations proposées aux élèves</i>	121
2.1	Premier exemple : compétences auditives.....	121
2.2	Deuxième exemple : dégager les principales informations d'un document sonore	122
3.	<i>Comment les compétences nécessaires à la compréhension de l'écrit sont-elles maîtrisées ?</i>	123
3.1	Echelle des performances.....	123
3.2	Analyse des résultats par compétence	124
3.3	Analyse des résultats par groupe.....	126
4.	<i>Quelques exemples de situations proposées aux élèves</i>	128
4.1	Premier exemple : dégager les principales informations d'un texte	128
4.2	Deuxième exemple : dégager les principales informations d'un texte	129
5.	<i>Comment les compétences nécessaires à la production écrite sont-elles maîtrisées ?</i>	130
5.1	Echelle des performances.....	130
5.2	Analyse des résultats par compétence	131
5.3	Analyse des résultats par groupe.....	133
6.	<i>Quelques exemples de situations proposées aux élèves</i>	135
6.1	Premier exemple : mobiliser les outils de la langue.....	135

6.2	Deuxième exemple : construire du sens.....	135
7.	<i>Comment les compétences nécessaires à la production orale sont-elles maîtrisées ?</i>	136
7.1	Analyse globale par compétence	136
8.	<i>Quelques exemples de situations proposées aux élèves</i>	137
8.1	Premier exemple : reproduire.....	137
8.2	Deuxième exemple : mobiliser.....	137
8.3	Troisième exemple : Produire un discours.....	137
9.	<i>Quelles sont les connaissances des élèves dans le domaine culturel ?</i>	138
9.1	Analyse globale par compétence.....	138
10.	<i>Quelques exemples d'items proposés aux élèves</i>	140
10.1	Premier exemple : environnement culturel	140
10.2	Deuxième exemple : environnement géographique.....	140
PARTIE VI.....		141
REGARDS SUR L'ENSEIGNEMENT DE L'ALLEMAND À LA LUMIÈRE DES QUESTIONNAIRES DE CONTEXTE.....		141
LES PERFORMANCES DES ELEVES ET LEURS APPROCHES AVEC LA LANGUE ALLEMANDE.....		143
1.	<i>L'exposition à la langue allemande</i>	143
1.1	État descriptif des réponses des élèves.....	143
1.2	Répartition des élèves sur l'échelle de compréhension de l'oral en allemand en fonction de la classe de début d'apprentissage.....	144
1.3	Classification ascendante hiérarchique	144
1.4	Croisements entre la typologie d'exposition à la langue allemande établie et les échelles de performance de l'évaluation-bilan 2004.....	146
2.	<i>Le contact avec la langue allemande en dehors de l'école</i>	148
2.1	État descriptif des réponses des élèves.....	148
3.	<i>Es-tu à l'aise en allemand ?</i>	150
3.1	État descriptif des réponses des élèves.....	150
4.	<i>Importance de l'allemand</i>	152
4.1	État descriptif des réponses des élèves.....	152
LES PERFORMANCES DES ELEVES DANS LEUR CONTEXTE PEDAGOGIQUE		155
1.	<i>Dans quelle catégorie vous situez-vous ?</i>	155
2.	<i>La formation de l'enseignant d'allemand</i>	156
2.1	État descriptif des réponses des enseignants.....	156
3.	<i>Exercice de la profession dans l'école ou à l'extérieur</i>	158
3.1	État descriptif des réponses des enseignants	158
4.	<i>Variété des ressources pédagogiques</i>	160
4.1	État descriptif des réponses des enseignants	160
5.	<i>Les pratiques pédagogiques</i>	162
5.1	État descriptif des réponses des enseignants	162
6.	<i>Les projets</i>	164
6.1	État descriptif des réponses des enseignants	164
7.	<i>Les défis</i>	166
7.1	État descriptif des réponses des enseignants	166
8.	<i>Part accordée à l'enseignement de chacune des compétences langagières</i>	168
8.1	État descriptif des réponses des enseignants	168
LES PERFORMANCES DES ELEVES DANS LE CONTEXTE DE L'ECOLE		171
1.	<i>Les insuffisances affectant l'enseignement des langues vivantes</i>	171
1.1	État descriptif des réponses des directeurs	171
2.	<i>Les échanges parents/école autour des langues</i>	173
2.1	État descriptif des réponses des directeurs	173
3.	<i>Le climat de l'école</i>	174
3.1	État descriptif des réponses des directeurs	174
4.	<i>L'enseignement des langues vivantes dans l'école</i>	176
4.1	État descriptif des réponses des directeurs	176
5.	<i>Les projets et le lien école/collège autour des langues</i>	178
5.1	État descriptif des réponses des directeurs	178
SYNTHÈSE.....		179
1.	<i>L'analyse du volet cognitif</i>	181
2.	<i>L'analyse du volet contextuel</i>	182
2.1	Que nous apprennent les réponses au questionnaire élève ?.....	182

2.2	Que nous apprennent les réponses au questionnaire enseignant ?.....	183
2.3	Que nous apprennent les réponses au questionnaire directeur ?.....	183
3.	<i>Le croisement des performances des élèves avec les réponses aux questionnaires de contexte</i>	184
3.1	Quelles sont les caractéristiques des élèves qui réussissent le mieux ?.....	184
PARTIE VII		185
CONCLUSIONS ET PERSPECTIVES		185
ANNEXES		189
ANNEXE 1 : DESCRIPTEURS GENERAUX DU NIVEAU A1 DU CADRE EUROPEEN COMMUN DE REFERENCES POUR LES LANGUES		191
ANNEXE 2 : TABLEAU RECAPITULATIF DU NOMBRE D'ITEMS PAR LANGUE ET PAR COMPETENCE LANGAGIERE		191
ANNEXE 3 : REPARTITION DES 9 BLOCS D'ITEMS DANS LES 12 CAHIERS		192
ANNEXE 4 : CORRELATIONS ENTRE LES SCORES		193
ANNEXE 5 : CONSTITUTION DES ECHELLES DE PERFORMANCES		194
Un exemple : Constitution de l'échelle de compréhension de l'oral en anglais.....		194
Présentation de l'échelle de compréhension de l'oral.....		195
ANNEXE 6 : COMMENT LIRE UNE ECHELLE ?.....		196
ANNEXE 7 : LES PROBABILITES-SEUILS DES ECHELLES DE PERFORMANCE.....		197
ANGLAIS.....		197
ALLEMAND.....		199
ANNEXE 8 : CARACTERISATION DES GROUPES AVEC DES ELEMENTS DU CONTEXTE		200
ANNEXE 9 : LES GRAPHIQUES ACCOMPAGNANT L'ANALYSE DES QUESTIONNAIRES DE L'EVALUATION EN ANGLAIS.....		205
La classification ascendante hiérarchique (CAH).....		205
1.	<i>L'exposition des élèves à la langue anglaise</i>	206
La classification ascendante hiérarchique.....		206
2.	<i>Le contact avec la langue anglaise en dehors de l'école</i>	207
Classification ascendante hiérarchique.....		207
Croisements entre la typologie de contact à la langue anglaise en dehors de l'école établie et les échelles de performance de l'évaluation-bilan 2004.....		208
3.	<i>Es-tu à l'aise en anglais ?</i>	209
Classification ascendante hiérarchique.....		209
Croisements entre la typologie d'aisance des élèves à la langue anglaise établie et les échelles de performance de l'évaluation-bilan 2004.....		210
4.	<i>Importance de l'anglais pour les élèves</i>	211
Classification ascendante hiérarchique.....		211
Croisements entre la typologie d'importance de l'anglais pour les élèves établie et les échelles de performance de l'évaluation-bilan 2004.....		212
5.	<i>La formation de l'enseignant d'anglais</i>	213
Les enseignants d'anglais à l'école primaire sont issus de formation et de catégorie très différentes. Classification ascendante hiérarchique.....		213
Croisements entre la typologie de formation des enseignants d'anglais établie et les échelles de performance de l'évaluation-bilan 2004.....		214
6.	<i>Exercice de la profession d'enseignant d'anglais dans l'école ou à l'extérieur</i>	215
Classification ascendante hiérarchique.....		215
Croisements entre la typologie d'exercice de la profession d'enseignant d'anglais établie et les échelles de performance de l'évaluation-bilan 2004.....		216
7.	<i>Variété des ressources pédagogiques en anglais</i>	217
Classification ascendante hiérarchique.....		217
Croisements entre la typologie de variété des ressources pédagogiques et les échelles de performance de l'évaluation-bilan 2004.....		218
8.	<i>Les pratiques pédagogiques en anglais</i>	219
Classification ascendante hiérarchique.....		219
Croisements entre la typologie de pratiques pédagogiques établie et les échelles de performance de l'évaluation-bilan 2004.....		220
9.	<i>Les projets en anglais</i>	221
Classification ascendante hiérarchique.....		221
Croisements entre la typologie de projets établie et les échelles de performance de l'évaluation-bilan 2004.....		222
10.	<i>Les défis en anglais</i>	223
Classification ascendante hiérarchique.....		223

Croisements entre la typologie de défis des enseignants établie et les échelles de performance de l'évaluation-bilan 2004.....	224
11. <i>Part accordée à l'enseignement de chacune des compétences langagières en anglais</i>	225
Classification ascendante hiérarchique	225
Croisements entre la typologie de la part accordée à chacune des compétences langagières et les échelles de performance de l'évaluation-bilan 2004.....	226
12. <i>insuffisances affectant l'enseignement des langues vivantes</i>	227
Classification ascendante hiérarchique	227
Croisements entre la typologie d'insuffisances affectant l'enseignement des langues vivantes établie et les échelles de performance de l'évaluation-bilan 2004	228
13. <i>Les échanges parents/école autour des langues</i>	229
Classification ascendante hiérarchique	229
Croisements entre la typologie établie d'échanges parents/école autour des langues et les échelles de performance de l'évaluation-bilan 2004.....	230
14. <i>Le climat dans l'école</i>	231
Classification ascendante hiérarchique	231
15. <i>L'enseignement des langues vivantes dans l'école</i>	233
Classification ascendante hiérarchique	233
Croisements entre la typologie d'enseignement des langues vivantes dans l'école établie et les échelles de performance de l'évaluation-bilan 2004	234
16. <i>Les projets et le lien école/collège autour des langues</i>	235
Classification ascendante hiérarchique	235
Croisements entre la typologie de projets et de lien école/collège autour des langues établie et les échelles de performance de l'évaluation-bilan 2004	236
ANNEXE 10 : LES GRAPHIQUES ACCOMPAGNANT L'ANALYSE DES QUESTIONNAIRES DE L'EVALUATION EN ALLEMAND.....	237
1. <i>L'exposition des élèves à la langue allemande</i>	237
Classification ascendante hiérarchique	237
2. <i>Le contact avec la langue allemande en dehors de l'école</i>	238
Classification ascendante hiérarchique	238
Croisements entre la typologie de contact à la langue allemande en dehors de l'école établie et les échelles de performance de l'évaluation-bilan 2004	239
3. <i>Es-tu à l'aise en allemand ?</i>	240
Classification ascendante hiérarchique	240
Croisements entre la typologie d'aisance des élèves à la langue allemande établie et les échelles de performance de l'évaluation-bilan 2004.....	241
4. <i>Importance de l'allemand pour les élèves</i>	242
Classification ascendante hiérarchique	242
Croisements entre la typologie d'importance de l'allemand pour les élèves établie et les échelles de performance de l'évaluation-bilan 2004.....	243
5. <i>La formation de l'enseignant d'allemand</i>	244
Classification ascendante hiérarchique	244
Croisements entre la typologie de formation des enseignants établie et les échelles de performance de l'évaluation-bilan 2004.....	245
6. <i>Exercice de la profession d'enseignant d'allemand dans l'école ou à l'extérieur</i>	246
Classification ascendante hiérarchique	246
Croisements entre la typologie d'exercice de la profession d'enseignant d'allemand établie et les échelles de performance de l'évaluation-bilan 2004	247
7. <i>Variété des ressources pédagogiques en allemand</i>	248
Classification ascendante hiérarchique	248
Croisements entre la typologie de variété des ressources pédagogiques établie et les échelles de performance de l'évaluation-bilan 2004.....	249
8. <i>Les pratiques pédagogiques en allemand</i>	250
Classification ascendante hiérarchique	250
Croisements entre la typologie de pratiques pédagogiques établie et les échelles de performance de l'évaluation-bilan 2004.....	251
9. <i>Les projets en allemand</i>	252
Classification ascendante hiérarchique	252
Croisements entre la typologie de projets établie et les échelles de performance de l'évaluation-bilan 2004	253
10. <i>Les défis en allemand</i>	254
Classification ascendante hiérarchique	254
Croisements entre la typologie de défis des enseignants établie et les échelles de performance de l'évaluation-bilan 2004.....	255
11. <i>Part accordée à l'enseignement de chacune des compétences langagières en allemand</i>	256
Classification ascendante hiérarchique.....	256

	Croisements entre la typologie de la part accordée à chacune des compétences langagières et les échelles de performance de l'évaluation-bilan 2004	257
12.	<i>Les insuffisances affectant l'enseignement des langues vivantes</i>	258
	Classification ascendante hiérarchique	258
	Croisements entre la typologie d'insuffisances affectant l'enseignement des langues vivantes établie et les échelles de performance de l'évaluation-bilan 2004	259
13.	<i>Les échanges parents/école autour des langues</i>	260
	Classification ascendante hiérarchique	260
	Croisements entre la typologie d'échanges parents/école autour des langues établie et les échelles de performance de l'évaluation-bilan 2004	261
14.	<i>Le climat de l'école</i>	262
	Classification ascendante hiérarchique	262
	Croisements entre la typologie de climat de l'école établie et les échelles de performance de l'évaluation-bilan 2004	263
15.	<i>L'enseignement des langues vivantes dans l'école</i>	264
	Classification ascendante hiérarchique	264
	Croisements entre la typologie d'enseignement des langues vivantes dans l'école établie et les échelles de performance de l'évaluation-bilan 2004	265
16.	<i>Les projets et le lien école/collège autour des langues</i>	266
	Classification ascendante hiérarchique	266
	Croisements entre la typologie de projets et de lien école/collège autour des langues établie et les échelles de performance de l'évaluation-bilan 2004	267
	ANNEXE 11 : NOTE D'EVALUATION.....	269
	<i>Les compétences en anglais des élèves en fin d'école</i>	269
	ANNEXE 12 : NOTE D'EVALUATION.....	277
	<i>Les compétences en allemand des élèves en fin d'école</i>	277
	BIBLIOGRAPHIE	285

AVANT PROPOS

« L'institution scolaire se doit de savoir si les objectifs fixés par les programmes d'enseignement sont bien atteints. »¹ Cette première évaluation-bilan vise à mesurer les performances des élèves en anglais et en allemand en fin d'école primaire avant la mise en place en CM2 des nouveaux programmes de 2002. Elle correspond donc à un état « zéro ». La reprise de cette évaluation-bilan en 2010 permettra de mesurer l'évolution des performances des élèves de CM2 suite à l'application généralisée de ces programmes.

Ce dossier propose une analyse approfondie des résultats de cette première évaluation-bilan de 2004 pilotée par le bureau des évaluations et des outils pour le pilotage pédagogique de la direction de l'évaluation de la prospective et de la performance. Tous les aspects méthodologiques y sont décrits également. Rappelons que ces évaluations-bilans ne concernent qu'un échantillon représentatif d'élèves et ne permettent pas de révéler les points forts et les points faibles de chaque élève évalué.

Les activités langagières et les compétences évaluées sont communes aux deux langues et ont été retenues en s'appuyant sur le programme d'enseignement des langues étrangères ou régionales à l'école primaire (BO hors série n°4 du 29 août 2002) et sur les descripteurs du niveau A1 du *Cadre européen commun pour les langues*². Ont été évaluées des compétences en compréhension de l'oral, en production orale, en compréhension de l'écrit et en production écrite ainsi que la connaissance de faits culturels.

On constate qu'il y a une grande hétérogénéité dans l'acquisition des compétences langagières. Les élèves n'ont pas nécessairement le même niveau de maîtrise pour chacune d'elles. Aussi est-il difficile de parler d'un niveau général en anglais et en allemand et de proposer un indicateur unique.

Les résultats montrent également que les élèves sont bien entraînés à l'oral que ce soit en production ou en compréhension. Une part du temps d'enseignement nettement moins important est accordé à l'écrit ce qui est bien mis en évidence par les faibles résultats obtenus par l'ensemble des élèves en production écrite. Cependant, en compréhension de l'écrit, on aurait pu s'attendre à des performances moins élevées que celles réalisées.

Une des particularités de cette évaluation est de proposer le croisement des performances des élèves avec des éléments de contexte recueillis à partir de questionnaires adressés aux élèves, aux enseignants d'anglais ou d'allemand et aux directeurs des classes faisant partie de l'échantillon représentatif. Cet éclairage des résultats permet de dégager des caractéristiques contextuelles favorables à la réussite des élèves. Ainsi, cette évaluation-bilan a permis pour la première fois ce constat global : plus les élèves ont l'opportunité d'une exposition précoce aux langues vivantes dans leur scolarité plus leurs performances sont élevées. Les résultats de l'évaluation-bilan en fin de collège en anglais, en allemand et en espagnol de 2004 confirment cet effet positif.

Pour chaque langue sont rassemblés d'une part une analyse très détaillée des résultats qui sont autant d'informations livrées aux décideurs³ pour piloter le système éducatif et, d'autre part des résultats globaux sous forme d'une synthèse³ et d'une note d'évaluation⁴ qui s'adressent à un public désireux d'accéder rapidement aux informations principales.

1 Rapport IGEN n°2007-009, l'évaluation en langue vivante : état des lieux et perspectives

2 cf. annexe 1 p.191

3 cf. page 107 (synthèse anglais) et page 179 (synthèse allemand)

4 cf. annexe 11 p. 269 (NE anglais) et annexe 12 p.277 (NE allemand)

LES ÉVALUATIONS DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF

1. Pourquoi évaluer ?

La DEPP fournit deux grands types d'évaluation qui se distinguent par leurs objectifs respectifs. Le premier type est l'évaluation diagnostique dont l'objectif est de détecter les obstacles qui font frein aux apprentissages des élèves. Le second type est l'évaluation-bilan, dont l'objectif est de fournir des informations pour une aide à la décision pour le pilotage du système éducatif. En effet, en 2000 le cabinet Jack Lang engage la réflexion sur les programmes à l'école primaire et au collège et demande le développement de dispositifs d'évaluation, notamment pour évaluer les compétences générales des collégiens. En 2001, dans la perspective de la LOLF⁵, la DEPP s'engage dans des évaluations-bilans pour suivre l'évolution des acquis des élèves. La même année, l'avis n°2 du HCEE⁶ recommande la réalisation périodique d'évaluations-bilans pour suivre l'évolution des compétences des élèves dans le temps. La première évaluation du cycle d'évaluation-bilan a eu lieu en mai 2003 avec la maîtrise du langage et de la langue française en fin de CM2 et les compétences générales en fin de 3^{ème}.

Par conséquent, ces visées, distinctes mais complémentaires, impliquent des méthodologies d'évaluations différentes en ce qui concerne l'élaboration des protocoles d'évaluation, les moments où elles ont lieu dans l'année scolaire, la codification des réponses des élèves et l'utilisation des résultats.

2. Les évaluations diagnostiques

Objectifs spécifiques

Les évaluations diagnostiques doivent permettre aux enseignants d'apprécier les points forts sur lesquels construire la progression des apprentissages et les points faibles à prendre en compte chez leurs élèves. Elles se réfèrent à des objectifs et à des compétences situés sur le continuum des acquisitions. Il ne s'agit donc pas de comparer les scores obtenus d'une année sur l'autre, mais d'examiner les réussites et les lacunes afin d'établir un diagnostic individuel en début ou en cours d'apprentissage. Tous les points du programme ne font pas l'objet d'une évaluation diagnostique.

Méthodologie

Les évaluations diagnostiques permettent d'élaborer un ensemble d'analyses, d'hypothèses quant aux causes des points forts et des points faibles des élèves pour envisager des pistes de remédiation. C'est pourquoi les compétences évaluées tendent à être « atomisées » et que la codification fine des réponses est essentielle afin de révéler des types de démarches et d'erreurs, de poser des hypothèses sur la façon dont l'élève se situe dans ses apprentissages. Par exemple, l'évaluation diagnostique s'attachera à vérifier la validité des stratégies de résolution mises en œuvre par l'élève. Ainsi, pour tenter de comprendre un échec ou un frein en « construction de l'information », on vérifiera le niveau de maîtrise de la chaîne référentielle, de la chronologie ou des connecteurs logiques. L'analyse de l'erreur est, pour les enseignants, un outil précieux lorsqu'il leur faut mettre en place une démarche pédagogique ou apporter une aide individuelle aux élèves. Dans les évaluations diagnostiques, lors de la construction des questions et items, les concepteurs prennent en compte cette dimension essentielle en attribuant des codages spécifiques aux erreurs ciblées dans la situation, aux bonnes réponses, aux réponses incomplètes ou partiellement exactes.

Recueil et traitement des données

Les enseignants peuvent rencontrer ces évaluations diagnostiques sous deux formes caractérisées par une utilisation et un traitement sensiblement différents.

Les protocoles de rentrée

A chaque rentrée scolaire, ces protocoles sont passés lors de la première quinzaine de septembre, en Français et en Mathématiques, par tous les enfants des niveaux concernés. Chaque année, les circulaires de rentrée de la direction de l'enseignement scolaire (DGESCO) et des circulaires spécifiques de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) en rappellent le caractère obligatoire et l'intérêt. Le cahier d'évaluation est un outil pédagogique destiné à demeurer dans la classe toute l'année, puis à rester en possession de l'élève.

5 Loi organique relative aux lois de finance

6 Haut conseil de l'éducation

7 Disponibles sur le site : www.educ-eval.education.fr

Les données recueillies lors de la passation des évaluations diagnostiques par protocole en CE2 et en 6^{ème} donnent lieu à des remontées au niveau local ou national (échantillonnage). Des repères globaux peuvent être fournis tous les ans, leur but est de rendre possible une description synchrone des classes, des écoles ou des académies. L'analyse des résultats permet aussi au niveau local de mettre en place des formations ou des animations pour renforcer l'enseignement de telle ou telle compétence pas assez maîtrisée chez les élèves etc.

Une évolution de ce dispositif est envisagée à partir de la rentrée scolaire 2007⁸ : suppression de l'évaluation au début de CE2 qui n'est pas un palier d'acquisition du socle et mise en place des protocoles nationaux d'évaluation diagnostique à l'école en CE1 et en CM2.

Les outils diagnostiques, en libre accès sur Internet⁹, grâce à la banque d'outils d'aide à l'évaluation diagnostique.

Ces outils peuvent être utilisés à tout moment de l'année, dans toutes les disciplines, de la maternelle à la terminale. Chaque outil permet aux enseignants de repérer des obstacles qui font frein au développement de la maîtrise de telle ou telle compétence chez tout ou partie de leurs élèves. Les enseignants corrigent les réponses des élèves. L'analyse des réponses, qui leur est proposée dans le guide de correction, leur permet de voir dans quel contexte la difficulté ou le blocage se produit. Dans les documents d'accompagnement, ils trouvent des pistes pédagogiques afin d'élaborer un parcours personnalisé susceptible de lever les obstacles repérés. Il n'y a ni traitement statistique ni remontée à quelque niveau que ce soit de ces évaluations diagnostiques qui sont à usage exclusif des enseignants.

3. Les évaluations-bilans

Les objectifs spécifiques

Les évaluations-bilans ont pour but de fournir aux décideurs et à la société, des constats globaux sur les acquis de promotions d'élèves, à un niveau de la scolarité ou à un âge donné. Ces évaluations-bilans ont pour vocation de donner des informations à intervalles réguliers sur le système éducatif. Pour permettre ces comparaisons dans le temps, une évaluation identique est utilisée à différentes périodes. A titre d'exemple, l'évaluation des compétences en lecture des élèves en fin de CM2 a été réalisée sur des échantillons comparables d'élèves en 1987 et 1997. Une autre évaluation destinée à cerner les difficultés en lecture à l'entrée en sixième a été proposée aux élèves en 1997 et en 2002. Les analyses fournies ont permis d'apprécier la nature et l'amplitude des évolutions afin d'évaluer, entre autre, l'efficacité de mesures en matière d'enseignement de la lecture à l'école pendant la décennie 1987-1997 ainsi que celles ciblant les élèves en difficulté de lecture sur la période 1997-2002 (notamment la mise en place des PPAP – programme personnalisé d'aide et de progrès).

Méthodologie

Ces évaluations-bilans permettent de recueillir des informations sur les acquis des promotions d'élèves en fin d'un cycle de formation (fin d'école ou fin de collège). Elles testent des connaissances et des compétences devant être acquises en fin de cursus. Elles sont entièrement basées sur les programmes. Il ne s'agit pas d'observer la performance de tel ou tel élève mais bien d'agréger les résultats d'échantillons représentatifs de promotions d'élèves, afin d'avoir une vision globale et macroscopique des acquis des élèves.

Les évaluations-bilans s'intéressent à la réussite ou à l'échec du processus réalisé et à la maîtrise ou non des compétences quel que soit le processus d'apprentissage en jeu. L'évaluation-bilan se préoccupe peu des démarches et des stratégies engagées par les élèves et il n'importe pas de savoir pourquoi les élèves se sont trompés. Pour cette raison, le recueil des réponses est le plus souvent réduit à trois possibilités : réussite, erreur, non-réponse.

Les évaluations-bilans sont davantage contraintes par les choix de politiques éducatives. En effet, lorsqu'il s'agit de fournir un indicateur sur les acquis des élèves en fin de cycle ou en fin de cursus, comparativement à une année de référence ou sur les effets d'une mesure concernant la structure scolaire ou les contenus, il est primordial d'interroger les élèves sur ce qui est attendu par le système éducatif en référence aux programmes en vigueur. Par conséquent, le contenu des protocoles est le plus exhaustif possible par rapport aux attentes des programmes.

8 cf. circulaire n°2007-011 du 9-1-2007

9 Site : www.banqoutils.education.gouv.fr

Le recueil et le traitement des données

Le matériel intégral de l'évaluation est renvoyé à la DEPP. Aucune correction n'est nécessaire de la part des enseignants et les codes des réponses des élèves sont saisis et numérisés. Puis, l'ensemble de ces résultats fait l'objet d'une analyse et d'une étude très approfondies. Les réponses aux questionnaires de contexte sont saisies de la même façon et sont, elles aussi, analysées afin de mettre en relation les résultats obtenus par les élèves à ces évaluations-bilans avec certains éléments de contexte.

Les résultats de ces évaluations sont publiés¹⁰ dans des notes d'évaluation (NE) ou d'information (NI) et dans des dossiers publiés par la DEPP. Aucun résultat individuel n'est communiqué, car l'objectif final est de pouvoir donner des indicateurs globaux.

Les contraintes

Pour créer une évaluation-bilan il faut d'une part un très grand nombre d'items afin d'avoir la vision la plus exhaustive possible des connaissances et compétences des élèves par rapport aux programmes et d'autre part plusieurs items mesurant la même compétence afin de pouvoir agréger les résultats avec certitude. De plus, afin d'apprécier la qualité psychométrique des items créés, il faut les expérimenter sur un nombre suffisant d'élèves. C'est pourquoi une évaluation-bilan se déroule sur quatre années : la première est consacrée à la création des items et à leur expérimentation, la seconde à l'analyse des résultats de l'expérimentation et à la mise au point des cahiers définitifs, puis la troisième année est entièrement dévolue à l'analyse de l'évaluation définitive et à la diffusion des premiers résultats (point presse, NE, NI). Enfin la quatrième année, un dossier rassemblant toutes les données et tous les résultats de l'évaluation-bilan est publié.

L'évaluation-bilan est passée par d'importants échantillons d'élèves représentatifs de l'ensemble au niveau national ou au niveau régional. Destinées à permettre des comparaisons temporelles, les épreuves seront reprises à chaque évaluation-bilan. Par conséquent, elles ne peuvent être ni diffusées ni publiées et doivent rester strictement confidentielles.

L'ensemble de l'évaluation se fait sous l'anonymat des enseignants et des élèves.¹¹

4. Les perspectives

Vers un indicateur des compétences linguistiques en fin d'école primaire ?

Suite au Conseil européen de Barcelone, de mars 2002, qui avait demandé la mise au point d'un indicateur des compétences linguistiques, la Commission européenne a proposé aux états membres des paramètres et des modalités de gestion pour la mise en œuvre d'un indicateur. Ce dernier devant mesurer quatre compétences linguistiques chez les élèves européens de 15 ans (fin de scolarité ou de formation obligatoire) et, dans un premier temps, sur les cinq langues les plus employées dans l'ensemble de l'Union européenne (UE).

« La rénovation de l'enseignement des langues vivantes étrangères (LVE) se poursuit. En loi de finances, un indicateur mesurera la proportion d'élèves ayant atteint en langue étrangère le niveau A1 du cadre européen en fin d'école et un autre le niveau B1 en fin de collège. »¹²

Un cycle d'évaluations-bilans en fin d'école

Quant au cycle d'évaluations-bilans commencé en 2003, il va se poursuivre pour pouvoir permettre des comparaisons temporelles sur les connaissances et compétences maîtrisées par les élèves en fin d'école et en fin de collège. Ainsi, la seconde vague d'évaluations-bilans en langues vivantes étrangères devrait avoir lieu en 2010.

10 Les Notes d'évaluation et les Notes d'information sont consultables sur le site : <http://www.education.gouv.fr/stateval/>

11 Déclaration à la CNIL

12 Circulaire n°2007-011 du 9-1-2007

PARTIE I
L'ÉVALUATION-BILAN EN LANGUES VIVANTES
ÉTRANGÈRES EN FIN D'ÉCOLE PRIMAIRE

1. L'enseignement des langues vivantes étrangères dans le premier degré : historique

1.1 Expérimentations locales puis enseignement précoce des langues vivantes (EPLV) et enfin enseignement d'initiation à une langue étrangère (EILE)

Jusqu'en 1989, l'enseignement d'une langue vivante en primaire relève d'expérimentations d'initiatives locales. En mars 1989, Lionel Jospin, ministre de l'Éducation nationale, publie une circulaire¹³ relative à « l'expérimentation contrôlée d'une langue vivante étrangère à l'école primaire ». Elle prévoit une initiation de 2 à 3 heures par semaine destinée aux élèves des cours moyens (CM1 et CM2) assurée par différentes catégories de personnels habilités, issus de l'Éducation nationale ou non. Cette année-là, 77,7 % des élèves qui bénéficient de cette expérimentation sont inscrits en anglais, 17,1 % en allemand et 4,1 % en espagnol. La généralisation de cette «expérimentation contrôlée» devait se faire dans les six années suivantes.

Cet Enseignement Précoce d'une Langue Vivante (EPLV), est devenu, en 1991¹⁴, un « Enseignement d'Initiation à une Langue Étrangère » (EILE). En 1992, plus de 40 % des CM2 étudient une langue étrangère.

1.2 Le Nouveau Contrat pour l'École

En 1995, avec le Nouveau Contrat pour l'École, François Bayrou lance « CE1 sans frontières »¹⁵ qui propose 15 minutes par jour de cours de langue à partir d'un support audiovisuel. L'initiation est assurée par l'enseignant de la classe qui utilise les cassettes audiovisuelles produites par le CNDP et diffusées par le ministère. Mais cette expérience s'est heurtée à deux problématiques fondamentales : d'une part, sans formation spécifique en langues vivantes, un enseignant est-il capable d'enseigner une langue étrangère et d'autre part, est-il possible à un élève d'apprendre une langue en regardant et en écoutant une vidéo, même si elle est de qualité ?

1.3 Une généralisation progressive en CM2 retardée

Cependant, malgré l'expérience infructueuse de « CE1 sans frontière », l'apprentissage précoce des langues n'est pas remis en cause. En 1998¹⁶, la généralisation progressive de l'enseignement des langues vivantes pour toutes les classes de cours moyen est décidée. En 1999¹⁷, Jack Lang propose un plan d'amélioration de l'enseignement des langues dans le système éducatif. Cette fois-ci, on commencerait en CM2 pour redescendre progressivement jusqu'à la grande section de maternelle.

Lors de la conférence de presse du 20 juin 2000, Jack Lang annonce son plan de réforme pour l'école primaire. Il prévoit la généralisation immédiate de l'apprentissage d'une langue vivante pour tous les cours moyens puis son extension au CE2 en 2002, au CE1 en 2003, au CP en 2004 et à la grande section de maternelle en 2005. Par conséquent, en 2005, l'apprentissage d'une langue aurait dû être effectif de la grande section de maternelle au CM2. Mais, face aux difficultés matérielles et organisationnelles, le plan n'a pu être appliqué dans son intégralité. Toutefois, l'apprentissage d'une langue vivante reste une des priorités de l'école.

1.4 Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) : un levier

En 2001, le *Cadre européen commun de référence pour les langues* du Conseil de l'Europe, élaboré entre 1993 et 2000, résultat d'une recherche menée par des experts des quarante et un états membres du Conseil de l'Europe est publié. « Qu'est ce que le *Cadre européen commun de référence pour les langues* ?¹⁸ Le Cadre européen commun de référence offre une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels, etc. en Europe. Il décrit aussi complètement que possible ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre afin de l'utiliser dans le but de communiquer ; il énumère également les connaissances et les habiletés qu'ils doivent acquérir afin d'avoir un comportement langagier efficace. La description englobe aussi le contexte culturel qui soutient la langue. Enfin, le Cadre de référence définit les niveaux de compétence qui permettent de mesurer le progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage et à tout moment de la vie. »

13 Circulaire n° 89-065 du 6 mars 1989

14 Circulaire n° 91-246 du 6 septembre 1991

15 Circulaire n° 95-103 et n° 95-104 du 3 mai 1995

16 Circulaire 98-135 du 23 juin 1998

17 Circulaire n°99-093 du 17 juin 1999 et circulaire n° 99-176 du 4 novembre 1999

18 Cadre européen commun de référence pour les langues, p 9.

1.5 2002, l'enseignement des langues vivantes : une discipline à part entière

Désormais, cet enseignement est reconnu comme une discipline à part entière et fait partie des enseignements obligatoires. Cet apprentissage spécifique est défini par ses horaires, ses objectifs et les compétences que les élèves doivent maîtriser à la fin du cycle. Aussi, le CECRL est pris en compte lors de l'élaboration du programme de l'école primaire d'enseignement des langues étrangères ou régionales à l'école primaire de 2002¹⁹ qui indique ceci : «*À la fin du cycle 3, les élèves devront avoir acquis un niveau voisin du niveau A1 de l'échelle de niveaux du Cadre européen commun de référence pour les langues publié par le Conseil de l'Europe.*». A partir de la rentrée 2005, le dispositif devait être élargi à la grande section de maternelle puis à tous les niveaux de primaires : CP (2006), CE1 (2007), mais le dispositif a pris du retard.

1.6 Le plan de rénovation des langues vivantes pour les cycles 2 et 3 de l'école primaire

À la rentrée **2005**, c'est la mise en place progressive du Plan de rénovation des langues vivantes²⁰ mais, vu les difficultés, le ministère fait le choix de limiter au cycle 3 la mise en œuvre de l'enseignement d'une langue, le cycle 2 peut toutefois être concerné là où c'est possible. L'objectif fixé est d'atteindre en 2005-2006 un taux de couverture de 100 % du cycle 3 (CM2, CM1 et CE2). A compter de la rentrée scolaire **2007**, l'apprentissage d'une langue vivante débutera en CE1. D'ici là, toutes les classes du cycle 3 de l'école élémentaire devraient bénéficier d'un enseignement de langue. En outre, à partir de la promotion 2007, tous les enseignants de primaire seront en mesure d'enseigner une langue étrangère. L'épreuve de langue au concours de recrutement des professeurs des écoles est obligatoire depuis 2005.

1.7 Le socle commun de connaissances et de compétences et les nouveaux programmes

Le socle est inscrit dans la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école, en date du 23 avril 2005, conçue par François Fillon. Gilles de Robien, par le décret du 11 juillet **2006**, institue le socle commun de connaissances et de compétences qui s'organise en sept grandes compétences ou piliers. Les langues vivantes constituent le 2^{ème} pilier.

« Le socle commun constitue la référence pour la rédaction des programmes d'enseignement de l'école et du collège. Ce texte présente l'ensemble des valeurs, des savoirs, des langages et des pratiques dont la maîtrise permet à chacun d'accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel, ainsi que contribuer à réussir sa vie en société. »

« Des groupes d'experts pour les programmes scolaires (GEPS) constitués d'inspecteurs et d'enseignants sont chargés de préparer l'adaptation des programmes d'enseignement aux finalités du socle commun et de préciser les objectifs de chaque cycle permettant de situer les élèves dans leur progression.²¹ » L'ensemble des programmes langues vivantes à l'école et au collège, devrait être publié à la fin de l'été **2007**. Le niveau requis pour attester de la maîtrise du socle est A1 pour la fin de l'école et A2 pour la fin de la scolarité obligatoire.

19 BO n°4, du 29 août 2002, hors série

20 La loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005 publiée au JO en date du 24 avril 2005, prévoit l'étude d'une langue étrangère à l'école primaire (article 25). L'objectif est d'amener les élèves à une meilleure maîtrise de la première langue enseignée, à la maîtrise de deux langues vivantes à la fin de leurs études secondaires et de préserver la diversité des langues vivantes.

21 Site : <http://eduscol.education.fr/D0231/enseignements.htm>

2. Le contexte de l'année 2003/2004

2.1 Objectifs de l'enseignement des langues étrangères au cycle III

Cet enseignement vise l'acquisition de compétences assurées permettant l'usage efficace d'une langue autre que la langue française dans un nombre limité de situations de communication adaptées à un jeune enfant. Il contribue à construire des connaissances linguistiques précises (formules usuelles de communication, lexique, syntaxe et morphosyntaxe) ainsi que des connaissances sur les modes de vie et la culture du ou des pays où cette langue est parlée.

Il vise aussi à faire découvrir, d'une manière plus générale, l'enrichissement qui peut naître de la confrontation à d'autres langues, d'autres cultures et d'autres peuples, y compris lorsqu'ils sont liés à l'histoire personnelle ou familiale de certains élèves de la classe.

Cet apprentissage est une étape d'un parcours linguistique qui, au terme de la scolarité obligatoire, aura permis à chaque élève d'acquérir au moins deux langues vivantes en plus de sa langue maternelle.

2.2 Le programme de 2002²² et la mise en œuvre d'un programme transitoire²³

Un calendrier spécifique est adopté pour les langues vivantes dans la mise en œuvre des nouveaux programmes de l'école primaire, prévoyant l'application d'un programme transitoire au cycle des approfondissements. En effet, 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 et 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 : « *Le programme transitoire pour le cycle 3 prend en compte la durée globalement plus réduite de l'apprentissage de la langue vivante à l'école primaire mais aussi le degré de développement cognitif et la maturité des élèves concernés. Il présente quelques allègements dans les contenus linguistiques et culturels à enseigner et définit des attentes et des exigences plus modestes dans le domaine des acquisitions et des performances. [...] A la fin du cycle 3, les élèves devront avoir acquis un niveau voisin du niveau A1 de l'échelle de niveaux du Cadre européen commun de référence pour les langues publié par le conseil de l'Europe.* »

C'est pourquoi le cadre conceptuel de cette évaluation a été établi en référence aux exigences du programme transitoire applicable dès la rentrée 2004 au cours moyen 2 et en référence au niveau A1 du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL).

À partir de la rentrée 2005 pour le cycle des apprentissages fondamentaux et de la rentrée 2008 pour le cycle des approfondissements, le programme arrêté le 25 janvier 2002 s'appliquera (BO hors série n° 1 du 14 février 2002). Le tableau ci-dessous récapitule ces informations.

		Application du programme transitoire	Date d'entrée en vigueur du programme définitif
Cycle des apprentissages fondamentaux	Grande section		Rentrée 2005
	Cours préparatoire		Rentrée 2006
	Cours élémentaire 1		Rentrée 2007
Cycle des approfondissements	Cours élémentaire 2	Rentrées 2002 à 2007	Rentrée 2008
	Cours moyen 1	Rentrées 2003 à 2008	Rentrée 2009
	Cours moyen 2	Rentrées 2004 ²⁴ à 2009	Rentrée 2010

22 BO n°1, du 14 février 2002, hors série

23 BO n°4, du 29 août 2002, hors série

24 L'évaluation-bilan a eu lieu en juin 2004.

2.3 L'enseignement des langues vivantes en 2003/2004²⁵

En France métropolitaine²⁶, à la rentrée 2003, 89,7 % des classes du secteur public accueillant des élèves de cycle III, bénéficient d'un enseignement de langues vivantes, dont 99,4 % des classes de cours moyens (contre 95,9 % en 2002-2003). L'anglais est la langue la plus étudiée au cycle III, puisque 79,2 % des élèves ont choisi cette langue alors qu'ils ne sont que 15,6 % à avoir opté pour l'allemand.

2.4 Caractéristiques des élèves évalués

Les élèves de fin d'école évalués en juin 2004 ne bénéficiaient pas encore d'un enseignement basé sur le programme transitoire de 2002, applicable en CM1 à partir de la rentrée 2003 et en CM2 à partir de la rentrée 2004. De plus, à peine 50 % des élèves de cet échantillon ont bénéficié d'un ou de deux ans d'enseignement de l'anglais. En effet, près d'un élève sur huit a commencé l'apprentissage de l'anglais l'année de CM2, près de la moitié en CM1, et ils sont une minorité à avoir commencé avant le CM1. En ce qui concerne l'allemand, la plupart des élèves évalués ont commencé à l'apprendre en CM1 (31,9 % des élèves) ou en CE2 (30,5 %). De manière non négligeable, un peu plus de 20 % des élèves interrogés ont commencé à apprendre l'allemand en CE1 ou antérieurement.

Un état des lieux apparaissait nécessaire avant la mise en place, à la rentrée 2004, du programme transitoire en CM2. C'est donc un « état initial » de la situation que propose cette évaluation-bilan de mai/juin 2004. Le dispositif, régulièrement repris, permettra d'apprécier l'impact de la mise en œuvre de ce programme de 2002 dans l'évolution de la maîtrise des compétences des élèves.

3. Principes et méthodologie de l'évaluation des langues vivantes étrangères

3.1 Les compétences langagières évaluées

Cinq compétences langagières ont été évaluées : la compréhension de l'oral, la compréhension de l'écrit, la production écrite, la production orale (à titre expérimental) ainsi que la connaissance de faits culturels.

Ces grands domaines de compétences ont été déclinés en différents objectifs en se référant au programme transitoire qui s'appuie sur le niveau A1 du Cadre européen commun de référence pour les langues et en prenant en compte ce que chaque objectif apporte à la maîtrise de la compétence ou de la connaissance. Le tableau des compétences à évaluer est commun aux deux langues évaluées (allemand et anglais) à la fin de l'école en mai/juin 2004 et a été décliné ensuite par langue en respectant la spécificité de chacune.

3.2 La conception des épreuves

En se référant au programme transitoire de 2002 s'appuyant sur le niveau A1 du Cadre européen commun de référence pour les langues qui indique : « À la fin du cycle 3, les élèves devront avoir acquis un niveau voisin du niveau A1 de l'échelle de niveaux du Cadre européen commun de référence pour les langues publié par le Conseil de l'Europe. » et en fonction de la méthodologie employée pour cette évaluation-bilan, un tableau des compétences à évaluer a été établi par la DEPP. Puis, trois groupes de travail académiques, constitués de formateurs, d'enseignants et de chercheurs, ont construit les items²⁷ en respectant un cahier des charges précis rédigé par la DEPP. Les items créés ont été validés au cours de deux séances de travail réunissant les concepteurs et l'inspecteur qui les encadrait ainsi que le chef de projet de la DEPP. Quant aux questionnaires destinés aux élèves, aux enseignants et aux directeurs d'école, ils ont été entièrement élaborés par le chef de projet.

Pour chacune des compétences²⁸ évaluées, il a été demandé aux concepteurs d'être exhaustifs par rapport au contenu du programme, de proposer des situations²⁹ d'évaluation comportant des items avec des niveaux de difficulté gradués et plusieurs situations mesurant la même compétence. Chaque situation doit permettre de vérifier le niveau de maîtrise de la compétence évaluée.

Pour évaluer ce qui était visé en écartant les problèmes de compréhension des consignes en anglais ou en allemand, celles-ci ont toutes rédigées ou énoncées en français.

25 Source : DESCO A1 - enquête effectuée auprès des inspections académiques

26 Aucune école des DOM ne faisait partie de l'échantillon des classes évaluées en mai/juin 2004.

27 Un item est une question ou une prise d'information.

28 Chaque compétence a été déclinée en plusieurs objectifs et chaque objectif a été évalué par au moins trois situations.

29 Chaque situation est composée d'un ou de plusieurs items.

Pour garantir une meilleure discrimination des items, ceux de type vrai/faux ou oui/non d'une même situation ont systématiquement été regroupés. Un seuil de réussite a été attribué à chacun des regroupements opérés. Par exemple, un regroupement de cinq réponses d'une même situation pouvait se voir attribuer un seuil de réussite de quatre signifiant que le point n'était accordé qu'aux seuls élèves ayant réussi au moins quatre des cinq items proposés.

3.3 Les expérimentations

Pour chaque langue, deux expérimentations des items ont été réalisées sur des échantillons représentatifs d'écoles publiques ou privées sous contrat de France métropolitaine : la première en juin 2002 (584 élèves pour l'anglais, 483 pour l'allemand) et la deuxième, en juin 2003 (1219 élèves pour l'anglais, 764 pour l'allemand). Ces expérimentations avaient pour but de valider les items proposés ainsi que les procédures de passation. Lors de la première expérimentation, différents types de format de questions ont été proposés : QCM, soulignage, fléchage, questions ouvertes, production de textes, etc. Or il a fallu non seulement supprimer les items qui ne fonctionnaient pas mais en recréer de nouveaux puisque seul le format QCM et les questions fermées étaient autorisés pour l'expérimentation de 2003. A chaque phase, l'analyse statistique des items (taux de réussite, corrélations item-test, analyse des distracteurs) a permis d'éliminer ou d'améliorer ceux qui ne répondaient pas aux critères psychométriques, aux critères de forme ou de contenu, ou dont la compréhension par les élèves n'était pas satisfaisante. Ainsi, en anglais, sur les 838 items proposés à l'expérimentation de 2003, 148 ont été supprimés et 703 conservés pour l'évaluation de mai/juin 2004. En allemand, sur les 735 items de 2003, 98 ont été supprimés et 637 conservés pour 2004. Afin de donner la vision la plus complète possible du degré de maîtrise des compétences chez les élèves de l'échantillon, un certain nombre d'items très peu réussis ont été gardés. C'est la corrélation item/test³⁰ et non le pourcentage de réussite qui a été prise en compte pour conserver ou éliminer les items. Tous les items les moins discriminants³¹ ont ainsi été supprimés.

3.4 Les contraintes

Le format des questions

En raison de la taille des échantillons de départ (6 000 élèves) interdisant la possibilité de correction par des experts, toutes les questions sont du format « questions à choix multiples » (QCM) ou questions fermées. Ces QCM ont été élaborés à partir des réponses que les élèves ont fournies lors des expérimentations réalisées en juin 2002 et 2003. Cette forme de questionnement a pour avantage d'éviter un travail de correction et d'automatiser la saisie des réponses des élèves, mais a pour inconvénient de ne pas permettre l'évaluation des compétences des élèves en production d'écrits à proprement parler.

Si l'utilisation des QCM permet de faire l'économie d'une correction par des experts, la construction de ce type de questions quant à elle demande beaucoup de rigueur. En effet, il faut que les réponses proposées soient plausibles afin que la bonne réponse fasse l'objet d'un choix raisonné. Elle ne doit pas être choisie parce que les autres solutions proposées auront été écartées d'office à cause de leur évidente invraisemblance.

Les cahiers tournants

Par ailleurs, si chaque élève avait dû passer l'ensemble des items d'évaluation proposés à l'écrit (donc hors compréhension de l'oral), 1 heure 48 minutes d'évaluation par élève aurait été nécessaire. Pour limiter la passation à 36 minutes par élève, les items ont été répartis en neuf blocs de 12 minutes chacun, répartis ensuite dans différents cahiers selon un plan expérimental. Chaque cahier est constitué de trois blocs et chaque bloc d'items se retrouve dans quatre cahiers différents. Ce dispositif, couramment utilisé dans les évaluations-bilans, permet d'estimer la probabilité de réussite de chaque élève à chaque item en évitant la passation de l'ensemble des items par chaque élève. Ce principe dit des « cahiers tournants » n'a pas été appliqué aux six cahiers de compréhension de l'oral. En effet, dans une classe, la passation ne pouvant se faire qu'à partir de l'écoute du même CD audio, le contenu des cahiers devait être le même pour tous les élèves contrairement aux cahiers d'écrit.

30 La corrélation item/test mesure le lien entre la réussite à l'item et la réussite globale à la compétence langagière évaluée.

31 Ces items ne permettent pas de distinguer les élèves compétents de ceux qui ne le sont pas.

Le temps de passation

L'évaluation de la connaissance de faits culturels, de la compréhension de l'oral, de la compréhension de l'écrit et de la production écrite ainsi que la réponse au questionnaire de contexte ont été effectuées en deux séances d'environ 45 minutes chacune. L'évaluation de la production orale, qui exige la présence de l'enseignant, une passation individuelle et environ 10 minutes par élève, n'a concerné que quatre élèves par classe de l'échantillon. Ces élèves ont été tirés au sort par la DEPP.

3.5 Le matériel

L'évaluation a porté sur 415 items pour l'anglais et 395 items pour l'allemand. Pour chaque langue ces items étaient répartis dans 19 cahiers différents : 12 pour les activités écrites, 6 pour la compréhension de l'oral et 1 pour la production orale. Un guide de passation était destiné aux directeurs et deux aux personnes enseignant la langue vivante évaluée dont un spécifique à la passation de l'épreuve de production orale.

Douze cahiers tournants, contenant aussi le questionnaire élève, ont été créés avec les items de compréhension de l'écrit, de production écrite et de connaissance de faits culturels complétés par six cahiers différents de compréhension de l'oral avec les six CD audio correspondants.

Ainsi, chaque élève a reçu deux cahiers : un pour les situations sur support écrit et un pour la compréhension de l'oral. Chaque cahier était administré au moins à 500 élèves, nombre suffisant pour permettre la généralisation des résultats.

Pour l'évaluation de la production orale, chaque professeur/intervenant disposait du guide de passation et du CD audio qui couvrait la totalité de la passation. La grille individuelle d'évaluation devait être renseignée par l'enseignant d'anglais ou d'allemand au fur et à mesure du déroulement de l'évaluation.

Des questionnaires de contexte, adressés aux directeurs, aux élèves et aux enseignants de langue des classes évaluées, complétaient cette évaluation.

3.6 L'échantillon

Pour répondre aux finalités du dispositif, un échantillon représentatif au niveau national des écoles et des élèves inscrits en CM2 a été constitué pour chaque langue (école rurale, école hors ZEP, école ZEP, écoles publiques et privées sous contrat de France métropolitaine). Au final en 2004, ont participé à la première évaluation-bilan en langues vivantes pour l'anglais : 6021 élèves, 318 classes et 222 écoles et pour l'allemand : 3131 élèves, 233 classes et 172 écoles.

L'échantillon a été tiré dans la base centrale des établissements publics ou privés sous contrat de France métropolitaine et les bases de l'enquête 19 de 1998-1999 et 1999-2000 (la base de 2003-2004 étant largement incomplète pour cause de grève administrative des directeurs d'écoles). Le taux de retour a atteint 92,9 % pour l'anglais et 92,5 % pour l'allemand.

3.7 L'organisation de la passation

L'évaluation finale a eu lieu entre le 24 mai et le 4 juin 2004. Afin de garantir les meilleures conditions matérielles possibles, les directeurs des écoles faisant partie de l'échantillon avaient été avertis, quelques mois auparavant, qu'ils auraient à organiser la passation de cette évaluation-bilan. Les consignes de passation étaient strictement standardisées et rassemblées dans un guide pour le directeur et un guide pour la personne assurant l'enseignement de l'anglais ou de l'allemand dans la classe évaluée.

Aucune correction des cahiers n'étant nécessaire, tout le matériel de cette évaluation devait être renvoyé dès le lendemain de la passation dans les enveloppes et cartons prévus à cet effet.

3.8 La présentation des résultats

Pour calculer les scores des élèves en langue, des modèles psychométriques sont employés : les modèles de réponse à l'item (MRI), qui s'appuient sur l'hypothèse d'unidimensionnalité postulant que la réussite à un item donné ne dépend que du niveau de compétence de l'élève, dimension inobservée mais que l'on estime statistiquement. Ces modèles amènent à la construction d'une échelle de compétence unidimensionnelle sur laquelle pourront être classés les élèves selon une dimension commune. Les MRI fournissent pour chaque item un indice de difficulté permettant de les hiérarchiser du plus facile au plus difficile. Parallèlement, ils permettent de calculer des scores permettant de classer les élèves du plus faible au plus fort. Il est alors possible de faire correspondre à un groupe d'élèves situé dans un intervalle de scores un corpus d'items selon leurs indices de difficulté et d'établir ainsi ce que sont capable de faire les élèves des différents niveaux de l'échelle.

Pas d'échelle unique : pourquoi ?

En langues vivantes, les niveaux de compétences peuvent être très variables dans les différentes compétences langagières. Dans le CECRL, les six niveaux de compétences pour chaque type d'activité langagière de réception et de production sont décrits distinctement. Une échelle globale dans ce type d'évaluation, destinée à faire le point sur les acquis des élèves, ne serait pas d'une grande pertinence pour pouvoir apporter des éléments concrets à l'institution afin de mettre en place des réponses aux difficultés repérées. Une évaluation spécifique de chaque activité langagière est donc nécessaire pour bien situer le niveau de compétences des élèves. Pour formaliser un constat de la maîtrise des différentes compétences évaluées, trois échelles décrivant six niveaux de performance ont été construites dans chaque langue pour la compréhension de l'oral et celle de l'écrit ainsi que pour la production écrite.

Construction des trois³² échelles de performances

Les scores moyens en compréhension de l'oral, compréhension de l'écrit et production écrite correspondant à la performance moyenne des élèves de l'échantillon ont été fixés par construction à 250 et leur écart type à 50. Cela implique que dans chacune de ces trois compétences environ deux tiers des élèves ont un score compris entre 200 et 300. Mais les échelles n'ont aucune valeur normative et, en particulier, la moyenne de 250 ne constitue en rien un seuil qui correspondrait à des compétences minimales à atteindre.

Sur la base de l'évaluation-bilan de 2003 de la maîtrise du langage et de la langue française en fin d'école et des compétences générales 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. 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.

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 que l'on a répartis en 5 ensembles de difficultés croissantes. Les compétences de chacun des groupes d'élèves ont pu ainsi être caractérisées, puis analysées. Au sein des groupes 1 à 5, la probabilité de l'élève le plus faible d'un groupe donné de réussir chacun des items caractérisant son groupe d'appartenance est d'au moins 50 %. Enfin le groupe des 15 % d'élèves les plus faibles a été divisé en deux groupes : un groupe 0 d'élèves qui, même pour les items de l'ensemble correspondant, ont généralement plus de chances de les échouer que de les réussir, et un groupe 1 dont la probabilité de réussir ces mêmes items est supérieure à 50 %. L'amplitude de l'intervalle de variation des scores des élèves du groupe 1 est égale à celle des groupes intermédiaires (groupes 2, 3 et 4).

Pour chaque compétence, l'échelle de référence³³ ainsi constituée permettra de voir si la répartition des élèves dans les différents niveaux de performance évolue dans le temps, lors des reprises successives de l'évaluation. Chaque échelle précise la description du type et du niveau des compétences maîtrisées par les élèves de chaque groupe. La barre grisée symbolise l'étendue croissante de la maîtrise des compétences du groupe 0 au groupe 5.

Les échelles ci-après précisent les groupes de performances ainsi qu'une description du type de compétences maîtrisées par les élèves de chaque groupe.

3.9 Quelques précisions

- En anglais, moins de la moitié des élèves évalués déclarent avoir bénéficié de 2 ans d'apprentissage.
- En allemand, moins d'un tiers déclarent avoir bénéficié de 2 ans d'apprentissage et un septième ne l'avoir commencé que l'année de l'évaluation.
- Aucun des élèves évalués n'a bénéficié d'un enseignement basé sur les programmes de 2002.
- Les compétences évaluées en fin d'école et en fin de collège étant différentes, aucun élément commun ne permet de rapprocher les deux évaluations.
- Les items d'allemand et d'anglais étant différents, aucune comparaison des résultats obtenus à ces deux langues n'est possible.

32 Il n'a pas été établi d'échelle pour la production orale et pour la connaissance de faits culturels.

33 Cf. Annexe 5 p. 194 et annexe 6 p.196

PARTIE II
LES COMPÉTENCES ÉVALUÉES

1. Les compétences évaluées en compréhension de l'oral

1.1 Ce que dit le BO HS n°4 du 29 août 2002

« Le développement des compétences de compréhension et d'expression fait l'objet d'un entraînement rigoureux et progressif organisé en vue des acquisitions ci-dessous.

Écouter et comprendre

Compétences auditives

- reconnaître les schémas intonatifs principaux, l'accent de phrase ou de mots,
- reconnaître les phonèmes de la langue et discriminer les phonèmes voisins.

Construction du sens à partir de ce que l'on entend

- repérer des informations essentielles dans une situation familière et prévisible,
- prendre appui sur les mots accentués pour comprendre l'essentiel,
- déduire un sentiment à partir d'une intonation,
- reconnaître la valeur fonctionnelle d'énoncés habituels dans des dialogues,
- identifier quelques repères chronologiques essentiels dans un récit ou un dialogue. »

1.2 Ce qui a été retenu

En tant qu'auditeur, l'élève reçoit d'abord un message parlé et le traite ensuite. C'est pourquoi afin d'évaluer le niveau de maîtrise des élèves dans les activités de réception orale de la capacité *écouter et comprendre*, les trois domaines de compétences suivants ont été retenus :

- percevoir,
- connaître et reconnaître,
- dégager les principales informations d'un document sonore.

1.3 Quelques précisions

- Cette compétence a été évaluée en deux séances d'environ 12 minutes chacune.
- Tous les textes enregistrés sur les CD audio ont exclusivement été énoncés par des locuteurs natifs.
- Il est très important de préciser qu'afin d'évaluer uniquement la compréhension de l'oral et de ne pas apporter d'aide en retranscrivant ce qui était dit en anglais ou en allemand, aucun support écrit dans la langue évaluée n'était proposé dans le cahier de compréhension de l'oral des élèves.
- Afin d'éliminer les difficultés de lecture de certains élèves, seules figuraient les consignes en français qui étaient lues aux élèves et qu'ils pouvaient donc suivre pendant qu'elles étaient énoncées sur le CD audio.
 - La plupart du temps, les mots, phrases ou textes sont entendus deux fois.
- L'obligation de ne pouvoir proposer que des questions où il fallait soit cocher des cases soit numéroter a rendu irréalisables certaines idées et a parfois compliqué la présentation et la consigne des items.
- L'impossibilité d'avoir des couleurs a limité les situations y faisant appel telles que les descriptions, la météo...
- Les compétences de compréhension orale font appel à la mémoire à long terme et à court terme. En effet, en compréhension de l'oral, il est impossible de revenir en arrière comme pour la compréhension de l'écrit. Cependant, quelques éléments extralinguistiques peuvent faciliter la compréhension de l'oral (bruits, accents...).
- La terminologie spécifique de l'accentuation n'est pas connue des élèves et nous avons dû trouver les mots pour qu'ils comprennent ce dont il s'agissait. Ainsi, par exemple, nous avons opté pour « la syllabe la plus appuyée » au lieu de dire la syllabe accentuée ...

Tableau : compétences évaluées en compréhension de l'oral

Compréhension de l'oral		
Compétences	Objectifs	
Ecouter : compétences auditives	Percevoir En mobilisant ses compétences auditives, l'élève doit être capable de :	<i>Obj. 1</i> : identifier dans une liste de 3 ou 4 mots : un mot précis, celui qui contient un son différent, ...
		<i>Obj. 2</i> : discriminer parmi 3 ou 4 mots celui qui contient un son long, un son bref, celui qui ne contient pas le même son ...
		<i>Obj. 3</i> : localiser dans un mot un phonème spécifique à la langue évaluée, localiser la syllabe accentuée dans un mot de 2 ou 3 syllabes
		<i>Obj. 4</i> : percevoir le schéma intonatif (voix montante ou descendante en fin de phrase) et l'accent de mot
Comprendre : construire du sens à partir de ce que l'on entend	Connaître et reconnaître Pour accéder au sens l'élève doit mobiliser des acquis et sa mémoire à court terme pour être capable de :	<i>Obj. 5</i> : lier intonation et sens pour reconnaître ce qui est exprimé (ordre, colère, surprise...)
		<i>Obj. 6</i> : reconnaître les termes lexicaux de base, issus des propositions de contenu pour le CM, figurant dans les programmes transitoires (BO HS n°4 du 29 août 2002)
		<i>Obj. 7</i> : reconnaître les blocs lexicalisés simples et familiers (expressions de la vie courantes ou de la classe).
		<i>Obj. 8</i> : reconnaître les éléments constitutifs de la phrase pour savoir : qui parle, de qui ou de quoi on parle, si on parle de quelqu'un ou si on s'adresse à quelqu'un...) ou pour reconnaître les phrases interrogatives et les phrases négatives.
	Dégager les principales informations d'un document sonore En prélevant des indices lexicaux ou grammaticaux déjà rencontrés, l'élève doit être capable de :	<i>Obj. 9</i> : comprendre une consigne simple utilisée en classe avec ou sans support image.
		<i>Obj. 10</i> : comprendre globalement un message oral bref composé de 4 à 6 phrases minimales contenant des éléments déjà rencontrés par les élèves pour pouvoir en dégager le sujet principal ou prélever des informations simples et évidentes.
		<i>Obj. 11</i> : comprendre la courte description en 2 ou 3 phrases de quelqu'un, d'un lieu, d'un objet en s'appuyant sur des éléments de localisation, des adjectifs qualificatifs, des nombres...
		<i>Obj. 12</i> : comprendre une histoire brève en étant capable de recueillir des informations dans un texte de 20 mots environ en mobilisant des éléments lexicaux, grammaticaux et/ou des éléments culturels.

2. Les compétences évaluées en compréhension de l'écrit

2.1 Ce que dit le BO HS n°4 du 29 août 2002

« Le développement des compétences de compréhension et d'expression fait l'objet d'un entraînement rigoureux et progressif organisé en vue des acquisitions ci-dessous.

Lire et comprendre

- percevoir la relation entre certains graphèmes et phonèmes spécifique de la langue,
- reconnaître des mots isolés dans un énoncé,
- exercer sa mémoire visuelle,
- connaître et reconnaître des éléments ou des énoncés déjà rencontrés à l'oral. »

2.2 Ce qui a été retenu

En tant que lecteur, l'élève reçoit d'abord un message écrit et le traite ensuite. C'est pourquoi, afin d'évaluer le niveau de maîtrise des élèves dans les activités de réception de l'écrit, trois domaines de compétences ont été retenus dans la capacité *lire et comprendre* :

- percevoir la relation entre certains graphèmes et phonèmes spécifique de la langue,
- reconnaître des mots isolés dans un énoncé, des expressions utilisées couramment en classe à l'oral,
- dégager les principales informations d'un texte en s'appuyant sur des indices.

Tableau : compétences évaluées en compréhension de l'écrit

Compréhension de l'écrit : Lire et comprendre		
Compétences	Objectifs	
Construire du sens à partir de ce que l'on lit	<p>Percevoir Il s'agit d'évaluer si l'élève est capable de :</p>	Obj.1 : percevoir la relation entre certains graphèmes et phonèmes spécifiques à la langue évaluée
	<p>Connaître et reconnaître En mobilisant ses acquis, l'élève doit être capable de :</p>	Obj.2 : reconnaître les termes lexicaux issus du BO HS n°2 du 29 août 2002.
		Obj.3 : reconnaître des expressions de la vie de classe ou de la vie courante déjà rencontrées.
	<p>Dégager les principales informations d'un texte En prélevant des indices, l'élève doit être capable de :</p>	Obj.4 : comprendre le sens de messages usuels et d'associer questions/réponses avec ou sans éléments de reprises dans la question ou la réponse.
		Obj.5 : comprendre la courte description d'un lieu, d'une personne, d'un objet.
		Obj.6 : comprendre des légendes d'images ou des bulles de bandes dessinées.
		Obj.7 : repérer les sujets essentiels dans une lettre, un petit texte.

2.3 Quelques précisions

- Pour certains élèves, la lecture et la compréhension de la consigne et/ou du texte évalué ont pu poser problème. Cependant, l'élève peut tirer profit des éléments contextuels et extralinguistiques et revenir au texte plusieurs fois sans solliciter sa mémoire à court terme, comme c'est le cas pour la compréhension de l'oral.
- L'obligation de ne pouvoir proposer que des questions où il fallait soit cocher des cases soit numéroter a rendu irréalisables certaines idées et a parfois compliqué la présentation et la consigne des items de cette compétence.
- L'impossibilité d'avoir des couleurs a limité les situations y faisant appel telles que les descriptions, la météo... et a pu être un frein à la compréhension.

3. Les compétences évaluées en production écrite

3.1 Ce que dit le BO HS n°4 du 29 août 2002

« Le développement des compétences de compréhension et d'expression fait l'objet d'un entraînement rigoureux et progressif organisé en vue des acquisitions ci-dessous.

S'exprimer à l'écrit

Reproduction :

- reproduire des énoncés en les recopiant.

Construction d'énoncés :

- personnaliser un énoncé en introduisant de légers changements dans un texte bref,
- mobiliser les outils de la langue pour compléter un groupe nominal ou une phrase,
- reconstruire une phrase à partir des éléments donnés, remettre les éléments d'une lettre dans l'ordre. »

3.2 Ce qui a été retenu

En tant que scripteur, l'élève doit reproduire ou produire un énoncé. Mais dans cette évaluation-bilan, aucune production libre n'étant possible, il a fallu créer des items sous forme de QCM (questionnaires à choix multiples) ou d'éléments à remettre en ordre. Au final, en tenant compte de ces contraintes et pour faire le point sur les compétences des élèves, deux domaines de compétences ont été retenus : *mobiliser les outils de la langue* et *construire du sens*. Compte tenu des contraintes, la reproduction d'énoncés en les recopiant n'a pas été possible.

Tableau : compétences évaluées en production écrite.

Production écrite : s'exprimer à l'écrit	
Compétences	Objectifs
Mobiliser les outils de la langue pour :	Obj.1 : compléter une expression ou un groupe de mots pour formuler des phrases correctes, il s'agit de choisir dans une liste l'élément qui convient (déterminant, sujet, forme verbale, connecteur, pronom personnel).
Construire du sens En utilisant des éléments donnés, l'élève doit être capable de :	Obj.2 : reconstruire des phrases ayant du sens en la complétant ou en remettant des éléments dans l'ordre logique.
	Obj.3 : remettre dans l'ordre logique les éléments d'une lettre de 5 lignes ou d'une histoire courte.

3.3 Quelques précisions

- Toutes les questions ouvertes étant exclues, la présentation des items de cette compétence langagière n'a pas été facilitée et celle-ci a même pu dérouter les élèves.
- Les items de production écrite des objectifs 2 et 3 avaient des seuils de réussite très élevés puisque aucune erreur n'était acceptée lorsqu'il s'agissait de remettre une phrase ou une lettre en ordre. Cela a eu pour effet d'avoir des taux de réussite plus faibles que si on avait accepté un ordre approximatif sans respecter le sens intégral.
- Le recours à la trace écrite soutient les efforts de mémorisation indispensables à l'acquisition d'une langue vivante.
- L'écrit favorise également la comparaison avec la langue maternelle et renforce la vision graphique de la langue apprise. L'enseignant peut utiliser la trace écrite pour faciliter la perception de la segmentation de la phrase et mettre en évidence les rapports graphie/phonie spécifiques de la langue étudiée.

4. Les compétences évaluées en production orale

4.1 Ce que dit le BO HS n°4 du 29 août 2002

« Le développement des compétences de compréhension et d'expression fait l'objet d'un entraînement rigoureux et progressif organisé en vue des acquisitions ci-dessous.

S'exprimer à l'oral

Reproduction

- reproduire des énoncés en respectant les schémas accentuels et intonatifs et en réalisant correctement les phonèmes.

Utilisation d'énoncés figés

- mobiliser des énoncés adéquats à la situation et à l'interlocuteur dans une succession d'échanges ritualisés,
- coopérer avec son interlocuteur en utilisant les formules de politesse simples et courantes.

Constructions d'énoncés

- personnaliser des énoncés connus en modifiant quelques éléments, dans le respect de la morphosyntaxe,
- exprimer des sentiments à l'aide de marqueurs spécifiques et/ou de l'intonation
- utiliser des énoncés déclaratifs, interrogatifs et injonctifs,
- complexifier un énoncé grâce à l'emploi de connecteurs simples. »

4.2 Ce qui a été retenu

Afin d'évaluer le niveau de maîtrise des élèves dans des activités orales de production, quatre domaines de compétences ont été retenus :

Reproduire : l'élève doit reproduire des phonèmes, des paires minimales, l'accent de mot, l'intonation d'une phrase.

Mobiliser : il s'agit de mobiliser des fonctions langagières et du lexique pour exprimer la possession, la capacité, ses goûts, pour s'informer.

Produire un discours pour se présenter ou pour saluer : il s'agit d'être capable d'enchaîner des expressions figées de manière autonome pour participer à des échanges ritualisés, pour échanger des formules de politesse avec son interlocuteur et pour se présenter.

Lire à haute voix : l'élève doit oraliser un énoncé écrit couramment pratiqué à l'oral et produire une intonation correcte.

4.3 Quelques précisions

- Le tableau des compétences évaluées est commun à l'allemand et à l'anglais. Quant à sa déclinaison, elle respecte bien évidemment les particularités de chacune des langues évaluées à l'école primaire.
- La passation de l'évaluation de la production orale était confiée à la personne enseignant la langue évaluée et elle ne concernait que quatre élèves de chaque classe de l'échantillon tirés au sort et évalués individuellement.
- Il n'a pas été établi d'échelle de performances car il s'agissait simplement de tester la faisabilité de l'évaluation de cette compétence langagière. De plus, pour pouvoir établir une échelle des performances fiables, il aurait fallu que chaque objectif soit évalué plusieurs fois. Or, la durée de la passation ne devant pas dépasser 10 minutes pour respecter un temps de concentration raisonnable pour des élèves de cet âge, cette contrainte a conduit à limiter le nombre d'items proposés.
- Quelques compétences dites exceptionnelles figurent dans cette évaluation pour permettre de cerner au plus près l'étendue des compétences des élèves en production orale.
- Pour garantir la qualité phonologique, l'enregistrement du CD audio accompagnant tout le déroulement de l'évaluation a été assuré par des locuteurs natifs (hommes, femmes, enfants).
- L'élève devait se concentrer sur l'écoute du CD audio pour accomplir les tâches qui lui étaient demandées. Il n'y avait qu'un type de support visuel : des planches avec des illustrations en couleurs et le texte de la lettre à lire à haute voix en anglais ou en allemand.
- L'évaluateur avait à remplir une grille d'évaluation pour chaque élève.

Tableau : compétences évaluées en production orale en allemand et en anglais

S'exprimer à l'oral				
Compétences	allemand	anglais	Objectifs	
Reproduire	X	X	Reproduire un phonème par répétition.	
	X	X	Reproduire des paires minimales.	
	X	X	Reproduire un accent de mot dans un mot de deux ou trois syllabes.	
	X	X	Reproduire l'intonation de phrase.	
Mobiliser	une fonction langagière	X	X	Mobiliser les moyens langagiers pour exprimer la capacité.
		X	X	Mobiliser les moyens langagiers pour dire ce que ce que l'on possède.
		X	X	Mobiliser les moyens langagiers pour s'informer de manière précise.
		X	X	Mobiliser les moyens langagiers pour dire ce que l'on aime.
		X	X	Mobiliser les moyens langagiers pour s'informer sur les goûts de quelqu'un.
		X		Mobiliser les moyens langagiers pour dire ce que l'on voit.
	du lexique	X	X	Mobiliser les verbes d'action de la vie quotidienne.
		X		Mobiliser le lexique de l'alimentation.
			X	Mobiliser le lexique des objets de la vie quotidienne.
			X	Mobiliser et bien placer un adjectif. (compétence exceptionnelle)
		X	Marquer la différence entre singulier et pluriel. (compétence exceptionnelle)	
Lire à haute voix	X		Oraliser un énoncé écrit dont tous les éléments sont connus.	
	X		Oraliser correctement la graphie.	
	X		Lire de manière expressive (compétence exceptionnelle).	
		X	Oraliser correctement des phonèmes spécifiques à la langue.	
		X	Produire une intonation correcte.	
		X	Respect des groupes de souffle.	
Produire un discours	X	X	Enchaîner des énoncés de manière autonome.	
	X	X	Participer à un début et à une fin d'échange.	
	X	X	Produire en autonomie plus d'un énoncé correctement structuré. (compétence exceptionnelle)	
		X	utiliser spontanément au moins un connecteur (and ou but). (compétence exceptionnelle).	
	X		Utiliser spontanément les connecteurs (und et aber) (compétence exceptionnelle).	
	X		Marquer une intention d'interaction (emploi de auch) (compétence exceptionnelle).	
Savoir être	X	X	Se comporter conformément à la situation de communication.	

5. Les acquis évalués en connaissance de faits culturels

5.1 Ce que dit le BO HS n°4 du 29 août 2002

« Les connaissances sur les modes de vie sont abordées à l'occasion des activités de langue organisées autour de thématiques liées à l'environnement d'élèves de cet âge : la vie en famille, l'habitation, l'école, les amis et les loisirs, les animaux familiers, les rythmes de l'année (anniversaire, fêtes).

Ainsi, l'élève découvre la vie scolaire d'enfants du même âge, notamment grâce à l'observation de matériaux (audio) visuels.

Des éléments pertinents de la culture populaire, les personnages des légendes ou des contes, ainsi que quelques repères civilisationnels sont choisis et présentés en relation étroite avec les programmes d'histoire, de géographie et d'éducation artistique. »

5.2 Ce qui a été retenu

L'évaluation de la maîtrise de la connaissance de faits culturels a concerné les trois domaines figurant dans le programme transitoire, qui, pour cette évaluation, ont été déclinés ainsi :

- Environnement géographique, socio-économique et politique : géographie (situer quelques pays de la langue cible sur la carte, quelques grandes villes, quelques fleuves et montagnes), points de repère (drapeau, gouvernement, grands monuments, monnaies, parcs, famille royale du Royaume Uni...)
- Environnement culturel : environnement urbain, fêtes calendaires, l'histoire, contes, littérature, chansons, BD (quelques titres, personnages et auteurs), sports et loisirs
- Vie quotidienne : les usages, la famille, l'école, les habitudes alimentaires

Tableau : objectifs d'évaluation en connaissance de faits culturels

Culture et civilisation : connaissance de faits culturels
Environnement géographique, socio-économique et politique
Obj. 1 : situer sur une carte des pays anglophones ou germanophones.
Obj. 2 : reconnaître dans une liste 3 à 5 grandes villes ou des pays anglophones ou germanophones.
Obj. 3 : reconnaître le drapeau du pays de la langue cible et des autres pays dont cette langue est la langue usuelle.
Obj. 4 : associer l'image d'un monument, d'un homme politique à son nom, savoir qui dirige le pays...
Environnement culturel
Obj. 5 : associer un chant, une comptine à un événement culturel, reconnaître de courts extraits de contes ...
Obj. 6 : décrire une coutume, les fêtes calendaires.
Obj. 7 : reconnaître les noms des principaux hommes célèbres (musicien, inventeur, écrivain...)
Vie quotidienne
Obj. 8 : reconnaître des éléments particuliers de la vie quotidienne des habitants de pays dont on étudie la langue (rythme scolaire, repas, usages...)

5.3 Quelques précisions

La connaissance de faits culturels a fait l'objet d'une évaluation spécifique afin de faire l'inventaire le plus complet de ce que les élèves connaissent.

Pour réussir, les élèves devaient lire seuls et comprendre des supports rédigés en français ou dans la langue évaluée. En effet, tous les élèves d'une classe n'étaient pas évalués sur les mêmes contenus culturels, les textes ne pouvaient donc pas être lus par le professeur de la classe. Cela a eu certainement pour effet de pénaliser les élèves en difficulté en compréhension de l'écrit, d'amoinrir leurs performances et de minimiser leurs résultats en connaissance de faits culturels proprement dite. L'impossibilité d'avoir des couleurs n'a pas rendu facile l'évaluation de la reconnaissance des illustrations.

L'enseignement d'une langue vivante a également pour but d'ouvrir l'esprit à des réalités culturelles que l'enfant apprend ainsi à aimer et mieux connaître. En effet, la compréhension de l'autre ne se joue pas uniquement au niveau de la langue, mais également au niveau de sa culture et de sa civilisation. Dans une perspective interculturelle, l'enseignant devra apprendre aux enfants à porter un regard sur l'autre. La confrontation avec d'autres pratiques culturelles amène les élèves à réfléchir sur leurs propres valeurs et à les relativiser.

Pas d'échelle de performances pour la connaissance de faits culturels, car il y avait moins d'items que pour les compétences langagières.

PARTIE III

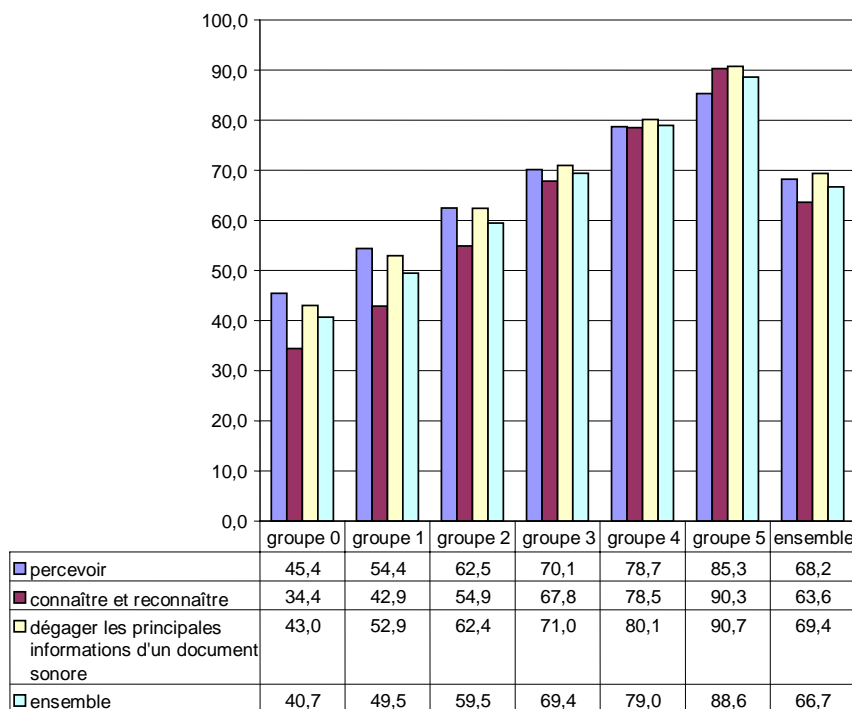
ANGLAIS

LES ACQUIS DES ÉLÈVES EN FIN D'ÉCOLE PRIMAIRE

L'oral ayant toujours été la priorité, parmi les activités langagières de réception, celles consacrées à la compréhension de l'oral sont les plus travaillées à l'école primaire. Ainsi les enseignants des classes évaluées déclarent consacrer au moins 30 % du temps aux activités langagières de compréhension de l'oral. Par conséquent, ils sont respectivement 65,3 % et 78,9 % à déclarer que ce qui était proposé aux élèves était très facile ou facile et familier.

1.2 Analyse des résultats par compétence

Graphique : Pourcentages de réussite par compétence pour chaque groupe.



Lecture : le groupe 3 obtient une réussite moyenne de 70,1 % pour la compétence « percevoir ».

Analyse globale du graphique

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 %). On peut se demander si ces deux points sont suffisamment travaillés pendant les cours d'anglais. 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 la compétence *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'apprentissage de la langue où les indices à prélever pour accéder au sens sont le plus souvent évidents.

Analyse détaillée de la maîtrise de chaque compétence

L'examen des performances par compétence est très révélateur des acquisitions des élèves et permet de fournir un constat du niveau des élèves dans les différentes compétences par rapport aux attentes de fin de l'école primaire.

La compréhension de l'oral a été déclinée en trois domaines de compétences :

Percevoir (68,2 % de réussite).

« L'une des conditions d'un apprentissage réussi étant la qualité de l'écoute sur laquelle reposent non seulement la compréhension mais aussi la qualité de l'expression....L'enseignant entraîne régulièrement ses élèves dans le cadre de situations motivantes à percevoir, repérer, reconnaître des éléments verbaux et non verbaux à partir desquels ils construisent du sens. »³⁴

Les quatre objectifs composant cette compétence cherchent à évaluer si l'élève a développé des compétences auditives lui permettant de reconnaître un mot parmi d'autres, de reconnaître le mot qui contient le son demandé, de discriminer sons longs et sons brefs, de localiser la syllabe accentuée, de reconnaître le mot accentué ou le schéma intonatif.

La maîtrise de la compétence *percevoir* progresse régulièrement d'un groupe à l'autre d'environ 8 points et varie de 45,4 % à 85,3 % du groupe 0 au groupe 5. Seules la localisation de la syllabe accentuée (53,9 %) et la reconnaissance du schéma intonatif de la phrase (58,3 %) sont réussies à moins de 60 %. Les élèves français n'étant pas sensibilisés à la reconnaissance des syllabes accentuées et au schéma intonatif descendant dans l'apprentissage de leur langue maternelle. Les aspects phonétiques et prosodiques - accentuation, intonation, rythme - devraient faire l'objet d'une attention soutenue, dès le début des apprentissages.

Les items de la compétence *Percevoir* sont ceux qui sont les mieux réussis par le groupe 0 à 45,4 % et le groupe 1 à 54,4 %. Ces résultats peuvent s'expliquer par le fait que l'on fait appel à des capacités d'écoute et non pas à des compétences linguistiques spécifiques.

Connaître et reconnaître (63,6 % de réussite).

Les quatre objectifs composant cette compétence cherchent à évaluer si l'élève a développé des compétences lui permettant de reconnaître le lexique, les expressions courantes utilisées en classe ainsi que l'intention de l'énonciateur à partir du schéma intonatif de la phrase.

C'est la compétence la moins bien maîtrisée du groupe 0 (34,4 %) au groupe 3 (67,8 %) malgré une progression constante d'environ 12 points. L'objectif 5 (lier intonation et sens) qui demandait d'interpréter un schéma intonatif, est le mieux réussi (76,1 %) alors que les autres objectifs, qui exigeaient des connaissances lexicales précises, ont des réussites comprises entre 62% et 64 %. Il semble que pour les élèves de fin d'école, la reconnaissance de mots ou d'expressions hors contexte ne soit pas aisée. Est-ce dû au fait qu'il n'y a pas d'éléments ou d'indices qui permettent de compenser ?

Dégager les principales informations d'un document sonore (69,4 % de réussite).

Les quatre objectifs composant cette compétence cherchent à évaluer si l'élève a développé des compétences lui permettant de comprendre une consigne de la vie de classe, un message bref, de prélever des indices (grammaticaux, culturels, lexicaux) ou des informations pour dégager l'essentiel d'un message, d'une courte description ou d'une histoire brève.

C'est la compétence la mieux maîtrisée sauf pour les groupes 0 et 1 qui n'ont pas encore assez d'acquisitions pour accéder au sens. Du groupe 0 au groupe 5, le pourcentage de réussite dans cette compétence progresse régulièrement de 10 points s'échelonnant de 43 % à 90,7 %. Les quatre objectifs déclinant cette compétence ont des taux de réussite très proches (entre 69 % et 70,2 %). Les élèves semblent bien utiliser la contextualisation qui leur facilite la compréhension et donc l'accès au sens à partir de la prise d'indices permettant d'interpréter, de déduire, d'inférer, de compenser à un niveau élémentaire.

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

1.3 Analyse des résultats par groupe

Tableau : Pourcentages de réussite par objectif et par groupe en compréhension de l'oral

Compétences		Objectifs	groupe 0	groupe1	groupe 2	groupe 3	groupe 4	groupe 5	% de réussite moyen
Compétences auditives	Percevoir 57 items	1 Identifier dans une liste de 3 ou 4 mots : - celui qui contient un son différent ; - le mot à retrouver.	56,8	70,6	77,1	82,6	88,1	95,7	81,1
		2 Discriminer parmi 3 ou 4 mots qui contient un son long, un son bref, celui qui ne contient pas le même son...	51,6	58,4	65,8	74,5	83,2	88,7	72,5
		3 Localiser dans un mot un phonème spécifique à l'anglais ou la syllabe accentuée dans un mot.	34,9	38,3	48,8	54,7	64,4	72,9	53,9
		4 Reconnaître le schéma intonatif.	30,1	43,1	52,3	61,1	71,3	78,0	58,3
Construire du sens à partir de ce que l'on entend	Connaître et reconnaître 63 items	5 Lier intonation et sens pour reconnaître ce qui est exprimé (ordre, colère, joie...).	49,7	62,6	70,4	78,5	85,4	88,8	76,1
		6 Reconnaître des termes lexicaux figurant dans le BO HS n°4 du 29 août 2002.	31,5	39,0	53,0	68,4	80,5	93,2	63,0
		7 Reconnaître des expressions déjà rencontrées.	41,1	47,0	56,3	64,5	72,8	85,4	62,1
		8 Reconnaître les éléments constitutifs de la phrase : - pour savoir qui parle, de qui ou de quoi on parle, si on parle de ou à quelqu'un ; - pour reconnaître le type de phrase.	27,6	43,7	54,7	68,0	79,0	88,8	64,3
	Dégager les principales informations 39 items	9 Comprendre une consigne simple avec ou sans support image.	47,3	52,2	62,5	69,9	79,4	91,6	69,0
		10 Comprendre globalement un message oral bref contenant des éléments déjà rencontrés par les élèves et savoir dégager le sujet principal ou prélever des informations simples et évidentes.	43,1	53,0	59,4	72,7	83,5	93,0	70,2
		11 Comprendre la courte description en 2 ou 3 phrases de quelqu'un, d'un lieu, d'un objet en s'appuyant sur des éléments de localisation, des adjectifs qualificatifs, des nombres...	39,2	55,5	63,6	71,2	79,2	89,1	69,3
		12 Comprendre une histoire brève en étant capable de prélever des informations dans un texte de 20 mots environ en mobilisant des éléments lexicaux, grammaticaux et/ou culturels	39,6	51,2	63,1	71,5	80,0	89,4	69,5
% de réussite moyen pour chaque groupe et pour l'ensemble des élèves			40,7	49,5	59,5	69,4	79,0	88,6	66,7

Lecture : dans cette évaluation, les compétences auditives mesurées par la compétence percevoir comporte 57 items et 4 objectifs. Les élèves du groupe 3 ont une réussite moyenne de 61,1 % aux items de l'objectif 4 (reconnaître le schéma intonatif).

Quelles sont les compétences et les connaissances qui caractérisent les 6 groupes ?

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

Le groupe 0 représente 2,8 % des élèves qui réussissent globalement 40,7 % des items.

Les élèves de ce groupe sont capables ponctuellement de répondre correctement à un item. Leur meilleure performance est atteinte pour la compétence *percevoir* (45,4 %) dont les objectifs 1 (identifier dans une liste un mot à retrouver ou celui qui ne contient pas le même son) et 2 (discriminer parmi trois ou quatre mots celui qui contient un son long, un son bref, un son différent) sont réussis à 56,8 % et 51,6 %. Ces items n'évaluent que des compétences auditives. De même pour la compétence *connaître et reconnaître* (34,4 %), les items de l'objectif 5 (lier intonation et sens) sont les mieux réussis (49,7 %), car il s'agissait simplement de reconnaître ce qui était exprimé (peur, ordre...) en s'appuyant uniquement sur l'intonation.

Quant à la compétence *dégager les informations principales d'un document sonore*, les items qui permettent d'évaluer son niveau de maîtrise sont réussis à 43 %.

Ces élèves sont en difficulté dès qu'il s'agit de faire appel d'une part à ce qui doit être mémorisé (lexique, blocs lexicalisés...) et d'autre part à ce qui demande de vraies compétences linguistiques.

Certes ces résultats sont insuffisants par rapport à ce qui est attendu en fin d'école, mais non négligeables par rapport aux conditions actuelles de cet enseignement. En effet, les élèves de l'échantillon sont seulement 48,4 % à avoir commencé l'apprentissage de l'anglais en CM1.

Le groupe 1 représente 12,2 % des élèves qui réussissent globalement 49,5 % des items.

Les élèves de ce groupe montrent des caractéristiques similaires à celles du groupe 0 mais avec un niveau de performance plus élevé (+10 points environ). Ils ont encore trop peu de connaissances lexicales et grammaticales pour vraiment entrer dans la compréhension fine de l'oral. Cependant, compte tenu des taux de réussite aux items des compétences *percevoir* (54,4 %) et *dégager les informations principales d'un document sonore* (52,9 %), on ne peut pas dire qu'ils aient atteint un niveau de maîtrise suffisant. Ils n'ont toujours pas intégré les particularités phonologiques et intonatives de la langue anglaise. Ils ont des difficultés à percevoir des sonorités et des rythmes nouveaux. La compétence *connaître et reconnaître* obtient à peine 42,9 % de réussite aux items. Est-ce dû à des stratégies de mémorisation inefficaces ou à des difficultés pour mobiliser le lexique ? Leurs performances restent encore en deçà de celles de la moyenne de l'échantillon.

Le groupe 2 représente 33,8 % des élèves qui réussissent globalement 59,5 % des items.

C'est le groupe qui a l'effectif le plus important. Les élèves de ce groupe obtiennent un taux de réussite équivalent dans les compétences *percevoir* (62,5 %) et *dégager les informations principales d'un document sonore* (62,4 %). Ils font preuve d'une capacité d'écoute plus fine. Ils commencent à percevoir le schéma intonatif et l'accent de phrase. De plus, même si la compétence *connaître et reconnaître* reste la moins bien réussie (54,9 %), les quelques éléments lexicaux et grammaticaux et/ou expressions courantes acquises leur permettent de commencer à entrer dans la communication et de comprendre de courtes descriptions quand les indices sont évidents.

Ce groupe a encore quelques difficultés pour mobiliser ses acquis afin d'élaborer des compétences plus complexes de compréhension de l'oral.

Le groupe 3 représente 28,3 % des élèves qui réussissent globalement 69,4 % des items.

Les élèves de ce groupe parviennent à des taux de réussite équivalents pour les compétences *percevoir* (70,1 %) et *dégager les informations principales d'un document sonore* (71 %) qui révèlent un niveau élevé de maîtrise de ces deux compétences. Cependant ces élèves ont encore du mal à localiser un phonème spécifique ou la syllabe accentuée (54,7 %) et à reconnaître le schéma intonatif et l'accent de phrase (61,1 %).

La compétence *connaître et reconnaître*, avec 67,8 % des items réussis en moyenne, progresse de 13 points par rapport au groupe précédent. Un plus grand nombre d'élèves peut maintenant s'appuyer sur des indices lexicaux et grammaticaux pour accéder au sens (63,6 % des items réussis en moyenne).

Ce groupe obtient des résultats supérieurs à la moyenne de l'ensemble des élèves de l'échantillon à tous les objectifs des trois compétences.

Le groupe 4 représente 12,9 % des élèves qui réussissent globalement 79 % des items.

Les élèves de ce groupe sont les premiers à obtenir des résultats quasi équivalents dans les trois compétences : *percevoir* (78,7 %), *connaître et reconnaître* (78,5), *dégager les informations principales d'un document sonore* (80,1 %).

Toutes les compétences évaluées semblent assez bien installées. Les élèves sont maintenant capables de saisir l'implicite d'un court message. Le niveau de repérage de la syllabe accentuée (64,4 %), du schéma intonatif (71,3 %) et la connaissance des blocs lexicalisés ou expressions courantes (72,8 %) sont les objectifs les moins bien atteints malgré leurs taux de réussite non négligeables.

Le groupe 5 représente 10 % des élèves qui réussissent globalement 88,6 % des items.

Les élèves de ce groupe montrent une très bonne maîtrise de la compétence *connaître et reconnaître* (90,3 %) qui, pour la première fois, est mieux maîtrisée que la compétence *percevoir* (85,3 %) et est très proche de la compétence *dégager les informations principales d'un document sonore* (90,7 %).

Avec ce groupe, le niveau de maîtrise de la compétence *percevoir* semble avoir atteint son niveau optimal par rapport à ce qui a été proposé dans cette évaluation.

2. Quelques exemples de situations proposées aux élèves

2.1 Premier exemple : compétences auditives

Objectif 2 : repérer un son long

NB : Tout ce qui suit était lu aux élèves et figurait sur le cahier élève, sauf la partie en italique.

Je repère le son long.
Dans les mots que vous allez entendre, un seul contient un son long, lequel ?

1^{ère} série : quel mot contient un son long ?

Écoutez :

it
six
bee
in

Écoutez à nouveau et cochez la case

1 ^{ère} série	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------

Comment cet item est-il réussi ?

Réussi par 70,6 % des élèves, cet item correspond à ce que savent faire les élèves à partir du groupe 2 qui, eux, sont 60,5 % à le réussir.

Les autres items proposés pour cet objectif « repérer un son long » proposaient toujours des sons très proches qui exigeaient de la part des élèves une réelle capacité à les discriminer.

2.2 Deuxième exemple : dégager les principales informations d'un document sonore

Objectif 12 : comprendre une histoire brève en étant capable de recueillir des informations dans un texte de 20 mots environ en mobilisant des éléments lexicaux, grammaticaux et/ou des éléments culturels.

NB : Tout ce qui suit était lu aux élèves et figurait sur le cahier élève sauf la partie en italique.

Un dialogue entre amis





Vous allez entendre un dialogue. Lisez tout d'abord les informations que vous devez repérer. Maintenant écoutez le dialogue une première fois.

*"Come in!
Hello Franky!
Hi Mary, how are you?
Fine thanks happy birthday, Franky here you are
Oh thank you, what is it?
Open it! It's a book."*

Écoutez à nouveau puis cochez les réponses

1 ^{ère} question :	Franky	Freddy	Ben	John
Qui organise une fête ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2 ^{ème} question :	Halloween	Noël	un anniversaire	Pâques
De quel événement s'agit-il ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3 ^{ème} question :				
De quel objet est-il question ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Comment ces items sont-ils réussis ?

La première question a été réussie par 93,3 % des élèves et la deuxième par 91,9 %. Ayant une corrélation item/test insuffisante, ces items non discriminants ont été supprimés.

La troisième question a été réussie par 80,2 % des élèves et représente ce que savent faire les élèves dès le groupe 2 avec 74,1 % de réussite pour ce groupe en moyenne. Le taux de réussite s'explique vraisemblablement par le fait que le mot à repérer *book* est très utilisé en classe et qu'il était le dernier mot du dialogue, donc supposé être plus facile à mémoriser.

Afin de pouvoir bien cerner les limites de la compréhension fine chez les élèves de cet échantillon, les autres situations évaluant cet objectif exigeaient de prélever des éléments facilement repérables et également un autre moins explicite pour pouvoir répondre aux questions.

3. Comment les compétences nécessaires à la compréhension de l'écrit sont-elles maîtrisées ?

3.1 Échelle des performances

% Population	Echelle de compréhension de l'écrit en anglais
Groupe 5 10,0%	<p>Ce groupe a un haut niveau de performance dans chacune des compétences évaluées.</p>
Groupe 4 13,2%	<p>Ces élèves sont capables de comprendre un énoncé à partir d'éléments implicites et sans l'aide de support iconographique. Ils utilisent des outils linguistiques pour construire du sens.</p>
Groupe 3 32,6%	<p>Ces élèves ont une bonne connaissance des expressions courantes. Ils transfèrent leurs compétences de l'oral vers l'écrit. Dans des énoncés courts ou comportant des indices visuels, ils sont capables de prélever des indices moins explicites, moins facilement repérables ; de déduire et de construire du sens.</p>
Groupe 2 29,2%	<p>Ces élèves sont capables de prélever une information ou de construire du sens à partir d'indices lexicaux explicites ou en s'appuyant sur une illustration. Ils connaissent quelques expressions courantes. Ils commencent à percevoir le lien graphie/phonie.</p>
Groupe 1 12,0%	<p>Les élèves de ce groupe sont capables de reconnaître ou d'associer un mot à une illustration seulement si le champ lexical est très simple voire proche du français. Ils ne sont pas encore capables de construire du sens.</p>
Groupe 0 3,1%	<p>Tous les objectifs visés sont loin d'être atteints par les élèves de ce groupe.</p>

Lecture : La barre grisée symbolise l'étendue croissante de la maîtrise des compétences du groupe 0 au groupe 5. Les élèves du groupe 3 (32,6%) sont capables de réaliser les tâches du niveau des groupes 0, 1, 2 et 3. Ils ont une probabilité faible de réussir les tâches spécifiques aux groupes 4 et 5.

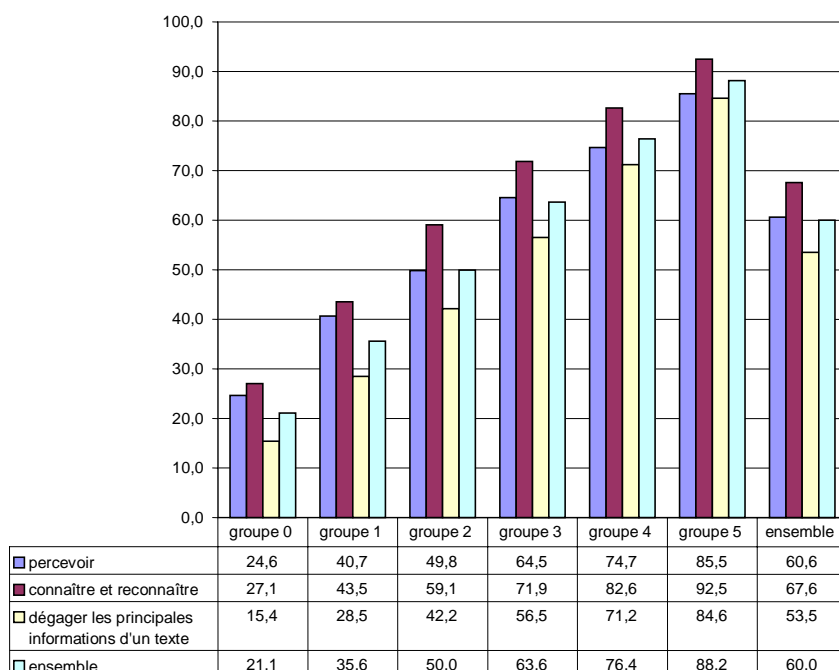
C'est une compétence langagière moins travaillée³⁵ à l'école primaire que l'oral, dont la priorité est réaffirmée dans les programmes de 2002.

Cependant « L'écrit à toute sa place au cycle 3. Dans la pratique cependant, pour éviter une lecture déformée des mots, d'expressions ou d'énoncés mal maîtrisés entraînant une altération de la prononciation, la rencontre avec l'écrit, qu'il s'agisse de lecture, de copie ou d'expression, n'intervient qu'après une présentation orale des éléments à reconnaître ou à utiliser... »³⁶

Les enseignants des classes évaluées accordent majoritairement moins de 20 % de leur enseignement à cette compétence. Ils déclarent à 63,2 % que ce qui était proposé aux élèves était difficile et à 51,8 % que le type de situations proposées était familier à leurs élèves.

3.2 Analyse des résultats par compétence

Graphique : Pourcentages de réussite par compétence pour chaque groupe.



Lecture : le groupe 3 obtient une réussite moyenne de 64,5 % pour la compétence « percevoir ».

Analyse globale du graphique

L'analyse de l'échelle de performances en compréhension de l'écrit et du pourcentage de réussite par compétence pour chaque groupe montre que tous les groupes réussissent mieux la compétence *connaître et reconnaître*, puis la compétence *percevoir* et enfin la compétence dégager des informations d'un texte. Pour réussir la compétence *percevoir* le lien graphie/phonie (60,6 % de réussite), il faut mobiliser les compétences en compréhension de l'oral et les transférer en compréhension de l'écrit, ce qui semble commencer à être acquis à partir du groupe 3. Pour réussir les items constitutifs de la compétence *connaître et reconnaître* (67,6%), les élèves devaient lire et reconnaître des structures linguistiques surtout connues à l'oral. Cependant, quel que soit le groupe, les élèves ont une réussite moindre lorsqu'il s'agit d'associer questions/réponses. La compétence *dégager les principales informations d'un document écrit*, qui exige d'être capable de prélever des indices différents dans des contextes très proches pour sélectionner la réponse, n'est réussie qu'à 53,5 %. Toutes les situations qui comportent des textes longs sont moins bien réussies.

Malgré la possibilité de relire, de s'appuyer sur des termes connus, de ne pas être obligé de faire appel à la mémoire à court terme, ils réussissent moins bien dès que l'on passe aux situations contextualisées comportant plus de texte. Contrairement à ce qui a été observé pour la compréhension de l'oral, le contexte n'est pas facilitateur pour la compréhension de l'écrit. Il semble

35 Déclaration faite par les enseignants d'anglais des classes de l'échantillon.

36 Cf. documents d'accompagnement des programmes applicables à la rentrée 2002. p.6

au contraire entraîner une surcharge « cognitive » et démobiliser les élèves qui ont des difficultés de lecture. La priorité étant donnée à l'oral, par conséquent la compréhension de l'écrit est une des compétences langagières les moins travaillées à l'école primaire³⁷. Compte tenu de ce contexte, on aurait pu s'attendre à de moins bons résultats.

Analyse détaillée de la maîtrise des compétences de compréhension de l'oral

L'examen des performances par compétence est très révélateur des acquisitions des élèves et permet de fournir un constat du niveau des élèves dans les différentes compétences par rapport aux attentes de fin de l'école primaire.

La compréhension de l'écrit a été déclinée en trois domaines de compétences :

Percevoir (60,6 % de réussite).

Il s'agissait d'évaluer si les élèves étaient capables de percevoir la relation entre certains graphèmes et phonèmes spécifiques à la langue anglaise.

Il y a de grands écarts de réussite entre les quatre premiers groupes dont les résultats s'échelonnent entre 24,6 % (groupe 0) et 64,5 % (groupe 3). La progression est plus régulière (+ 10 points) à partir du groupe 3 et atteint 85,5 % pour le groupe 5.

Pour réussir les items de cette compétence, il fallait être capable de faire le lien graphie/phonie en se limitant à des mots connus hors contexte. Seul le groupe 0 échoue massivement aux items de la compétence *percevoir* dans plus de trois cas sur quatre.

Connaître et reconnaître (67,6 % de réussite).

Les deux objectifs composant cette compétence cherchent à évaluer si les élèves sont capables de reconnaître des mots ou expressions et des expressions de la vie courante déjà rencontrés à l'oral, en mobilisant leurs acquis.

Du groupe 0 (27,1 % des items réussis) au groupe 2 (59,1 % des items réussis), la progression est régulière et rapide (+16 points). Puis le taux de réussite n'augmente plus que de 10 points pour atteindre 92,5 % pour le groupe 5.

On note que dès le groupe 2, les élèves réussissent au moins six items sur dix de la compétence *connaître et reconnaître*. Hors contexte, les élèves arrivent donc assez bien à faire le lien graphie/phonie et à reconnaître des mots ou des expressions rencontrés à l'oral.

Dégager les principales informations d'un document écrit (53,5 % de réussite).

Les items proposés pour évaluer cette compétence cherchaient à évaluer si les élèves sont capables de comprendre le sens de messages usuels, de courtes descriptions, d'associer des questions et des réponses et enfin de repérer le sujet essentiel d'un texte en prélevant des indices plus ou moins évidents selon les situations proposées.

Le taux de réussite s'étend de 15,4 % à 84,6 % du groupe 0 au groupe 5. La progression est régulière entre chaque groupe (+13 points environ). Quel que soit le groupe, les objectifs 4 (associer questions/réponses) et 5 (comprendre une courte description) sont les moins bien atteints.

Ces objectifs exigent d'une part la mobilisation de connaissances linguistiques et la capacité de lire de petits énoncés ce qui pose problème en l'absence de support iconographique ou de couleurs. De même, les élèves sont plus aptes à comprendre des légendes d'images (59,1 %) qui exige moins de lecture et dont l'illustration facilite la compréhension. Les items de l'objectif 7 (repérer les sujets essentiels d'un texte) sont les mieux réussis, quel que soit le groupe, avec 66,9 % des items réussis, car il s'agit simplement de prélever des mots déjà rencontrés à l'oral.

37 Déclaration faite par les enseignants d'anglais des classes de l'échantillon.

3.3 Analyse des résultats par groupe

Tableau : Pourcentages d'items réussis par objectif pour chaque groupe.

Compétences		Objectifs	groupe 0	groupe1	groupe 2	groupe 3	groupe 4	groupe 5	% de réussite moyen
Construire du sens à partir de ce que l'on lit 94 items	Percevoir 3 items	1 Percevoir la relation entre certains graphèmes et phonèmes spécifiques à la langue	24,6	40,7	49,8	64,5	74,7	85,5	60,6
	Connaître et reconnaître 42 items	2 Reconnaître les termes lexicaux issus du BO du 29 août 2002.	28,1	39,7	52,7	65,5	77,2	89,1	62,3
		3 Reconnaître des expressions déjà rencontrées à l'oral.	25,8	48,1	66,8	79,6	89,2	96,6	74,0
	Dégager les principales informations d'un texte 49 items	4 Comprendre le sens de messages usuels à associer questions/réponses.	9,5	18,8	29,2	44,7	63,3	78,8	43,1
		5 Comprendre une courte description d'un lieu, d'une personne, d'un objet.	18,6	27,2	40,4	50,1	65,8	82,0	49,7
		6 Comprendre des légendes d'images ou des bulles de bandes dessinées.	16,8	33,8	48,8	63,6	75,0	87,8	59,1
		7 Repérer les sujets essentiels dans une lettre, un petit texte.	20,7	39,4	57,4	71,9	83,6	92,4	66,9
% de réussite moyen pour chaque groupe et pour l'ensemble des élèves			21,1	35,6	50,0	63,6	76,4	88,2	60,0

Lecture : dans cette évaluation, la capacité construire du sens à partir de ce que l'on lit mesurée par les compétences percevoir, connaître et reconnaître et dégager les principales informations d'un texte comporte 94 items et 7 objectifs. Les élèves du groupe 3 réussissent en moyenne 79,6 % des items de l'objectif 4 (reconnaître des expressions déjà rencontrées à l'oral).

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

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

Le groupe 0 représente 3,1 % des élèves qui réussissent globalement 21,1 % des items.

Les élèves de ce groupe semblent en grande difficulté à l'écrit et sont loin de maîtriser les compétences *Percevoir* (24,6 %), *Connaître et reconnaître* (27,1 %) et *Dégager les principales informations d'un texte* (15,4 %). On peut faire l'hypothèse que ces taux de réussite, inférieurs ou presque à ceux qui auraient pu être obtenus du seul fait du hasard, sont révélateurs de graves lacunes quant aux capacités les plus fondamentales de traitement de l'information écrite. On pourrait formuler l'hypothèse que ces élèves rencontrent les mêmes difficultés de lecture en français.

Le groupe 1 représente 11,9 % des élèves qui réussissent globalement 35,6 % des items.

Les élèves de ce groupe ont des taux de réussite qui traduisent une nette progression par rapport au groupe 0 dans la maîtrise des compétences *Percevoir* (40,7 %) et *Connaître et reconnaître* (43,5 %) même si elles restent encore largement à développer. A ce stade, les élèves sont capables de prélever des indices simples s'ils sont évidents (mots proches du français et support iconographique). Mais, leurs connaissances sont encore trop faibles pour accéder au sens avec la compétence *Dégager les principales informations d'un texte* (28,5 %).

Le groupe 2 représente 29,2 % des élèves qui réussissent globalement 50 % des items. Les élèves de ce groupe réussissent trois items sur cinq de la compétence *Connaître et reconnaître* (59,1 %). Ces acquis leur permettent de commencer à entrer dans le sens avec *Dégager les principales informations d'un texte* (42,2 %), ce qui était impossible pour les groupes précédents aux savoirs insuffisants. La maîtrise de la compétence *Percevoir* (49,8 %) est celle qui a le moins progressé. Les résultats de ce groupe sont en deçà de ceux obtenus par la moyenne des élèves de l'échantillon.

Le groupe 3 représente 32,6 % des élèves qui réussissent globalement 63,6 % des items. C'est le groupe le plus important en nombre. A partir de ce groupe, tous les taux de réussite aux items sont supérieurs à la moyenne obtenue par l'ensemble des élèves évalués. La compétence *Percevoir le lien graphie/phonie* (64,5 %) obtient un taux de réussite nettement supérieur à celui du groupe 2 (49,8 % des items réussis en moyenne). Ils ont des connaissances lexicales avérées avec 71,9 % des items réussis pour la compétence *Connaître et reconnaître*. Cependant les élèves de ce groupe comme ceux des précédents réalisent des performances plus faibles lorsqu'il s'agit d'associer questions/réponses (objectif 4 : 44,7 % des items réussis). Cet objectif 4 exige d'une part la mobilisation de connaissances linguistiques qu'ils n'ont pas encore acquises et la capacité de lire de petits énoncés. On retrouve le même frein face à la lecture d'un support écrit pour l'objectif 5 (50,1 %) quand il faut que l'élève lise un texte dans son ensemble pour pouvoir comprendre une courte description. Ils sont capables de comprendre des légendes d'images (63,6 %) qui exigent moins de lecture. La compétence *Dégager les principales informations d'un texte* (56,5 %) est la moins bien maîtrisée bien que les textes proposés soient très courts.

Le groupe 4 représente 13,2 % des élèves qui réussissent globalement 76,4 % des items. Les élèves de ce groupe sont capables d'associer des graphèmes et des phonèmes spécifiques à la langue anglaise *Percevoir la relation graphème/phonème* (74,7 % des items réussis en moyenne). Par rapport aux exigences de cette évaluation destinée à des élèves de fin d'école, ils ont un certain niveau de maîtrise de la compétence *Connaître et reconnaître* (82,6 %). Ils ont acquis les outils linguistiques qui leur permettent d'accéder à une compréhension plus fine, d'analyser, d'inférer. Ils n'ont plus besoin de supports iconographiques ou d'indices évidents pour comprendre une courte description et ils sont capables d'associer des textes et des images plus complexes. Ils ont atteint un certain niveau d'abstraction qui leur permet de développer la compétence *Dégager les principales informations d'un texte* dont le taux de réussite des items progresse de 14 points pour atteindre 71,2 %. C'est le premier groupe qui est capable d'associer des questions/réponses (63,3 %) même quand il n'y a pas d'indices évidents.

Le groupe 5 représente 10 % des élèves qui réussissent globalement 88,2 % des items. Les élèves de ce groupe atteignent un niveau de performance élevé dans les trois domaines évalués : *Percevoir* (85,5 %), *Connaître et reconnaître* (92,5 %) et *Dégager les principales informations d'un texte* (84,6 %). Ils sont à l'aise en compréhension de l'écrit quel que soit le support et le contenu proposés dans cette évaluation destinée à des élèves de fin d'école primaire.

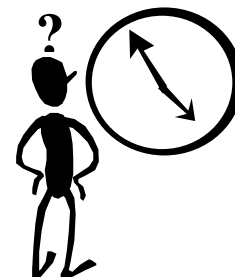
4. Quelques exemples de situations proposées aux élèves

4.1 Premier exemple : connaître et reconnaître

Objectif 3 : reconnaître les expressions rencontrées à l'oral

A quelle phrase correspond chaque dessin ?

Indique sous chaque dessin le numéro de la phrase qui correspond.



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



A partir de quel groupe ces items sont-ils réussis ?

Dans cette situation, on voit bien la progression de la réussite à cet objectif selon les phrases proposées.

My phone number is 06658771. Cet item est réussi dès le groupe 1 (78,2 %). Les mots semi-transparents *phone* et *number* ainsi que les chiffres ont aidé les élèves à réussir cet item. Mais ils n'ont pas réussi les autres items qui étaient des expressions sans mots semi-transparents.

Happy birthday! Cet item est réussi par le groupe 2 à 86,4 % en moyenne. Cette expression est l'une des plus employée en classe, mais aussi dans la vie courante, même par les non anglicistes, lors d'un anniversaire.

Les deux expressions suivantes *What time is it?* et *I'm happy* doivent être connues pour être reconnues, car aucun mot transparent ne facilite leur reconnaissance. C'est certainement la raison pour laquelle les élèves des groupes 1 et 2 ont du mal à les reconnaître.

En moyenne, 83,5 % des élèves du groupe 3 reconnaissent *What time is it?* Cette expression est souvent utilisée en classe au moment de l'apprentissage de l'heure.

Quant à *I'm happy*, ils sont 70,4 % du groupe 3 en moyenne à la reconnaître. Cette expression est sans doute moins souvent utilisée en classe que la précédente, ce qui pourrait expliquer la différence de score.

4.2 Deuxième exemple : dégager les principales informations d'un texte

Objectif 7 : repérer les sujets essentiels d'un texte

Les cinq prises d'informations de cette situation ont été regroupées, c'est-à-dire qu'elles ne comptent que pour un item (une prise d'information) auquel on a fixé un seuil de réussite à trois. C'est-à-dire que pour avoir le point, il fallait avoir au moins trois bonnes réponses sur cinq.

Au restaurant : objectif 7 : repérer les sujets essentiels

It is Sunday. Susan is at the restaurant with her family.

The four of them are sitting near the window.

The sun is shining on their table. Susan is eating roast beef and potatoes.

Her brother is eating pork chops and tomatoes and their father is having fish and chips.

Their mother is not hungry today, so she is just having soup.

⇒ Coche les cases.

<i>Dans le texte il est question...</i>	Oui	Non
d'un jour de la semaine	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d'un repas à la cantine	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d'une famille	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
de la pluie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d'une maman qui n'a pas faim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>






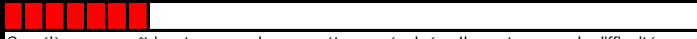
A partir de quel groupe cet item est-il réussi ?

Avec un seuil de réussite fixé à 3, cet item est réussi en moyenne à 58,3 % par les élèves du groupe 3. Pour le réussir, il fallait savoir prélever directement *Sunday*, *family* et *not hungry* et utiliser *restaurant* en l'associant à cantine et *sun* en l'associant à pluie.

Les autres items évaluant cet objectif comportaient tous des indices facilement identifiables et également quelques uns moins évidents à prélever.

5. Comment les compétences nécessaires à la production écrite sont-elles maîtrisées ?

5.1 Échelle des performances

% Population	Echelle de production écrite en anglais
Groupe 5 10,0%	 <p>Les élèves de ce groupe font preuve d'aisance dans la mobilisation des outils linguistiques. Ils entrent dans le raisonnement de la langue et sont capables de déduire. Cependant même pour ce groupe l'ordre logique d'un texte très court (lettre, carte postale, histoire) reste mal maîtrisé.</p>
Groupe 4 19,6%	 <p>Ils sont capables de recomposer des phrases à l'aide d'éléments grammaticaux (pronoms, forme verbale, déterminant, adjectif), mais ils sont encore en difficultés pour retrouver l'ordre logique d'un texte court.</p>
Groupe 3 31,1%	 <p>Ils commencent à montrer quelques compétences linguistiques. Ils sont capables d'associer graphie/phonie, de choisir un connecteur (and), de recomposer une phrase minimale. Ils ne peuvent pas encore accéder au sens (blocage face à des écrits plus longs et compétences linguistiques encore insuffisantes).</p>
Groupe 2 24,3%	 <p>Ils sont capables de repérer quelques mots fréquemment utilisés en classe ou proches du français. Ils ne réussissent pas à construire du sens car ils n'ont pas encore les savoirs suffisants pour enclencher les compétences linguistiques nécessaires. Ils se bloquent face à des écrits plus longs.</p>
Groupe 1 9,0%	 <p>Les difficultés rencontrées lors de la compréhension d'un énoncé écrit fait obstacle à la production écrite. Ils ne sont capables ni de mobiliser les moyens linguistiques ni de construire du sens.</p>
Groupe 0 6,0 %	 <p>Ces élèves ne maîtrisent aucune des compétences évaluées. Ils sont en grande difficulté.</p>

Lecture : Les élèves du groupe 3 (31,1%) sont capables de réaliser les tâches du niveau des groupes 0, 1, 2 et 3. Ils ont une probabilité faible de réussir les tâches spécifiques aux groupes 4 et 5.

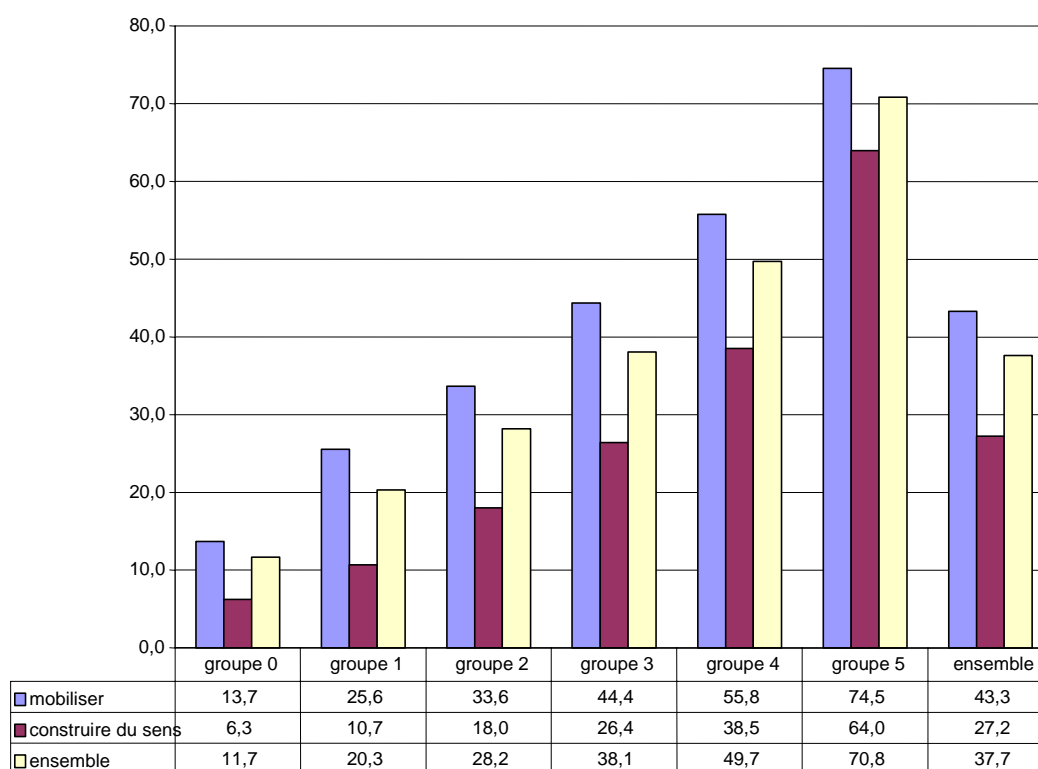
Produire à l'écrit est une activité qui exige des compétences complexes et qui n'est qu'à ses débuts à l'école primaire où la tâche de l'élève consiste à reproduire ou produire partiellement un texte³⁸.

A l'école primaire, l'écrit doit rester cependant limité et n'intervenir qu'après une présentation et une acquisition orale des éléments concernés. A l'école la priorité ayant toujours été accordée à l'oral pendant les cours de langues vivantes étrangères, cela a pu entraîner un manque d'exposition des élèves à l'écrit (production et compréhension). En effet, les enseignants des classes évaluées déclarent accorder moins de 10 % à cette compétence et 8 % ne l'abordent jamais. Par conséquent, ils sont 75,8 % à trouver que les situations proposées sont difficiles ou très difficiles et pas du tout familières à leurs élèves pour 63,6 % d'entre eux. On pourrait donc en déduire que les élèves de l'échantillon n'ont pas été ou très peu confrontés à la production écrite pendant leur année de CM2.

Près de 80 % des enseignants jugent le niveau des items proposés en production écrite difficile voire très difficile. Ils sont 63,2 % à avoir la même opinion lorsqu'il s'agit de la compréhension de l'écrit alors qu'ils ne sont que 33 % de cet avis pour les items de compréhension de l'oral. Quant aux types de situations proposés pour l'évaluation de la production écrite, 63,6 % des enseignants déclarent qu'ils ne sont pas familiers aux élèves alors qu'ils ne sont que 20 % à déclarer cela pour ceux de la compréhension de l'oral.

5.2 Analyse des résultats par compétence

Graphique: Pourcentages de réussite par compétence pour chaque groupe.



Lecture : le groupe 3 obtient une réussite moyenne de 44,4 % pour la compétence « mobiliser ».

Analyse globale du graphique

L'observation des résultats de l'ensemble des groupes montre que quel que soit le groupe, les élèves réussissent nettement mieux les items de la compétence *mobiliser les outils de la langue* que ceux de la compétence *construire du sens*. Du groupe 0 au groupe 2, les élèves échouent massivement aux items quelle que soit la compétence (de 11,7 % à 28,2 % des items réussis en moyenne). Les élèves du groupe 3 réussissent à peine mieux (38,1 %). Quant à ceux du groupe 4, ils obtiennent une réussite globale aux items de 49,7 % avec une réussite nettement moins élevée pour la compétence *construire du sens* (38,5 %). Seuls les élèves du groupe 5 ont des performances qui témoignent que les compétences évaluées (70,8 %) commencent à être maîtrisées (64 % et 74,5 %).

38 Cf. Descripteurs pour le niveau A1 en annexe 1p.191

Ce domaine de compétences est moins bien maîtrisé que la compréhension de l'oral et de l'écrit dont 60 % des items sont réussis en moyenne. La production écrite qui encore très peu travaillée à l'école³⁹ primaire exige des compétences complexes qui sont encore en cours de construction chez la plupart des élèves de CM2. Très peu d'élèves atteignent les objectifs visés, le taux global de réussite (37,7 %) en témoigne. On pourrait expliquer ces résultats en partie par le fait qu'en production écrite, il n'y a pas de stratégies compensatoires qui facilitent la réalisation de la tâche et que la présentation des items a pu dérouter les élèves. En effet, 63,6 % des enseignants des classes évaluées, déclarent que le type «d'exercices» utilisés en production écrite dans cette évaluation ne sont pas familiers à leurs élèves.

Analyse détaillée de la maîtrise de chaque compétence

L'examen des performances par compétence est très révélateur des acquisitions des élèves et permet de fournir un constat du niveau des élèves dans les différentes compétences par rapport aux attentes de fin de l'école primaire.

La production écrite a été déclinée en deux domaines de compétences :

Mobiliser les outils de la langue (43,3 % des items réussis).

Les quarante huit items proposés pour évaluer cette compétence cherchaient à mesurer la capacité de l'élève à mobiliser les outils de la langue anglaise pour compléter un groupe nominal ou de courtes phrases.

Les taux de réussite s'échelonnent entre 13,7 % et 55,8 % entre le groupe 0 et le groupe 4 avec une augmentation régulière de 11 points. Mais on remarque un écart très important entre le groupe 4 (55,8 %) et le groupe 5 (74,5 %).

Construire du sens (27,2 % des items réussis).

Il s'agissait d'évaluer la capacité des élèves à reconstruire une phrase ou un message à partir des éléments donnés. Cette compétence est la moins développée chez tous les élèves. Ainsi, les taux de réussite s'échelonnent de 6,3 % pour le groupe 0 à 64 % pour le groupe 5, qui est le seul groupe à commencer à maîtriser modestement cette compétence.

Quel que soit le groupe, les élèves réussissent mieux à retrouver l'ordre logique d'une phrase, même si le taux de réussite (29,7 %) est très faible, plutôt que de remettre en ordre les éléments d'une lettre. Pour ce dernier objectif, les taux de réussite vont de 2,2 % pour le groupe 0 à 21,3 % pour le groupe 4 et même le groupe 5 ne réussit que 41,5 % des items. Ces taux de réussite peuvent s'expliquer par le fait que tous les items avaient un seuil de réussite très élevé, c'est-à-dire que pour obtenir le point, tous les éléments devaient être bien placés pour que l'énoncé ait un sens. Il est important de rappeler que les taux de réussite auraient été plus élevés avec des seuils de réussite plus bas. Mais la réussite aurait alors correspondu à un énoncé au sens partiellement restitué. Autre point essentiel pour éclairer les résultats, la compréhension de l'écrit était indispensable pour réussir l'ensemble des items de production écrite, car il fallait comprendre les supports écrits proposés en anglais.

39 Déclaration faite par les enseignants d'anglais des classes de l'échantillon.

5.3 Analyse des résultats par groupe

Tableau : Pourcentages de réussite par objectif pour chaque groupe

compétences		Objectifs	Groupe 0	Groupe1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5	% de réussite moyen
Produire à l'écrit : approche 74 items	Mobiliser les outils de la langue 48 items	1 Etre capable d'utiliser les outils de la langue pour formuler des phrases correctes (sujet, forme verbale, déterminant, connecteur, pronom sujet, lexicque).	13,7	25,6	33,6	44,4	55,8	74,5	43,3
	Construire du sens 26 items	2 Etre capable de reconstruire des phrases ayant du sens en utilisant les éléments donnés : en trouvant la fin, en remettant des éléments dans l'ordre logique.	6,8	11,9	20,1	29,1	41,7	68,1	29,7
		3 Etre capable de remettre en ordre les éléments d'une lettre de 5 lignes ou d'une histoire, ou d'une situation de classe... en utilisant tous les éléments proposés.	2,2	4,0	6,5	11,5	21,3	41,5	13,6
% de réussite moyen pour chaque groupe et pour l'ensemble des élèves			11,7	20,3	28,2	38,1	49,7	70,8	37,7

Lecture : dans cette évaluation, la capacité produire à l'écrit mesurée par les compétences « mobiliser les outils de la langue » et « construire du sens » comporte 74 items et 3 objectifs. Les élèves du groupe 3 réussissent en moyenne 29,1 % des items de l'objectif 2 (Etre capable de reconstruire des phrases ayant du sens en utilisant les éléments donnés : en trouvant la fin, en remettant des éléments dans l'ordre logique.).

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

Le groupe 0 représente 6,0 % des élèves qui réussissent globalement 11,7 % des items.

Les élèves de ce groupe sont encore très loin d'être capables de mobiliser les outils de la langue (13,7 %) et de construire du sens (6,3 %). On peut supposer que les difficultés rencontrées en compréhension de l'écrit se renforcent en production écrite : difficultés de lecture en anglais, incapacité d'associer graphie/phonie, compétences linguistiques quasi inexistantes. Il est impossible d'accéder au sens pour ce groupe qui est en très grande difficulté.

Le groupe 1 représente 9 % des élèves qui réussissent globalement 20,3 % des items.

Les élèves de ce groupe ont un taux de réussite aux items de la compétence mobiliser les outils de la langue de 25,6 % et de 10,7 % à ceux de la compétence construire du sens.

On peut faire l'hypothèse que ces taux de réussite, inférieurs à ceux qui auraient pu être obtenus du seul fait du hasard, sont révélateurs de graves lacunes quant aux capacités les plus fondamentales de traitement de l'information écrite.

On peut notamment s'interroger sur la maîtrise par les élèves de ce groupe des compétences en lecture requises pour réussir les items proposés dans cette évaluation en production écrite. Comme ceux du groupe précédent ces élèves sont encore en très grande difficulté en production écrite.

Le groupe 2 représente 24,3 % des élèves qui réussissent globalement 28,2 % des items.

Les élèves de ce groupe sont ponctuellement capables de retrouver des mots proches du français ou couramment utilisés en classe, d'associer le pronom personnel sujet « she » à un nom féminin très courant, d'associer la forme verbale « are » à un sujet pluriel. Les items de la compétence mobiliser les outils de la langue sont réussis à 33,6 %. Mais, dès qu'il faut lire davantage et entrer dans la compréhension pour pouvoir construire du sens, ils sont en grande difficulté (18 % de réussite).

Le groupe 3 représente 31,2 % des élèves qui réussissent globalement 38,1 % des items.

Les élèves de ce groupe commencent à reconnaître des mots moins évidents, à associer graphie/phonie avec des mots utilisés couramment en classe et ils savent utiliser le connecteur « and ». Les élèves de ce groupe réussissent à peine un item sur deux de la compétence *mobiliser les outils de la langue* (44,4 %). Cependant, ce taux de réussite est supérieur à celui obtenu par l'ensemble des élèves de l'échantillon (43,3 %).

La compétence *construire du sens* (26,4 % des items réussis en moyenne) est encore loin d'être maîtrisée. En effet, lorsqu'il s'agit d'être capable de retrouver l'ordre logique des éléments d'une phrase (objectif 2), ils ne réussissent que dans trois cas sur dix (29,1 %) et seulement si c'est une phrase minimale dont tous les éléments ont déjà été rencontrés au moins à l'oral. De plus, ils sont encore en plus grande difficulté lorsqu'il s'agit de retrouver l'ordre logique d'un texte (objectif 3) et dans ce cas, le taux de réussite aux items atteint 11,5 %. Ces élèves sont-ils freinés dans la construction d'énoncés par des difficultés de compréhension des supports proposés à l'écrit ?

Le groupe 4 représente 19,6 % des élèves qui réussissent globalement 49,7 % des items.

Les élèves de ce groupe commencent à avoir quelques connaissances linguistiques indispensables (pronoms personnels sujets, formes verbales, négation, déterminants, place de l'adjectif) pour être capable de *mobiliser les outils de la langue* (55,8 % des items réussis).

La compétence *construire du sens* (38,5 % des items réussis) commence à peine à se construire bien que ce groupe obtienne un taux de réussite supérieur à celui de la moyenne des élèves (27,2 %). Les élèves commencent à savoir retrouver l'ordre logique d'une phrase simple même si elle est négative (objectif 2 : 41,7 % des items réussis en moyenne), mais l'objectif 3 *retrouver l'ordre logique d'un texte* reste encore trop faiblement réussi (21,3 %), ce qui traduit bien la difficulté des élèves à comprendre suffisamment ce qu'ils lisent pour parvenir à en dégager le sens pour retrouver l'ordre logique d'une lettre.

Le groupe 5 représente 10 % des élèves qui réussissent globalement 70,8 % des items.

Seuls les élèves de ce groupe ont atteint un niveau de maîtrise élevé pour la compétence *mobiliser les outils de la langue* (74,5 % des items réussis en moyenne) et un niveau moyen pour la compétence *construire du sens* (64 %). Ces élèves ont de vraies compétences linguistiques qui leur permettent de retrouver l'ordre logique d'une phrase (objectif 2) avec 68,1 % des items réussis. Mais il est important de noter que même pour ce groupe, l'objectif 3 (*retrouver l'ordre logique d'un texte*), n'est pas encore atteint (41,5 % des items réussis).

6. Quelques exemples de situations proposées aux élèves

6.1 Premier exemple : mobiliser les outils de la langue

Objectif 1 : compléter les phrases avec les éléments proposés

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

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

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

Comment ces deux items ont-ils été réussis ?

Le premier item est réussi par 77,3 % des élèves du groupe 3, alors que ceux des groupes précédents échouent majoritairement malgré des indices assez simples à prélever.

Le deuxième item est réussi seulement à partir du groupe 4 (66,8 %). Cette phrase présente plusieurs difficultés : *neck* et *has got* qui ne sont probablement pas couramment utilisés en classe.

Afin de bien cerner le niveau de compétence des élèves, les autres items de cet objectif *compléter les phrases avec les éléments proposés* sont de difficultés variables et proposent de vérifier que les élèves sont capables de retrouver la place de l'adjectif, de choisir le verbe ou le déterminant ou le connecteur qui manque et de compléter des mots avec la syllabe manquante.

6.2 Deuxième exemple : construire du sens

Objectif 2 : reconstruire des phrases ayant du sens en remettant les éléments dans l'ordre logique

Des phrases à reconstituer
Les éléments de chacune des phrases ont été mélangés. Reconstruis des phrases correctes.
Reporte les numéros dans l'ordre dans les cases vides.

Première phrase

is	.	Her grandmother	sixty
1	2	3	4

La phrase reconstituée

			2
--	--	--	---

Deuxième phrase

it	is	What	?	time
1	2	3	4	5

La phrase reconstituée

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

Comment ces deux items ont-ils été réussis ?

La première phrase a été réussie par 73,3 % des élèves du groupe 3. Cette phrase minimale est peu réussie avant le groupe 3, ce qui montre que le rapport à l'écrit n'est pas aisé pour les élèves.

La deuxième phrase a été réussie par 84,5 % des élèves du groupe 5. La reconstruction d'une phrase interrogative, même utilisée fréquemment en classe, est loin d'être acquise par la majorité des élèves.

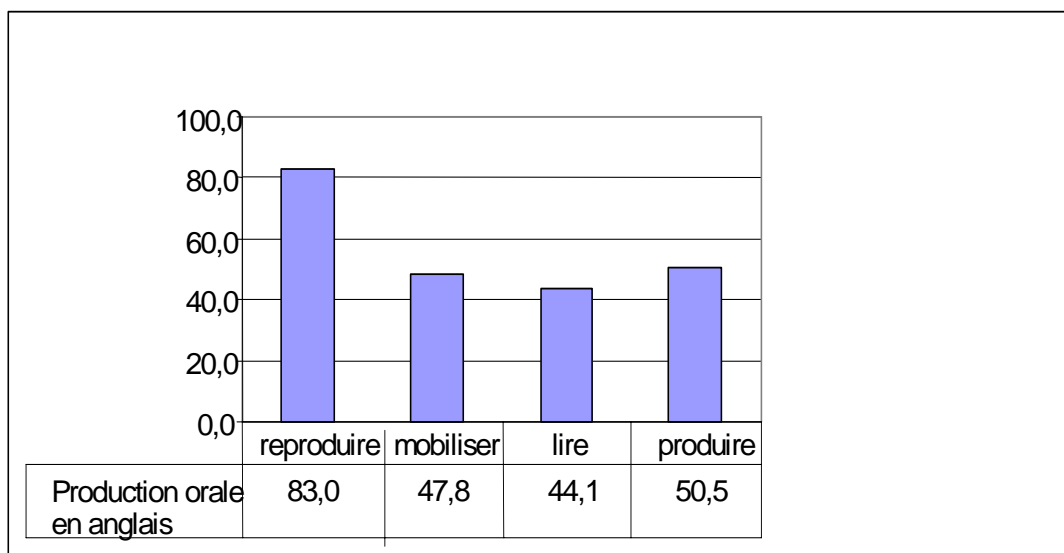
Les autres items proposés pour cerner au mieux cet objectif *reconstruire des phrases ayant du sens en remettant les éléments dans l'ordre logique* sont des phrases plus ou moins complexes à remettre en ordre ou dont il faut trouver la fin.

7 Comment les compétences nécessaires à la production orale sont-elles maîtrisées ?

Les enseignants des classes évaluées déclarent accorder au minimum 30 % de temps d'enseignement à cette activité langagière. Par conséquent il n'est pas surprenant que ce qui était proposé pour évaluer les compétences en production orale leur semble facile ou très facile (60,6 %) et familier à leurs élèves (74,5 %).

7.1 Analyse globale par compétence

Graphique : Pourcentages de réussite



Lecture : les élèves réussissent en moyenne 44,1 % des items proposés pour évaluer la compétence « lire à haute voix ».

Reproduire

Les élèves réussissent en moyenne 83 % des items de cette compétence. Près de quatre fois sur cinq, les élèves sont capables de reproduire les phonèmes distincts, le moins bien réussi étant le « th » / ð (76,8 % des élèves le réussissent). Les paires minimales proposées sont bien réalisées au moins trois fois sur quatre, excepté la différence entre les réalisations de <a> /æ/ et <i> /ai/<a> que 69,3 % des élèves réussissent. 84,9 % des élèves reproduisent bien l'intonation de la phrase descendante. Selon le mot proposé, entre 87,8 % et 90,9 % des élèves en reproduisent l'accent.

La compétence *reproduire*, qui mesure simplement la capacité à reproduire et à imiter ce qui est entendu, est la compétence la mieux maîtrisée par les élèves. Les élèves semblent bien entraînés en classe à cette activité langagière comme il est recommandé dans les programmes de 2002.

Mobiliser

Les élèves réussissent en moyenne un item sur deux de la compétence mobiliser.

Ils sont capables moins d'une fois sur deux de pouvoir mobiliser la structure langagière « I like, I don't like... » (39 %) et de pouvoir mobiliser au moins cinq mots du lexique de la vie quotidienne (48,2 %). De plus, ils ont de très grandes difficultés à exprimer la possession (I've got 27,3 %), la capacité (I can 18,3 %) ou à utiliser au moins cinq verbes d'action (19,6 %). Pour décrire ce qui se passe dans une cour de récréation, ils ne sont pas encore capables d'utiliser le « présent progressif » (7,8 %), mais plus d'un élève sur quatre (27,2 %) utilisent le présent simple. Quant à l'utilisation du pluriel dans une énumération d'objets (apples...), elle est réalisée par moins de quatre élèves sur dix (35,2 %). Enfin, un élève sur quatre (26,5 %) mobilise la structure langagière «Do you like?» et moins d'un élève sur cinq (16,4 %) celle pour demander où se trouve un objet «Where is ...?».

On remarque que mobiliser est la compétence pour laquelle les codes 0 (non-réponse) sont les plus élevés : de 30 % de code 0 en moyenne pour la mobilisation du lexique et de 45 à 51 % de code 0 en moyenne pour la mobilisation des fonctions langagières. Ce problème est-il dû à la situation d'évaluation ou à la lecture d'images, support de l'évaluation de cette compétence ?

Lire une lettre à haute voix

Moins d'un élève sur deux (44,1 %) réussit cette activité. La lettre proposée dans cette évaluation comporte six phrases. 73,8 % des élèves ont correctement lu à haute voix au moins quatre phonèmes de cette lettre. L'intonation descendante de la phrase affirmative et l'intonation de «And you?» ne sont réalisées que par un élève sur deux. Quant aux groupes de souffle, ils sont tous respectés par 39,7 % des élèves. Pour éclairer ces résultats, on peut se poser les questions suivantes : est ce que lire à haute voix un petit texte est une activité courante à l'école primaire ? Les élèves ne sont-ils pas davantage sollicités pour lire des mots ou des phrases isolées plutôt que de courts récits ?

Produire un discours pour se présenter ou pour saluer

Les élèves réussissent un item sur deux (50,5 %) de la compétence produire un discours de manière autonome.

Sept élèves sur dix (71,6 %) sont capables de produire au moins trois énoncés intelligibles pour se présenter, de parler de leurs goûts, de leur famille. En situation d'échange, 89 % réussissent à saluer quelqu'un d'une façon intelligible, même si la réponse est partielle. Cependant, ils ne sont pas encore capables de marquer le lien logique entre deux énoncés, seulement 18,8 % des élèves le font. Pour cette compétence, les élèves ont été évalués dans des activités de communication qui leur sont très familières, car se saluer, se présenter font partie des situations fréquemment vécues en classe.

8 Quelques exemples de situations proposées aux élèves

8.1 Premier exemple : reproduire

Objectif : Reproduire des phonèmes par répétition

«Ecoute et répète le mot que tu entends.»

hot

that

chair

etc.

Comment les élèves réussissent-ils ?

La reproduction des phonèmes spécifiques à la langue anglaise ne pose pas de problème. On note cependant que la réalisation du [th] est légèrement moins bien réussie (76,8 %).

8.2 Deuxième exemple : mobiliser

Objectif : Mobiliser les moyens langagiers pour dire ce que l'on aime ou non.

« Regarde l'image que l'on te montre (planche 4). Repère un aliment que tu aimes et un aliment que tu n'aimes pas et dis-le en anglais. »

Comment les élèves réussissent-ils ?

Un élève sur deux sait utiliser *I like*, par contre ils sont moins nombreux à savoir employer la forme négative *I don't like* (39 %).

8.3 Troisième exemple : produire un discours

Objectif : L'élève est capable d'enchaîner des énoncés de manière autonome

« Au mois de septembre tu vas entrer en classe de 6^{ème}. Que diras-tu à ton nouveau professeur d'anglais pour te présenter en anglais ?

Dis ton nom, ta nationalité, ton âge. Parle de tes frères et sœurs et, par exemple, de tes animaux familiers et de ce que tu aimes »

Comment les élèves réussissent-ils ?

Ils sont 71,6 % à produire au moins trois énoncés parmi eux, 44,6 % le font sans aucune erreur et 27 % avec trois erreurs maximum n'empêchant pas la compréhension des énoncés.

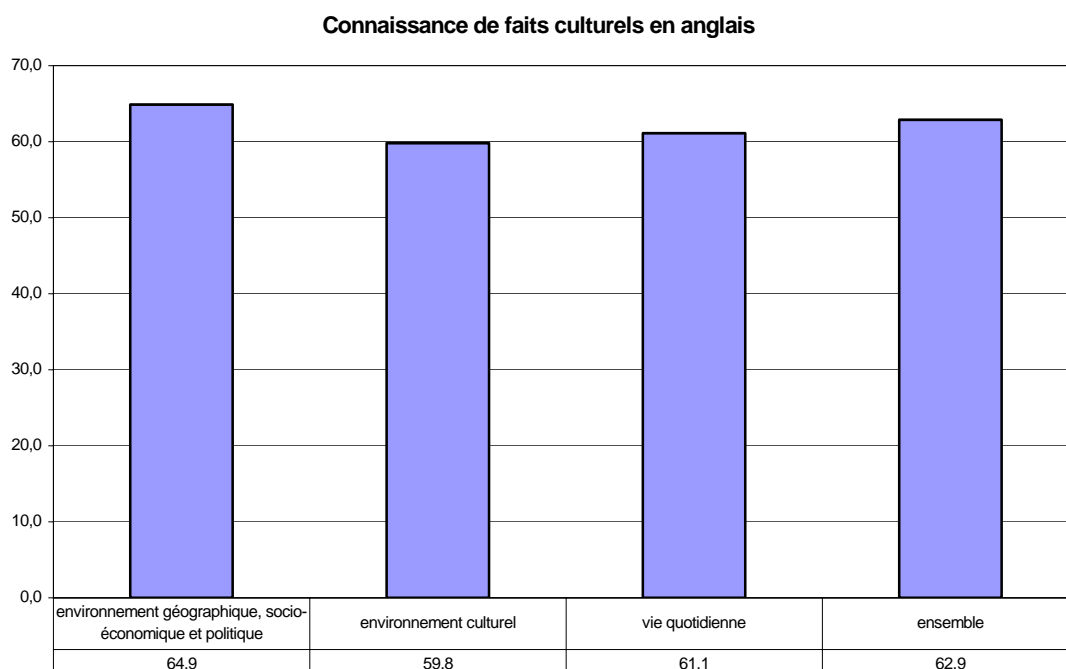
9 Quelles sont les connaissances des élèves dans le domaine culturel ?

C'est une compétence transversale qui se développe aussi bien à l'école qu'à l'extérieur de celle-ci. Les enseignants des classes évaluées déclarent y consacrer moins de 10 % de leur temps d'enseignement.

Ils sont 57,2 % à juger facile et 58,9 % familier ce qui était proposé pour évaluer la connaissance de faits culturels.⁴⁰

9.1 Analyse globale par compétence

Graphique : Pourcentages d'items réussis par l'ensemble des élèves évalués dans chacun des domaines évalués pour la connaissance de faits culturels



Lecture : les élèves réussissent en moyenne 62,9 % de l'ensemble des items proposés.

Environnement géographique, socio-économique et politique

Avec une réussite globale de 64,9 % des items, c'est le domaine que les élèves connaissent le mieux. Les drapeaux, les villes, les monuments des principaux pays anglophones sont souvent étudiés ou rencontrés en classe, y compris en dehors du cours d'anglais et également en dehors de l'école.

Environnement culturel

Avec une réussite globale de 59,8 % des items, c'est le domaine le moins bien connu. En effet, il demande un effort de mémorisation et un intérêt réel pour cet enseignement. De plus, ces éléments culturels sont probablement essentiellement enseignés en cours de langue et peu réactivés dans les autres disciplines. Parmi les trois objectifs qui déclinent ce domaine, c'est l'objectif 7 (connaître les noms de personnages célèbres) qui est le moins réussi (46,2 %).

Vie quotidienne

Globalement, 61,1 % des items de ce domaine culturel sont réussis par les élèves. Ce taux relativement élevé peut s'expliquer par le fait que peu d'éléments de la vie quotidienne sont aujourd'hui l'apanage d'un seul pays.

⁴⁰ Déclaration faite par les enseignants d'anglais des classes de l'échantillon.


10 Quelques exemples d'items proposés aux élèves

10.1 Premier exemple : environnement culturel

Objectif 5 : associer une image à un chant, une comptine, connaître les personnages principaux des contes, retrouver la fin d'une chanson

Une image, un conte
Associe cette image à un des conte suivant.
Coche la réponse.

Goldilocks	<input type="checkbox"/>
Little red riding hood	<input type="checkbox"/>
three little pigs	<input type="checkbox"/>

A black and white illustration of Little Red Riding Hood and the wolf. Little Red Riding Hood is on the left, carrying a basket and looking towards the wolf. The wolf is on the right, looking back at her with a menacing expression. They are in a wooded area.

Comment cet item a-t-il été réussi ?

Cet item a été réussi par 63,1 % des élèves.

10.2 Deuxième exemple : environnement géographique

Objectif 2 : savoir reconnaître dans une liste de 3 ou 5 grandes villes anglo-saxonnes ou des pays dont l'anglais est la langue usuelle

Voici cinq villes.
Lesquelles se trouvent en Grande-Bretagne ?
Complète le tableau en cochant la case oui ou non.

	oui	non
Washington		
Liverpool		
Sydney		
Manchester		
Dover		

Comment cet item est-il réussi ?

Cet item a été réussi par 63,5 % des élèves, avec un seuil de réussite fixé à 3⁴¹.

41 Il fallait avoir au moins 3 réponses justes pour obtenir le point.

PARTIE IV

REGARDS SUR L'ENSEIGNEMENT DE L'ANGLAIS À LA LUMIÈRE DES QUESTIONNAIRES DE CONTEXTE

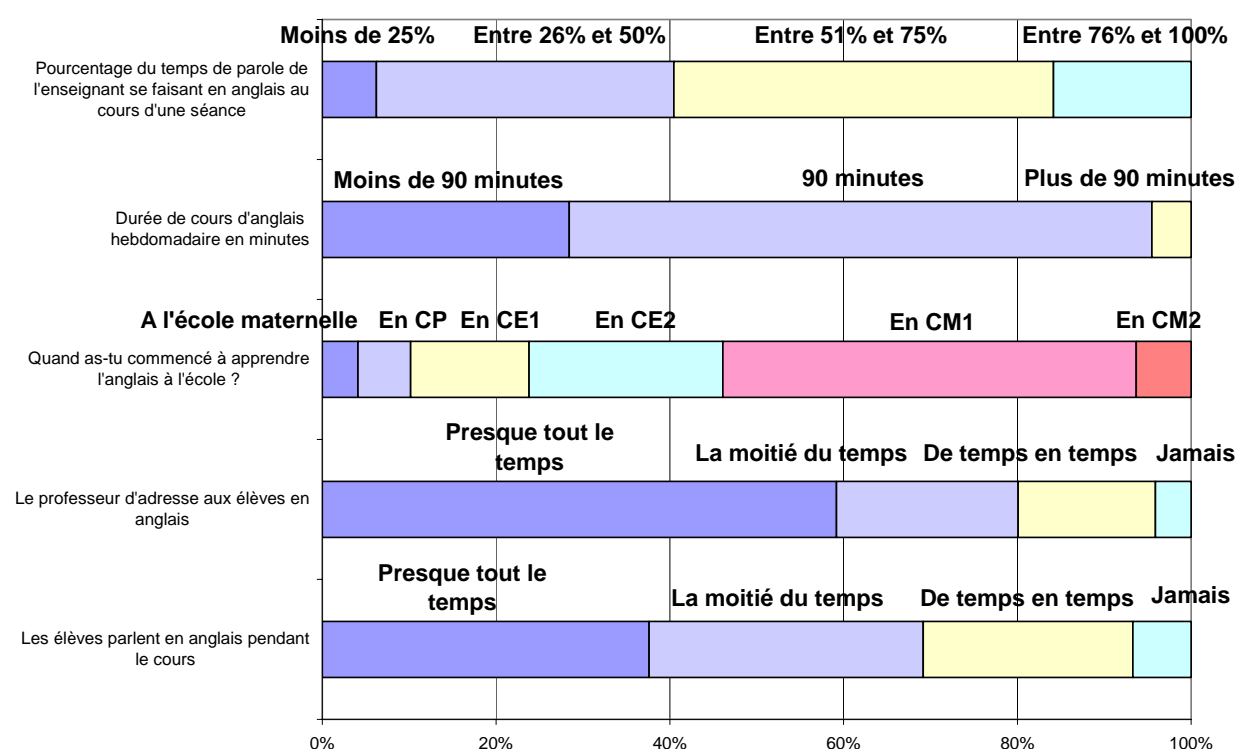
Les performances des élèves et leurs approches avec la langue anglaise

1 L'exposition à la langue anglaise

Cinq variables d'exposition à la langue ont été collectées au sein des questionnaires de contexte en direction de l'élève et de l'enseignant d'anglais de la classe évaluée. Au sein du questionnaire de l'enseignant a été posée la question du pourcentage de son temps de parole en anglais au cours d'une séquence de cours et celle de la durée de cours d'anglais hebdomadaire en minutes dont bénéficie la classe évaluée. A l'intérieur du questionnaire de l'élève, trois variables mesurent l'exposition à la langue anglaise : la question « Quand as-tu commencé à apprendre l'anglais à l'école ? », l'item « Le professeur s'adresse aux élèves en anglais » et enfin « Les élèves parlent en anglais pendant le cours ».

1.1 État descriptif des réponses des élèves

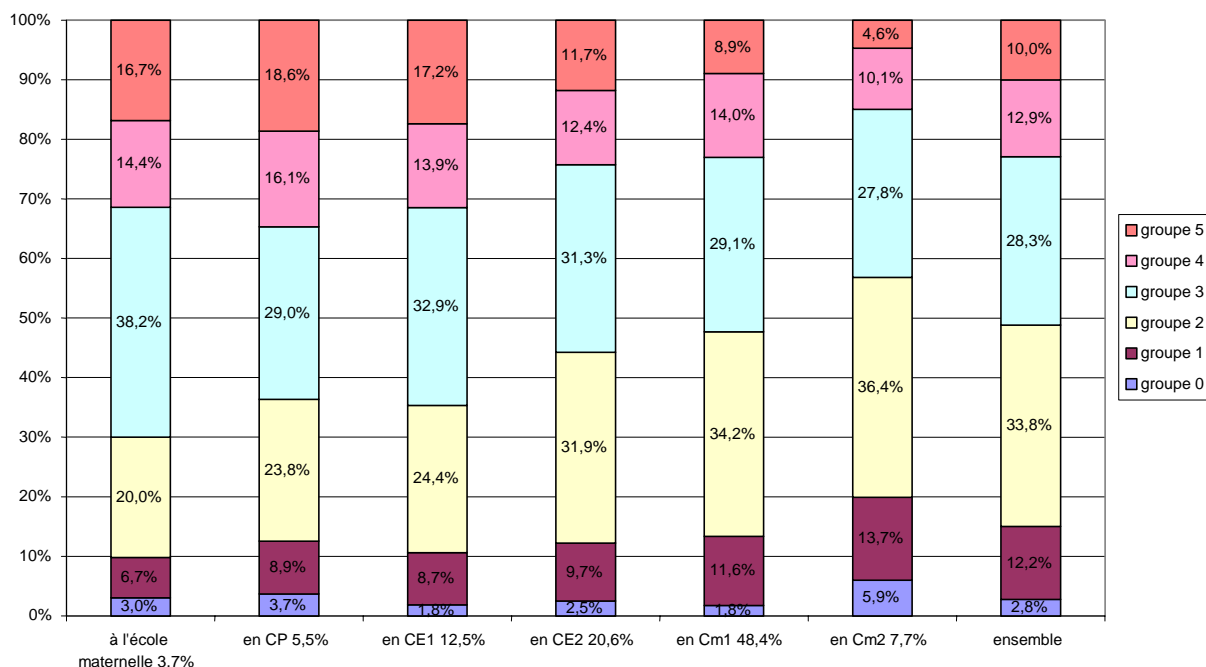
Graphique : Les 5 items relatifs à l'exposition à la langue anglaise



On ne considère dans cette partie que les 4198 élèves pour lesquels l'information relative aux cinq items concernant l'exposition à la langue anglaise est complète. Sur le graphique 1 ci-dessus sont représentés les pourcentages observés en faveur des différentes modalités de réponse proposées aux élèves et à leurs enseignants. Près de 60 % des élèves ont un enseignant qui déclare que plus de 50 % de son temps de parole se fait en anglais au cours d'une séquence tout comme près de 60 % des élèves déclarent que leur professeur s'adresse aux élèves en anglais presque tout le temps (près de 40 % déclarent que les élèves parlent presque tout le temps en anglais pendant le cours). Cependant, le simple état des lieux descriptif ne nous permet pas d'affirmer qu'il s'agit dans les deux cas des mêmes 60 % d'élèves. Le plan Jack Lang « Langues vivantes à l'école primaire » prônait une généralisation de l'anglais dès le CE2 à partir de la rentrée 2002. Les élèves de CM2 de juin 2004 sont donc la première génération d'élèves concernée par cette généralisation. La proportion d'élèves ayant commencé à apprendre l'anglais en CE2 apparaît cependant faible (environ 1 élève sur 5). La plupart des élèves interrogés ont commencé à apprendre l'anglais en CM1 (47,6 % des élèves). De manière non négligeable, plus de 20 % des élèves interrogés ont commencé à apprendre l'anglais en CE1 ou antérieurement. Enfin, concernant la durée hebdomadaire de cours d'anglais, deux tiers des élèves bénéficient effectivement des 90 minutes (2 fois 45 minutes) préconisées par les programmes. L'exposition des élèves à la langue anglaise se révèle assez inégale au sein des écoles évaluées et parfois bien en deçà des minima imposés par les programmes de 2002.

1.2 Répartition des élèves sur l'échelle de compréhension de l'oral en anglais en fonction de la classe de début d'apprentissage

Graphique : Répartition de la population sur l'échelle de compréhension de l'oral en anglais en fonction de la réponse à la question destinée aux élèves : Quand as-tu commencé l'anglais à l'école ?



Lecture : la population d'élèves ayant commencé l'anglais en CM2 (7,7 % de l'ensemble des élèves) se répartit sur l'échelle de compréhension de l'oral comme suit : 5,9 % dans le groupe 0 ; 13,7 % dans le groupe 1 ; 36,4 % dans le groupe 2 ; 27,8 % dans le groupe 3 ; 10,1 % dans le groupe 4 ; 4,6 % dans le groupe 5.

Les élèves déclarent en majorité avoir commencé l'apprentissage de l'anglais en CM1 (48,4 %). 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. La lecture de ce graphique 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. On fait les mêmes constats pour la compréhension de l'écrit et la production écrite.

1.3 Classification ascendante hiérarchique (CAH)⁴²

Le principe

Nous avons choisi de mettre en œuvre une classification ascendante hiérarchique sur les réponses des élèves pour lesquels l'information relative aux cinq questions ayant trait à l'exposition des élèves à la langue anglaise est complète. Cette méthode consiste à opérer des regroupements d'élèves en fonction de leurs réponses aux variables retenues. Elle permet de dépasser la simple description des réponses des élèves à chacune des variables d'étude et de dégager des grands profils de réponses à l'ensemble de ces variables considérées non plus indépendamment les unes des autres mais simultanément.

42 Cf. Annexe 9 p.205

L'examen de l'arbre de la classification⁴³ conduit à un découpage de la population des élèves en 7 classes.

Classe 1 : 4,1 % des élèves

Cette classe peut se résumer parfaitement comme la classe des élèves déclarant que leur professeur ne s'adresse « jamais » aux élèves en anglais. 39,8 % des élèves de cette classe déclarent que les élèves ne parlent jamais en anglais pendant le cours contre 6,7 % de l'ensemble des élèves. Par ailleurs, du point de vue des variables illustratives⁴⁴, on remarque que près d'un tiers de ces élèves a un enseignant d'anglais qui n'enseigne l'anglais à l'école primaire que depuis 2 ans. L'absence de communication orale en anglais de la part du professeur pourrait s'expliquer en partie par une pratique très récente de l'enseignement de l'anglais à l'école primaire.

Classe 2 : 61,2 % des élèves

Cette classe se caractérise en premier lieu par l'année de début d'apprentissage de l'anglais par les élèves : dès le CE2 ou le CM1. En effet, 30,8 % des élèves ont commencé à apprendre l'anglais en CE2 (contre 22,3 % des élèves de l'ensemble) ; 68,8 % des élèves de cette classe ont commencé à apprendre l'anglais en CM1 (contre 47,6 % des élèves de l'ensemble). 71,5 % des élèves de cette classe bénéficient de 90 minutes de cours d'anglais hebdomadaire contre 67 % des élèves de l'ensemble. Cette classe, assez hétérogène du fait de son effectif important d'élèves, peut en quelque sorte être considérée comme la classe témoin à l'intérieur de laquelle s'appliquent en 2004 le plan « Langues vivantes à l'école primaire » de Jack Lang qui prônait notamment la généralisation en 2001 de l'apprentissage de l'anglais à partir du CM1 et la généralisation dès 2002 de cet apprentissage en CE2. De plus, la majorité des élèves de cette classe bénéficient effectivement des 90 minutes de cours d'anglais hebdomadaire inscrits dans les programmes.

Classe 3 : 3,9 % des élèves

Cette classe se caractérise entièrement par l'année de début d'apprentissage de l'anglais par ses élèves à savoir dès l'école maternelle.

Classe 4 : 5,5 % des élèves

Cette classe se compose exclusivement d'élèves ayant commencé à apprendre l'anglais en CP.

Classe 5 : 5,7 % des élèves

Cette classe rassemble des élèves ayant tous commencé à apprendre l'anglais en CM2. En outre, 44 % des élèves de cette classe bénéficient de moins de 90 minutes de cours d'anglais par semaine, le cas de 28,4 % des élèves de l'ensemble.

Classe 6 : 11,6 % des élèves

Dans cette classe, 100 % des élèves ont commencé à apprendre l'anglais en CE1 contre 13,7 % de l'ensemble des élèves. 67,6 % des élèves de cette classe déclarent que leur professeur s'adresse « presque tout le temps » aux élèves en anglais pendant le cours (59,2 % des élèves de l'ensemble). Cette affirmation est confirmée par leurs professeurs : 52,4 % des élèves de cette classe (contre 43,7 % de l'ensemble des élèves) ont un enseignant qui déclare qu'entre 51 et 75 % de leur temps de parole se fait en anglais.

Classe 7 : 8 % des élèves

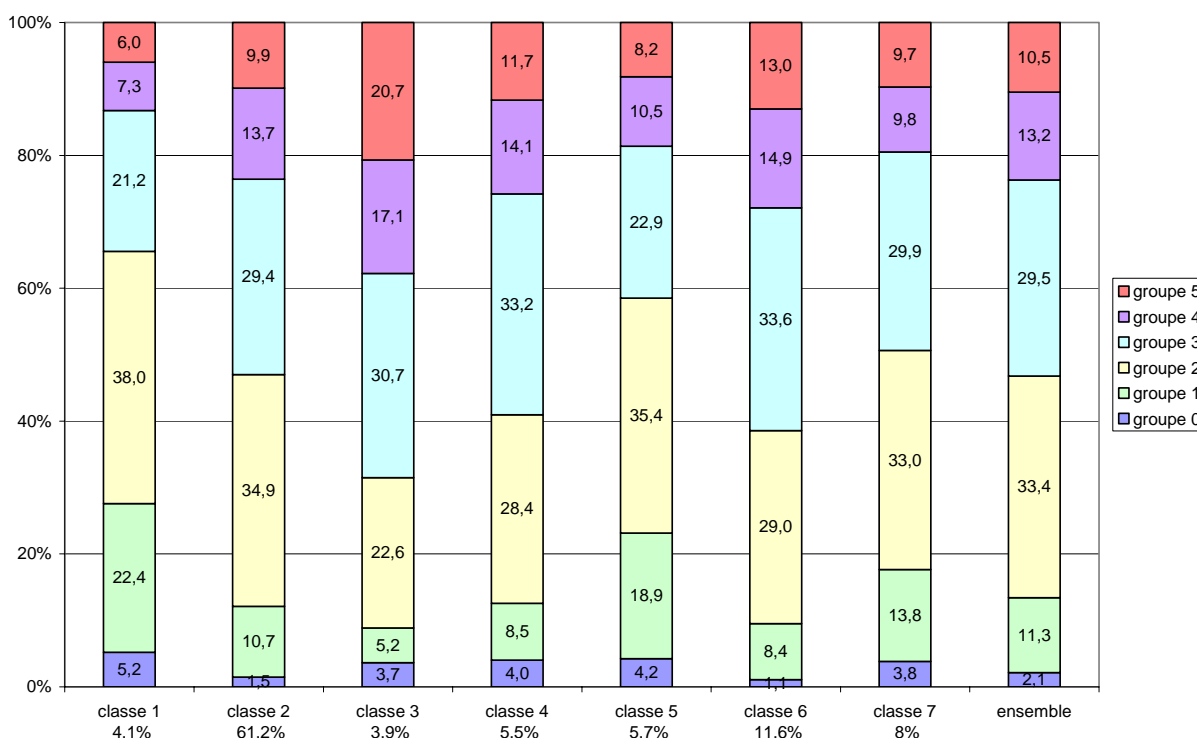
61,6 % des élèves de cette classe, contre 6,2 % de l'ensemble, ont un enseignant qui déclare que moins de 25 % de son temps de parole se fait en anglais au cours d'une séquence. Près de la moitié des élèves de cette classe (46,2 %) bénéficient de plus de 90 minutes de cours d'anglais hebdomadaire. Du point de vue des variables illustratives, ces élèves sont plus nombreux que dans l'ensemble à avoir un enseignant d'anglais instituteur ou professeur des écoles et à fréquenter une école privée.

43 Cf. Annexe 9 p. 205

44 Une variable illustrative est une variable non prise en compte pour CAH (qualification ascendante hiérarchique), mais qui permet de caractériser chaque classe sur d'autres dimensions.

1.4 Croisements entre la typologie d'exposition à la langue anglaise établie et les échelles de performance de l'évaluation-bilan 2004

Graphique : groupe de niveau en compréhension de l'oral et profil d'exposition à la langue



L'examen du graphique 3 nous permet de constater une proportion très importante d'élèves des groupes 0 et 1 de l'échelle de compréhension de l'oral en anglais au sein des classes 1, 5 et 7.

Les mauvais résultats des classes 1 et 7 peuvent être directement imputés au manque de communication orale en anglais de la part de l'enseignant d'anglais qui les caractérise toutes les deux. Les élèves de la classe 5 souffrent certainement de leur situation de « débutants » en anglais puisque ceux-ci ont tous commencé à apprendre l'anglais en CM2.

A l'opposé, les élèves dont l'apprentissage de l'anglais au sein de la scolarité a été le plus précoce affichent une bien plus grande répartition au sein des meilleurs groupes de l'échelle : il s'agit des élèves des classes 3, 4 et 6 dont le début de l'apprentissage de l'anglais remonte respectivement à l'école maternelle, au CP et au CE1.

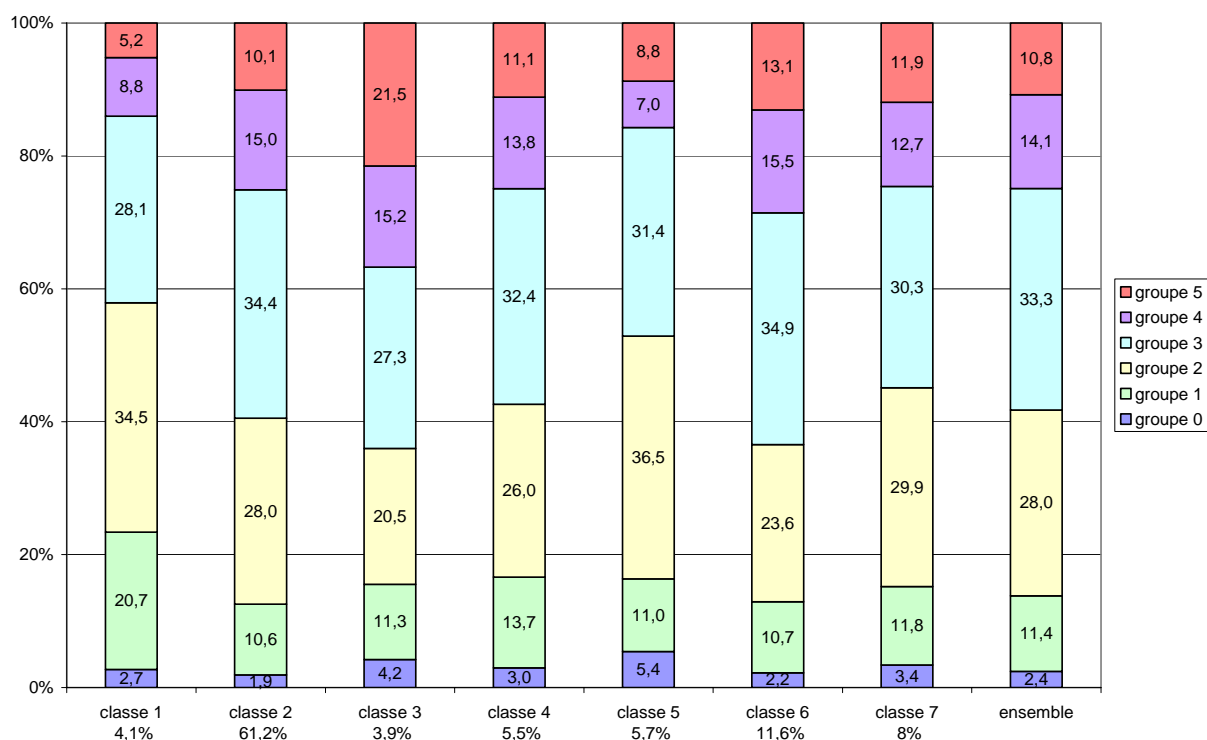
Entre ces deux situations extrêmes, les élèves de la classe témoin⁴⁵ ou classe 2 sont répartis dans l'échelle de façon assez similaire à celle de l'ensemble des élèves. Leur important effectif (61,2 % des élèves) entre sans doute pour une large part dans ce constat.

En ce qui concerne la compréhension de l'écrit (graphique 4), les classes 1 et 5 continuent d'afficher de piètres performances alors que la classe 7 rejoint ici la répartition moyenne des élèves de l'ensemble au sein de l'échelle de compréhension de l'écrit. Les élèves de la classe 3 (début d'apprentissage de l'anglais en maternelle) obtiennent un pourcentage record d'élèves dans le groupe 5 : 21,5 % soit près de deux fois le pourcentage d'élèves du groupe 5 dans l'ensemble.

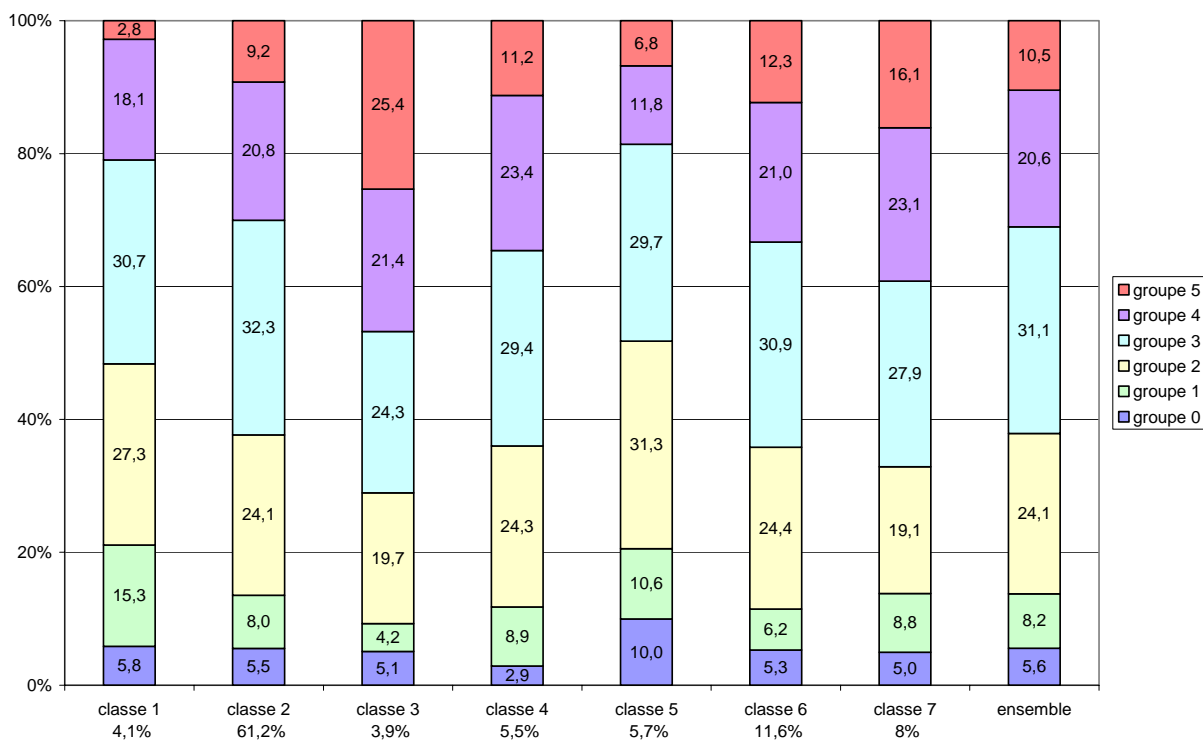
En ce qui concerne la production écrite (graphique 5), les élèves des classes 1 et 5 enregistrent encore les moins bonnes performances. La classe 7 rejoint cette fois la classe 3 au palmarès des classes d'élèves les plus performantes. A défaut de beaucoup travailler l'oral, les élèves de la classe 7 travaillent certainement beaucoup plus la production écrite que l'ensemble des élèves d'où leurs assez bonnes performances dans cette capacité.

45 Cf. classe 2, page précédente

Graphique : groupe de niveau en compréhension de l'écrit et profil d'exposition à la langue



Graphique : groupe de niveau en production écrite et profil d'exposition à la langue



2. Le contact avec la langue anglaise en dehors de l'école

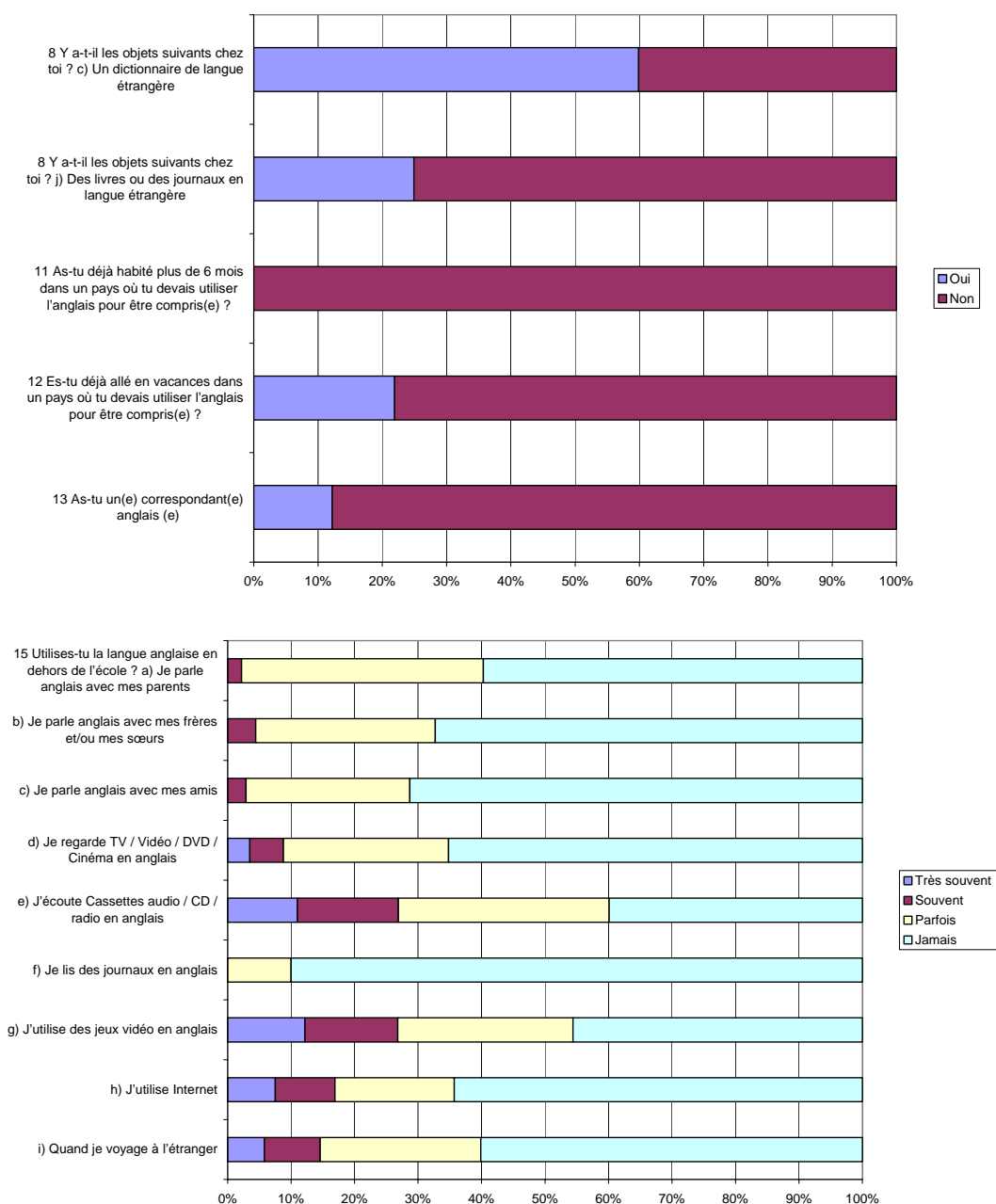
16 questions du questionnaire de l'élève nous renseignent sur le contact des élèves avec la langue anglaise en dehors de l'école. Pour inclure le maximum d'élèves dans l'analyse, les modalités de réponse recueillant moins de 2 % des réponses des élèves (des non-réponses le plus souvent) ont été imputées par la méthode du *hot-deck*⁴⁶ pour les élèves ayant répondu à au moins 15 des 16 questions.

Après imputation, la question « As-tu déjà habité plus de 6 mois dans un pays où tu devais utiliser l'anglais pour être comprise ? » a été retirée car moins de 2 % des élèves de l'échantillon ont déclaré avoir habité plus de 6 mois dans un pays où ils devaient utiliser l'anglais pour être compris.

Ainsi, 5294 élèves sont considérés dans cette analyse et 25,4 % des élèves ont une observation imputée.

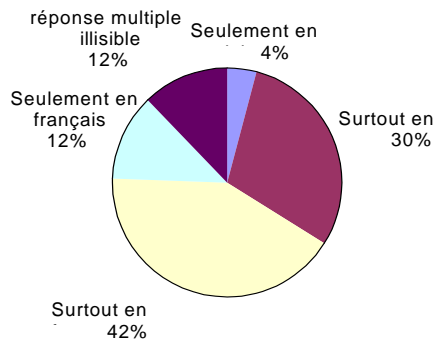
2.1 État descriptif des réponses des élèves

Graphiques : Les 15 items relatifs au contact avec la langue anglaise

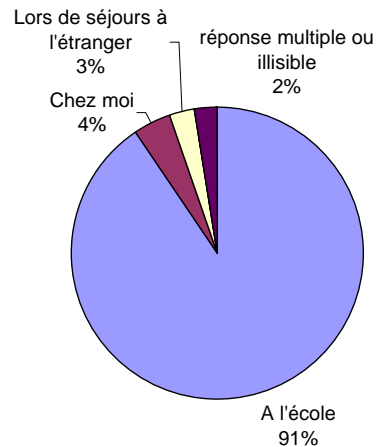


⁴⁶ L'imputation « hot deck » est une procédure qui consiste à remplacer les réponses manquantes à certaines questions par des valeurs empruntées à d'autres répondants.

14 Ecoutes-tu plus souvent des chansons avec des paroles en anglais ou en français ?



18 Selon toi, où as-tu le plus appris l'anglais ?



En dehors de l'école, le contact avec la langue anglaise reste très limité. Lorsqu'il existe, il se réduit à la présence d'un dictionnaire de langue étrangère à la maison, à l'écoute de chansons en anglais et à l'utilisation de jeux vidéo en anglais. Les contacts avec la langue anglaise de type pratique de la langue tels que la lecture de journaux en anglais ou les échanges avec un correspondant ne concernent qu'un très faible pourcentage d'élèves (près de 10 %). Près de 15 % des élèves déclarent utiliser très souvent ou souvent la langue anglaise lorsqu'ils utilisent internet. La même proportion s'observe pour l'utilisation de l'anglais lors de voyages à l'étranger. Il n'apparaît alors pas surprenant que 91 % des élèves déclarent avoir appris l'anglais essentiellement à l'école.

L'examen de l'arbre de la classification⁴⁷ conduit à un découpage de la population des élèves en 2 classes.

Classe 1 : 57 % des élèves

Tous les élèves de cette classe déclarent avoir appris l'anglais essentiellement à l'école et ne jamais lire de journaux en anglais.

Classe 2 : 43 % des élèves

Les élèves de cette classe se caractérisent par l'existence d'un contact avec la langue anglaise en dehors de l'école, même si ce contact se révèle souvent infime. Ils sont deux fois plus nombreux que l'ensemble des élèves de l'échantillon à déclarer utiliser très souvent ou souvent l'anglais sur Internet en dehors de l'école. 22,4 % des élèves de cette classe déclarent parfois lire des journaux en anglais en dehors de l'école contre 10 % des élèves de l'ensemble de l'échantillon. 20 % des élèves de cette classe déclarent utiliser souvent l'anglais quand ils voyagent à l'étranger en dehors de l'école contre 8,8 % des élèves de l'ensemble de l'échantillon.

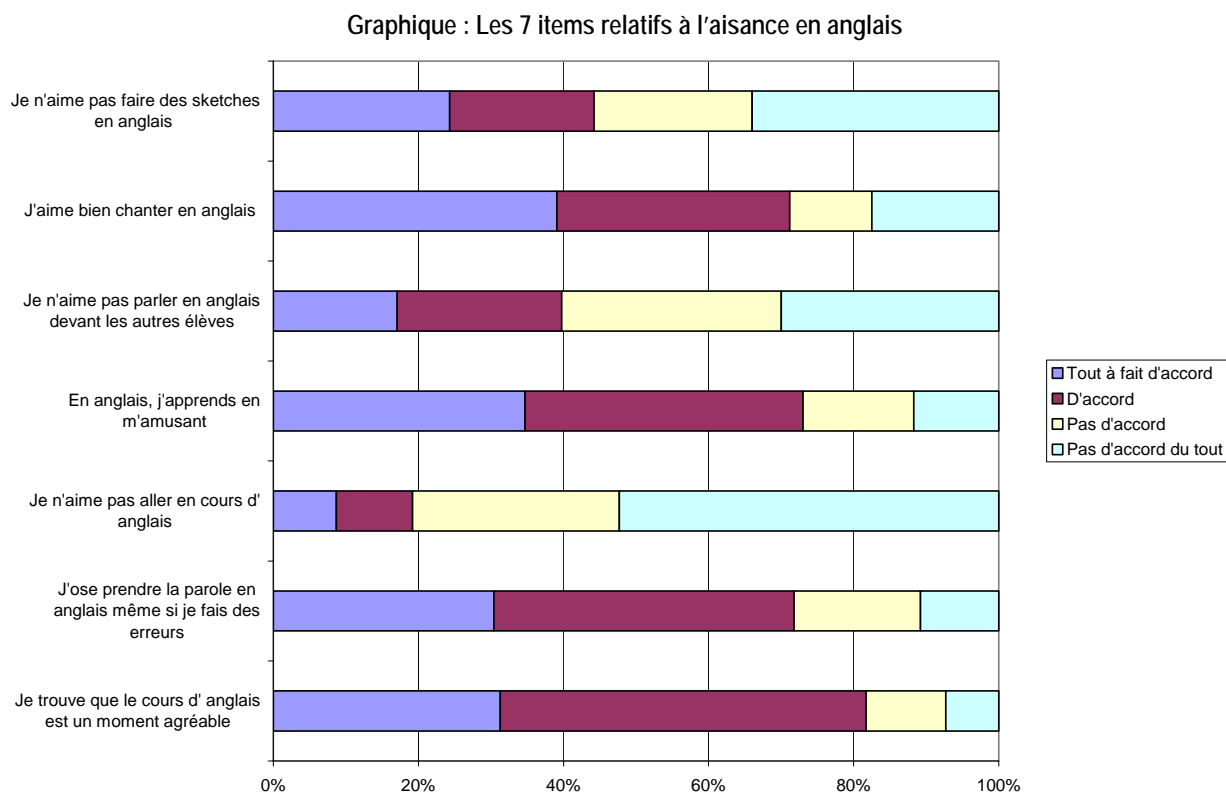
La classe 2, qui se caractérise par davantage de contact avec la langue anglaise, en particulier la lecture plus fréquente de journaux en anglais, se distingue particulièrement de la classe 1 à l'écrit, que ce soit en compréhension de l'écrit ou en production écrite. Pour ces deux compétences, elle comporte en pourcentage presque deux fois plus d'élèves du groupe 5.

⁴⁷ Cf. Annexe 9.2 p.207

3. Es-tu à l'aise en anglais ?

7 questions interrogent les élèves quant à leur aisance en cours d'anglais, notamment à l'oral. 5236 élèves sont considérés dans cette analyse.

3.1 État descriptif des réponses des élèves



Que la proposition soit formulée positivement ou négativement, les élèves déclarent majoritairement une assez grande aisance en cours d'anglais. Plus de 80 % des élèves estiment que le cours d'anglais est un moment agréable. Trois quarts des élèves répondent qu'ils osent prendre la parole en anglais même s'ils font des erreurs. Les élèves apprennent majoritairement en s'amusant, les chansons semblant faire plus d'adeptes que les sketches. A l'opposé, 40 % des élèves n'aiment pas parler en anglais devant les autres élèves tandis qu'un peu moins de 20 % n'aiment pas aller en cours d'anglais.

L'examen de l'arbre de la classification⁴⁸ conduit à un découpage de la population des élèves en 5 classes.

Classe 1 : 62,6 % des élèves

Les élèves de cette classe se caractérisent par le schéma de réponse suivant : ils choisissent d'une part la modalité « Tout à fait d'accord » lorsque la proposition soumise est positive, d'autre part la modalité « Pas d'accord du tout » lorsqu'elle est négative. 68,4 % des élèves ne sont pas d'accord du tout avec la proposition : « je n'aime pas aller en cours d'anglais » contre 52,3 % des élèves de l'ensemble de l'échantillon. Ces élèves se déclarent donc particulièrement à l'aise en cours d'anglais.

Classe 2 : 7 % des élèves

La particularité des élèves de cette classe est que tous les élèves qui la composent n'aiment pas chanter en anglais même s'ils sont 72,2 % à être d'accord pour dire que le cours d'anglais est un moment agréable et plus de la moitié à déclarer qu'ils osent prendre la parole en anglais même s'ils font des erreurs.

48 Cf. Annexe 9.3 p.209

Classe 3 : 11,6 % des élèves

Les élèves de cette classe se caractérisent par le fait qu'ils choisissent la modalité « D'accord » pour les propositions négatives et « Pas d'accord » pour les propositions positives. Ils sont notamment 71,2 % à déclarer qu'ils sont d'accord pour dire qu'ils n'aiment pas aller en cours d'anglais contre 10,5 % de l'ensemble des élèves. 56,4 % des élèves de cette classe ne sont pas d'accord avec l'affirmation « Je trouve que le cours d'anglais est un moment agréable » contre 11 % de l'ensemble des élèves. Ces élèves ont une certaine aversion pour les cours d'anglais.

Classe 4 : 11,6 % des élèves

Les élèves de cette classe se caractérisent par le fait qu'ils choisissent la modalité « Tout à fait d'accord » pour les propositions négatives et « Pas d'accord du tout » pour les propositions positives. 67,1 % d'entre eux ne sont pas du tout d'accord pour dire qu'ils osent prendre la parole en anglais même s'ils font des erreurs contre 10,8 % de l'ensemble des élèves. 41,5 % des élèves sont tout à fait d'accord pour déclarer qu'ils n'aiment pas aller en cours d'anglais contre 8,6 % de l'ensemble des élèves. Plus encore que les élèves de la classe 3, ces élèves ces élèves sont rebutés par les cours d'anglais.

Classe 5 : 7,3 % des élèves

Les élèves de cette classe sont ceux qui ont choisi la modalité « Pas d'accord du tout » pour l'affirmation « Je trouve que le cours d'anglais est un moment agréable. »

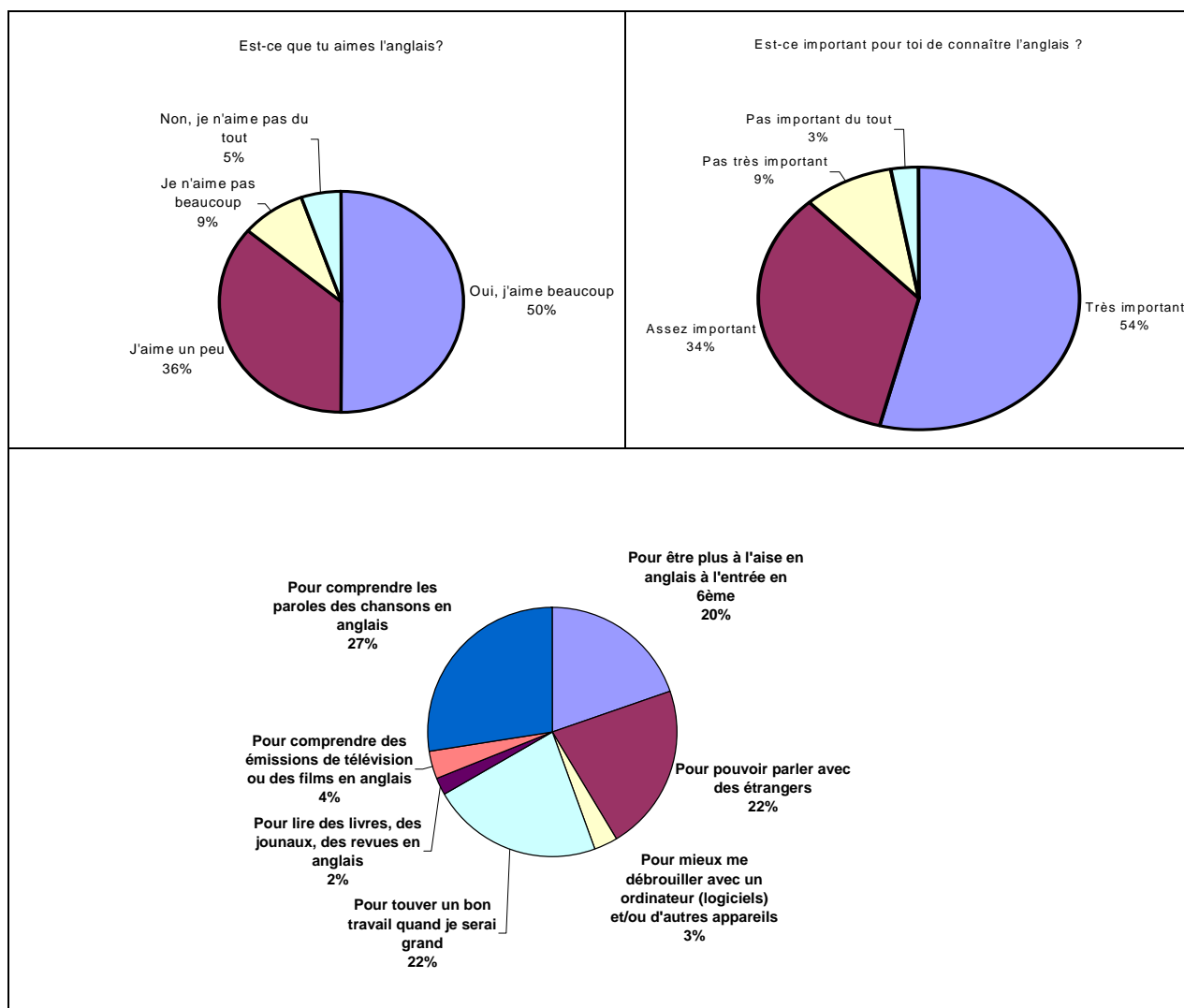
Que ce soit à l'oral ou à l'écrit, les deux classes d'élèves se déclarant à l'aise en anglais (classe 1 et classe 2) obtiennent des résultats à l'évaluation assez proches et nettement meilleurs que les classes d'élèves se déclarant pas à l'aise (classe 3) voire pas à l'aise du tout (classe 4 et 5). Plus les élèves se déclarent à l'aise en cours d'anglais et meilleurs sont les résultats à l'évaluation-bilan. Les élèves des classes 3, 4 et 5 sont près de 20 % dans les groupes 0 et 1 de l'échelle de compréhension de l'oral contre 10 % pour les élèves des classes 1 et 2. L'aisance des élèves en anglais et en particulier le plaisir que le cours d'anglais leur apporte semblent donc assez liés aux résultats obtenus. Ce constat peut être mis en rapport la théorie de la motivation de Deci & Ryan selon laquelle les motivations de type intrinsèque et en particulier le plaisir retiré des apprentissages sont des facteurs positifs pour l'acquisition des compétences.

4. Importance de l'anglais

5332 élèves ont répondu aux 2 questions relatives à l'importance qu'ils accordent à l'anglais.

4.1 État descriptif des réponses des élèves

Graphiques : les 3 items relatifs à l'importance de l'anglais pour les élèves



Plus de 85 % des élèves déclarent qu'il est assez voire très important pour eux de connaître l'anglais. Le même pourcentage déclare aimer un peu voire beaucoup l'anglais. Les élèves devaient également choisir parmi une liste de 7 propositions la raison principale pour laquelle il est important de connaître l'anglais. Le camembert ci-dessous illustre les résultats obtenus. Pour 27 % des élèves, il est important pour eux d'apprendre l'anglais pour comprendre les paroles des chansons. A égalité, avec 22 % des élèves, ont été choisies « Pour trouver un travail quand je serai grand » et « Pour pouvoir parler avec des étrangers ». Ces motifs sont suivis de très près par la modalité « Pour être plus à l'aise en anglais à l'entrée en 6^{ème} qui recueille 20 % des réponses. Comprendre des émissions de télévision ou films, mieux se débrouiller avec un ordinateur ou un autre appareil ou lire des livres, des journaux, des revues en anglais leur semblent des raisons beaucoup plus annexes (moins de 4 % des élèves).

L'examen de l'arbre de la classification⁴⁹ conduit au découpage de la population des élèves en 5 classes.

Classe 1 : 3,8 % des élèves

Les élèves de cette classe sont ceux qui considèrent que la raison principale pour laquelle il est important de connaître l'anglais est de comprendre des émissions de télévision ou des films en anglais.

Classe 2 : 74,5 % des élèves

Cette classe est la plus nombreuse et la plus hétérogène. Elle comporte des élèves qui déclarent à 63,6 % qu'il est très important de connaître l'anglais. Ce n'est l'avis que de 53,9 % des élèves de l'ensemble. Du fait de l'hétérogénéité des réponses des élèves de cette classe massive, il est difficile de la caractériser davantage.

Classe 3 : 17,1 % des élèves

Les élèves de cette classe déclarent que l'anglais n'est pas très important à 48,8 % contre 9,1 % de l'ensemble des élèves. 64 % des élèves n'aiment pas beaucoup voire pas du tout l'anglais contre 14 % des élèves de l'ensemble.

Classe 4 : 2,7 % des élèves

Les élèves de cette classe sont ceux qui déclarent que l'anglais n'est pas important du tout pour eux.

Classe 5 : 2,1 % des élèves

Les élèves de cette classe sont ceux qui déclarent que la raison principale de connaître l'anglais est pour eux de pouvoir lire des livres, des journaux, des revues en anglais.

Les résultats des élèves de la classe 2 sont proches de l'ensemble des élèves du fait du nombre important d'élèves que comporte cette classe. Trop hétérogène pour pouvoir être finement caractérisée, elle nous sert ici de classe témoin comme l'ensemble des élèves pour observer les résultats des classes 1, 3, 4 et 5. Les classes 3 et 4 se caractérisent par le fait que les élèves qui les composent jugent l'anglais pas très important voire pas important du tout. Leurs résultats à l'évaluation-bilan sont nettement moins bons que ceux de la classe 2 ou de l'ensemble des élèves. Les classes 1 et 5 pour lesquelles la raison principale de connaître l'anglais est une raison pratique très ciblée (pour comprendre des émissions de télévision ou des films ou pouvoir lire des livres ou des revues en anglais) obtiennent également un positionnement sur les échelles de compétences bien moins satisfaisant que celui de la classe 2.

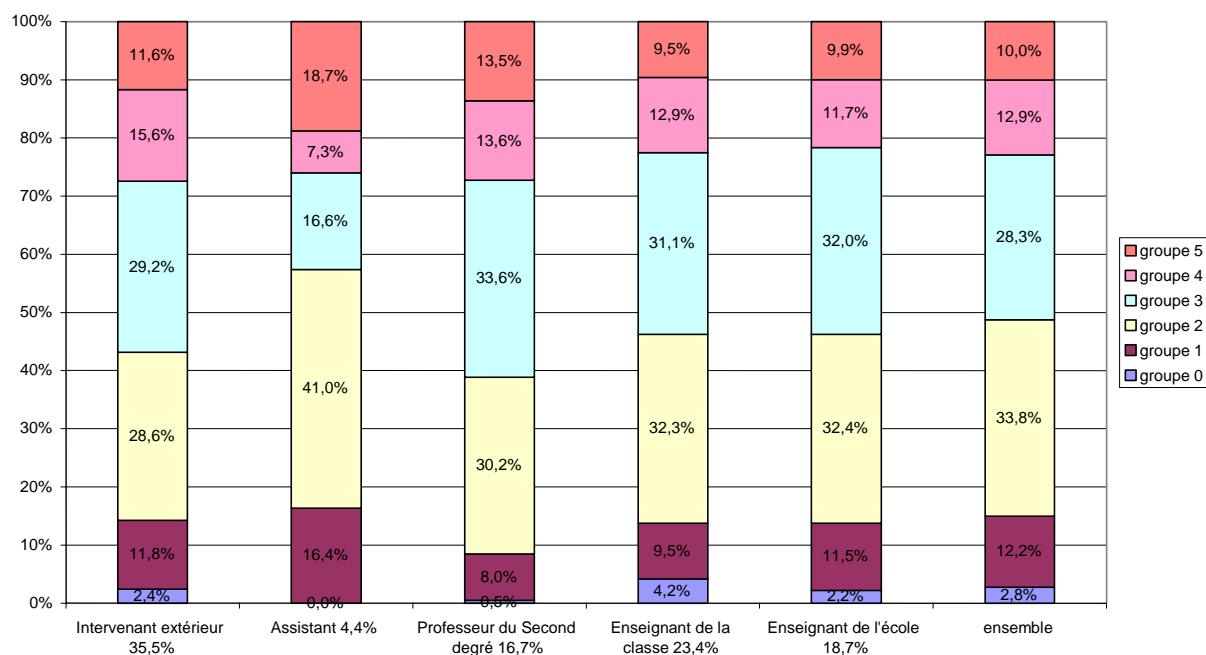
49 cf. annexe 9.4 p.211

Les performances des élèves dans leur contexte pédagogique

(Les analyses suivantes sont basées sur les réponses des enseignants au questionnaire qui leur était destiné)

1. Les catégories d'enseignants

Graphique: Répartition de la population sur l'échelle de compréhension de l'oral en anglais en fonction de la réponse à la question destinée aux enseignants : Dans quelle catégorie vous situez-vous ?



Lecture : la population d'élèves dont l'enseignant d'anglais est l'enseignant de la classe (23,4 % de l'ensemble des élèves) se répartit sur l'échelle de compréhension de l'oral comme suit : 4,2 % dans le groupe 0 ; 9,5 % dans le groupe 1 ; 32,3 % dans le groupe 2 ; 31,1 % dans le groupe 3 ; 12,9 % dans le groupe 4 ; 9,5 % dans le groupe 5.

L'enseignement d'anglais est majoritairement assuré par des enseignants issus de l'Education nationale (58,8 %). Ils sont enseignants de la classe (23,4 %), enseignants de l'école (18,7 %) et professeurs du second degré (16,7 %). Les intervenants extérieurs sont 35,5 % sont huit fois plus nombreux que les assistants qui ne représentent que 4,4 % de l'ensemble.

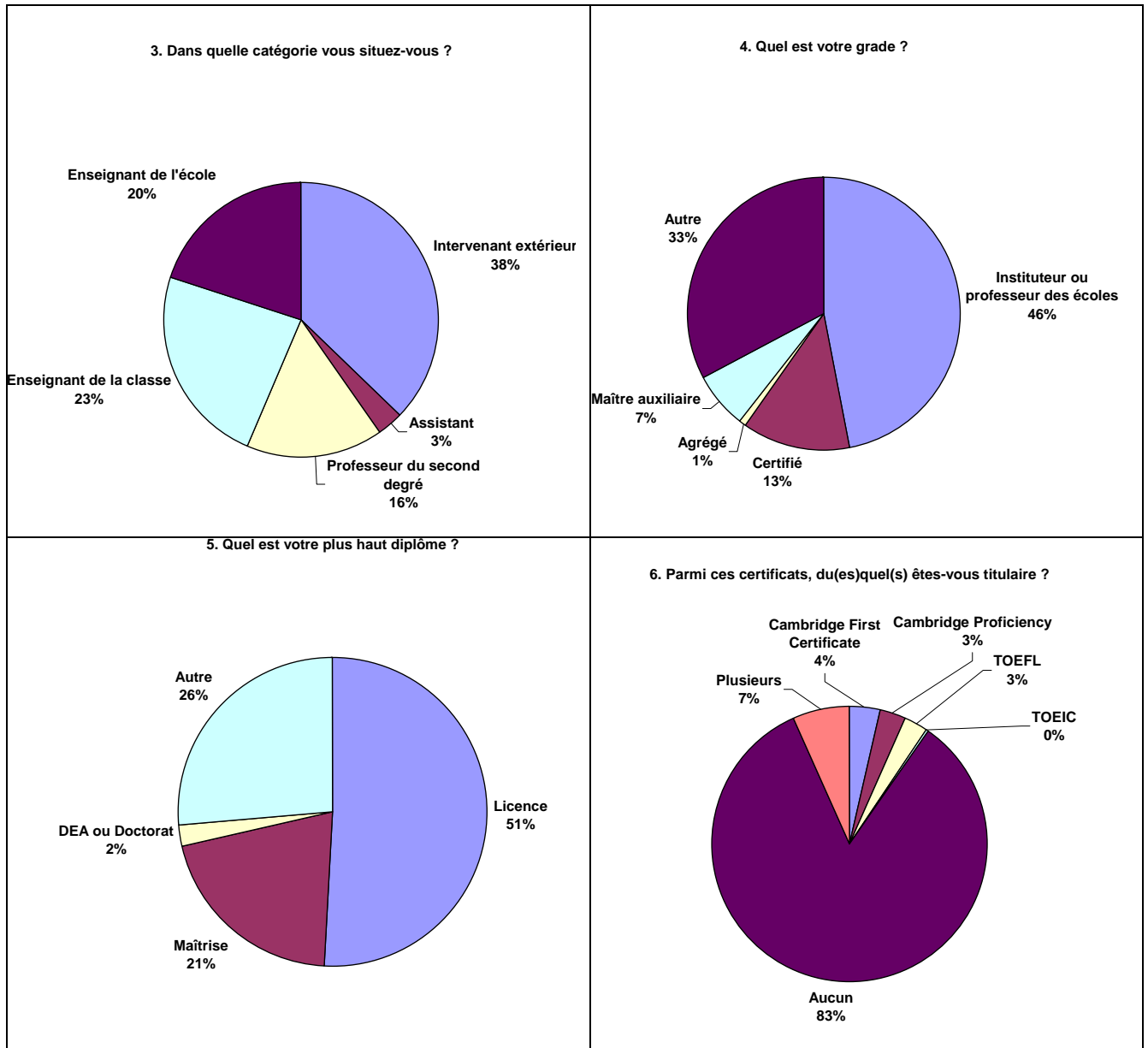
Si l'on considère uniquement la répartition des élèves dans les groupes 4 et 5, la catégorie de l'enseignant ne semble pas jouer sur les performances des élèves en compréhension de l'oral en anglais. En revanche, si l'on inclut la répartition dans le groupe 3, les élèves à qui un assistant enseigne l'anglais ont des performances moindres ; les meilleurs élèves étant ceux à qui un professeur du second degré enseigne l'anglais. C'est également pour cette catégorie d'enseignants que l'on trouve la plus faible proportion d'élèves dans les groupes 0 et 1. On peut tirer les mêmes conclusions des observations réalisées en compréhension de l'écrit et en production écrite.

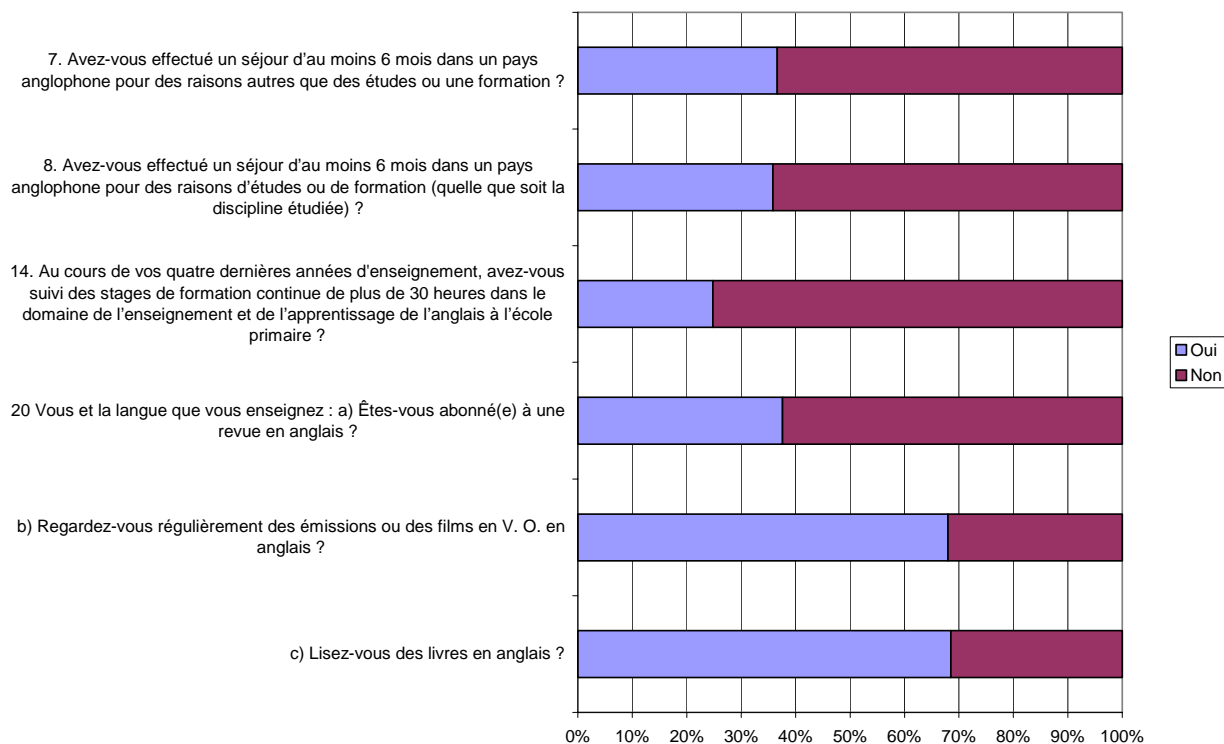
2. La formation de l'enseignant d'anglais

239 enseignants ont répondu aux 10 items du questionnaire de l'enseignant concernant leur formation initiale et continue.

2.1 État descriptif des réponses des enseignants

Graphiques : les 10 items relatifs à la formation de l'enseignant





Les enseignants d'anglais à l'école primaire sont issus de formation et de catégorie très différentes. 38 % d'entre eux sont des intervenants extérieurs. 23 % sont enseignant de la classe, 20 % enseignant de l'école, 16 % sont professeur du second degré et 3 % assistant. Près de la moitié sont instituteur ou professeur des écoles, 13 % sont professeur certifié. 74 % d'entre eux possèdent au moins une licence. Un tiers des enseignants d'anglais à l'école déclarent avoir effectué un séjour d'au moins 6 mois dans un pays anglophone. Si un quart seulement des enseignants ont suivi des stages de formation continue de plus de 30 heures dans de domaine de l'enseignement de l'anglais au cours des quatre dernières années, deux tiers d'entre eux déclarent regarder régulièrement des émissions ou des films en version originale en anglais et/ou lire des livres en anglais.

L'examen de l'arbre de la classification⁵⁰ conduit au découpage de la population des enseignants en 3 classes.

Classe 1 : 33 % des enseignants

Cette classe se compose à 74,7 % d'intervenants extérieurs. 83,8 % des enseignants de cette classe ne sont pas titulaires d'un grade relevant du ministère de l'éducation nationale. 86 % des enseignants de cette classe regardent des films en version originale et/ou lisent des livres en anglais.

Classe 2 : 41,7 % des enseignants

99,1 % des enseignants de cette classe sont des enseignants du premier degré (instituteur ou professeur des écoles). 93,8 % d'entre eux n'ont pas effectué de séjour d'au moins 6 mois dans un pays anglophone.

Classe 3 : 25,3 % des enseignants

58,4 % des enseignants de cette classe sont des professeurs du second degré. 72,7 % d'entre eux ont effectué un séjour d'au moins 6 mois dans un pays anglophone pour raison d'études ou de formation.

91,6 % des enseignants de cette classe lisent des livres en anglais. 87,7 % regardent des films en version originale. Leur pratique de l'anglais est régulière et se poursuit en dehors du cadre professionnel.

Quelle que soit la compétence évaluée, les élèves des enseignants de la classe 2 (des enseignants du premier degré en majorité) obtiennent de moins bons résultats que les élèves des enseignants de la classe 1 (intervenants extérieurs en majorité) et de la classe 3 (professeurs du second degré en majorité). Il semblerait que la pratique d'enseignement dans le premier degré ne suffise pas pour assurer un enseignement de l'anglais de qualité. Des compétences linguistiques avérées sont indispensables.

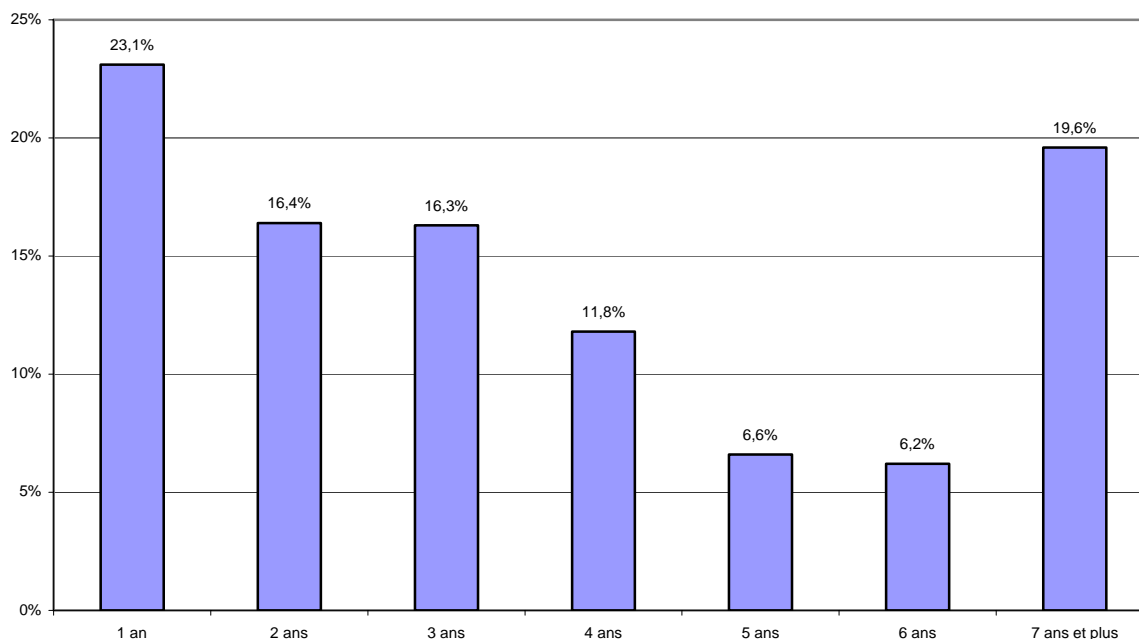
⁵⁰ cf. annexe 9.5 p.213

3. Exercice de la profession dans l'école ou à l'extérieur

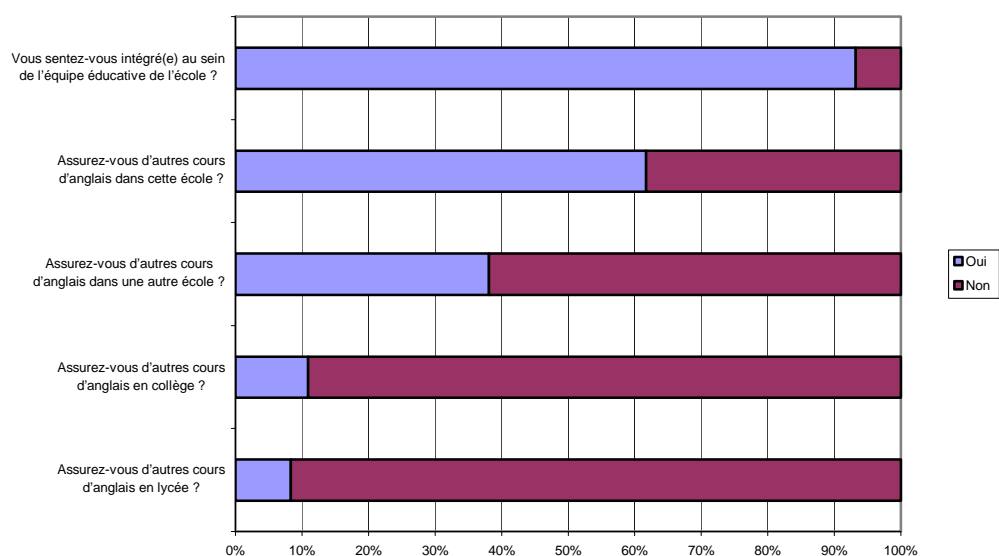
262 enseignants ont répondu aux 6 items relatifs à l'exercice de la profession d'enseignant d'anglais à l'école.

3.1 État descriptif des réponses des enseignants

Graphiques : les 6 items relatifs à l'exercice de la profession



Nombre d'années d'enseignement de l'anglais à l'école primaire



Un quart des enseignants des classes évaluées déclarent que c'est leur première année d'enseignement de l'anglais à l'école primaire. 20 % enseignent l'anglais à l'école primaire depuis au moins 7 ans. Plus de 90 % des enseignants se sentent intégrés. 60 % des enseignants assurent des cours d'anglais dans plusieurs classes de l'école voire à des classes d'une autre école pour près de 40 % des enseignants.

L'examen de l'arbre de la classification⁵¹ conduit au découpage de la population des enseignants en 6 classes.

Classe 1 : 40,6 % des enseignants

Il s'agit d'enseignants enseignant l'anglais à l'école primaire depuis 1, 2 ou 4 ans, se sentant tous intégrés au sein de l'équipe éducative de l'école. Aucun de ces enseignants ne donnent de cours d'anglais en collège ou en lycée.

Classe 2 : 19,6 % des enseignants

90 % des enseignants de cette classe enseignent l'anglais à l'école primaire depuis plus de 7 ans contre 19,5 % des enseignants de l'ensemble. Il s'agit donc de la classe d'enseignants d'anglais à l'école primaire les plus expérimentés.

Classe 3 : 15,3 % des enseignants

Les enseignants de cette classe se caractérisent par le fait qu'ils enseignent tous l'anglais à l'école depuis exactement 3 ans.

Classe 4 : 6,2 % des enseignants

Il s'agit de la classe des enseignants enseignant l'anglais à l'école primaire depuis exactement 6 ans.

Classe 5 : 6,6 % des enseignants

Il s'agit de la classe des enseignants enseignant l'anglais à l'école primaire depuis exactement 5 ans.

Classe 6 : 11,6 % des enseignants

Les enseignants de cette classe enseignent l'anglais à l'école primaire depuis 1 an, 2 ans ou 4 ans et ne se sentent pour la plupart pas intégrés au sein de l'équipe éducative. Les enseignants de cette classe sont nombreux à donner des cours d'anglais en collège et/ou en lycée.

L'ancienneté de l'exercice de l'enseignement d'anglais à l'école primaire semble largement influencer sur les résultats obtenus par les élèves à l'évaluation-bilan que ce soit à l'oral ou à l'écrit. Les enseignants d'anglais à l'école primaire depuis plus de 6 ans (classe 2 et classe 4) sont ceux dont les élèves obtiennent les meilleurs résultats, quelle que soit la compétence langagière considérée. L'insertion de l'enseignant au sein de l'équipe éducative de l'école joue également puisque les élèves des enseignants de la classe 1 obtiennent un meilleur positionnement sur chacune des trois échelles que ceux des élèves des enseignants de la classe 6, la différence principale entre les enseignants de ces 2 classes étant que les premiers se sentent tous intégrés au sein de l'équipe éducative de l'école alors qu'une minorité des enseignants de la classe 6 partagent cette opinion.

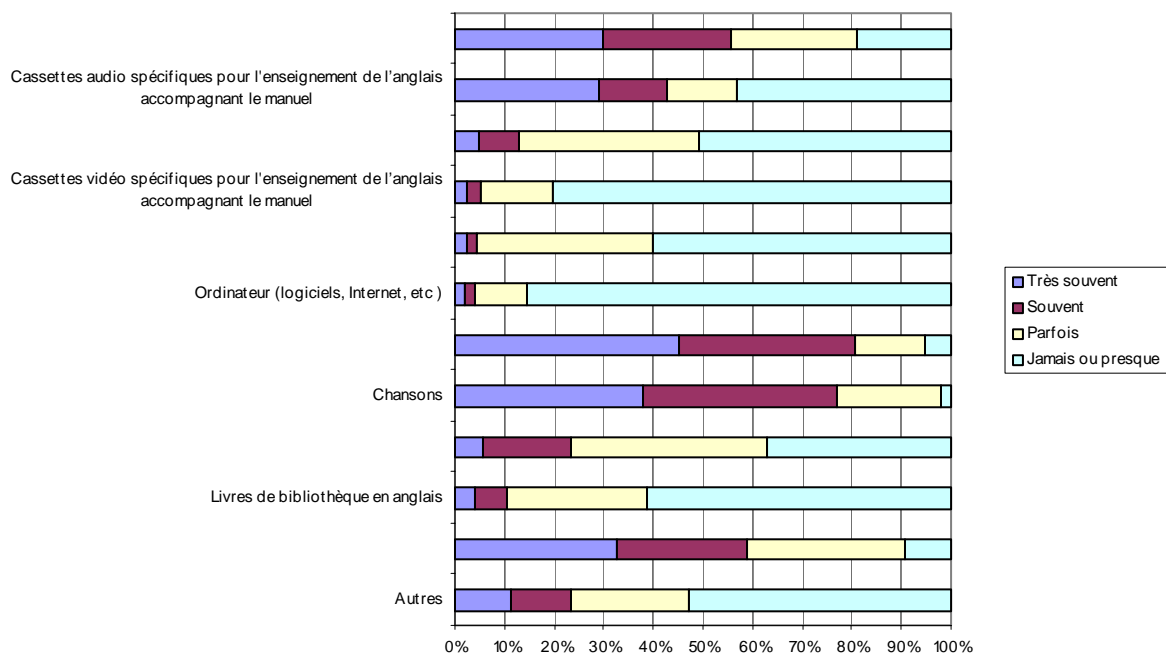
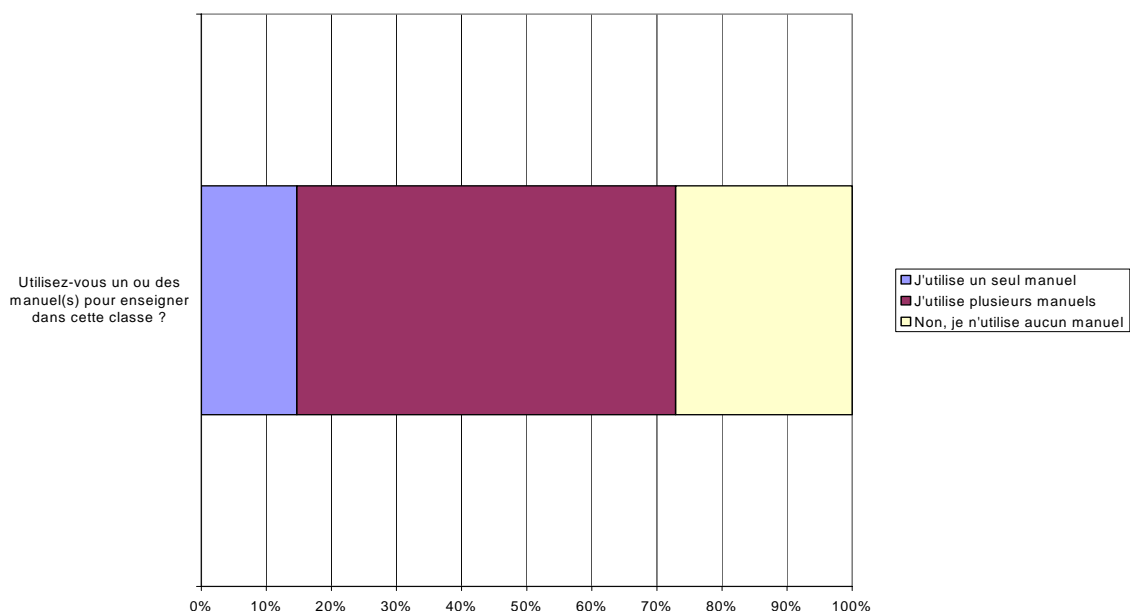
51 cf. annexe 9.6 p.215

4. Variété des ressources pédagogiques

258 enseignants ont répondu aux 13 items concernant la variété des ressources pédagogiques utilisées pour l'enseignement de l'anglais.

4.1 État descriptif des réponses des enseignants

Graphiques : les 13 items relatifs à la variété des ressources pédagogiques



Plus de 70 % des enseignants d'anglais des classes évaluées utilisent au moins un manuel pour enseigner dans la classe et 60 % en utilisent plusieurs.

Les jeux et les chansons sont très fréquemment utilisés pour l'enseignement d'anglais, ainsi que les images, posters ou affiches et les cassettes audio spécifiques à l'enseignement de l'anglais accompagnant ou non le manuel.

Les cassettes vidéo, l'ordinateur et les journaux ou magazines sont très peu utilisés.

L'examen de l'arbre de la classification⁵² conduit au découpage de la population des enseignants en 7 classes.

Classe 1 : 2,8 % des enseignants

Les enseignants de cette classe sont ceux qui déclarent utiliser souvent les cassettes vidéo accompagnant le manuel.

Classe 2 : 51,0 % des enseignants

38,7 % des enseignants de cette classe n'utilisent aucun manuel pour enseigner l'anglais. Ils sont plus nombreux en pourcentage que les enseignants de l'ensemble des classes évaluées à déclarer utiliser souvent des journaux, magazines, bandes dessinées pour l'enseignement de l'anglais et à déclarer utiliser très souvent les jeux et les posters.

Classe 3 : 3,9 % des enseignants

Les enseignants de cette classe sont ceux qui déclarent utiliser très souvent des livres de bibliothèque en anglais pour enseigner la langue.

Classe 4 : 31,4 % des enseignants

64,1 % des enseignants de cette classe déclarent utiliser très souvent les cassettes audio accompagnant le manuel contre 28,9 % de l'ensemble des enseignants. 39,1 % des enseignants de cette classe utilisent un seul manuel pour l'enseignement de l'anglais contre 14,7 % de l'ensemble des enseignants. Ils sont presque deux fois plus nombreux en proportion que les enseignants de l'ensemble à utiliser très souvent d'autres cassettes audio.

Classe 5 : 1,8 % des enseignants

Les enseignants de cette classe sont ceux qui déclarent utiliser souvent des cassettes vidéo non spécifiques à l'enseignement de l'anglais.

Classe 6 : 3,4 % des enseignants

56,5 % des enseignants de cette classe déclarent ne jamais utiliser les chansons pour enseigner l'anglais contre 1,9 % de l'ensemble des enseignants et 53,8 % d'entre eux déclarent utiliser très souvent l'ordinateur contre 1,8 % de l'ensemble des enseignants.

Classe 7 : 5,7 % des enseignants

Les enseignants de cette classe utilisent très souvent les cassettes vidéo spécifiques à l'enseignement de l'anglais (87,6 % contre 5 % de l'ensemble des enseignants). Près de 50 % d'entre eux déclarent utiliser souvent les cassettes audio accompagnant le manuel contre 13,8 % de l'ensemble des enseignants. L'utilisation fréquente de ressources de type audio-visuel est sur-représentée dans cette classe d'enseignants.

Après caractérisation des 7 classes de la partition étudiée et au vu de l'arbre de la classification, il paraît naturel de construire 2 classes : une classe 1 bis (68,6 % des enseignants) formée des classes 1, 2, 3, 5, 6 et 7 et une classe 2 bis (31,4 % des enseignants) correspondant à la classe 4 décrite précédemment. La classe 1 bis est une classe d'enseignants utilisant des ressources pédagogiques plus ou moins variées sur lesquelles ils construisent le plus souvent par eux-mêmes une progression tandis que la classe 2 bis comporte des enseignants qui semblent suivre la progression d'un seul manuel et la cassette audio l'accompagnant.

L'examen des graphiques⁵³ montre l'absence d'influence de la variété des ressources pédagogiques utilisées sur les performances des élèves à l'évaluation-bilan que ce soit à l'oral ou à l'écrit.

52 cf. annexe 9.7 p.217

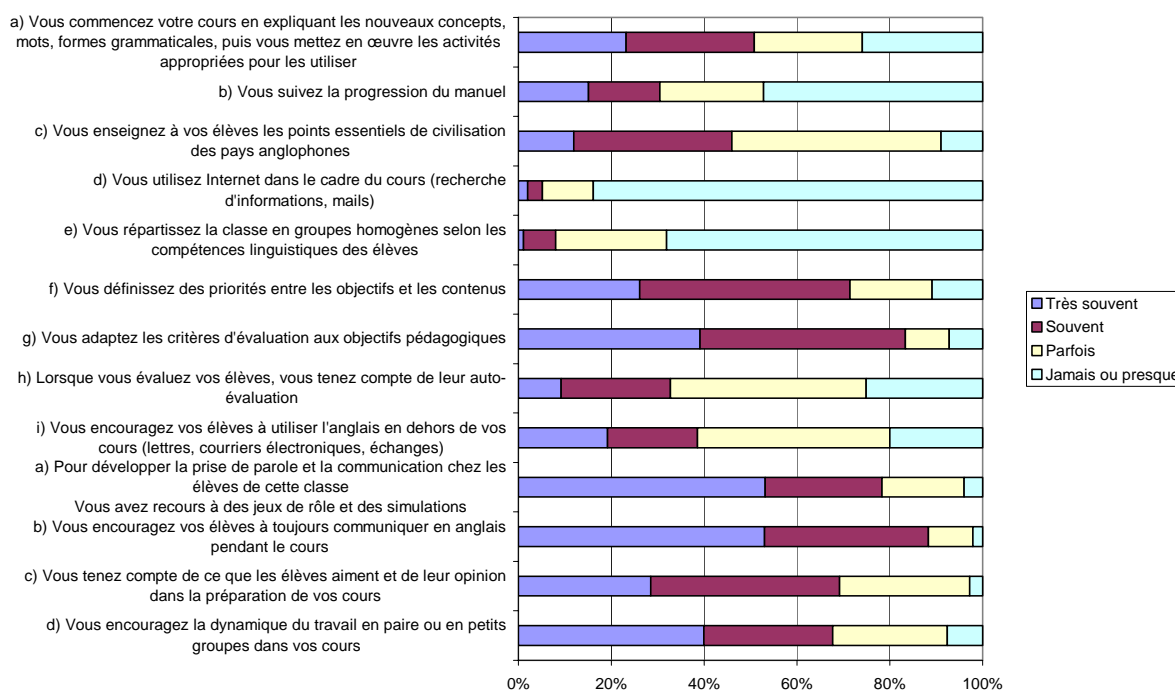
53 cf. annexe 9.7 p.218

5. Les pratiques pédagogiques

265 enseignants ont répondu aux 13 items concernant leurs pratiques pédagogiques.

5.1 État descriptif des réponses des enseignants

Graphique : les 13 items relatifs aux pratiques pédagogiques



Plus de 80 % des enseignants déclarent adapter souvent voire très souvent les critères d'évaluation aux objectifs pédagogiques. Près de la moitié des enseignants déclarent commencer souvent ou très souvent le cours en expliquant les nouveaux concepts, mots,... puis mettre en œuvre les activités appropriées pour les utiliser ou/et enseigner aux élèves les points essentiels de civilisation anglophone. Un tiers des enseignants déclarent suivre très souvent ou souvent la progression d'un manuel, pourcentage équivalent à celui des enseignants formant la classe 4 de la partie précédente.

Enfin, un pourcentage infime d'enseignants utilise Internet dans le cadre du cours. Une très faible proportion d'enseignants répartit les élèves en groupes homogènes de niveau de compétences.

S'agissant de développer la prise de parole et la communication chez les élèves, plus de 60 % des enseignants ont recours à des jeux de rôle, au travail en paires ou en petits groupes et encouragent les élèves à communiquer en anglais pendant le cours. Si près de 70 % des enseignants tiennent compte des centres d'intérêt des élèves pour préparer leur cours, lorsqu'il s'agit d'évaluer leurs élèves, il sont moins de 40 % à tenir compte de leur auto-évaluation.

L'examen de l'arbre de la classification⁵⁴ conduit au découpage de la population des enseignants en 2 classes.

Classe 1 : 32,3 % des enseignants

Les enseignants de la classe 1 se caractérisent par le schéma de réponse suivant : ils choisissent davantage que l'ensemble des enseignants les modalités de réponse « parfois » ou « jamais » pour caractériser la fréquence à laquelle ils utilisent les pratiques d'enseignement énoncées précédemment.

Classe 2 : 67,7 % des enseignants

Il s'agit d'enseignants plus dans la dynamique des propositions soumises au sein du questionnaire de l'enseignant et se caractérisant par le fait qu'ils y répondent le plus souvent par « très souvent » ou « souvent ». Les élèves des enseignants de la classe 2 sont légèrement plus nombreux dans les meilleurs groupes (groupes 3, 4 et 5) de l'échelle de compréhension de l'oral que les élèves de la classe 1. À l'écrit, que ce soit en compréhension ou en production, aucune différence notable n'apparaît. On pourrait s'attendre au vu des déclarations des enseignants à observer davantage d'écart surtout à l'oral entre les élèves des enseignants de la classe 1 et de la classe 2. Rappelons qu'il s'agit de déclarations et non pas de pratiques d'enseignement véritablement observées.

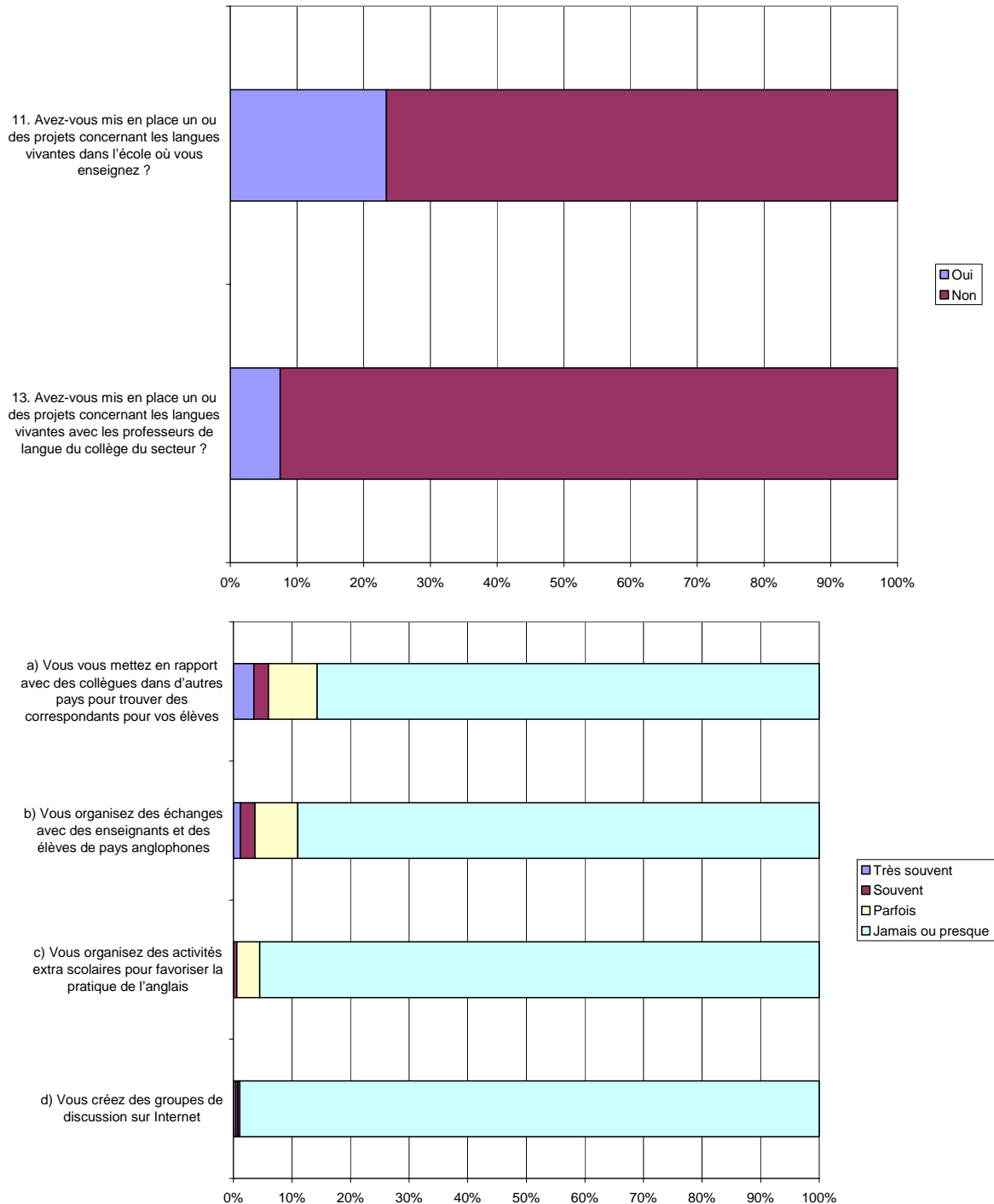
54 cf. annexe 9.8 p.219

6. Les projets

259 enseignants ont répondu aux 6 items relatifs aux projets autour des langues vivantes.

6.1 État descriptif des réponses des enseignants

Graphiques : les 6 items relatifs aux projets



Si près d'un quart des enseignants déclarent avoir mis en place un ou des projets concernant les langues vivantes dans l'école où ils enseignent, ils sont 7,5 % à déclarer avoir mis en place un projet avec les professeurs de langue du collège du secteur.

L'organisation d'échanges ou d'activités extra-scolaires pour favoriser la pratique de l'anglais est très rare.

L'examen de l'arbre de la classification⁵⁵ conduit au découpage de la population des enseignants en 3 classes.

Classe 1 : 79,8 % des enseignants

Tous les enseignants de cette classe ont répondu qu'ils ne se mettent jamais en rapport avec des collègues étrangers pour trouver des correspondants aux élèves, qu'ils n'organisent jamais d'échanges ni d'activités extra-scolaires pour favoriser la pratique de l'anglais.

Classe 2 : 6,2 % des enseignants

56,6 % des enseignants de cette classe déclarent se mettre très souvent en rapport avec des collègues d'autres pays pour trouver des correspondants aux élèves contre 3,5 % de l'ensemble des enseignants. 81,2 % des enseignants de cette classe déclarent avoir mis en place un ou des projets autour des langues vivantes dans leur école contre 23,4 % de l'ensemble des enseignants. Il s'agit donc d'enseignants se déclarant très actifs dans la mise en place de projets et d'échanges autour de l'anglais.

Classe 3 : 14,0 % des enseignants

Près de 60 % des enseignants de cette classe déclarent se mettre parfois en rapport avec des collègues d'autres pays pour trouver des correspondants aux élèves contre 8,3 % de l'ensemble des enseignants. Ils s'inscrivent dans la dynamique des enseignants de la classe 2 mais de façon moins systématique.

L'examen des graphiques⁵⁶ montre que l'organisation d'échanges et de projets autour des langues vivantes est bénéfique pour l'acquisition de compétences dès lors qu'elle est relativement contrôlée. Il ne faudrait pas cependant que cela se fasse au détriment des contenus pédagogiques, comme pourraient le laisser supposer les meilleurs résultats des élèves des enseignants de la classe 3 comparativement aux élèves des enseignants de la classe 2.

55 cf. annexe 9.9 p.221

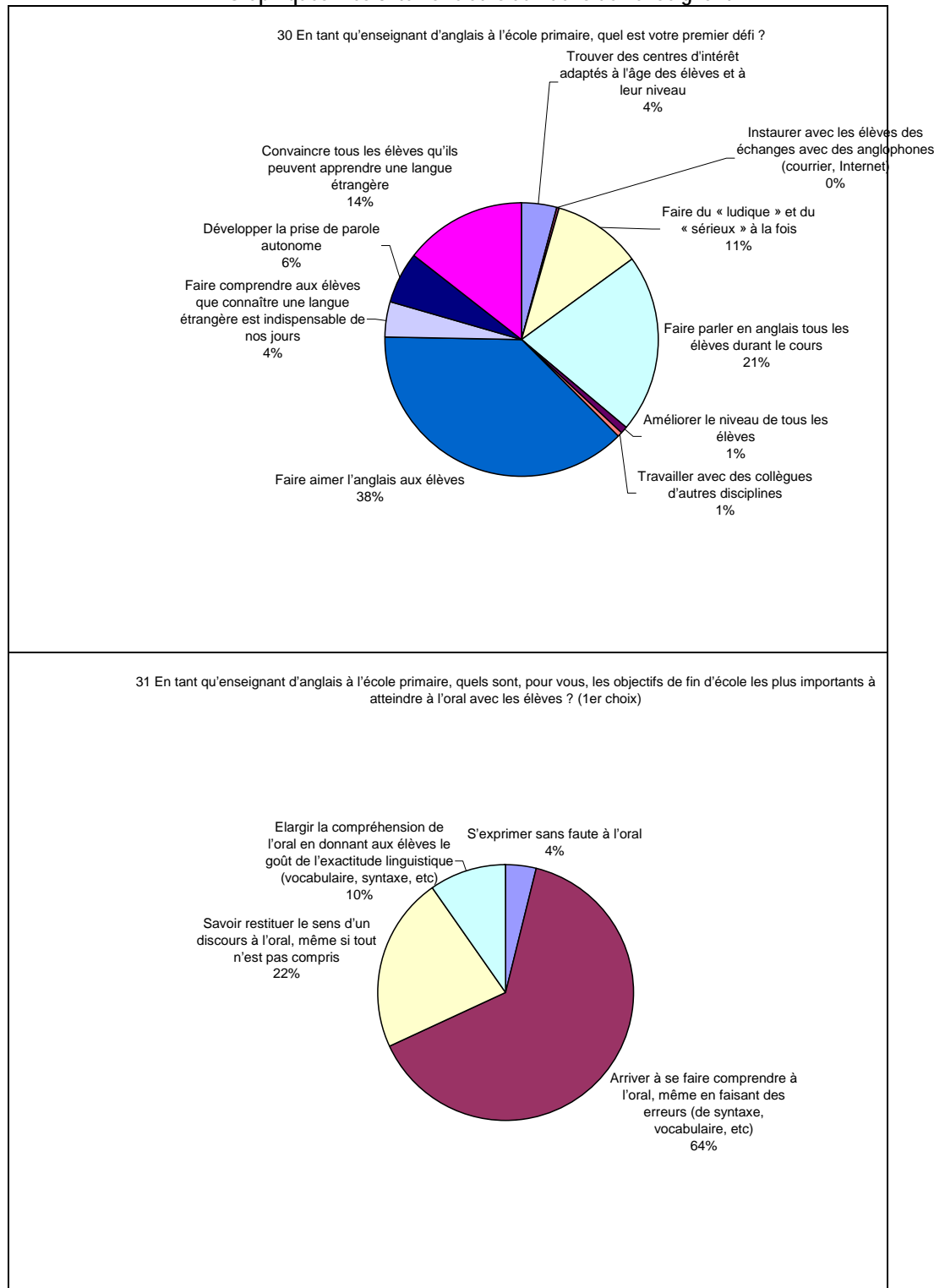
56 cf. annexe 9.9 p.222

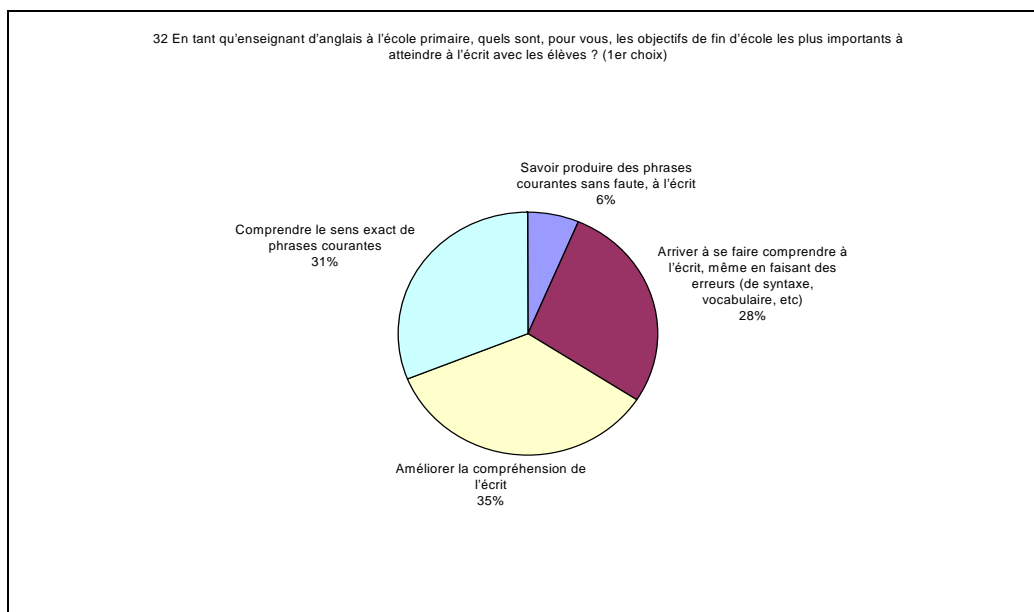
7. Les défis

261 enseignants ont répondu aux 3 items concernant les défis qu'ils se fixent dans leur enseignement de l'anglais.

7.1 État descriptif des réponses des enseignants

Graphiques : les 3 items relatifs aux défis de l'enseignant





En tant qu'enseignant d'anglais à l'école primaire, 38 % des enseignants interrogés se fixent comme premier défi de faire aimer l'anglais aux élèves, 21 % de faire parler en anglais tous les élèves durant le cours, 14 % de convaincre tous les élèves qu'ils peuvent apprendre une langue étrangère et 11 % de faire du « ludique » et du « sérieux » à la fois.

64 % des enseignants jugent qu'arriver à se faire comprendre à l'oral même en faisant des erreurs est l'objectif le plus important à atteindre à l'oral avec les élèves.

A l'écrit, 35 % considèrent qu'il s'agit d'améliorer la compréhension de l'écrit suivi de près par comprendre le sens exact des phrases courantes ou arriver à se faire comprendre à l'écrit même avec des erreurs.

S'exprimer sans faute à l'oral ou à l'écrit n'apparaît pas du tout essentiel.

L'examen de l'arbre de la classification⁵⁷ conduit au découpage de la population des enseignants en 3 classes.

Classe 1 : 66,7 % des enseignants

78,6 % des enseignants de cette classe se fixent comme premier objectif à atteindre à l'oral avec les élèves d'arriver à se faire comprendre, même en faisant des erreurs contre 64,2 % des enseignants de l'ensemble. Cette classe, la plus nombreuse et la plus hétérogène, est difficile à caractériser finement.

Classe 2 : 24,4 % des enseignants

Les enseignants de cette classe se fixent comme premier défi de convaincre tous les élèves qu'ils peuvent apprendre une langue étrangère et de développer la prise de parole autonome. Ils sont donc dans une dynamique de mise en confiance et d'autonomie des élèves. Sans en faire une priorité, à l'oral, ils ne perdent pas de vue l'objectif de donner aux élèves le goût de l'exactitude linguistique, c'est-à-dire l'envie de s'améliorer et d'acquérir des compétences linguistiques.

Classe 3 : 8,8 % des enseignants

72,7 % des enseignants de cette classe se fixent comme premier objectif à l'écrit de savoir produire des phrases courantes sans faute contre 6,4 % de l'ensemble des enseignants. De même à l'oral, 44,9 % d'entre eux choisissent comme premier objectif celui de s'exprimer sans faute contre 4 % de l'ensemble des enseignants.

Que ce soit à l'oral ou à l'écrit, les résultats des élèves des enseignants des classes 1 et 2 sont relativement proches. Les élèves des enseignants de la classe 3 obtiennent un moins bon positionnement sur les différentes échelles de compétences que les autres élèves. En compréhension de l'oral, ils sont 15,7 % dans les groupes 4 et 5 contre 25,9 % pour les élèves des enseignants de la classe 2. Selon le BO hors série n° 1 du 14 février 2002 « l'exigence de correction linguistique est permanente et s'exerce sans bloquer la volonté et le plaisir de s'exprimer » ce qui n'est peut-être pas respecté par les enseignants de la classe 3.

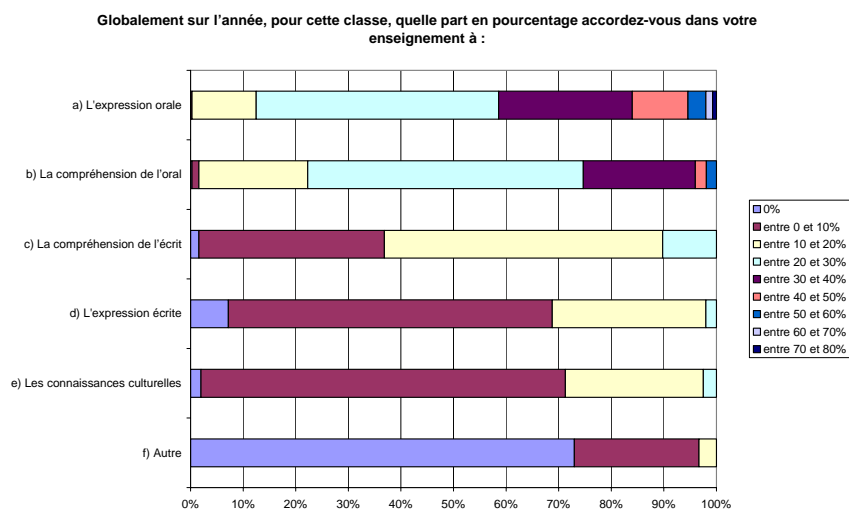
⁵⁷ cf. annexe 9.10 p.223

8. Part accordée à l'enseignement de chacune des compétences langagières

264 enseignants ont répondu aux 6 items relatifs à la part accordée à chacune des compétences langagières dans l'enseignement pendant l'année écoulée.

8.1 État descriptif des réponses des enseignants

Graphique : les 6 items relatifs à la part accordée à chacune des compétences langagières



Le graphique ci-dessus permet d'observer comment se hiérarchise la part accordée à chacune des compétences langagières sur une année d'enseignement en CM2.

Sont les plus travaillées dans l'ordre décroissant : l'expression orale, la compréhension de l'oral, la compréhension de l'écrit, l'expression écrite, les connaissances culturelles. Selon les enseignants interrogés, l'oral est bien plus travaillé à l'école primaire que l'écrit, comme l'exigent les programmes.

L'examen de l'arbre de la classification⁵⁸ conduit au découpage de la population des enseignants en 2 classes.

Classe 1 : 62,8 % des enseignants

Les enseignants de cette classe ont opté en moyenne pour une répartition des compétences dans leur enseignement selon le schéma-type suivant : 30 % du temps d'enseignement est accordé à l'expression orale ainsi que 30 % à la compréhension de l'oral. 20 % est accordé à la compréhension de l'écrit et 20 % à l'expression écrite.

Classe 2 : 37,2 % des enseignants

Les enseignants de cette classe accordent une priorité absolue à l'oral laissant peu de place à l'écrit, que ce soit en compréhension ou en expression. 69,5 % de ces enseignants déclarent accorder moins de 10 % de leur temps d'enseignement à la compréhension de l'écrit contre 35,3 % de l'ensemble des enseignants.

Sur l'échelle de compréhension de l'oral, les positionnements des élèves des enseignants des classes 1 et 2 sont relativement proches avec même un léger avantage pour les élèves des enseignants de la classe 1. La part du temps d'enseignement accordé à la compréhension de l'oral plus importante chez les enseignants de la classe 2 ne s'avèrerait donc pas concluante.

À l'écrit, que ce soit en compréhension ou en production, les élèves des enseignants de la classe 1 obtiennent de meilleurs résultats que ceux des enseignants de la classe 2 qui accordent moins de 10 % en moyenne de leur temps à l'enseignement de l'écrit.

Cependant, il peut s'avérer difficile pour un enseignant d'arriver à mesurer exactement le pourcentage de temps consacré effectivement à chacune des compétences.

La donnée du pourcentage de temps accordé à une compétence ne suffit pas pour expliquer les résultats des élèves à l'évaluation. Elle devrait s'accompagner d'autres informations concernant notamment le contenu de l'enseignement dispensé.

58 cf. annexe 9.11 p.225

Les performances des élèves dans le contexte de l'école

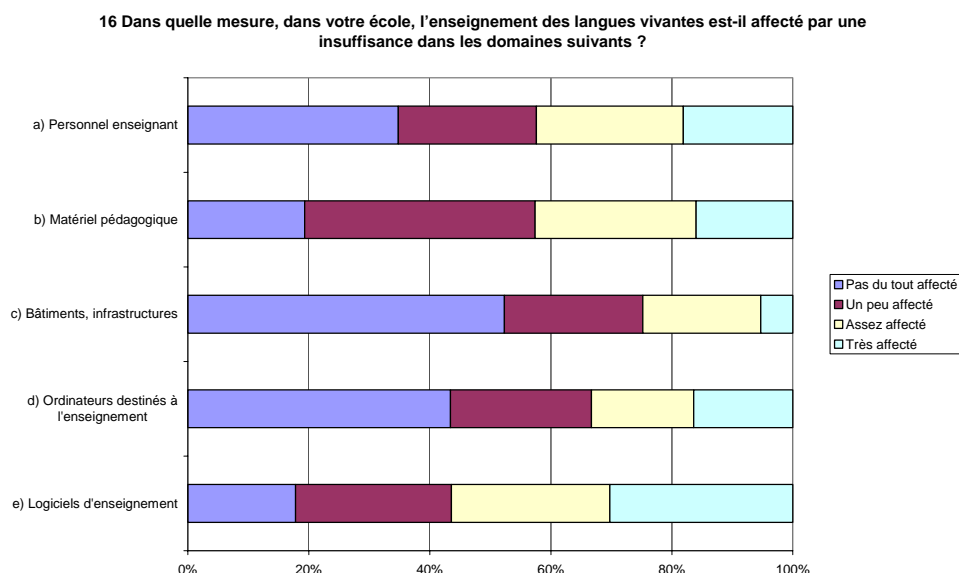
(Les analyses suivantes sont basées sur les réponses des directeurs au questionnaire qui leur était destiné)

1. Les insuffisances affectant l'enseignement des langues vivantes

190 directeurs ont répondu aux 5 items relatifs aux insuffisances affectant l'enseignement des langues vivantes.

1.1 État descriptif des réponses des directeurs

Graphique : les 5 items relatifs aux insuffisances affectant l'enseignement des langues vivantes



Un peu plus de 40 % des directeurs d'école se déclarent assez voire très affectés par l'insuffisance du personnel enseignant pour l'enseignement des langues vivantes. Dans la même proportion, ils estiment être assez voire très affectés par une insuffisance du matériel pédagogique.

La situation en terme de personnel et de matériel pour l'enseignement des langues vivantes est très inégale d'une école à l'autre.

L'examen de l'arbre de la classification⁵⁹ conduit au découpage de la population des directeurs en 5 classes.

Classe 1 : 15,7 % des directeurs d'école

Les directeurs de cette classe ne se déclarent globalement pas du tout affectés par une quelconque insuffisance dans les domaines proposés pour l'enseignement des langues vivantes.

Classe 2 : 43,1 % des directeurs d'école

Les directeurs de cette classe se déclarent globalement un peu affectés par des insuffisances dans tous les domaines proposés en particulier celui des logiciels d'enseignement.

Classe 3 : 23,7 % des directeurs d'école

Les directeurs se déclarent très affectés par des insuffisances dans tous les domaines proposés avec une nuance pour les bâtiments, infrastructures pour lesquels ils déclarent être seulement assez affectés.

Classe 4 : 12,2 % des directeurs d'école

Les directeurs de cette classe se déclarent globalement assez affectés par des insuffisances dans tous les domaines proposés.

Classe 5 : 5,3 % des directeurs d'école

Les directeurs de cette classe sont ceux qui se déclarent très affectés par une insuffisance dans les bâtiments et infrastructures.

Les insuffisances affectant l'enseignement des langues vivantes dans l'école semblent avoir plus de répercussion sur les résultats des élèves en compréhension de l'oral. Les élèves des directeurs d'école des classes se déclarant les moins affectées par des insuffisances (classe 1 et classe 2) ont un meilleur positionnement sur l'échelle que les élèves des directeurs d'école des autres classes.

A l'écrit, les résultats des élèves des directeurs d'école des différentes classes sont assez similaires.

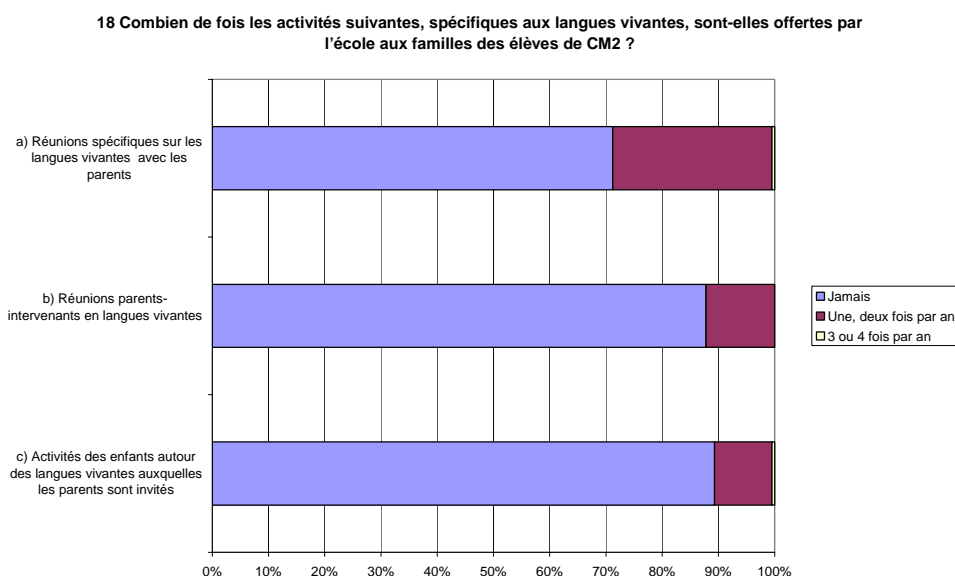
59 cf. annexe 9.12 p.227

2. Les échanges parents/école autour des langues

205 directeurs ont répondu aux 3 items relatifs aux échanges parents/école autour des langues vivantes.

2.1 État descriptif des réponses des directeurs

Graphique : les 3 items relatifs aux échanges parents/école autour des langues



Les échanges parents/école autour des langues vivantes sont particulièrement rares. Moins de 30 % des directeurs d'école déclarent que des réunions spécifiques sur les langues vivantes avec les parents sont offertes au moins une fois par an. Les réunions parents/enseignants en langues vivantes sont encore plus rares : moins de 15 % des directeurs d'école déclarent en offrir dans leur école. Il en est de même pour les activités des enfants autour des langues vivantes auxquelles les parents sont invités.

L'examen de l'arbre de la classification⁶⁰ conduit au découpage de la population des directeurs en 5 classes.

Classe 1 : 63,3 % des directeurs

Il s'agit d'une classe très nombreuse de directeurs caractérisée par le fait qu'ils déclarent ne jamais offrir de réunions spécifiques aux langues vivantes aux parents des élèves de CM2.

Classe 2 : 25,5 % des directeurs

90,6 % des directeurs de cette classe déclarent offrir une à deux fois par an des réunions spécifiques sur les langues vivantes aux parents des élèves de CM2 contre 28,3 % de l'ensemble des directeurs d'école. Près d'un tiers d'entre eux déclarent même offrir des réunions parents/enseignants.

Classe 3 : 10,2 % des directeurs

Les directeurs de cette classe sont ceux qui déclarent offrir une à deux fois par an des activités des enfants autour des langues vivantes auxquelles les parents sont invités.

Classe 4 : 0,5 % des directeurs

Il s'agit du directeur d'école qui déclare offrir trois ou quatre fois par an des activités des enfants autour des langues vivantes auxquelles les parents sont invités.

Classe 5 : 0,5 % des directeurs

Il s'agit du directeur d'école qui déclare offrir trois ou quatre fois par an des réunions spécifiques aux langues vivantes.

En raison de leur trop faible effectif, les positionnements sur les échelles de compétences langagières des élèves des directeurs des classes 4 et 5 ne seront pas examinés.

L'examen des graphiques⁶¹ montre un positionnement légèrement meilleur des élèves des directeurs des classes 2 et 3 en compréhension de l'oral. Les réunions et les activités des enfants autour des langues auxquelles les parents sont conviés ont donc un léger effet sur les résultats des élèves.

60 cf annexe 9.13 p.229

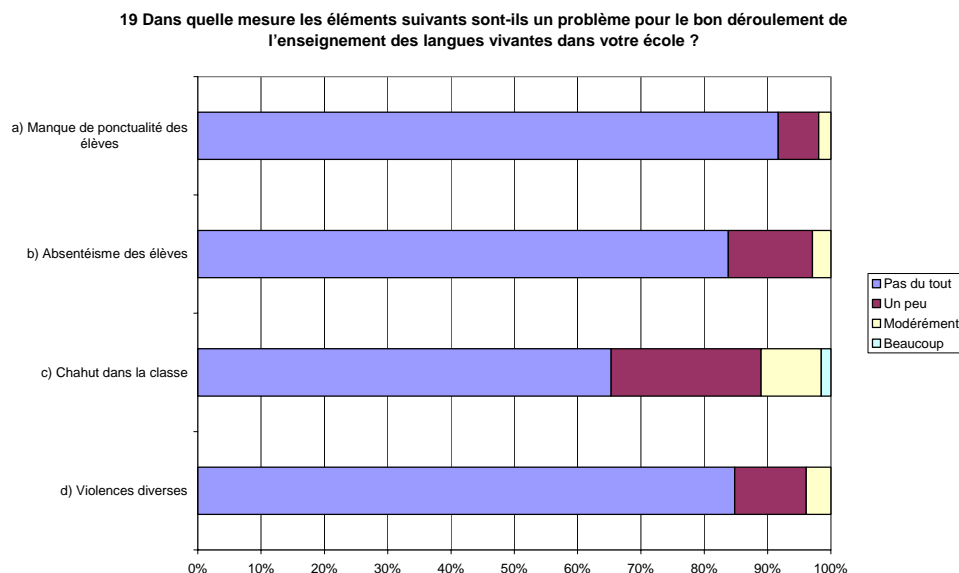
61 cf annexe 9.13 p.230

3. Le climat dans l'école

207 directeurs ont répondu aux 4 items concernant les problèmes affectant le bon déroulement de l'enseignement des langues vivantes.

3.1 État descriptif des réponses des directeurs

Graphique : les 4 items relatifs au climat dans l'école



Les quatre problèmes proposés recueillent chacun une majorité de « Pas du tout » (plus de 65 %). Le problème affectant le plus fréquemment le bon déroulement de l'enseignement des langues vivantes est le chahut dans la classe. Près de 35 % des directeurs d'école en déclarent de « un peu » à « beaucoup ». Les problèmes de violences, d'absentéisme et de manque de ponctualité concernent chacun moins de 20 % des écoles.

L'examen de l'arbre de la classification⁶² conduit au découpage de la population des directeurs en 6 classes.

Classe 1 : 56,1 % des directeurs d'école

Il s'agit de la classe des directeurs d'école déclarant ne pas du tout connaître de problème dans leur école affectant le bon déroulement de l'enseignement des langues vivantes.

Classe 2 : 25,5 % des directeurs d'école

81,2 % des directeurs d'école de cette classe déclarent que le chahut dans la classe est « un peu » un problème pour le déroulement de l'enseignement des langues contre 23,7 % des directeurs d'école.

Classe 3 : 5,9 % des directeurs d'école

Tous les directeurs d'école de cette classe déclarent que le manque de ponctualité des élèves est « un peu » un problème.

Classe 4 : 9,1 % des directeurs d'école

Il s'agit des directeurs d'école déclarant que le chahut dans la classe est « modérément » un problème.

Classe 5 : 1,5 % des directeurs d'école

Les directeurs de cette classe sont ceux qui déclarent que le chahut dans la classe est « beaucoup » un problème.

Classe 6 : 1,9 % des directeurs d'école

Les directeurs de cette classe sont ceux qui déclarent que l'absentéisme des élèves est « modérément » un problème.

En raison de leur trop faible effectif, les positionnements sur les trois échelles de compétences langagières des élèves des directeurs d'école des classes 5 et 6 ne seront pas examinés.

Les élèves des directeurs de la classe 1 obtiennent incontestablement un meilleur positionnement sur chacune des trois échelles de compétences langagières. L'absence de problème affectant le bon déroulement de l'enseignement des langues vivantes est un atout pour l'acquisition des compétences.

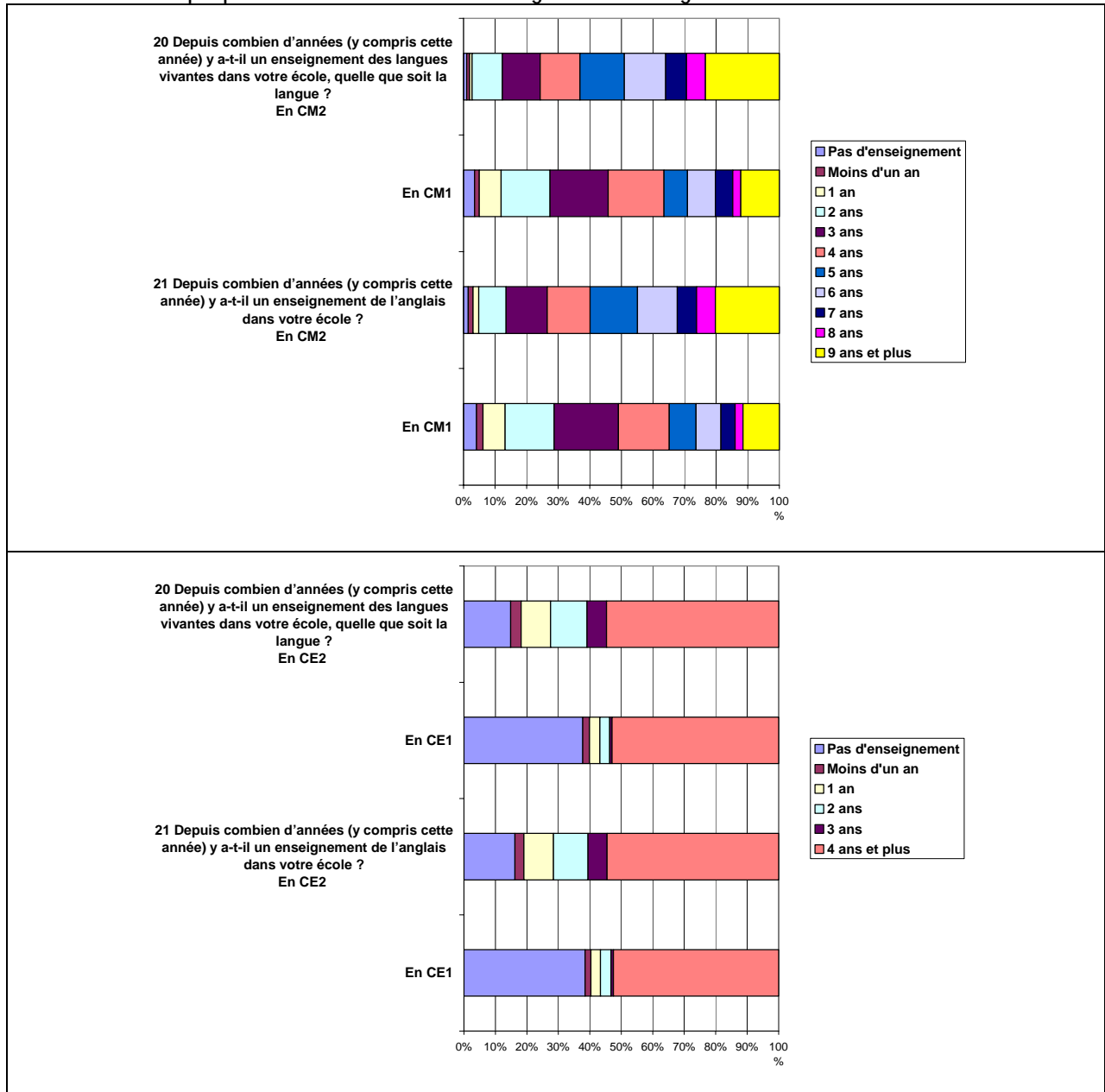
62 cf. annexe 9.14 p.231

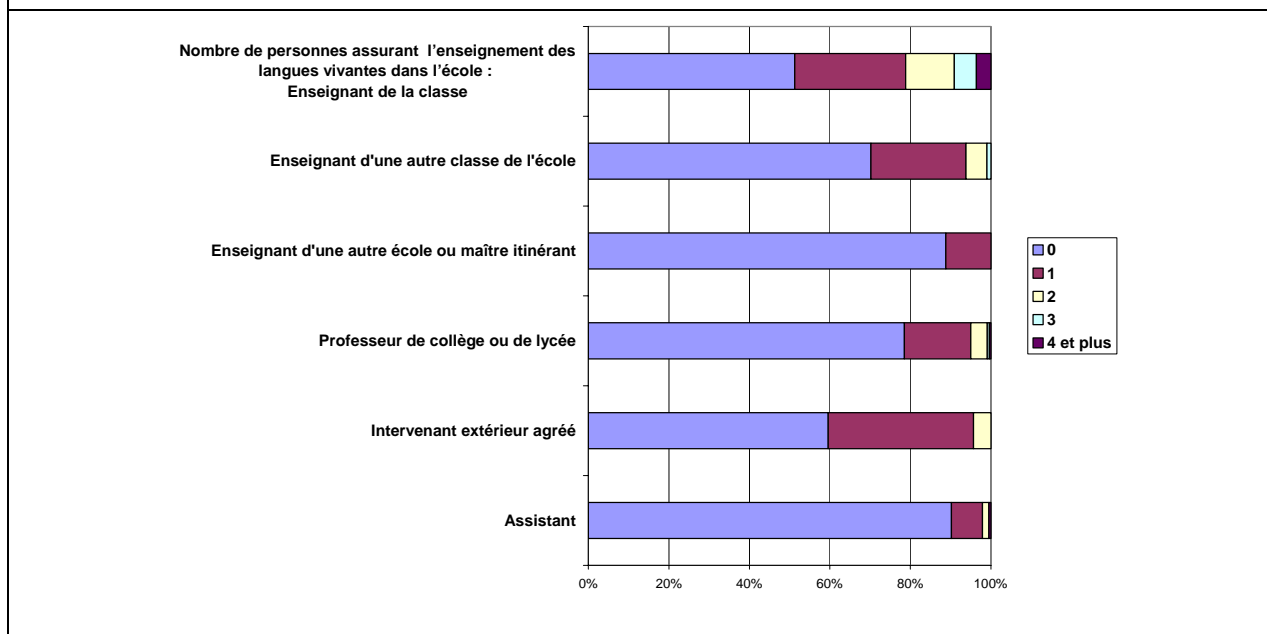
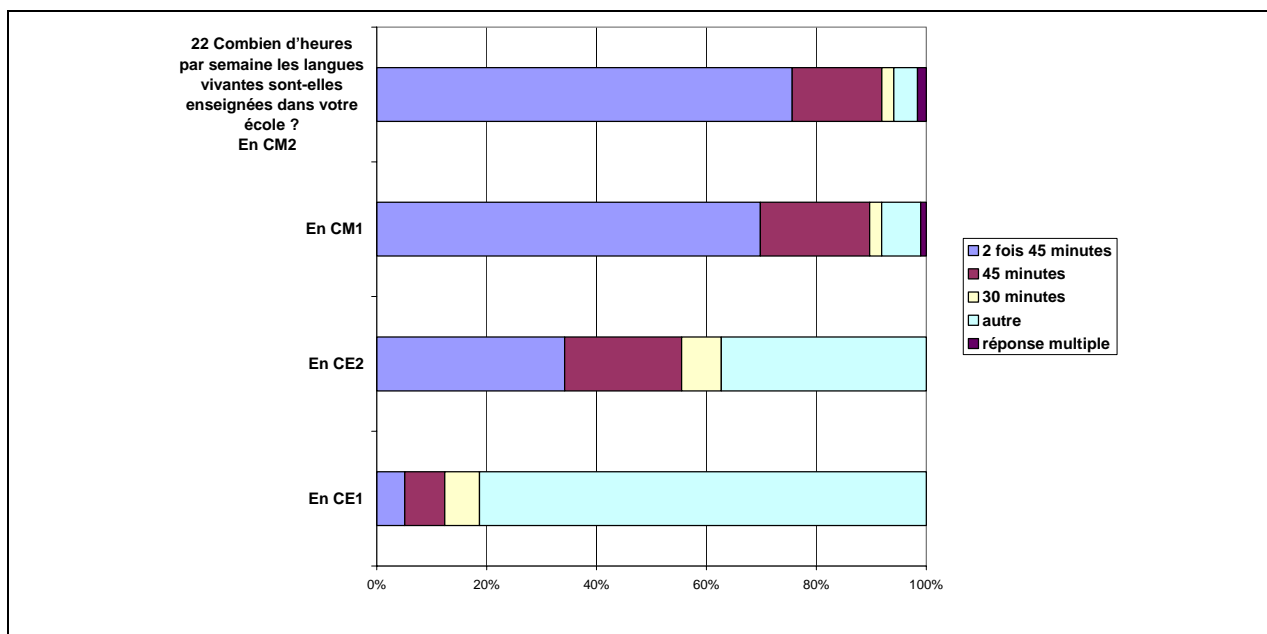
4. L'enseignement des langues vivantes dans l'école

199 directeurs ont répondu aux 18 items concernant l'enseignement des langues vivantes dans l'école.

4.1 État descriptif des réponses des directeurs

Graphiques : les 18 items relatifs à l'enseignement des langues vivantes dans l'école





Si la très grande majorité des écoles ont un enseignement des langues vivantes dès le CM1, depuis la rentrée 2000 pour un peu plus de la moitié d'entre elles, 15 % des directeurs d'école en juin 2004 n'ont pas d'enseignement des langues en CE2 et près de 40 % n'en ont pas en CE1. L'examen des graphiques descriptifs ci-dessus montre que l'année de début d'enseignement des langues vivantes au sein des écoles interrogées est extrêmement variable. Les deux cours hebdomadaires de 45 minutes de langues sont effectifs pour près de 80 % des écoles en CM2 et en CM1 mais pour moins de 40 % des écoles en CE2. L'enseignement des langues vivantes est assuré par des types d'enseignants divers : intervenant, assistant, enseignant du premier degré ou du second degré. L'enseignement des langues vivantes à l'école primaire se réalise donc dans des conditions très différentes selon les écoles (année de début d'apprentissage, personnel enseignant, temps d'exposition à la langue), ce qui peut avoir un fort impact sur les résultats des élèves.

L'examen de l'arbre de la classification⁶³ conduit au découpage de la population des directeurs en 5 classes.

Classe 1 : 68,2 % des directeurs d'école

Les directeurs d'école de cette classe déclarent avoir un enseignement de l'anglais dans leur école depuis au moins 2 ans en CM1 et au moins 3 ans en CM2. 83,4 % des directeurs d'école déclarent que sont dispensés deux fois 45 minutes de cours d'anglais dans leur école en CM2 contre 75,7 % de l'ensemble des directeurs d'école.

Classe 2 : 18,3 % des directeurs d'école

Les directeurs d'école de cette classe déclarent avoir un enseignement de l'anglais dès le CE1 depuis plus de 5 ans. Cependant, au lieu des deux fois 45 minutes hebdomadaire préconisées, près d'un tiers de ces directeurs déclarent un enseignement de seulement 45 minutes par semaine en CM1 et en CE2, 28,8 % en CM2 et enfin 19,8 % en CE1. Un pourcentage non négligeable de ces écoles (entre 20 et 30 %) ont donc un enseignement de l'anglais dès le CE1 mais d'une fois 45 minutes par semaine.

Classe 3 : 9,1 % des directeurs d'école

60 % des directeurs d'école de cette classe déclarent un enseignement de l'anglais depuis moins de 2 ans en CM2 et 65,5 % déclarent un enseignement de l'anglais en CM1 depuis seulement 1 an. 94,5 % des directeurs de cette classe déclarent ne pas avoir d'enseignement de l'anglais en CE1 contre 73,4 % de l'ensemble des directeurs.

Classe 4 : 2,5 % des directeurs d'école

Les directeurs d'école de cette classe sont ceux qui déclarent un enseignement de l'anglais en CM1 depuis exactement 8 ans.

Classe 5 : 2 % des directeurs d'école

Les directeurs d'école de cette classe sont ceux qui ont déclaré un enseignement de l'anglais en CM2 depuis moins d'un an.

En raison de leur trop faible effectif les résultats des élèves des directeurs d'école des classes 4 et 5 ne seront pas examinés.

Le positionnement des élèves des directeurs de la classe 3 est bien moins satisfaisant que celui des élèves des directeurs des autres classes quelle que soit la compétence langagière considérée. Rappelons que la majorité de ces élèves ont en effet seulement un an d'enseignement de l'anglais.

Les résultats des élèves des directeurs des classes 1 et 2 sont très proches en compréhension de l'oral. Cela peut paraître surprenant au regard du nombre d'années d'enseignement de l'anglais dont bénéficient les élèves de la classe 2 comparativement aux élèves de la classe 1. Il est néanmoins difficile de mesurer la durée globale d'exposition à la langue des élèves correspondant à la classe 2 puisque même s'ils étudient l'anglais depuis le CE1, une proportion non négligeable d'entre eux se voit dispenser seulement 45 minutes de cours par semaine. Les élèves de la classe 1 ont certes débuté en CM1 mais bénéficient de deux fois 45 minutes de cours d'anglais hebdomadaire. Cela explique sans doute la similarité des résultats à l'oral.

Cependant, à l'écrit, les élèves des directeurs de la classe 2 obtiennent un bien meilleur positionnement sur l'échelle. Ces différences de constat entre l'oral et l'écrit peuvent paraître surprenantes. Une hypothèse pouvant être avancée pour expliquer les différences de résultat à l'écrit est que dans les écoles de la classe 2, l'enseignement de l'écrit serait plus important étant donné le nombre d'années d'enseignement de l'anglais dont les élèves ont bénéficié.

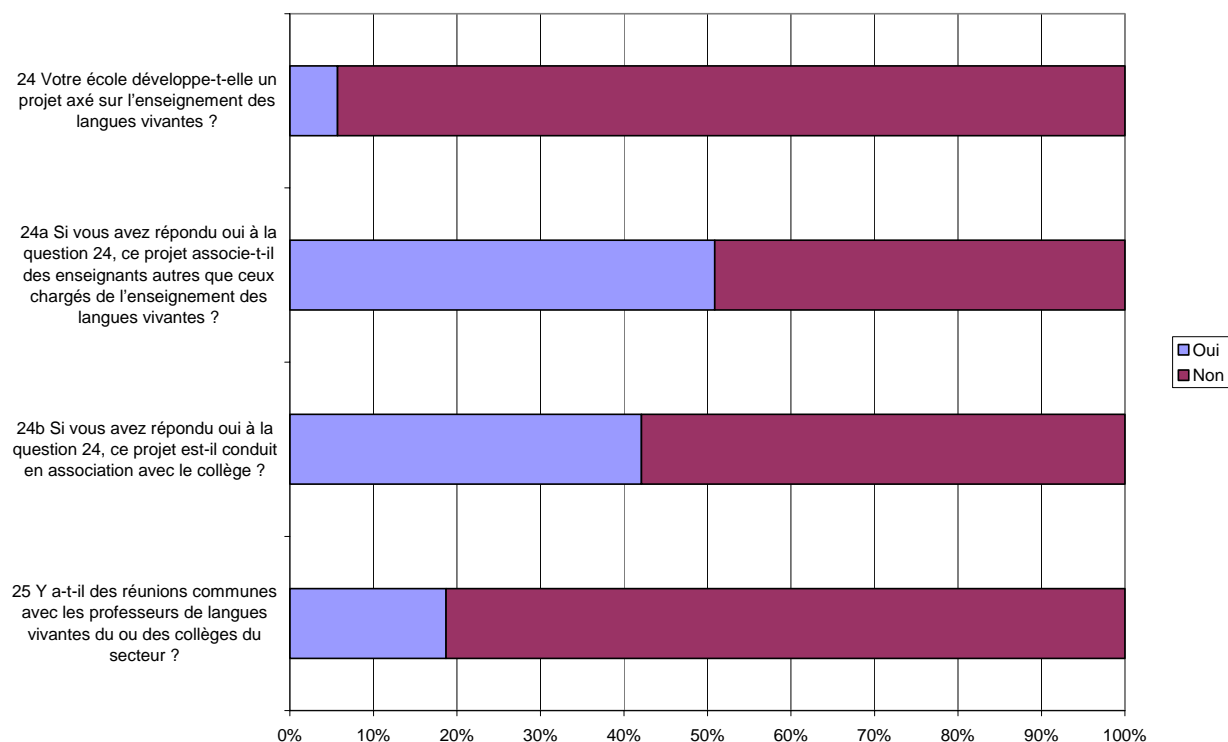
63 cf. annexe 9.15 p.233

5. Les projets et le lien école/collège autour des langues

199 directeurs ont répondu aux 4 items relatifs aux projets et au lien école/collège autour des langues.

5.1 État descriptif des réponses des directeurs

Graphique : les 4 items relatifs aux projets et au lien école/collège autour des langues



Moins de 10 % des directeurs d'école déclarent que leur école développe un projet axé sur l'enseignement des langues vivantes.

Lorsque celui-ci existe, il associe une fois sur deux les enseignants autres que ceux chargés de l'enseignement des langues vivantes. Il est conduit en association avec le collège seulement dans 40 % des cas. Quant aux réunions communes avec les professeurs de langues vivantes du ou des collèges du secteur, moins de 20 % des directeurs d'école déclarent leur existence.

L'examen de l'arbre de la classification⁶⁴ conduit au découpage de la population des directeurs en 6 classes.

Classe 1 : 78,9 % des directeurs d'école

Il s'agit des directeurs d'école ne développant aucun projet autour des langues vivantes et déclarant qu'il n'y a pas de lien école/collège pour les langues vivantes.

Classe 2 : 15,4 % des directeurs d'école

Il s'agit des directeurs d'école déclarant que leur école ne développe pas de projet autour des langues vivantes mais que sont organisées des réunions communes avec les professeurs de langue des collèges du secteur.

Classe 3 bis : 5,7 % des directeurs d'école

Il s'agit du regroupement des directeurs des classes 3, 4, 5 et 6 déclarant que leur école développe un projet autour des langues vivantes et que le lien école/collège autour des langues vivantes via des réunions communes existe.

L'examen des graphiques⁶⁵ permet de constater que le développement de projets d'école autour des langues vivantes ainsi que l'existence d'un lien école/collège influent positivement sur les performances des élèves de fin de CM2 en anglais que ce soit à l'oral ou à l'écrit.

64 cf. annexe 9.16

SYNTHÈSE

Cette évaluation-bilan des compétences des élèves en anglais correspond à un état initial à la suite de la mise en place des programmes transitoires de 2002 en CM2. Elle a pour but de fournir un indicateur fiable permettant de décrire les performances des élèves en anglais en fin d'école primaire et de permettre des comparaisons dans le temps.

Que nous apprend l'analyse des volets cognitif et contextuel ? Quels sont les contextes favorables à la réussite des élèves ?

1. L'analyse du volet cognitif

Les premiers constats doivent permettre de s'interroger sur la question du seuil à partir duquel les objectifs du programme ou le niveau A1 du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) sont considérés comme atteints. En effet, la construction de l'échelle de performances nous donne la répartition des élèves et de leurs compétences. Cette échelle ne constitue pas une norme au-delà de laquelle les exigences du programme sont atteintes ou ne le sont pas en deçà. Elle constate l'hétérogénéité des élèves dans la maîtrise des compétences attendues en fin d'école primaire.

En compréhension de l'oral, les résultats montrent que cette activité langagière semble bien travaillée dans les classes. Un élève sur deux maîtrise bien la compréhension de l'oral et un quart le fait même de manière très satisfaisante. Cependant, les résultats fléchissent lorsqu'il s'agit de percevoir le rythme et l'intonation, deux aspects vraisemblablement moins abordés. Cela montre la nécessité d'un véritable enseignement de ce qui fait le rythme d'un énoncé anglais : l'accent de mot, l'accent de phrase les groupes de souffle. Cela dit, rendre les élèves attentifs à l'intonation "montante" ou "descendante" est difficile et certains enseignants n'y ont peut-être pas été suffisamment formés. Néanmoins, les élèves sont visiblement sensibilisés aux sonorités de la langue et sont capables de prélever dès le groupe 2 des informations dans les énoncés oraux pour faire du sens.

En production orale, les élèves semblent très bien entraînés à reproduire des énoncés très courts et à se présenter. Cependant, ils sembleraient moins sollicités pour lire à haute voix un court message en respectant les groupes de souffle et l'intonation.

Le programme⁶⁶ rappelle la nécessité de travailler tous les aspects phonologiques de la langue anglaise que ce soit en réception ou en production : « *Il s'agit par un travail régulier de faire entendre à l'enfant et de l'aider à reconnaître, reproduire et produire sons, rythme et intonation spécifiques à la langue anglaise. Ces capacités de reconnaissance, de reproduction et de production sous-tendent en effet les compétences de compréhension et d'expression orales.* »

La compréhension de l'écrit est assez bien réussie par rapport au temps d'exposition des élèves à l'écrit. En effet, un élève sur quatre maîtrise très bien la compréhension de l'écrit et dès le groupe 3, les élèves commencent à prendre appui sur les éléments explicites d'un texte très court pour accéder au sens.

La production écrite est une compétence accessible à un nombre très réduit d'élèves. Elle repose sur d'autres compétences nécessaires à la compréhension de l'écrit et elle est seulement en construction en fin de cycle 3. De plus, les situations proposées dans cette évaluation avaient des exigences de réussite très élevées. En effet la plupart du temps il fallait avoir répondu correctement à l'ensemble des questions composant un item pour obtenir le point et les enseignants des classes évaluées déclarent en majorité avoir peu souvent recours à l'écrit (moins de 20 % du temps d'enseignement), l'oral restant la priorité absolue.

Cependant même si l'utilisation de l'écrit doit se faire en prenant certaines précautions et si sa place doit être limitée par rapport à l'oral, il ne faudrait pas pour autant oublier que l'écrit est un bon appui pour faciliter la mémorisation, la segmentation correcte des phrases et le lien graphie/phonie.

Les taux moyens de réussite en compréhension de l'oral (66,7 %) et en compréhension de l'écrit (60 %) sont plus proches entre eux que ce que l'on pouvait attendre en prenant en compte le temps accordé à chacune de ces deux compétences pendant les cours d'anglais. Le prélèvement d'indices permettant d'accéder à la compréhension d'un énoncé écrit semblerait facilité par les éléments contextuels et par un effort de mémorisation moins important qu'en compréhension de l'oral. Un élève sur dix atteint un très bon niveau de maîtrise à la fois en compréhension de l'oral et de l'écrit.

Dans le domaine de la connaissance de faits culturels, les élèves connaissent et reconnaissent les éléments culturels les plus rencontrés à l'école ou dans la vie de tous les jours. Tout ce qui demande un réel intérêt pour le monde anglophone n'est pas maîtrisé par la plupart d'entre eux. Il est important de rappeler qu'à l'école, les contenus culturels doivent être abordés dans tous les champs disciplinaires.

66 BO HS n°4 du 29 août 2002, p. 18

2. L'analyse du volet contextuel⁶⁷

2.1 Que nous apprennent les réponses au questionnaire élève ?

Les élèves et l'anglais

Trois élèves sur quatre sont nés en 1993 et avaient donc 11 ans ou presque au moment de l'évaluation. La moitié déclare avoir commencé l'anglais en CM1 et par conséquent à n'avoir que 2 ans d'apprentissage de l'anglais. La quasi totalité des élèves est née en France (95,7 %). Pour ceux nés à l'étranger, près des trois quarts sont arrivés en France avant l'école maternelle. Pour 97,2 % des élèves évalués, le français est la langue maternelle. Très peu d'élèves ont des contacts avec la langue anglaise en dehors de l'école et seulement un élève sur quatre a la possibilité de lire chez lui un journal ou un livre en anglais.

Une large majorité (81,3 %) estime que le cours d'anglais est un moment agréable et 71 % osent prendre la parole. Ils sont plus de 80 % à aimer aller au cours d'anglais, car ils disent apprendre en s'amusant. Ils aiment chanter, mais près d'un élève sur deux déclare être gêné lorsqu'il faut prendre la parole en anglais devant les autres. Une grande majorité déclare être encouragée par leurs enseignants. Ils sont à peine 7 % à estimer que leurs résultats en anglais sont mauvais.

Pour près de la moitié d'entre eux la première utilité d'apprendre l'anglais est de bien aborder la 6^{ème} et de pouvoir parler avec des étrangers, l'utilisation professionnelle n'est pas encore une préoccupation pour eux. Ils sont seulement 14,3 % à ne pas aimer la langue anglaise.

Leurs avis sur l'évaluation

Ils ne sont que 5 % à avoir trouvé les « exercices » de cette évaluation difficile et près de 50 % plutôt faciles. Une large majorité déclare avoir eu assez voire trop de temps pour faire cette évaluation. Un élève sur dix aurait eu besoin de temps supplémentaire.

2.2 Que nous apprennent les réponses au questionnaire enseignant ?

Les enseignants et leurs pratiques pédagogiques

Le questionnaire enseignant montre que près de neuf enseignants sur dix sont des femmes. La plupart d'entre eux sont des intervenants extérieurs ou les enseignants de la classe. 72 % d'entre eux possèdent au moins une licence. Quant à l'utilisation de l'anglais pendant le cours, ils sont 41,7 % à le faire plus de la moitié du temps. La mise en place de groupe de besoins n'est pas habituelle (moins de 30 %). L'objectif prioritaire pour la grande majorité des enseignants des classes évaluées, c'est d'amener leurs élèves à communiquer avec plaisir et à se faire comprendre dans cette langue même avec quelques erreurs. Quant aux échanges, ils sont à peine 10 % à en organiser.

Leurs avis sur l'évaluation

Une majorité d'enseignants a jugé les items de cette évaluation faciles et familiers à leurs élèves pour ce qui concerne les activités orales de compréhension et d'expression et pour la connaissance de faits culturels. Par contre les items proposés pour évaluer les compétences en compréhension de l'écrit et en production écrite sont jugés difficiles et peu familiers aux élèves par plus d'un enseignant sur deux pour la compréhension et par plus de trois enseignants sur quatre pour la production.

⁶⁷ Ces réponses reposent sur les seules déclarations des personnes interrogées avec tout ce que cela peut induire comme subjectivité.

2.3 *Que nous apprennent les réponses au questionnaire directeur ?*

Les écoles dont les questionnaires ont été dépouillés sont à 60 % urbaines et à 40 % rurales. Seules 12 % font partie d'un R.P.I⁶⁸. Peu d'écoles (28 %) organisent des rencontres ou des réunions spécifiques pour les langues vivantes. Le climat dans les écoles est généralement bon (peu de violence et d'absentéisme).

L'année à laquelle a débuté l'enseignement des langues vivantes dans les différents niveaux de classe de l'école primaire est variable. En moyenne, il se situe entre un an et cinq ans au CM2. Pour les classes de cours moyens, ce sont des séquences hebdomadaires de deux fois 45 min. Près d'une école sur deux doit aménager les horaires ou organiser des échanges de services pour pouvoir permettre cet enseignement. Seules, 19 % des écoles mettent en place des réunions avec les professeurs du collège.

3. Le croisement des performances des élèves avec les réponses aux questionnaires de contexte

3.1 *Quelles sont les caractéristiques des élèves qui réussissent le mieux⁶⁹ ?*

Les analyses faites à partir du croisement des résultats des élèves à cette évaluation-bilan avec les réponses aux questionnaires de contexte indiquent que les élèves qui réussissent le mieux sont ceux qui sur le plan individuel ont le temps d'exposition à la langue le plus long, une bonne motivation pour cet apprentissage, qui se sentent à l'aise en cours d'anglais, qui déclarent avoir beaucoup de plaisir à apprendre l'anglais et pensent qu'il est important d'apprendre cette langue. Quant aux enseignants de ces élèves qui réussissent le mieux, ils sont issus du second degré, enseignent depuis plus de six ans et/ou organisent des échanges et des projets. Ils ne se « bloquent » pas sur les erreurs de leurs élèves mais cherchent avant tout à leur donner confiance ; l'exactitude linguistique n'étant pas leur premier objectif.

Ces élèves sont dans des écoles pour lesquelles les directeurs ne déclarent pas de problèmes perturbant le déroulement de cet enseignement et qui proposent aux parents d'assister à des activités autour des langues vivantes.

68 Regroupement pédagogique intercommunal

69 cf. croisement des performances et des questionnaires : partie IV et en annexes 8 p.200 et 9 p.205












PARTIE V

ALLEMAND

LES ACQUIS DES ÉLÈVES EN FIN D'ÉCOLE PRIMAIRE

1. Comment les compétences nécessaires à la compréhension de l'oral sont-elles maîtrisées ?

1.1 Echelle des performances

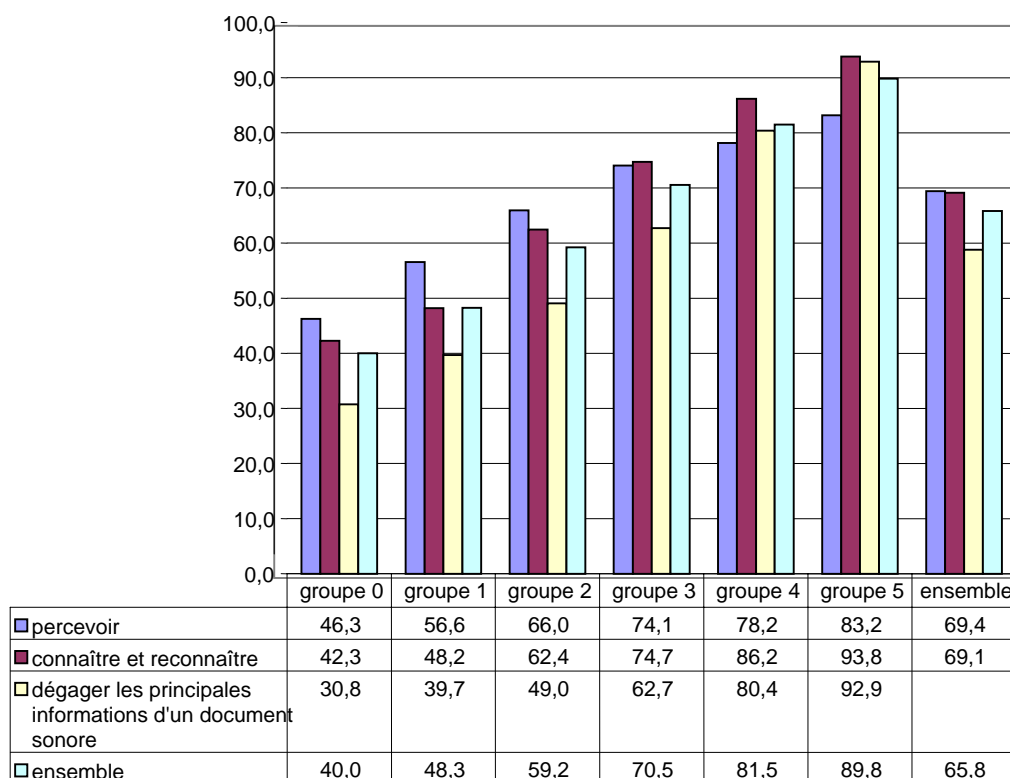
% Population	Echelle de compréhension de l'oral en allemand
Groupe 5 10%	<p>1 1 1  3 2 1  4 0 5</p> <p>Ces élèves ont une maîtrise quasi-complète des compétences évaluées. Ils maîtrisent les compétences auditives et ils sont capables de construire du sens.</p>
Groupe 4 11,7%	<p>1 1 1  2 8 2  3 2 1 4 0 5</p> <p>Ces élèves repèrent des phonèmes spécifiques même dans une chaîne sonore complexe. Ils identifient l'intonation d'énoncés plus longs. Ils reconnaissent les éléments constitutifs de la phrase. Ils comprennent des énoncés sans support d'images. Ils savent mettre en relation les différents éléments de la phrase pour construire du sens.</p>
Groupe 3 26,9%	<p>1 1 1  2 4 3  2 8 2 4 0 5</p> <p>Ces élèves sont capables de discriminer les voyelles longues et les voyelles brèves. Ils savent repérer les diphthongues et la syllabe accentuée d'un mot. Ils perçoivent la plupart des phonèmes spécifiques de l'allemand. Ils commencent à s'appuyer sur quelques indices grammaticaux (prépositions locatives...) pour comprendre un court message. Ils sont capables de traiter une information et de construire du sens.</p>
Groupe 2 36,4%	<p>1 1 1  2 0 4  2 4 3 4 0 5</p> <p>Ces élèves sont capables de discriminer, de repérer, de localiser la syllabe accentuée dans une unité sonore. Ils savent reconnaître le lexique usuel et les blocs lexicalisés les plus courants. Ils n'ont pas encore suffisamment de compétences linguistiques pour réussir à discerner le sens précis d'un message à l'aide d'indices grammaticaux.</p>
Groupe 1 13,1%	<p>1 1 1  1 6 4  2 0 4 4 0 5</p> <p>Ces élèves sont capables d'une écoute plus fine pour réussir les items de discrimination et d'identification. Ils parviennent à construire du sens si le lexique est très connu ou si les indices sont directement perceptibles.</p>
Groupe 0 1,9%	<p>1 1 1  1 6 4 4 0 5</p> <p>Les élèves de ce groupe arrivent à identifier quelques éléments isolés, évidents, mais ne peuvent encore accéder au sens.</p>

Lecture : La barre grisée symbolise l'étendue croissante de la maîtrise des compétences du groupe 0 au groupe 5. Les élèves du groupe 3 (26,9%) sont capables de réaliser les tâches du niveau des groupes 0, 1, 2 et 3. Ils ont une probabilité faible de réussir les tâches spécifiques aux groupes 4 et 5.

L'oral ayant toujours été la priorité⁷⁰, parmi les activités langagières de réception, celles consacrées à la compréhension de l'oral sont les plus travaillées à l'école primaire⁷¹, Ainsi, la majorité (55,8 %) des enseignants des classes évaluées déclare consacrer environ 30 % du temps d'enseignement aux activités langagières de compréhension de l'oral.⁷² Par conséquent, ils sont 78,6 % à déclarer que ce qui était proposé aux élèves était très facile ou facile et 84,8 % à estimer que les types d'exercices utilisés leur étaient familiers.

1.2 Analyse des résultats par compétence

Graphique: Pourcentages de réussite par compétence pour chaque groupe.



Lecture : le groupe 3 obtient une réussite moyenne de 74,1 % pour la compétence « percevoir ».

Analyse globale du graphique

Du groupe 0 au groupe 2, la compétence auditive *percevoir* est la mieux maîtrisée et la hiérarchie des trois compétences est la même pour ces trois groupes soit de la mieux à la moins bien maîtrisée : *percevoir*, *connaître et reconnaître* et *dégager les principales informations d'un document sonore*. A partir du groupe 3, la compétence *connaître et reconnaître* se renforce au point de dépasser la mieux maîtrisée par les groupes précédents : *percevoir*. Une bonne maîtrise de la compétence *connaître et reconnaître* semble entraîner un accès au sens chez les élèves des groupes 3, 4 et 5 comme le montrent les pourcentages obtenus à la compétence *dégager les principales informations d'un document sonore*. En effet, il faut un minimum de connaissances pour développer une compétence. A partir du groupe 3, la réussite moyenne est supérieure à 70 %. Les résultats de cette évaluation montrent que les élèves sont bien entraînés à la compréhension de l'oral comme l'exigent les programmes.

70 BO n°4 du 29 août 2002, hors série

71 Déclaration faite par les enseignants d'allemand des classes de l'échantillon.

72 Déclaration faite par les enseignants d'allemand des classes de l'échantillon.

Analyse détaillée de la maîtrise des compétences de compréhension de l'oral

L'examen des performances par compétences est très révélateur des acquisitions des élèves et permet de fournir un constat du niveau des élèves dans les différentes compétences par rapport aux attentes de fin de l'école primaire.

La compréhension de l'oral a été déclinée en trois domaines de compétences :

Percevoir (69,4 % des items réussis en moyenne)

« L'une des conditions d'un apprentissage réussi étant la qualité de l'écoute sur laquelle reposent non seulement la compréhension mais aussi la qualité de l'expression....Il entraîne régulièrement ses élèves dans le cadre de situations motivantes à percevoir, repérer, reconnaître des éléments verbaux et non verbaux à partir desquels ils construisent du sens. »⁷³

La maîtrise de cette compétence progresse régulièrement d'un groupe à l'autre : d'environ 10 points, du groupe 0 (46,3 %) au groupe 3 (74,1 %), puis de 4 points du groupe 3 (74,1 %) au groupe 5 (83,2 %). Les items de la compétence *Percevoir* sont ceux qui sont les mieux réussis par le groupe 0 et le groupe 1. Ces résultats peuvent s'expliquer par le fait que l'on fait appel à des compétences auditives et non pas à des compétences linguistiques spécifiques.

Les quatre objectifs composant la compétence *percevoir* cherchent à évaluer si l'élève a développé des compétences auditives lui permettant de reconnaître un mot parmi d'autres, de reconnaître le mot qui contient le son demandé, de discriminer sons longs et sons brefs, de localiser la syllabe accentuée, de reconnaître le mot accentué ou le schéma intonatif. Ces quatre objectifs sont réussis très différemment. L'objectif 1 (identifier un mot ou un son) est le mieux réussi (92,5 %) car il ne faisait appel qu'à une écoute fine. L'objectif 4 (reconnaître le schéma intonatif, l'accent de phrase) qui exigeait de stocker à court terme 3 ou 4 mots est le moins bien réussi par l'ensemble des groupes (58,6 %) et seuls les élèves du groupe 5 maîtrisent bien cet objectif (82,6 %).

Connaître et reconnaître (69,1 % des items réussis en moyenne)

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

Les quatre objectifs composant cette compétence cherchent à évaluer si l'élève a développé des compétences lui permettant de reconnaître le lexique, les expressions courantes couramment utilisées en classe ainsi que l'intention de l'énonciateur à partir du schéma intonatif de la phrase.

Parmi ces quatre objectifs, on peut remarquer que l'objectif 6 (reconnaître les termes lexicaux de base) est en moyenne le mieux réussi (77,1 %) car il fait appel à la compréhension d'un élément isolé : le mot. Alors que l'objectif 8 (reconnaître les éléments constitutifs de la phrase) qui sollicite un repérage plus fin d'indices lexicaux et grammaticaux n'est réussi en moyenne qu'à 58,2 %.

Dégager les principales informations d'un document sonore (58,8 % des items réussis en moyenne)

Quel que soit le groupe, c'est la compétence globalement la moins bien maîtrisée. Les pourcentages de réussite à cette compétence progressent régulièrement d'environ 10 points du groupe 0 (30,8 %) au groupe 3 (62,7 %). Puis l'écart devient particulièrement important (+18 points) entre le groupe 3 (62,7 %) et le groupe 4 (80,4 %). Cette progression continue pour le groupe 5 où le taux de réussite des items de cette compétence (92,9 %) est quasi équivalent à celui de ceux de la compétence *connaître et reconnaître* (93,2 %).

Les quatre objectifs composant cette compétence cherchent à évaluer si l'élève a développé des compétences lui permettant de comprendre une consigne de la vie de classe, un message bref, de prélever des indices (grammaticaux, culturels, lexicaux) ou des informations pour dégager l'essentiel d'un message, d'une courte description ou d'une histoire brève. On peut noter que l'objectif 11 (comprendre une courte description avec ou sans support iconographique) est le moins bien réussi (50,1 %). Il fallait être capable de réaliser plusieurs opérations complexes : lire une image, repérer des indices visuels ou lexicaux plus ou moins explicites, les mémoriser et déduire ou inférer le sens du message.

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

1.3 Analyse des résultats par groupe

Pourcentage de réussite par objectif et par groupe

Tableau : Pourcentages de réussite par objectif et par groupe en compréhension de l'oral

Compétences		Objectifs	groupe 0	groupe1	groupe 2	groupe 3	groupe 4	groupe 5	% de réussite moyen
Compétences auditives	Percevoir 49 items	1 Identifier dans une liste de 3 ou 4 mots : - celui qui contient un son différent ; - un mot précis, ...	64,6	82,5	92,4	95,8	98,5	98,1	92,5
		2 Discriminer parmi 3 ou 4 mots qui contient un son long, un son bref, celui qui ne contient pas le même son...	47,3	59,2	69,6	76,7	81,3	85,0	72,6
		3 Localiser dans un mot un phonème spécifique à l'allemand ou la syllabe accentuée dans un mot.	46,4	52,4	59,4	66,6	73,1	74,0	63,2
		4 Reconnaître le schéma intonatif.	31,9	42,8	52,5	66,4	67,4	82,6	58,6
Construire du sens à partir de ce que l'on entend	Connaître et reconnaître 46 items	5 Lier intonation et sens pour reconnaître ce qui est exprimé (ordre, colère, joie...).	51,1	54,7	64,1	71,1	83,0	91,0	69,0
		6 Reconnaître des termes lexicaux figurant dans le BO HS n°4 du 29 août 2002.	39,1	54,1	72,6	85,8	91,4	95,4	77,1
		7 Reconnaître des expressions déjà rencontrées.	44,0	46,8	58,4	70,3	84,5	94,1	66,4
		8 Reconnaître les éléments constitutifs de la phrase : - pour savoir qui parle, de qui ou de quoi on parle, si on parle de ou à quelqu'un ; - pour reconnaître le type de phrase.	38,3	33,9	47,7	63,0	81,1	92,7	58,2
	Dégager les principales informations 47 items	9 Comprendre une consigne simple avec ou sans support image.	32,6	43,0	51,8	65,0	83,8	95,3	62,1
		10 Comprendre globalement un message oral bref contenant des éléments déjà rencontrés par les élèves et savoir dégager le sujet principal ou prélever des informations simples et évidentes.	41,4	48,6	53,7	69,2	84,2	92,1	63,8
		11 Comprendre la courte description en 2 ou 3 phrases de quelqu'un, d'un lieu, d'un objet en s'appuyant sur des éléments de localisation, des adjectifs qualificatifs, des nombres...	22,3	28,8	40,3	52,9	71,6	90,9	50,1
		12 Comprendre une histoire brève en étant capable de prélever des informations dans un texte de 20 mots environ en mobilisant des éléments lexicaux, grammaticaux et/ou culturels	24,6	35,7	48,8	62,3	80,3	92,4	57,2
% de réussite moyen pour chaque groupe et pour l'ensemble des élèves			40,0	48,3	59,2	70,5	81,5	89,8	65,8

Lecture : dans cette évaluation, les compétences auditives mesurées par la compétence percevoir comporte 49 items et 4 objectifs. Les élèves du groupe 3 réussissent en moyenne 66,6 % des items de l'objectif 3 (localiser dans un mot un phonème spécifique à l'allemand).

Quelles sont les compétences et les connaissances qui caractérisent les 6 groupes ?

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

Le groupe 0 représente 1,9 % des élèves qui réussissent globalement 40 % des items.

Pour la compétence *percevoir*, seul l'objectif 1 (identifier) réussi à 64,6 % atteint le seuil d'acquisition des 60 %.

Les compétences *connaître et reconnaître* (42,3 %) et *dégager les informations principales d'un document sonore* (30,8 %) sont encore trop faiblement maîtrisées, notamment en ce qui concerne l'objectif 11 (comprendre une courte description) et l'objectif 12 (comprendre une histoire brève) qui sont réussis respectivement à 22,3 % et 24,6 %. Les performances sont meilleures lorsque les élèves peuvent s'appuyer sur des indices extralinguistiques (faits culturels, intonation) pour faire sens.

L'écoute attentive d'un document sonore permet à certains de repérer des syllabes accentuées, des schémas intonatifs mais elle s'avère inefficace pour une compréhension plus soutenue en particulier lorsqu'il faut faire appel à une mémorisation plus longue. Lorsque qu'il s'agit de comprendre un message oral bref (objectif 10), le taux de réussite est meilleur (41,4 %). Les connaissances linguistiques de ce groupe sont insuffisantes.

Le groupe 1 représente 13,1 % des élèves qui réussissent globalement 48,3 % des items.

Les élèves de ce groupe, en dépit des taux de réussite guère plus élevés que ceux du groupe 0, présentent néanmoins des compétences auditives plus fines et réussissent globalement 56,6 % des items de la compétence *percevoir* et notamment ceux de l'objectif 1 (identifier) réussis à 82,5 %. Ils sont capables de repérer le son [h] qui présente une importance capitale dans la compréhension d'un message oral en allemand. Ils savent repérer si la voix monte ou descend (compétences extra linguistiques), les sentiments exprimés (ils repèrent l'intonation). Ils savent reconnaître les nombres jusqu'à 6 et comprennent les expressions de base utilisées par le professeur (Guten Tag! Danke!).

A ce stade, les élèves n'ont pas encore atteint un niveau suffisant dans le domaine des connaissances qui leur permettrait de dégager les informations principales d'un document sonore.

La mémorisation, nécessaire aux progrès dans l'apprentissage d'une langue étrangère, fait défaut. S'ils peuvent mémoriser à court terme, les élèves éprouvent des difficultés dès qu'il faut mémoriser à long terme. La construction de sens n'est possible que lorsque le lexique est très simple ou si les indices sont directement perceptibles.

Le groupe 2 représente 36,4 % des élèves qui réussissent globalement 59,2 % des items.

C'est le plus grand groupe d'élèves. Les taux de réussite pour les compétences *percevoir* (66 %) et *connaître et reconnaître* (62,4 %) dépassent pour la première fois le seuil des 60 %. *Dégager les informations principales d'un document sonore* est également la compétence qui présente le taux de réussite le plus faible pour ce groupe (49 %).

Les élèves commencent à repérer plus facilement, non seulement l'intonation mais aussi l'accentuation, la longueur des voyelles (essentiel en allemand). Ils connaissent les nombres jusqu'à 34 et identifient les nombres en contexte jusqu'à 20. Ils savent répondre à des questions simples les concernant et sont capables de repérer si l'on parle à quelqu'un ou de quelqu'un. Ils répondent à des sollicitations de la part du professeur. Cependant les résultats de l'objectif 11 (comprendre une courte description) restent inférieurs aux résultats des autres objectifs et atteignent seulement 40,3 %.

Par ailleurs, on peut constater que l'objectif 6 (reconnaître les termes lexicaux de base) et l'objectif 7 (reconnaître les blocs lexicalisés) sont en nette progression. L'analyse de ces résultats nous amène à penser que le lexique de base est acquis et que les élèves commencent à disposer des blocs lexicalisés les plus courants. Si les éléments linguistiques sont bien identifiés, leur application ou leur mise en œuvre restent problématiques. Ainsi, les objectifs liés à la construction du sens sont faiblement atteints (moins de 50 %). On remarque aussi que les pronoms de la 3^{ème} personne du singulier et les formes du pluriel restent moins connus car certainement plus rarement utilisés en situation de communication que la 1^{ère} et la 2^{ème} personne du singulier.

Le groupe 3 représente 26,9 % des élèves qui réussissent globalement 70,5 % des items.

Alors que les compétences *percevoir* (74,1 %) et *connaître et reconnaître* (74,7 %) atteignent un niveau quasi équivalent qui révèle un assez bon niveau de maîtrise, les items de la compétence *dégager les principales informations* sont quant à eux réussis globalement à 62,7 %.

A partir de ce groupe, les douze objectifs de compréhension de l'oral sont atteints à plus de 60 % sauf l'objectif 11 (comprendre une courte description) qui est légèrement en dessous (52,9 %). Les élèves

de ce groupe commencent à pouvoir s'appuyer sur des indices lexicaux et grammaticaux pour comprendre un texte court. Ils connaissent les prépositions locatives les plus courantes. Ils peuvent s'appuyer sur quelques connaissances lexicales et grammaticales mais celles-ci s'avèrent insuffisantes pour inférer et construire du sens quand le contexte n'est plus familier (connaissance de blocs lexicalisés mais incapacité de réinvestir dans d'autres situations). Si les objectifs sont atteints en majorité à plus de 60 %, les élèves ne semblent pas encore capables d'un réel transfert de leurs connaissances et compétences.

Le groupe 4 représente 11,6 % des élèves qui réussissent globalement 81,5 % des items.

Les élèves de ce groupe ont des résultats qui révèlent une bonne maîtrise des compétences de compréhension orale. Tous les objectifs déclinant la compréhension de l'oral sont atteints à plus de 71 %, excepté l'objectif 4 (reconnaître le schéma intonatif 67,4 %). Ainsi, les élèves de ce groupe sont capables de repérer les phonèmes spécifiques à la langue, les sons brefs, le mot qui comporte un son différent dans une série de mots, la syllabe ou le mot accentué dans une courte phrase et le schéma intonatif. Ils reconnaissent les phrases négatives. Ils associent questions et réponses. Ils repèrent dans un texte court ou dans une comptine de qui ou de quoi on parle. Ils peuvent comprendre des énoncés sans l'aide d'images et en s'appuyant sur des indices pas toujours évidents.

Le groupe 5 représente 10 % des élèves qui réussissent globalement 89,8 % des items.

Les élèves de ce groupe montrent une excellente maîtrise des compétences *connaître et reconnaître* (93,8 % des items réussis en moyenne) qui, pour la première fois, est très proche de la compétence *dégager les informations principales d'un document sonore* (92,9 % des items réussis en moyenne).

Ces deux compétences distancent très nettement la compétence *percevoir* qui semble avoir atteint son niveau optimal (83,2 %) par rapport à ce qui a été proposé dans cette évaluation.

2. Quelques exemples de situations proposées aux élèves

2.1 Premier exemple : compétences auditives

Objectif 2 : Discriminer parmi 3 ou 4 mots qui contiennent un son long ou un son bref ou celui qui ne contient pas le même son...

NB : Tout ce qui suit était lu aux élèves et figurait sur le cahier élève, sauf la partie en italique.

Je repère la place du son long.

- Vous allez entendre 4 mots.
- Entendez-vous un son long sur la première ou la dernière syllabe ? Chaque mot sera prononcé deux fois de suite.
- Coche la case qui convient.

			première syllabe	dernière syllabe
			<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
1er mot			<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
<i>1er mot</i>	<i>Salat</i>	<i>Salat</i>	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
<i>2ème mot</i>	<i>Tiger</i>	<i>Tiger</i>	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
<i>3ème mot</i>	<i>Fete</i>	<i>Fete</i>	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
<i>4ème mot</i>	<i>nervös</i>	<i>nervös</i>	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂

Comment les élèves évalués réussissent-ils ?

Ils sont 68,5 % à cocher la case exacte pour le premier mot (Salat), 68 % pour le deuxième mot (Tiger), 76,3 % pour le troisième mot (Fete) et 78,8 % pour le quatrième mot (nervös).

Ces quatre items ont été regroupés pour n'en former qu'un avec un seuil de réussite fixé à 3⁷⁴. Dès le groupe 2, le repérage de la place du son long dans un mot court semble accessible, car les élèves sont au moins un sur deux (62,4 %) à avoir le point à cet item.

⁷⁴ Il fallait avoir au moins trois bonnes réponses sur quatre pour obtenir le point.

2.2 Deuxième exemple : dégager les principales informations d'un document sonore

Objectif 12 : comprendre une histoire brève

NB : Tout ce qui suit était lu aux élèves et figurait sur le cahier élève, sauf la partie en italique.

Susanne.

Regardez d'abord dans votre cahier les informations qu'on vous demande de repérer.
Vous allez maintenant entendre Susanne se présenter deux fois de suite.

*Ich heiÙe Susanne Fleischmann.
Ich wohne in Österreich.
Mein Bruder Tim ist 20 und arbeitet in Deutschland.
Ich bin 11.
Und du. Wo wohnst du? Hast du auch Geschwister?*

Ecoutez à nouveau et cochez les réponses

Susanne a	1 frère <input type="checkbox"/> ₁	2 frères <input type="checkbox"/> ₂	1 sœur <input type="checkbox"/> ₃	2 sœurs <input type="checkbox"/> ₄
Elle est	allemande <input type="checkbox"/> ₁	autrichienne <input type="checkbox"/> ₂	suisse <input type="checkbox"/> ₃	française <input type="checkbox"/> ₄
Elle a	4 ans <input type="checkbox"/> ₁	7 ans <input type="checkbox"/> ₂	11 ans <input type="checkbox"/> ₃	20 ans <input type="checkbox"/> ₄

Comment ces trois items sont-ils réussis ?

Ces trois items sont réussis très différemment par les élèves.

En effet, le premier réussi par 30,6 % des élèves a été supprimé à cause d'un coefficient de corrélation⁷⁵ très faible.

Le second est à peine réussi par un élève évalué sur quatre (27,5 %).

Cet item était difficile et seuls les élèves du groupe 5, qui est le plus élevé de l'échelle de performances, le réussissent (86,6 %). La difficulté résidait dans la capacité à reconnaître « Österreich » et à ne pas répondre instinctivement « Deutschland ».

Quant au troisième item, 78,7 % des élèves évalués le réussissent. Il correspond à ce que savent faire près de trois élèves sur quatre (72,9 %) dès le groupe 2. Les nombres de 0 à 20 sont donc assez bien connus des élèves.

⁷⁵ La corrélation item/test mesure le lien entre la réussite à l'item et la réussite globale à la compétence langagière évaluée. Ces items ne permettent pas de distinguer les élèves compétents de ceux qui ne le sont pas.

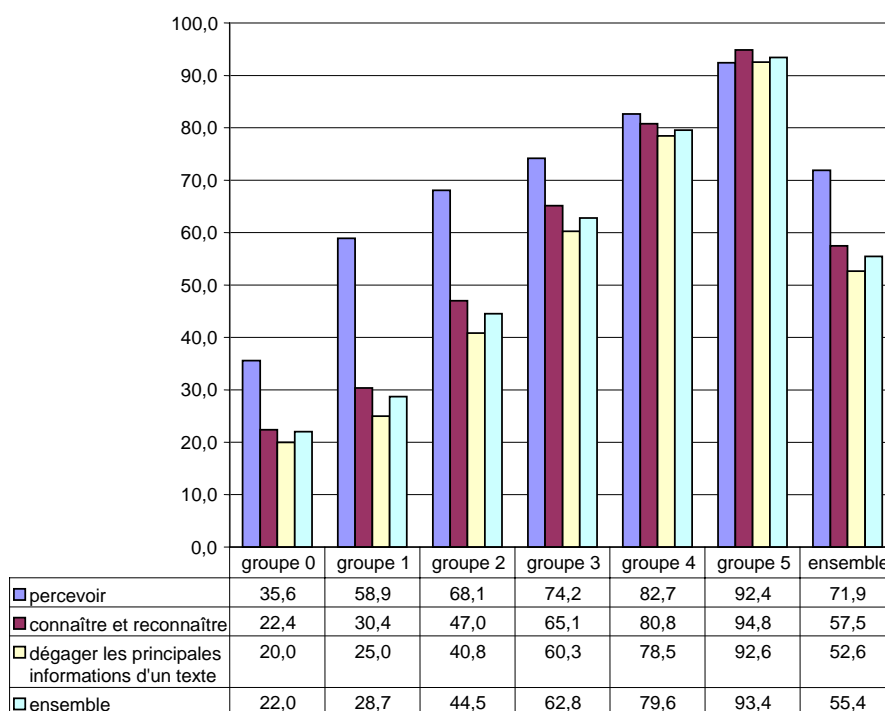
C'est une compétence langagière moins travaillée⁷⁶ à l'école primaire que l'oral, dont la priorité est réaffirmée dans les programmes de 2002.

Cependant « L'écrit à toute sa place au cycle 3. dans la pratique, cependant pour éviter une lecture déformée des mots, d'expressions ou d'énoncés mal maîtrisés entraînant une altération de la prononciation, la rencontre avec l'écrit, qu'il s'agisse de lecture, de copie ou d'expression, n'intervient qu'après une présentation orale des éléments à reconnaître ou à utiliser...⁷⁷».

Les enseignants des classes évaluées accordent majoritairement moins de 20 % de leur enseignement à cette compétence. Ils déclarent à 58 % que ce qui était proposé aux élèves était difficile et à 54,2 % que les types de situations proposées étaient familiers à leurs élèves.

3.2 Analyse des résultats par compétence

Graphique : Pourcentages de réussite par compétence pour chaque groupe.
Compréhension de l'écrit en allemand



Lecture : le groupe 3 obtient une réussite moyenne de 74,2 % pour la compétence percevoir.

Analyse globale du graphique

L'observation des résultats pour l'ensemble des élèves montre des écarts de réussite marqués de 14,5 à 19,5 points entre la compétence percevoir et les deux autres.

Du groupe 0 au groupe 4, la compétence la mieux maîtrisée est percevoir, vient ensuite connaître et reconnaître puis dégager les principales informations d'un texte. Quant aux élèves du groupe 5, Ils ont des taux de réussite pratiquement équivalents aux trois compétences.

Il semblerait que, quel que soit le groupe, la performance à la compétence dégager les principales informations d'un texte soit étroitement liée à celle de la compétence connaître et reconnaître. En effet, il faut un minimum de connaissances pour développer une compétence.

La priorité étant donnée à l'oral, la compréhension de l'écrit est de ce fait une des compétences langagières les moins travaillées à l'école primaire⁷⁸. Compte tenu de ce contexte, on aurait pu s'attendre à des résultats moins bons.

Malgré la possibilité de relire, de s'appuyer sur des termes connus, de ne pas être obligé de faire appel à la mémoire à court terme, les élèves réussissent moins bien dès que l'on passe aux situations contextualisées comportant plus de texte. Le contexte ne semblerait donc pas être un élément facilitateur pour la compréhension de l'écrit. Il semblerait au contraire entraîner une surcharge cognitive et entraîner des difficultés de lecture.

76 Déclaration faite par les enseignants d'allemand des classes de l'échantillon.

77 Cf. documents d'accompagnement des programmes applicables à la rentrée 2002. p.6

78 Déclaration faite par les enseignants d'allemand des classes de l'échantillon.

Analyse détaillée de la maîtrise des compétences de compréhension de l'oral

La compréhension de l'écrit a été déclinée en trois domaines de compétences :

Percevoir (71,9 % des items réussis en moyenne)

C'est la compétence la mieux réussie par l'ensemble des élèves évalués excepté par ceux du groupe 5. Il s'agissait de percevoir la relation graphème/phonème dans des mots isolés contenant les sons spécifiques de la langue allemande. On remarque que dès le groupe 1, les élèves réussissent en moyenne plus d'un item sur deux de cette compétence. Les résultats s'échelonnent entre 35,6 % pour le groupe 0 et 92,4 % pour le groupe 5.

Connaître et reconnaître (57,5 % des items réussis en moyenne)

La progression est lente entre le groupe 0 (22,4 %) et le groupe 1 (30,4 %), puis elle augmente d'environ 15 points d'un groupe à l'autre pour atteindre 94,8 % pour le groupe 5. Ce n'est qu'à partir du groupe 3 que les élèves sont capables de réussir plus de six items sur dix de cette compétence. On remarque que l'objectif 3 (reconnaître les blocs lexicalisés) est, en général, le moins bien atteint (49,1 %). Pour réussir, l'élève devait être capable de lire la totalité du bloc lexicalisé et de mobiliser des connaissances linguistiques. C'est une démarche complexe qui pourrait expliquer ce résultat.

Dégager les principales informations d'un document écrit (52,6 % des items réussis en moyenne)

Cette compétence exigeait de chercher des indices, de donner du sens à l'implicite et de mobiliser des connaissances linguistiques. Le taux de réussite augmente très lentement entre le groupe 0 (20 %) et le groupe 1 (25 %). Puis il s'élève rapidement entre le groupe 1 (25 %) et le groupe 5 (92,6 %). Cependant ce n'est qu'à partir du groupe 3 que les élèves sont capables de réussir au moins 6 items sur 10 de cette compétence.

On peut noter que l'objectif 7 (repérer les sujets essentiels d'un petit texte) est le mieux réussi dans l'ensemble, car il suffisait de prélever un indice simple (mot) pour pouvoir répondre aux questions. Quant à l'objectif 4 (savoir associer questions/réponses), c'est le moins bien réussi (50,1 %). Pour réussir les items de cet objectif, il fallait être capable de lire des énoncés en entier, de repérer des indices et de mettre en relation les informations, ce qui représente une démarche complexe. De plus, on peut supposer que ce type d'évaluation à l'écrit n'est pas couramment proposé aux élèves.

3.3 Analyse des résultats par groupe

Tableau : Pourcentages d'items réussis par objectif pour chaque groupe.

Construire du sens à partir de ce que l'on lit 121 items								
Compétences	Objectifs	groupe 0	groupe 1	groupe 2	groupe 3	groupe 4	groupe 5	% de réussite moyen
Percevoir 6 Items	Obj.1 : Percevoir la relation entre certains graphèmes et phonèmes spécifiques à la langue	35,6	58,9	68,1	74,2	82,7	92,4	71,9
	Obj.2 : Reconnaître les termes lexicaux issus du BO du 29 août 2002.	26,3	35,6	54,3	71,6	85,8	95,6	63,4
Connaître et reconnaître 46 Items	Obj.3 : Reconnaître des expressions déjà rencontrées à l'oral.	13,7	22,9	36,5	56,0	73,6	93,8	49,1
	Obj.4 : Comprendre le sens de messages usuels à associer questions/réponses.	17,2	21,1	36,8	58,8	78,1	93,3	50,1
Dégager les principales informations d'un texte 69 Items	Obj.5 : Comprendre une courte description d'un lieu, d'une personne, d'un objet.	18,4	25,3	42,8	57,6	77,5	91,4	52,5
	Obj.6 : Comprendre des légendes d'images ou des bulles de bandes dessinées.	24,3	27,3	41,5	59,2	78,2	92,0	53,0
	Obj.7 : Repérer les sujets essentiels dans une lettre, un petit texte.	23,5	35,3	52,8	72,4	82,1	92,3	62,2
% de réussite moyen pour chaque groupe et pour l'ensemble des élèves		22,0	28,7	44,5	62,8	79,6	93,4	55,4

Lecture : dans cette évaluation, la capacité construire du sens à partir de ce que l'on lit mesurée par les compétences percevoir, connaître et reconnaître et dégager les principales informations d'un texte comporte 121 items et 7 objectifs. Les élèves du groupe 3 réussissent en moyenne 58,8 % des items de l'objectif 4 (comprendre le sens de messages usuels à associer questions/réponses).

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

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

Le groupe 0 représente 2,7 % des élèves qui réussissent globalement 22 % des items.

Les élèves de ce groupe sont capables de répondre, très ponctuellement, à certains items.

La compétence *percevoir* est la mieux maîtrisée avec un taux de réussite de 35,6 %.

Les items évaluant la compétence *connaître et reconnaître* présentent des difficultés notamment ceux de l'objectif 3 (connaître les blocs lexicalisés) réussis à 13,7 %, de l'objectif 2 (connaître les termes lexicaux de base) réussis à 26,3 %. Ces élèves reconnaissent parfois un mot.

Le taux de réussite des items de la compétence *dégager les principales informations d'un texte* atteint seulement 17,2 % pour l'objectif 4 (comprendre le sens de messages usuels et savoir associer question et réponse), 18,4 % pour l'objectif 5 (comprendre une courte description d'un lieu, d'une personne, d'un objet), 24,3 % pour l'objectif 6 (comprendre des légendes d'images ou bulles de BD) et 23,5 % pour l'objectif 7 (repérer les sujets essentiels dans une lettre, un petit texte). Les élèves ne maîtrisent pas encore cette compétence. On peut s'interroger par ailleurs sur leurs compétences en lecture dans leur langue maternelle.

Le groupe 1 représente 12,3 % des élèves qui réussissent globalement 28,7 % des items.

Les élèves de ce groupe obtiennent des taux de réussite en nette progression par rapport au groupe 0 pour la compétence *percevoir la relation graphème phonème* (58,9 %).

La compétence *connaître et reconnaître* est réussie à 35,6 % pour l'objectif 2 (connaître les termes lexicaux de base), et à 22,9 % pour l'objectif 3 (connaître les blocs lexicalisés). L'écart constaté entre ces deux objectifs pour le groupe 0, se réduit pour le groupe 1. La compétence *dégager les principales informations d'un texte* est maîtrisée à 21,1 % pour l'objectif 4 (comprendre le sens de messages usuels et savoir associer questions/réponses), à 25,3 % pour l'objectif 5 (comprendre une courte description), à 27,3 % pour l'objectif 6 (comprendre des légendes d'images ou bulles de BD) et à 35,3 % pour l'objectif 7 (repérer les sujets essentiels d'un petit texte).

Les élèves de ce groupe sont capables d'identifier des phonèmes simples, propres à la langue allemande (le ö, le ä, le ü) et les nombres jusqu'à 3.

Le groupe 2 représente 38,1 % des élèves qui réussissent globalement 44,5 % des items.

C'est le groupe le plus important en nombre. Les élèves de ce groupe atteignent un niveau acceptable pour la compétence *percevoir* (68,1 %). Les compétences *connaître et reconnaître* (47 %) et *dégager les principales informations d'un texte* (40,8 %) sont en très nette progression par rapport au groupe 1 (+16 points). Ces nouveaux acquis permettent aux élèves de commencer à entrer dans le sens, ce qui n'était pas encore réalisable par les groupes précédents.

Seuls les items des objectifs 1 (percevoir la relation graphème/phonème), 2 (connaître les termes lexicaux de base) et 7 (repérer les sujets essentiels d'un petit texte) sont réussis à plus de 50 %, car ils font seulement appel à la compréhension ou au prélèvement de mots isolés, que ce soit hors contexte ou en contexte.

Les élèves commencent à identifier certaines diphtongues (au et eu), les nombres jusqu'à 100 et à faire le lien graphie/phonie quand elles sont proches du français. Ils ont encore besoin de s'appuyer sur des indices évidents (mots isolés connus, indices visuels explicites) pour comprendre un court énoncé.

Le groupe 3 représente 26,5 % des élèves qui réussissent globalement 62,8 % des items.

A partir de ce groupe, tous les taux de réussite aux items sont supérieurs à la moyenne obtenue par l'ensemble des élèves évalués.

La compétence *percevoir le lien graphie / phonie* obtient toujours le meilleur taux de réussite (74,2 %), en progression constante de 6 à 8 points depuis le groupe 1. La reconnaissance des phonèmes spécifiques à la langue allemande, ainsi que des diphtongues est maîtrisée.

Les objectifs 1 (percevoir le lien graphie/phonie) (74,2 %), 2 (reconnaître les termes lexicaux de base) (71,6 %) et l'objectif 7 (repérer les sujets essentiels d'un petit texte) (72,4 %) sont les mieux réussis car il suffit de s'appuyer sur des mots. Lorsqu'il faut prendre en compte une expression complète ou un petit texte dans son ensemble, les taux de réussite sont moins bons : objectif 3 (connaître les blocs lexicalisés) (56 %) ; objectif 4 (comprendre le sens de messages usuels) (58,8 %) ; objectif 5 (comprendre une courte description : 57,6 %) ; objectif 6 (comprendre des légendes d'images : 59,2 %).

Il semble que les élèves aient des difficultés à percevoir le sens global d'un message et qu'ils s'attachent davantage aux « mots ». Ils savent associer question/réponse lorsqu'un élément de la question est repris dans la réponse et repèrent les sujets essentiels d'une lettre, grâce à des mots clés (exemple : Geburtstag) qui font rapidement sens.

En classe, les élèves sont, peut-être, plus souvent confrontés à des mots isolés qu'à de petits énoncés ce qui pourrait expliquer leurs difficultés à percevoir le sens d'une phrase, à mettre en relation les éléments entre eux.

Le groupe 4 représente 10,5 % des élèves qui réussissent globalement 79,6 % des items.

Les élèves de ce groupe ont un bon niveau de maîtrise de toutes les compétences : *percevoir* (82,7 %), *connaître et reconnaître* (80,8 %) et *dégager les principales informations d'un texte* (78,5 %).

Tous les objectifs sont réussis à plus de 73 % avec une très nette progression par rapport au groupe précédent. Par conséquent, les élèves ont à présent des compétences linguistiques suffisantes qui leur permettent d'accéder à une compréhension plus fine. Ils sont capables de dépasser la prise d'indices reposant sur des mots (comme le groupe précédent), pour mettre en relation les éléments entre eux. Ils sont capables de trier les informations et de faire des déductions ; ils possèdent un champ lexical plus étendu. Ils comprennent des situations plus complexes : ils n'ont plus besoin d'indices iconographiques.

Le groupe 5 représente 9,9 % des élèves qui réussissent globalement 93,4 % des items.

Les élèves de ce groupe atteignent un niveau de performance élevé dans les trois domaines évalués : *Percevoir* (92,4 %), *Connaître et reconnaître* (94,8 %), *Dégager les principales informations d'un texte* (92,6 %). Alors que le domaine *percevoir* avait dans les groupes 0 à 4 des résultats nettement supérieurs aux autres domaines, pour la première fois, son taux de réussite n'est pas meilleur que dans les autres compétences.

Le taux de réussite à chaque objectif est supérieur à 91 %, et atteint même 95,6 % pour l'objectif 2 (connaître les termes lexicaux de base).

Les élèves de ce groupe savent lire un énoncé dans sa totalité et lui donner du sens. Ils sont capables d'isoler les renseignements, puis de les mettre en relation.

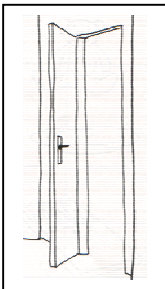
4. Quelques exemples de situations proposées aux élèves

4.1 Premier exemple : dégager les principales informations d'un texte.

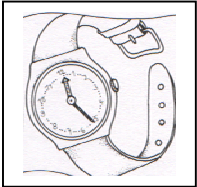
Objectif 6 : Comprendre des légendes d'images ou des bulles de bandes dessinées.

Retrouve la phrase qui correspond à chaque dessin.
Reporte son numéro dans la case vide.

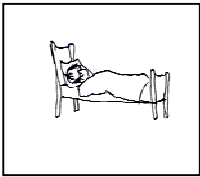
Alles Gute zum Geburtstag!	1
Wieviel Uhr ist es?	2
Guten Appetit!	3
Gute Nacht!	4
Mach bitte die Tür zu!	5
Nicht so laut!	6




item 1



item2



item 3



item 4

Comment sont réussis ces items ?

Item 1 : réussi par 46,6 % des élèves évalués

Item 2 : réussi par 62,7 % des élèves évalués

Item 3 : réussi par 60,9 % des élèves évalués

Item 4 : réussi par 50,4 % des élèves évalués

Pour réussir ces quatre items, il fallait être capable de prélever un mot dans chacune des phrases : *Tür*, *Uhr*, *Nacht*, *Geburtstag* (mots supposés connus et utilisés assez fréquemment en classe) et de les associer à un dessin. Les items 2 et 3 ne sont pas bien réussis avant le groupe 3. A partir de ce groupe, ces deux items sont réussis par au moins 3 élèves sur quatre. Mais les taux de réussite aux items 1 et 4 révèlent des difficultés que l'on peut essayer d'analyser. Pour l'item 4, finalement deux expressions pouvaient convenir. C'est pourquoi seulement 50,4 % des élèves ont choisi la réponse 1 qui était celle qui était attendue et 37 % la réponse 3 (Guten Appetit!) ! Seuls les élèves à partir du groupe 4 sont plus d'un sur deux à réussir cet item (50,4 %) ainsi que l'item 1 (87,7 %) dont l'expression était très longue.

4.2 Deuxième exemple : dégager les principales informations d'un texte

Objectif 7 : repérer des informations dans un texte

Lis le texte suivant.
Réponds aux questions en cochant les réponses.

5 Oktober 2002

Lieber Simon!

Ich heiÙe Timo Schmidt. Ich bin zehn Jahre alt. Ich gehe in die vierte Klasse. Ich bin nicht sehr groÙ. Ich habe kurze braune Haare und blaue Augen. Ich habe drei Schwestern. Ich habe einen Hund und drei Katzen.

Schreib mir bitte bald!

Timo

1. Quel est l'âge de Timo ?

quatre ans

dix ans

neuf ans

douze ans

2. Comment est Timo ?

Il est grand, il a les cheveux bruns et longs et les yeux bleus.

Il n'est pas très grand, il a les cheveux bruns et courts et les yeux bleus.







Il est grand, il a les cheveux bruns et courts et les yeux verts.

Comment ces deux items sont-ils réussis ?

Ils ne présentent pas le même niveau de difficulté. En effet, le premier item est réussi par 76,2 % des élèves évalués et correspond à ce que huit élèves sur dix (82,3 %) sont capables de faire dès le groupe 2. Quand au second item, il exigeait une compréhension plus fine le texte afin de pouvoir choisir parmi des propositions assez proches celle qui correspond à la description. Ainsi il n'est réussi que par 58,8 % de l'ensemble des élèves évalués. Néanmoins, à partir du groupe 3, près de deux tiers des élèves répondent bien à cet item.

5. Comment les compétences nécessaires à la production écrite sont-elles maîtrisées ?

5.1 Echelle des performances

% Population	Echelle de production écrite en allemand
Groupe 5 10%	 <p>Les élèves de ce groupe ont acquis un très bon degré de maîtrise des outils linguistiques. Ils sont capables de déduire et d'inférer pour accéder au sens et pour construire un énoncé correct.</p>
Groupe 4 14,5%	 <p>Ils savent mobiliser les outils linguistiques pour compléter ou remettre en ordre une phrase. Ils sont capables de retrouver l'ordre des éléments d'une lettre ou d'un court récit et de construire du sens.</p>
Groupe 3 32,9%	 <p>Ils sont capables de mobiliser certains outils linguistiques pour compléter une expression très courante mais les compétences linguistiques sont encore trop faibles pour construire du sens.</p>
Groupe 2 27,6%	 <p>Ils commencent à peine à être capables de mobiliser quelques outils linguistiques pour compléter une expression simple et courante. Ils sont encore loin de pouvoir construire du sens.</p>
Groupe 1 8,9%	 <p>Les difficultés rencontrées lors de la compréhension d'un énoncé écrit fait toujours obstacle à de meilleures performances.</p>
Groupe 0 6,1%	 <p>Ils ne sont capables de mobiliser les outils linguistiques ni pour organiser ni pour construire un énoncé.</p>

Lecture : Les élèves du groupe 3 (32,9%) sont capables de réaliser les tâches du niveau des groupes 0, 1, 2 et 3. Ils ont une probabilité faible de réussir les tâches spécifiques aux groupes 4 et 5.

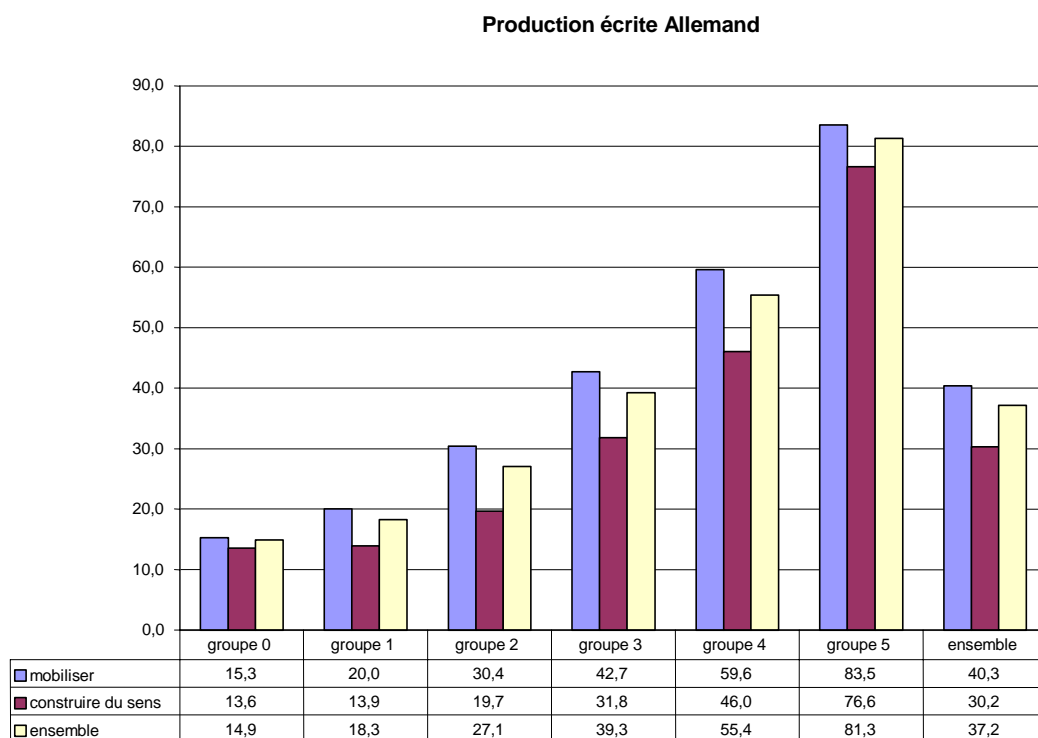
Produire à l'écrit est une activité qui exige des compétences complexes et qui n'est qu'à ses débuts à l'école primaire où la tâche de l'élève consiste à reproduire ou produire partiellement un texte⁷⁹.

A l'école primaire, l'écrit doit rester cependant limité et n'intervenir qu'après une présentation et une acquisition orale des éléments concernés. A l'école la priorité ayant toujours été accordée à l'oral pendant les cours de langues vivantes étrangères, cela a pu entraîner un manque d'exposition des élèves à l'écrit (production et compréhension). En effet, les enseignants⁸⁰ des classes évaluées déclarent accorder moins de 10 % à cette compétence et 8 % ne l'abordent jamais. Par conséquent, ils sont 75,4 % à trouver que les situations proposées sont difficiles ou très difficiles et 72,2 % à les déclarer pas du tout familières à leurs élèves. On pourrait donc en déduire que les élèves de l'échantillon n'ont pas été ou très peu confrontés à la production écrite pendant leur année de CM2.

Près de 76 % des enseignants jugent le niveau des items proposés en production écrite difficile voire très difficile. Ils sont 85,6 % à avoir la même opinion lorsqu'il s'agit de la compréhension de l'écrit alors qu'ils ne sont que 20,6 % de cet avis pour les items de compréhension de l'oral. Quant aux types de situations proposés pour l'évaluation de la production écrite, 70,4 % des enseignants déclarent qu'ils ne sont pas familiers aux élèves alors qu'ils ne sont que 14,8 % à déclarer cela pour ceux de la compréhension de l'oral.

5.2 Analyse des résultats par compétence

Graphique: Pourcentages de réussite par compétence pour chaque groupe



Lecture : le groupe 3 obtient une réussite moyenne de 42,7 % pour la compétence « mobiliser ».

Analyse globale du graphique

L'observation des résultats de l'ensemble des groupes montre que, quel que soit le groupe, les élèves réussissent nettement mieux les items de la compétence *mobiliser les outils de la langue* que ceux de la compétence *construire du sens*. Du groupe 0 au groupe 2, les élèves échouent massivement aux items quelle que soit la compétence (de 14,9 % à 27,1 % des items réussis en moyenne). Les élèves du groupe 3 réussissent à peine mieux (39,3 %). Quant à ceux du groupe 4, ils obtiennent une réussite globale aux items de 55,4 % avec une réussite nettement moins élevée pour la compétence *construire du sens* (46 %). Seuls les élèves du groupe 5 ont des performances qui témoignent que les

79 cf. Descripteurs pour le niveau A1, annexe1 p.191

80 Déclaration faite par les enseignants d'allemand des classes de l'échantillon.

compétences évaluées commencent à être maîtrisées avec une réussite globale à l'ensemble des items de 81,3 %.

La production écrite qui est encore très peu travaillée à l'école⁸¹ primaire exige des compétences complexes qui sont encore en cours de construction chez la plupart des élèves de CM2. Très peu d'élèves atteignent les objectifs visés, le taux global de réussite (37,2 % des items réussis en moyenne) en témoigne. On pourrait expliquer ces résultats en partie par le fait qu'en production écrite, il n'y a pas de stratégies compensatoires qui facilitent la réalisation de la tâche et que la présentation des items a pu dérouter les élèves. En effet, 70,4 % des enseignants des classes évaluées, déclarent que le type «d'exercices» utilisés en production écrite dans cette évaluation ne sont pas familiers à leurs élèves.

Analyse détaillée de la maîtrise de chaque compétence

La production écrite a été déclinée en 2 grands domaines de compétences :

Mobiliser les outils de la langue pour écrire (40,3 % des items réussis)

C'est la compétence de production écrite la mieux réussie. Les taux de réussite s'échelonnent entre 15,2 % et 59,6 % entre le groupe 0 et le groupe 4 avec une augmentation importante, mais irrégulière d'un groupe à l'autre. L'écart le plus important se situe entre le groupe 4 et le groupe 5 puisqu'il atteint 24 points.

Pour réussir il fallait être capable de réinvestir des connaissances linguistiques acquises à l'oral et en compréhension de l'écrit. Seuls les groupes 5 (83,5 %) et 4 (59,6 %) commencent à maîtriser cette compétence.

Construire du sens (30,2 % des items réussis)

Avec une réussite globale de 30,2 % cette compétence est la moins développée chez les élèves. Les taux de réussite s'échelonnent de 13,6 % pour le groupe 0 à 76,6 % pour le groupe 5 qui est le seul à avoir de véritables acquis dans ce domaine.

L'objectif 3 (remettre en ordre les éléments d'une lettre...) est mieux réussi par tous les groupes (de 13,7 % pour le groupe 0 à 83,8 % pour le groupe 5) que l'objectif 2 (être capable de reconstruire des phrases) qui est faiblement réussi du groupe 0 (13,5 %) au groupe 4 (39,2 %). Seul le groupe 5 maîtrise cet objectif 2 (72,4 %).

Il est moins complexe pour la plupart des groupes de prélever quelques indices parmi les éléments d'un texte court pour en retrouver l'ordre logique. Retrouver l'ordre logique des éléments d'une phrase est une autre opération mentale qui, cette fois, ne dépend pas d'une prise globale d'indices.

81 Déclaration faite par les enseignants d'allemand des classes de l'échantillon.

5.3 Analyse des résultats par groupe

Tableau : Pourcentages de réussite par objectif pour chaque groupe.

		Objectifs	Groupe 0	Groupe1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5	% de réussite moyen
Produire à l'écrit : approche 61 items	Mobiliser les outils de la langue 42 items	1 Etre capable d'utiliser les outils de la langue pour formuler des phrases correctes (sujet, forme verbale, déterminant, connecteur, pronom sujet, lexique).	15,3	20	30,4	42,7	59,6	83,5	40,3
	Construire du sens 19 items	2 Etre capable de reconstruire des phrases ayant du sens en utilisant les éléments donnés : en trouvant la fin, en remettant des éléments dans l'ordre logique.	13,5	11,9	14,3	24,3	39,2	72,4	24,6
		3 Etre capable de remettre en ordre les éléments d'une lettre de 5 lignes ou d'une histoire, ou d'une situation de classe en utilisant tous les éléments proposés.	13,7	16,8	28,9	44,7	57,8	83,8	39,9
% de réussite moyen pour chaque groupe et pour l'ensemble des élèves			14,9	18,3	27,1	39,3	55,4	81,3	37,2

Lecture : dans cette évaluation, la capacité produire à l'écrit mesurée par les compétences mobiliser les outils de la langue et construire du sens comporte 61 items et 3 objectifs. Les élèves du groupe 3 réussissent en moyenne 24,3 % des items de l'objectif 2 (Etre capable de reconstruire des phrases ayant du sens en utilisant les éléments donnés : en trouvant la fin, en remettant des éléments dans l'ordre logique.).

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

Le groupe 0 représente 6,1 % des élèves qui réussissent globalement 14,9 % des items.

Les élèves de ce groupe ne sont pas capables de *mobiliser les outils de la langue* (15,3 %), ni de *construire du sens* (13,6 %). Les difficultés éprouvées lors de la compréhension d'un énoncé écrit génèrent une incapacité à produire ou à organiser un énoncé qui ait du sens.

Le groupe 1 représente 8,9 % des élèves qui réussissent globalement 18,3 % des items.

Les taux de réussite sont à peine meilleurs que ceux du groupe précédent. *Construire du sens* ne progresse que de 0,3 points et *mobiliser les outils de la langue* de 4,5 points. Les difficultés éprouvées lors de la compréhension d'un énoncé écrit font toujours obstacle à de meilleures performances.

Le groupe 2 représente 27,6 % des élèves qui réussissent globalement 27,1 % des items.

Plus d'un quart des élèves est concerné par ces résultats encore bien inférieurs à la moyenne de l'ensemble (37,2 %).

Ils commencent à peine à être capables de *mobiliser les outils de la langue* pour compléter un énoncé (30,4 %) et seulement lorsqu'il s'agit d'expressions très couramment utilisées. De même, c'est seulement s'ils peuvent s'appuyer sur des éléments très simples (Hallo, ich heiÙe ...) qu'ils sont ponctuellement capables de *remettre en ordre des éléments d'une lettre* (28,9 %). De plus, *reconstruire des phrases avec des éléments donnés* n'est réussi qu'à 14,3 %, c'est à dire à peine mieux que par les élèves du groupe précédent. Cette activité nécessite de la part des élèves une compréhension de chaque élément à ordonner, puis une mise en relation des éléments entre eux. Or, les élèves de ce groupe ne disposent pas des compétences de compréhension de l'écrit, qui sont à la base de tout traitement de l'information. En classe, les élèves sont encore assez peu confrontés à ce genre d'activités.

Le groupe 3 représente 32,9 % des élèves qui réussissent globalement 39,3 % des items.

Les élèves de ce groupe ont un résultat supérieur à la moyenne générale (37,2 %). Ils représentent le groupe le plus important. C'est la première fois que la compétence *construire du sens* (31,8 %) progresse autant que la compétence *mobiliser les outils de la langue* (42,7 %) par rapport au groupe précédent (+12 points).

Comme pour tous les groupes, l'objectif 2 (reconstruire des phrases ayant du sens en utilisant avec les éléments donnés) est encore loin d'être atteint (24,3 %).

Les élèves commencent à mobiliser quelques outils linguistiques, notamment des déterminants, des formes verbales extrêmement simples. Ce groupe est encore en grande difficulté face à la production d'écrits.

Le groupe 4 représente 14,5 % des élèves qui réussissent globalement 55,4 % des items.

Les élèves de ce groupe commencent à avoir quelques connaissances linguistiques de base. Les objectifs 1 (utiliser les outils de la langue) et 3 (remettre en ordre des éléments d'une lettre) sont en nette progression (59,6 et 57,8 %). En revanche, l'objectif 2 (reconstruire des phrases ayant du sens en utilisant les éléments donnés) est encore peu maîtrisée (39,2 %).

Les élèves de ce groupe commencent à reconnaître des mots moins courants, ils savent utiliser le connecteur « und ». Ils connaissent quelques déterminants, s'ils sont utilisés au nominatif. Ils sont capables de retrouver ponctuellement l'ordre logique d'une phrase minimale (sujet, verbe, complément).

Le groupe 5 représente 10 % des élèves qui réussissent globalement 81,3 % des items.

Les performances de ce groupe sont nettement supérieures à celles du groupe précédent : *mobiliser les outils de la langue* (83,5 %) et *construire du sens* (76,6 %). Ils connaissent les structures et le lexique nécessaires aux situations de communication (demander le nom, l'âge, l'adresse, le téléphone, interroger sur les goûts ...). Ils sont les seuls à avoir atteint un bon niveau de maîtrise des compétences. Contact régulier, privilégié avec la langue ?

6. Quelques exemples de situations proposées aux élèves

6.1 Premier exemple : mobiliser les outils de la langue

Objectif 1 : compléter les phrases avec les éléments proposés

Choisis la forme verbale qui convient.
Reporte son numéro dans la case.

Item1 Ich <input type="checkbox"/> Tennis.	1	spielst
	2	spiele
	3	spielt
Item2 Der Junge <input type="checkbox"/> seine Hausaufgaben.	1	macht
	2	machst
	3	machen
Item3 Wir <input type="checkbox"/> jetzt nach Hause.	1	geht
	2	gehe
	3	gehen
Item4 Du <input type="checkbox"/> rad.	1	fährst
	2	fahre
	3	fährt

Comment ces quatre items ont-ils été réussis ?

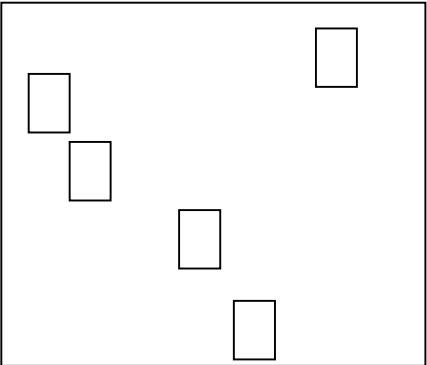
L'item 1 (1ère personne du singulier) est réussi par sept élèves sur dix dès le groupe 3, alors que les items 2 et 3 (3ème personne du singulier et 1ère personne du pluriel), ne sont réussis dans les mêmes proportions qu'à partir du groupe 4. Quant au dernier item (2ème personne du singulier), ce n'est qu'à partir du groupe 5 que huit élèves sur dix le réussissent. La première personne du singulier est sans doute l'une des plus utilisées en classe et la mieux connue.

6.2 Deuxième exemple : construire du sens

Lea écrit une carte à son amie Tina pour lui souhaiter un bon anniversaire.

- Remets les éléments de la carte dans l'ordre.
- Place les numéros des phrases à la bonne place sur la carte.

Deine Freundin	1
Donnerstag, den 4. April	2
Viele Grüße!	3
Liebe Tina!	4
Ich wünsche dir alles Gute zum Geburtstag.	5



Comment cet item est-il réussi ?

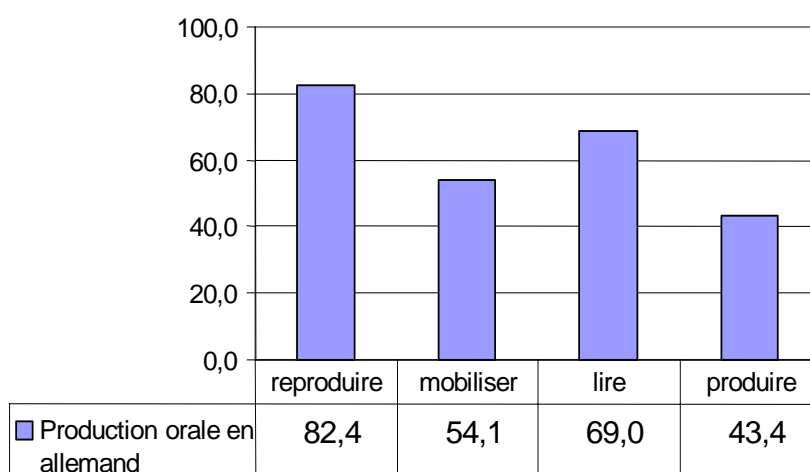
Pour réussir cet item, il fallait remettre les trois éléments manquants dans l'ordre chronologique de la lettre. Aucune erreur n'était acceptée, ce qui a eu des conséquences sur le taux de réussite. Ce n'est qu'à partir du groupe 4, qu'au moins six élèves sur dix (63,8 %) obtiennent le point à cet item.

7. Comment les compétences nécessaires à la production orale sont-elles maîtrisées ?

Les enseignants des classes évaluées sont plus de sept sur dix à déclarer accorder au minimum 30 % de temps d'enseignement à cette compétence. Par conséquent il n'est pas surprenant qu'ils soient 77,5 % à déclarer que ce qui était proposé pour évaluer les compétences en production orale était familier à leurs élèves. Par contre, ils sont très partagés quant au niveau de difficulté des items : 46,6 % le jugent facile et 40,3 % difficile.

7.1 Analyse globale par compétence

Graphique : Pourcentages de réussite



Lecture : les élèves réussissent en moyenne 69 % des items proposés pour évaluer la compétence lire à haute voix.

Reproduire (82,4 % des items réussis).

Les élèves sont capables de reproduire près de huit fois sur dix l'accent de mot, les phonèmes distincts et les paires minimales excepté le [h] expiré qui n'est réalisé que par un élève sur deux (55,8 %). Ils sont moins performants lorsqu'il s'agit de reproduire l'intonation d'une phrase, car ils n'y parviennent qu'une fois sur deux (55 %).

Mobiliser (54,1 % des items réussis).

Les élèves sont capables de mobiliser les structures les plus simples et le lexique le plus utilisé en classe pour émettre un message intelligible (avec ou sans erreur de syntaxe). Par contre, ils sont nettement moins performants et réussissent moins de quatre fois sur dix lorsqu'il s'agit de mobiliser les verbes d'action (35,8 %), d'exprimer la capacité (ich kann 24,5 %) et de poser une question au professeur à propos de ce qu'il aime (30,4 %). Il s'agit là d'une production libre qui exige la mobilisation de connaissances, ce qui représente une vraie difficulté.

Lire à haute voix (70,4 % des items réussis).

Les phonèmes sont correctement réalisés plus de trois fois sur quatre (76,5 %). Les groupes de souffle et la ponctuation sont respectés six fois sur dix (60,5 %). Le travail sur les groupes de souffle est indispensable pour amener les élèves à respecter le rythme de la phrase allemande.

Produire un discours pour se présenter ou pour saluer (85,6 % des items réussis).

Les élèves sont capables de se présenter, de parler de leurs goûts, de leur famille et de saluer quelqu'un d'une façon intelligible, même si la réponse est partielle. Les expressions langagières qui accompagnent ces thèmes et rituels sont fréquemment utilisées pendant le cours d'allemand.

8. Quelques exemples de situations proposées aux élèves

8.1 Premier exemple : reproduire

Objectif : Reproduire des phonèmes par répétition

« Ecoute et répète le mot que tu entends. »

Buch

Wasser

blau

trinken

neu

zehn

etc.

Comment les élèves réussissent-ils ?

La reproduction des phonèmes spécifiques à la langue allemande ne pose pas de problème avec plus de 87 % de réussite. On note cependant que la réalisation du « ch » et de la diphtongue « au » sont légèrement moins bien réussies (78,8 % et 81,1 %).

8.2 Deuxième exemple : mobiliser

Objectif : Mobiliser les moyens langagiers pour dire ce que l'on aime ou non.

« Regarde cette image (planche 4), Willi te propose un plateau repas ; comment lui dis-tu tout ce que tu aimes ou qui te ferait plaisir ? »

Comment les élèves réussissent-ils ?

Plus de six élèves sur dix sont capables de dire ce qu'ils aiment d'une manière intelligible même si c'est avec quelques erreurs de syntaxe et/ou de conjugaison pour la moitié d'entre eux.

8.3 Troisième exemple : Produire un discours

Objectif : L'élève est capable d'enchaîner des énoncés de manière autonome

« Au mois de septembre tu vas entrer en 6ème. Que diras-tu à ton professeur d'allemand pour te présenter ? Tu peux dire ton nom, ton âge, parler de tes frères et sœurs, de ce que tu aimes et dire plein d'autres choses.... »

Comment les élèves réussissent-ils ?

Ils sont 75,3 % à produire au moins trois énoncés d'une manière intelligible et parmi eux 24,5 % le font avec quelques erreurs n'entravant pas la compréhension des énoncés.

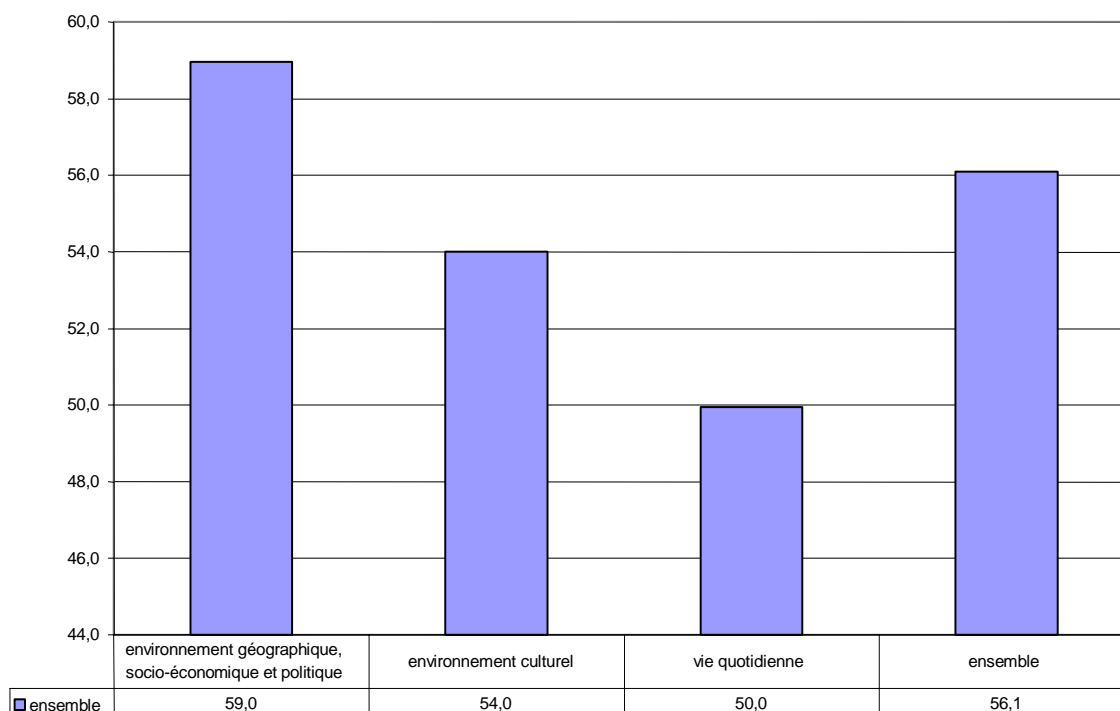
9. Quelles sont les connaissances des élèves dans le domaine culturel ?

C'est une compétence transversale qui se développe aussi bien à l'école qu'à l'extérieur. Les enseignants des classes évaluées déclarent majoritairement y consacrer moins de 10 % de leur temps d'enseignement.

Ils sont 51 % à juger facile et 61,7 % familier ce qui était proposé pour évaluer la connaissance de faits culturels.⁸²

9.1 Analyse globale par compétence

Graphique : Pourcentages d'items réussis par l'ensemble des élèves évalués dans chacun des domaines évalués pour la connaissance de faits culturels



Lecture : les élèves réussissent en moyenne 56,1 % de l'ensemble des items proposés.

C'est un domaine transversal dont tous les thèmes ne sont pas abordés en cours. Le monde germanophone étant peu médiatisé au niveau international, seuls les élèves qui mémorisent ce qui leur est enseigné ou qui ont une culture personnelle (milieu bilingue, voyage, proximité géographique...) atteignent tous les objectifs (groupes 4 et 5).

Environnement géographique, socio-économique et politique (59 % des items réussis)

(Situer quelques pays germanophones sur la carte, quelques grandes villes, quelques fleuves et montagnes ; points de repère : drapeau, gouvernement, grands monuments, monnaies, parcs...)

Avec une réussite globale de 59 %, c'est le domaine que tous les élèves connaissent le mieux. Les taux de réussite s'étendent de 33,6 % pour le groupe 0 à 79,1 % pour le groupe 5.

L'objectif 4 (associer l'image d'un monument, d'un homme célèbre... à son nom) est le moins bien réussi (50,8 %) car c'est un thème moins transversal qui exige des connaissances relevant d'un apprentissage qui n'est pas toujours proposé aux élèves contrairement à ce qui relève des connaissances géographiques. Drapeaux, villes, monuments, cartes... sont souvent étudiés en classe.

⁸² Déclaration faite par les enseignants d'allemand des classes de l'échantillon.

Environnement culturel (54 % des items réussis)

(Environnement urbain, fêtes calendaires, l'histoire, contes, littérature, chansons, BD (quelques titres, personnages et auteurs), sports et loisirs)

Il faut être capable de mémoriser, de montrer de l'intérêt à cet enseignement. De plus ces éléments culturels ne sont enseignés qu'en cours de langue. Les élèves ont des taux de réussite à ces items qui s'étagent de 24,8 % (groupe 0) à 77,8 % (groupe 5).

La réussite globale de 54 % est affaiblie par les taux de réussite obtenus à l'objectif 7 (connaître les noms de personnages célèbres), nettement moins bien réussi que les autres par tout les groupes (48,9 %). Ce thème est peu traité en classe et le monde germanophone est peu médiatisé en France.

Vie quotidienne (50 % des items réussis)

Les usages, la famille, l'école, les habitudes alimentaires

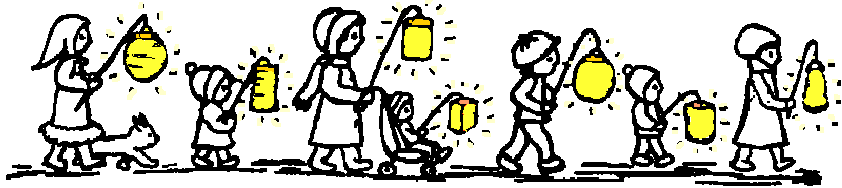
Peu d'éléments de la vie quotidienne sont à présent caractéristiques d'un pays et les différences sont tellement infimes que la plupart des élèves, sauf ceux qui y sont sensibilisés, ne les retiennent pas.

10. Quelques exemples d'items proposés aux élèves

10.1 *Premier exemple : environnement culturel*

Objectif 5 : associer une image à un chant, une comptine, connaître les personnages principaux des contes, retrouver la fin d'une chanson

Que fêtent les enfants sur cette image ?
Coche la réponse.



The illustration shows a group of children walking in a line, each holding a glowing yellow lantern. They are dressed in simple, traditional-style clothing. The scene is set outdoors at night, with the lanterns providing the main light source.

Noël	<input type="checkbox"/> 1
Saint Martin	<input type="checkbox"/> 2
Carnaval	<input type="checkbox"/> 3
Pâques	<input type="checkbox"/> 4

Comment cet item est-il réussi ?

Près d'un élève sur deux réussit cet item, cependant ils sont 32,9 % à avoir coché Noël.

10.2 *Deuxième exemple : environnement géographique*

Objectif 2 : savoir reconnaître dans une liste de 3 ou 5 grandes villes allemandes ou des villes dont l'allemand est la langue usuelle.

Ces villes sont-elles allemandes ?
Coche oui ou non.

	Oui	Non
Madrid/Madrid	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
Rome/Rom	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
Frankfort/Frankfurt	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
Munich/München	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
Cologne/Köln	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2

Comment cet item est-il réussi ?

Les six items de cette situation ont été regroupés pour ne donner lieu qu'à une prise d'information. Pour obtenir le point, il fallait en réussir quatre sur cinq. 73,1 % des élèves ont obtenu le point.

PARTIE VI
REGARDS SUR L'ENSEIGNEMENT DE L'ALLEMAND À LA
LUMIÈRE DES QUESTIONNAIRES DE CONTEXTE

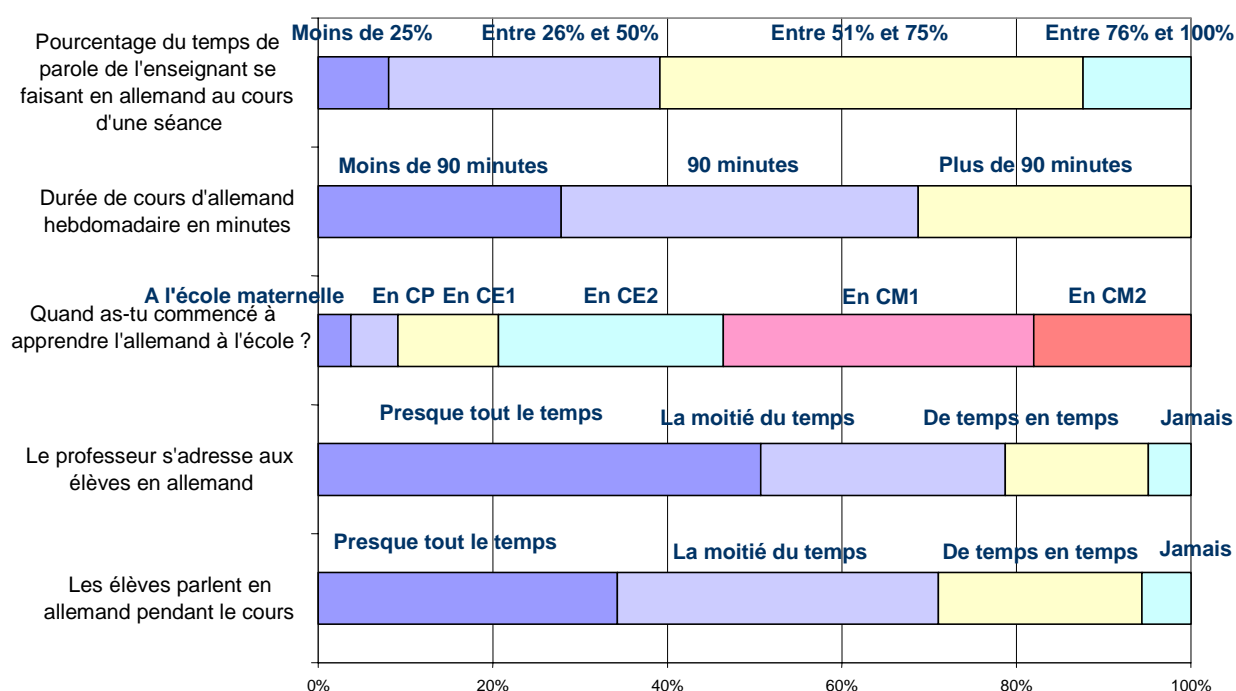
Les performances des élèves et leurs approches avec la langue allemande

1. L'exposition à la langue allemande

Cinq variables d'exposition à la langue ont été collectées au sein des questionnaires de contexte en direction de l'élève et de l'enseignant d'allemand de la classe évaluée. L'enseignant devait indiquer le pourcentage de son temps de parole en allemand pendant une séance de cours et la durée de cours d'allemand hebdomadaire en minutes dont bénéficie la classe évaluée. A l'intérieur du questionnaire de l'élève, trois variables mesurent l'exposition à la langue : la question « Quand as-tu commencé à apprendre l'allemand à l'école ? », l'item « Le professeur s'adresse aux élèves en allemand » et enfin « Les élèves parlent en allemand pendant le cours ».

1.1 État descriptif des réponses des élèves

Graphique : Les 5 items relatifs à l'exposition à la langue allemande



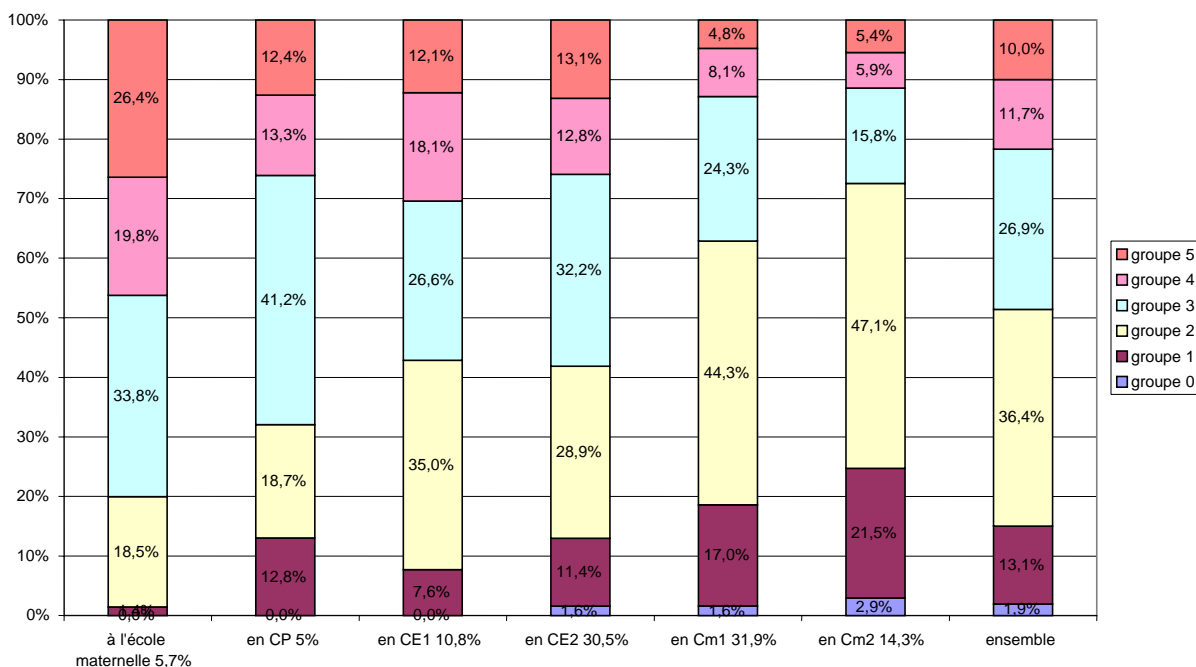
On ne considère dans cette partie que les 2212 élèves pour lesquels l'information relative aux cinq items concernant l'exposition à la langue allemande est complète. Sur le graphique 1 ci-dessus sont représentés les pourcentages observés en faveur des différentes modalités de réponse proposées aux élèves et à leurs enseignants. Un peu plus de 60 % des élèves ont un enseignant qui déclare que plus de 50 % de son temps de parole se fait en allemand au cours d'une séance. La moitié des élèves déclarent que leur professeur s'adresse à eux en allemand presque tout le temps (près de 35 % déclarent que les élèves parlent presque tout le temps en allemand pendant le cours).

Le plan Jack Lang « Langues vivantes à l'école primaire » prônait une généralisation de l'allemand dès le CE2 à partir de la rentrée 2002. Les élèves de CM2 de juin 2004 sont donc la première génération d'élèves concernée par cette généralisation. La proportion d'élèves ayant commencé à apprendre l'allemand en CE2 apparaît cependant faible (environ 1 élève sur 4). La plupart des élèves interrogés ont commencé à apprendre l'allemand en CM1 (35,6 % des élèves). De manière non négligeable, un peu plus de 20 % des élèves interrogés ont commencé à apprendre l'allemand en CE1 ou antérieurement. Enfin, concernant la durée hebdomadaire de cours d'allemand, près de trois quarts des élèves bénéficient effectivement des 90 minutes (2 fois 45 minutes) préconisées par les programmes, voire davantage pour 31 % des élèves.

L'exposition des élèves à la langue allemande, mesurée ici par les cinq variables retenues pour l'analyse, se révèle assez inégale au sein des écoles évaluées et parfois bien en deçà des minima imposés par les programmes de 2002.

1.2 Répartition des élèves sur l'échelle de compréhension de l'oral en allemand en fonction de la classe de début d'apprentissage

Graphique : Répartition de la population sur l'échelle de compréhension de l'oral en allemand en fonction de la réponse à la question destinée aux élèves : Quand as-tu commencé l'allemand à l'école ?



Lecture : la population d'élèves ayant commencé l'allemand en CM2 (14,3 % de l'ensemble des élèves) se répartit sur l'échelle de compréhension de l'oral comme suit : 2,9 % dans le groupe 0 ; 21,5 % dans le groupe 1 ; 47,1 % dans le groupe 2 ; 15,8 % dans le groupe 3 ; 5,9 % dans le groupe 4 ; 5,4 % dans le groupe 5.

Les élèves déclarent en majorité avoir commencé l'allemand en CE2 (30,5 % des élèves) ou en CM1 (31,9 %).

Plus l'apprentissage de l'allemand à l'école est précoce et plus les élèves appartiennent aux meilleurs groupes de l'échelle de compréhension de l'oral en allemand.

La lecture de ce graphique montre clairement que les élèves qui n'ont qu'un an d'enseignement de l'allemand réussissent nettement moins bien que les élèves qui ont commencé en CE1 ou CE2

1.3 Classification ascendante hiérarchique

Le principe

Nous avons choisi de mettre en œuvre une classification ascendante hiérarchique sur les réponses des élèves pour lesquels l'information relative aux 5 questions ayant trait à l'exposition des élèves à la langue allemande est complète. Cette méthode consiste à opérer des regroupements d'élèves en fonction de leurs réponses aux variables retenues. Elle permet de dépasser la simple description des réponses des élèves à chacune des variables d'étude et de dégager des grands profils de réponses à l'ensemble des variables d'étude considérées non plus indépendamment les unes des autres mais simultanément.

L'examen de l'arbre de la classification⁸³ conduit à un découpage de la population des élèves en 6 classes.

Classe 1 : 65,9 % des élèves

100 % des élèves de cette classe (contre 79,6 % de l'ensemble des élèves) ont un enseignant qui déclare qu'entre 25 % et 75 % de son temps de parole se fait en allemand au cours d'une séance. Les élèves de cette classe ont donc un enseignant s'adressant davantage à eux en allemand pendant le cours que l'ensemble des élèves interrogés.

Classe 2 : 8,0 % des élèves

Près des deux tiers des élèves de cette classe (contre 5 % de l'ensemble des élèves) déclarent qu'ils ne parlent jamais en allemand pendant le cours et que le professeur ne s'adresse jamais à eux en allemand.

Classe 3 : 5,2 % des élèves

Les élèves de cette classe sont ceux qui ont commencé à apprendre l'allemand à l'école en CP.

Classe 4 : 10,0 % des élèves

Les élèves de cette classe sont ceux dont l'enseignant d'allemand déclare que plus de 75 % de son temps de parole se fait en allemand pendant le cours. Les réponses des élèves à la proposition « Le professeur s'adresse aux élèves en allemand » corroborent la déclaration de leur enseignant puisque trois quarts des élèves choisissent de répondre « presque tout le temps ».

La moitié des élèves déclarent que « Les élèves parlent en allemand pendant le cours » « presque tout le temps » contre un tiers de l'ensemble des élèves. Tout prète à penser que les élèves de cette classe évoluent dans un bain linguistique important.

Classe 5 : 7,1 % des élèves

Les élèves de cette classe sont exactement ceux dont l'enseignant déclare que moins de 25 % de son temps de parole se fait en allemand pendant le cours. En outre, 45 % d'entre eux bénéficient de moins de 90 minutes de cours d'allemand hebdomadaire contre 27,8 % de l'ensemble des élèves. Ils sont presque deux fois plus nombreux que l'ensemble des élèves (32 % à comparer à 18 %) à avoir commencé à apprendre l'allemand en CM2.

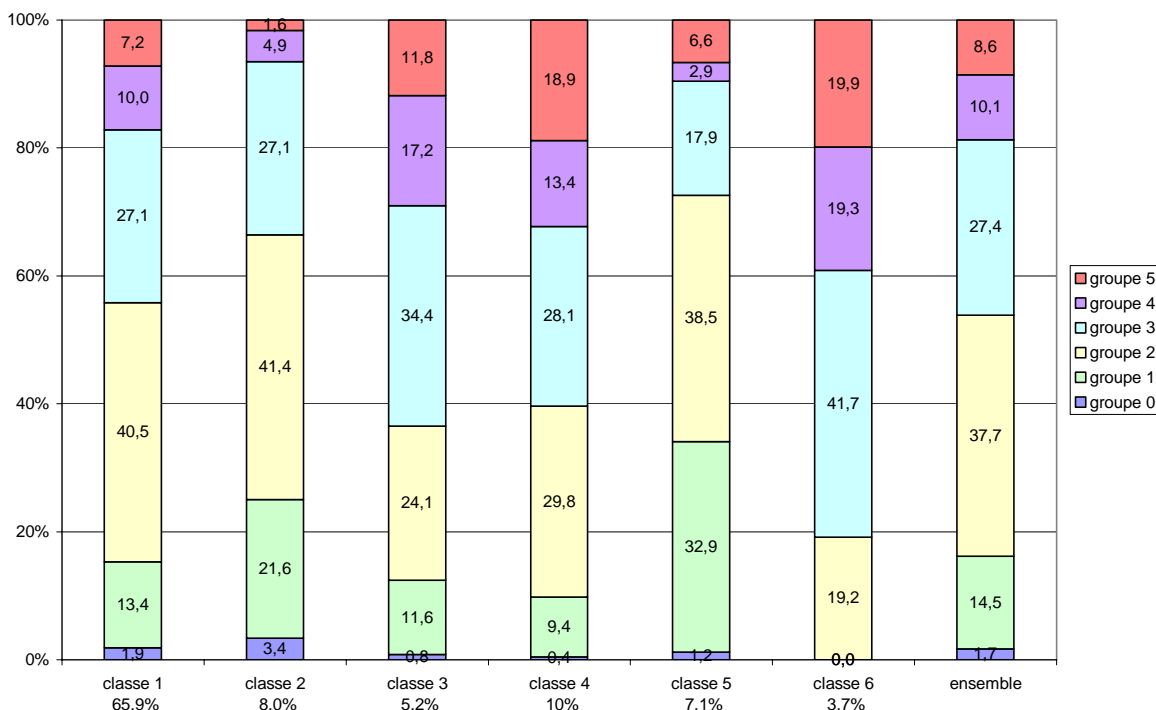
Classe 6 : 3,7 % des élèves

Les élèves de cette classe se caractérisent parfaitement par le fait qu'ils ont commencé à apprendre l'allemand dès l'école maternelle. Par ailleurs, 58,1 % d'entre eux bénéficient de plus de 90 minutes de cours d'allemand par semaine (31,2 % pour l'ensemble des élèves).

83 cf. annexe 10.1 p.237

1.4 Croisements entre la typologie d'exposition à la langue allemande établie et les échelles de performance de l'évaluation-bilan 2004

Graphique : groupe de niveau en compréhension de l'oral et profil d'exposition à la langue



L'examen du graphique 3 nous permet d'observer une proportion très importante d'élèves des groupes 0 et 1 de l'échelle de compréhension de l'oral en allemand au sein des classes 2 et 5. Cela peut être directement imputé au manque de communication orale en allemand de la part de l'enseignant qui les caractérise toutes les deux.

A l'opposé, les élèves dont l'enseignant déclare que plus de 75 % de son temps de parole se fait en allemand et les élèves dont l'apprentissage de l'allemand au sein de la scolarité a été le plus précoce se retrouvent au sein des meilleurs groupes de l'échelle : il s'agit des élèves des classes 3 (apprentissage dès le CP), 4 et 6 (apprentissage dès l'école maternelle).

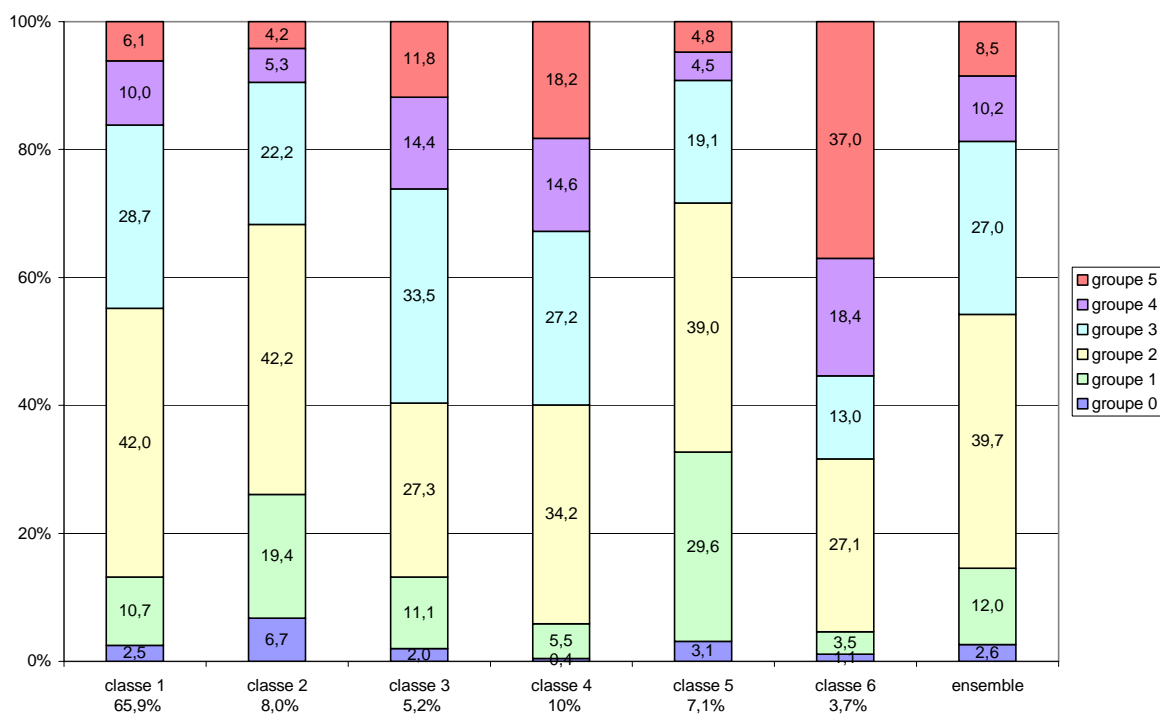
Le très bon positionnement des élèves de la classe 6 s'explique également très probablement par le fait qu'ils bénéficient en majorité de plus de 90 minutes de cours par semaine.

Entre ces deux situations extrêmes, les élèves de la classe 1 sont répartis dans l'échelle de façon assez similaire à celle de l'ensemble des élèves. Leur important effectif (65,9 % des élèves) joue sans doute une large part dans ce constat.

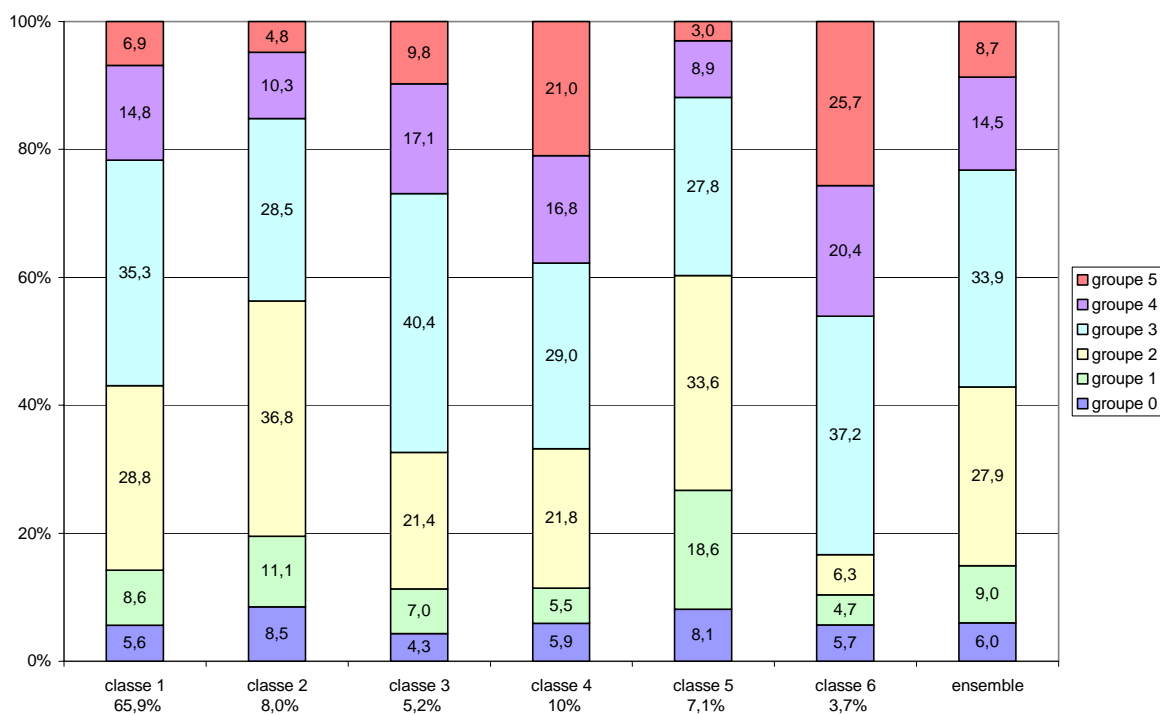
En ce qui concerne la compréhension de l'écrit (graphique 4), les classes 2 et 5 continuent d'afficher de très faibles performances. Les élèves de la classe 6 (début d'apprentissage de l'allemand en maternelle) obtiennent un pourcentage record d'élèves dans le groupe 5 : 37 % soit plus de quatre fois le pourcentage d'élèves du groupe 5 de l'ensemble. Les élèves des classes 3 et 4 continuent à obtenir un meilleur positionnement sur l'échelle que les élèves de la classe 1. Ces derniers suivent encore de très près le positionnement observé pour l'ensemble des élèves.

En ce qui concerne la production écrite (graphique 5), les élèves des classes 2 et 5 enregistrent encore les moins bonnes performances. La classe 4 rejoint cette fois la classe 6 en tant que classes d'élèves contenant le plus d'élèves dans les groupes 4 et 5 de l'échelle. La classe 3 continue à obtenir de meilleures performances que la classe 1.

Graphique : groupe de niveau en compréhension de l'écrit et profil d'exposition à la langue



Graphique : groupe de niveau en production écrite et profil d'exposition à la langue

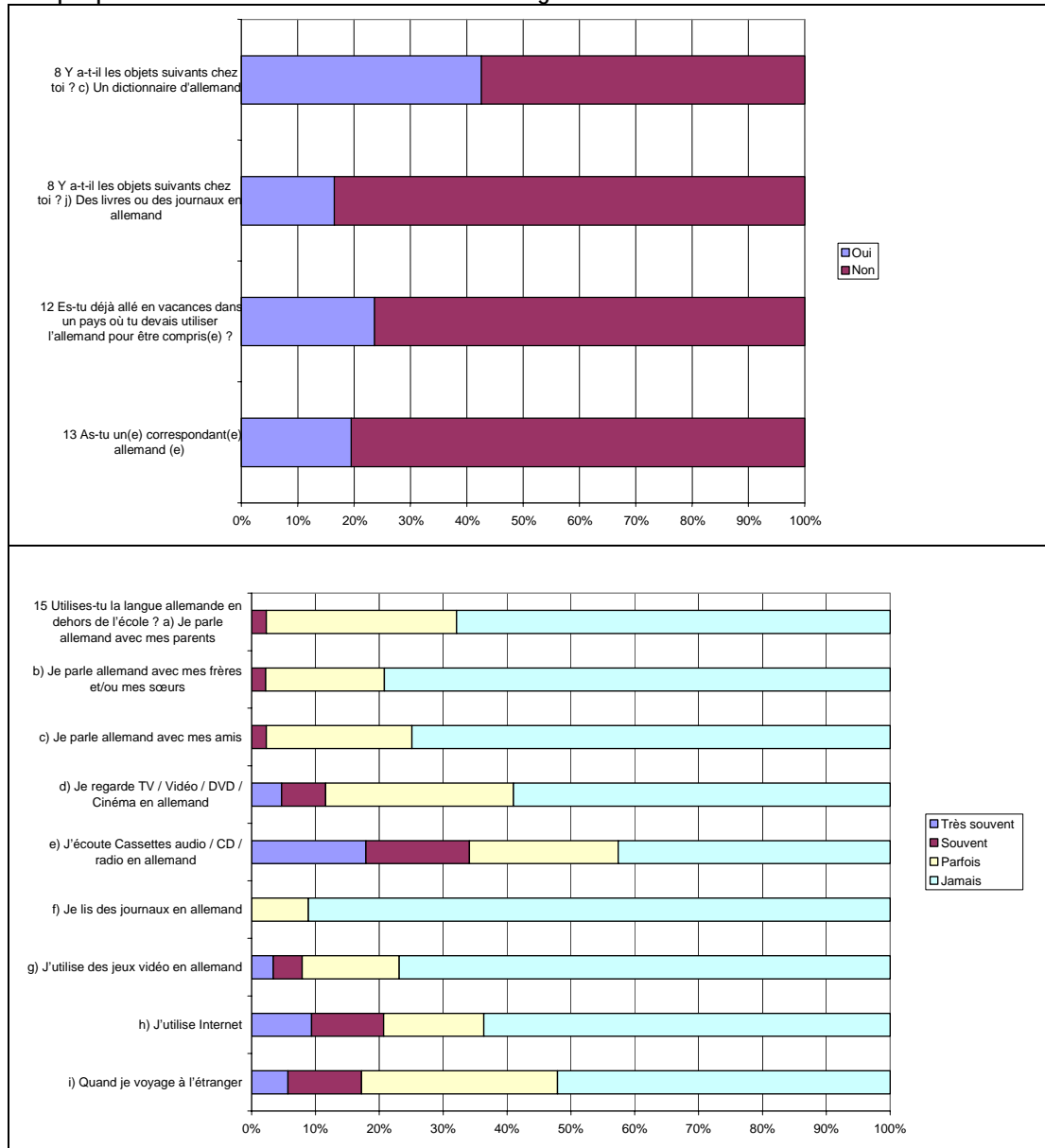


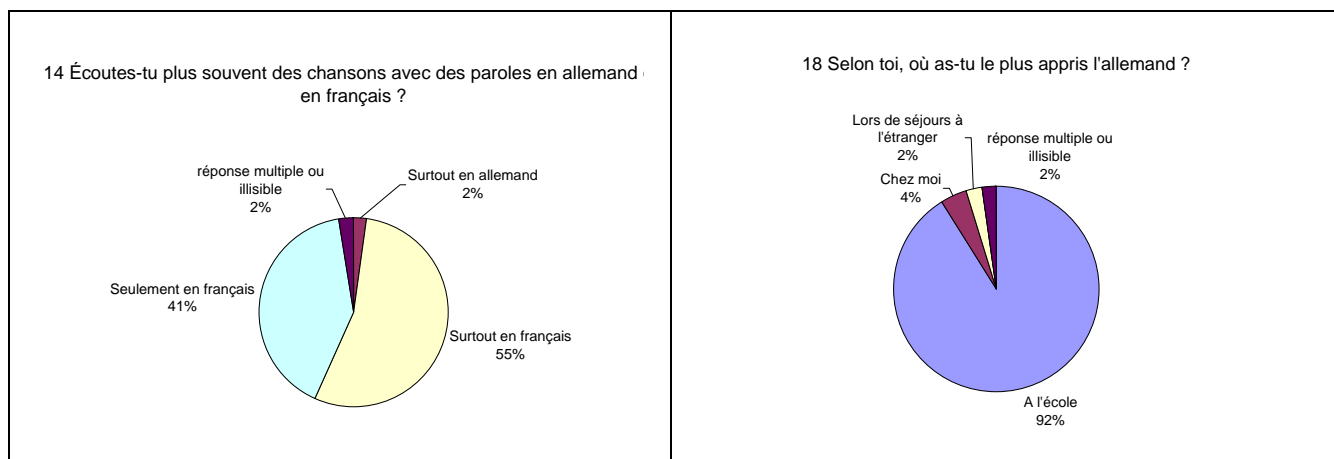
2. Le contact avec la langue allemande en dehors de l'école

15 questions du questionnaire de l'élève nous renseignent sur le contact des élèves avec la langue allemande en dehors de l'école. 2830 élèves sont considérés dans cette analyse.

2.1 État descriptif des réponses des élèves

Graphiques : Les 15 items relatifs au contact à la langue allemande





En dehors de l'école, le contact avec la langue allemande reste très limité. Lorsqu'il existe, il se réduit principalement à la présence d'un dictionnaire d'allemand à la maison, à l'écoute de cassettes audio, CD, radio en allemand. Les contacts avec la langue allemande de type « pratique de la langue » tels que la lecture de journaux ou les échanges avec un correspondant ne concernent qu'un très faible pourcentage d'élèves (près de 10 % déclarent lire parfois des journaux en allemand, 20 % déclarent avoir un correspondant allemand). Près de 20 % des élèves déclarent utiliser très souvent ou souvent la langue allemande lorsqu'ils utilisent internet. La même proportion s'observe pour l'utilisation de l'allemand lors de voyages à l'étranger. Il n'apparaît alors pas surprenant que 92 % des élèves déclarent avoir appris l'allemand essentiellement à l'école.

L'examen de l'arbre de la classification⁸⁴ conduit à un découpage de la population des élèves en 4 classes.

Classe 1 : 51,7 % des élèves

Tous les élèves de cette classe déclarent avoir appris l'allemand essentiellement à l'école. Ils sont plus nombreux que l'ensemble des élèves à déclarer ne jamais utiliser la langue allemande en dehors de l'école que ce soit pour lire des journaux, sur Internet, etc. De même, ni dictionnaire ni journaux allemand ne sont présents à la maison.

Classe 2 : 38,7 % des élèves

Les élèves de cette classe ont davantage de contacts avec l'allemand que l'ensemble des élèves. 46,3 % d'entre eux déclarent utiliser « très souvent » ou « souvent » l'allemand sur Internet contre 20,7 % de l'ensemble des élèves. Plus d'un quart possède des livres ou des journaux en allemand à la maison (contre 16,5 % de l'ensemble). Ils sont deux fois plus nombreux (11,4 %) que la moyenne à utiliser l'allemand lors de voyages à l'étranger. Les contacts avec l'allemand en dehors de l'école sont donc importants pour une part non négligeable des élèves de cette classe.

Classe 3 : 7,3 % des élèves

Les élèves de cette classe se caractérisent par le fait qu'ils parlent « souvent » allemand avec leur entourage familial ou amical. 27,7 % d'entre eux écoutent surtout des chansons en allemand (contre 2,1 % des élèves de l'ensemble). Ainsi, 21,9 % d'entre eux déclarent avoir le plus appris l'allemand chez eux contre 4,1 % de l'ensemble des élèves.

Près de 40 % d'entre eux ont un correspondant allemand soit deux fois plus que la moyenne. Ils sont également beaucoup plus nombreux que l'ensemble à lire des journaux en allemand ou à utiliser l'allemand lors de voyages à l'étranger.

Classe 4 : 2,3 % des élèves

Les élèves de cette classe se caractérisent par le fait qu'ils déclarent avoir appris l'allemand essentiellement lors de séjours à l'étranger.

Les élèves des classes décrites précédemment ont d'autant plus de chance d'appartenir aux meilleurs groupes des échelles des trois grandes compétences langagières que leur contact avec la langue allemande est important. Ainsi, les élèves de la classe 3 obtiennent le meilleur positionnement sur chacune des échelles. Les élèves de la classe 2 obtiennent des résultats sensiblement similaires à ceux de la classe 4. Les élèves de la classe 1, pour lesquels les contacts avec la langue allemande en dehors de l'école sont quasi inexistantes, obtiennent le moins bon positionnement dans les groupes les plus élevés. Le contact avec la langue allemande en dehors de l'école favorise donc l'acquisition des compétences langagières.

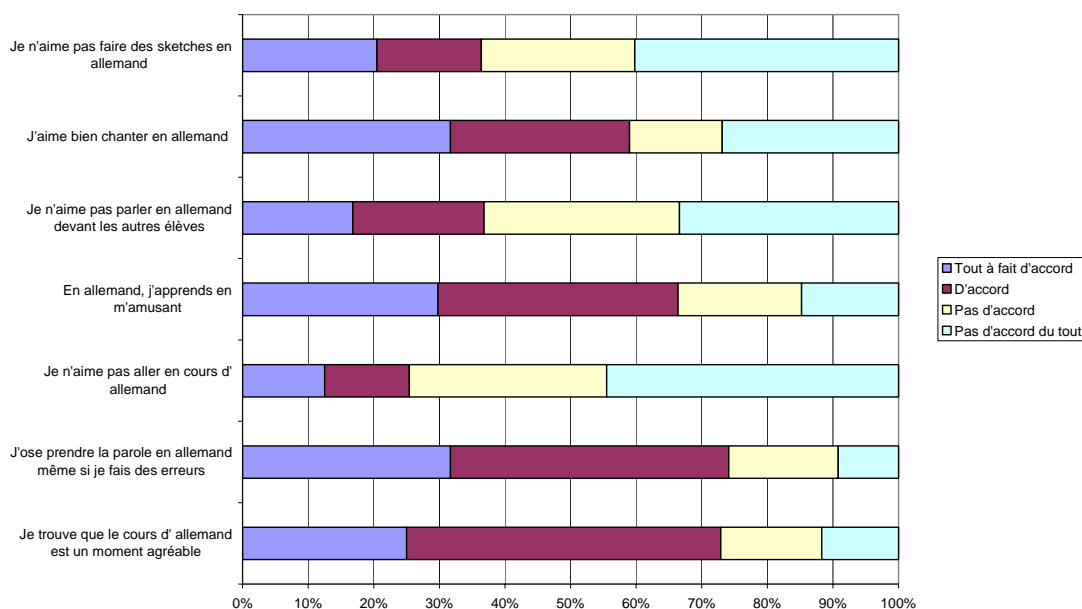
84 cf. annexe 10.2 p.238

3. Es-tu à l'aise en allemand ?

7 questions interrogent les élèves quant à leur aisance en cours d'allemand, notamment à l'oral. 2742 élèves sont considérés dans cette analyse.

3.1 État descriptif des réponses des élèves

Graphique : Les 7 items relatifs à l'aisance en allemand



Que la proposition soit formulée positivement ou négativement, les élèves déclarent majoritairement une assez grande aisance en cours d'allemand. Plus de 70 % des élèves estiment que le cours d'allemand est un moment agréable. Trois quarts des élèves répondent qu'ils osent prendre la parole en allemand même s'ils font des erreurs. Les élèves apprennent majoritairement en s'amusant, les chansons semblant faire plus d'adeptes que les sketches. A l'opposé, près de 40 % des élèves n'aiment pas parler en allemand devant les autres élèves tandis qu'un quart n'aime pas aller en cours d'allemand.

L'examen de l'arbre de la classification⁸⁵ conduit à un découpage de la population des élèves en 3 classes.

Classe 1 : 67,7 % des élèves

Les élèves de cette classe se caractérisent par le fait qu'ils choisissent la modalité « Tout à fait d'accord » pour les propositions positives et « Pas d'accord du tout » pour les propositions négatives. 98,5 % des élèves de cette classe déclarent « pas d'accord » ou « pas d'accord du tout » avec la proposition « je n'aime pas aller en cours d'allemand » contre 74,6 % de l'ensemble. De même, une large majorité d'entre eux trouvent que le cours d'allemand est un moment agréable.

Classe 2 : 22,0 % des élèves

Les élèves de cette classe se caractérisent par le fait qu'ils choisissent la modalité « Tout à fait d'accord » pour les propositions négatives et « Pas d'accord du tout » pour les propositions positives. Plus de la moitié des élèves de cette classe déclarent ne pas du tout trouver que le cours d'allemand est un moment agréable tandis qu'ils plébiscitent avec force la modalité « tout à fait d'accord » pour la proposition « Je n'aime pas aller en cours d'allemand ». Le choix de ces modalités de réponses extrêmes, dans le contexte d'une passation du questionnaire en classe pendant la séance d'allemand, traduit certainement un véritable mal-être de ces élèves en cours d'allemand.

85 cf. annexe 10.3 p.240

Classe 3 : 10,2 % des élèves

Les élèves de cette classe se caractérisent par le fait qu'ils choisissent la modalité « D'accord » pour les propositions négatives et « Pas d'accord » pour les propositions positives.

Les élèves de cette classe (97,5 %) déclarent être d'accord avec « je n'aime pas aller en cours d'allemand » contre 12,9 % des élèves de l'ensemble. La moitié d'entre eux ne sont « pas d'accord » pour dire que le cours d'allemand est un moment agréable contre 15,4 % de l'ensemble. Les élèves de la classe 3 déclarent donc un certain mal-être en cours d'allemand, plus modéré que celui de la classe 2.

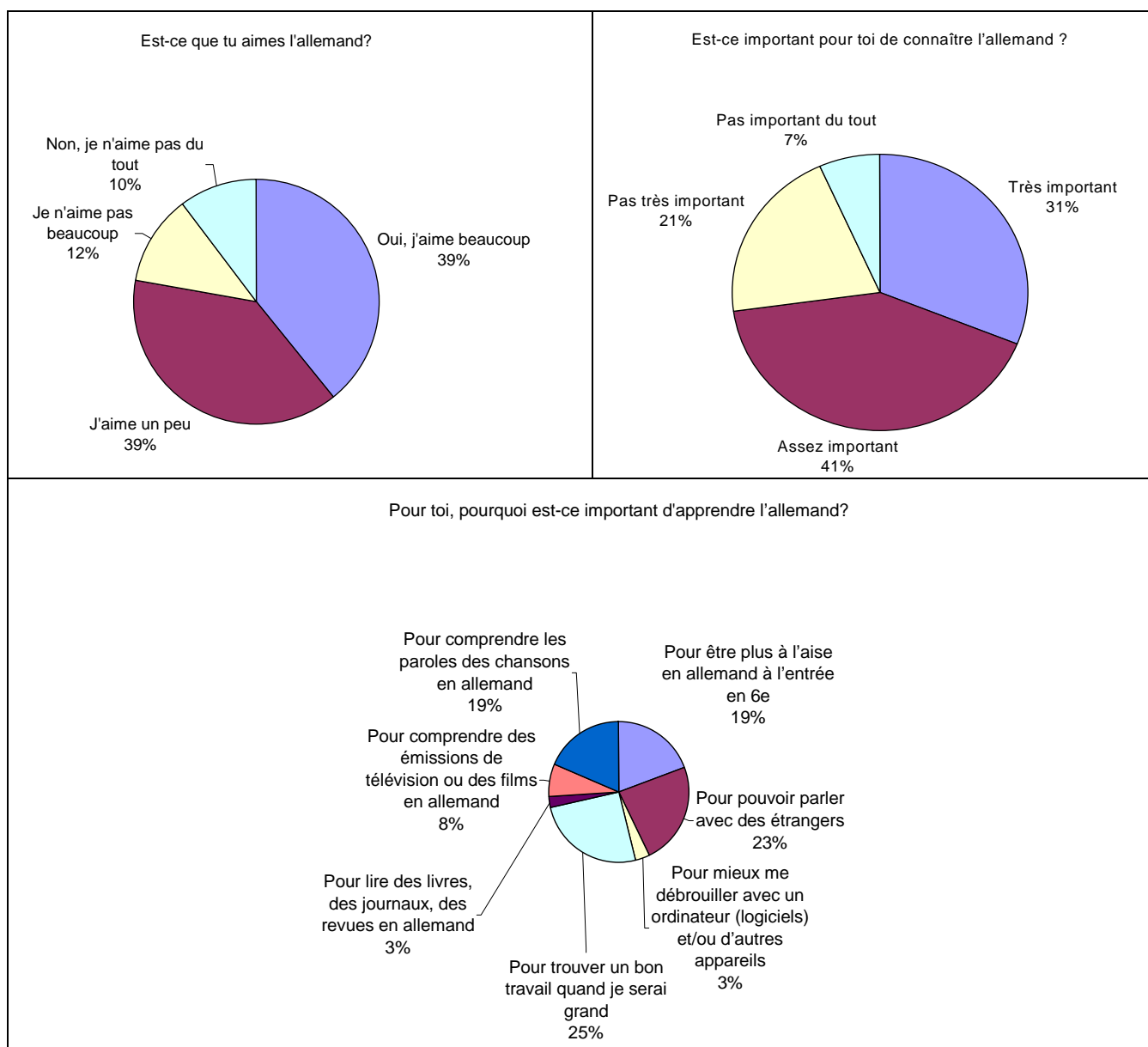
La déclaration d'un véritable mal-être en cours d'allemand a une influence certaine sur les résultats des élèves aux trois grandes compétences langagières (classe 2). Plus les élèves se déclarent à l'aise en cours d'allemand et meilleures sont leurs performances à l'évaluation. Ce constat est en concordance avec la théorie de la motivation de Deci & Ryan selon laquelle les motivations de type intrinsèque et en particulier le plaisir retiré des apprentissages sont des facteurs positifs pour l'acquisition des compétences.

4. Importance de l'allemand

2590 élèves ont répondu aux 3 questions les interrogeant sur l'importance qu'ils accordent à l'allemand.

4.1 État descriptif des réponses des élèves

Graphiques : les 3 items relatifs à l'importance de l'allemand pour les élèves



72 % des élèves déclarent qu'il est assez, voire très important, pour eux de connaître l'allemand. 78 % déclarent aimer un peu, voire beaucoup, l'allemand. Les élèves devaient également choisir parmi une liste de sept propositions la raison principale pour laquelle il est important pour eux de connaître l'allemand. Les camemberts ci-dessus illustrent les résultats obtenus. Pour 25 % des élèves, il est important d'apprendre l'allemand pour trouver un bon travail quand ils seront grands. 23 % d'entre eux, choisissent la modalité « pour pouvoir parler avec des étrangers ». A égalité, avec 19 % des élèves, ont été plébiscitées les modalités « pour comprendre les paroles des chansons » et « pour être plus à l'aise en allemand à l'entrée en 6^{ème} ». Comprendre des émissions de télévision ou films, mieux se débrouiller avec un ordinateur ou un autre appareil ou lire des livres, des journaux des

revues en allemand leur semblent des raisons beaucoup plus mineures. (entre 3 % et 8 % des élèves).

L'examen de l'arbre de la classification⁸⁶ conduit au découpage de la population des élèves en 6 classes.

Classe 1 : 60,4 % des élèves

Les élèves de cette classe déclarent aimer un peu ou beaucoup l'allemand et qu'il est assez important voire très important pour eux d'apprendre cette langue. Leurs principales motivations pour apprendre l'allemand sont « pour pouvoir parler avec des étrangers », « pour trouver un bon travail » « pour comprendre les paroles des chansons en allemand » et enfin « pour être plus à l'aise à l'entrée en 6^{ème} ».

Classe 2 : 20,8 % des élèves

72 % des élèves de cette classe déclarent qu'il n'est pas très important pour eux de connaître l'allemand contre 20,6 % de l'ensemble des élèves. De même, 64 % des élèves déclarent ne pas beaucoup voire pas du tout aimer l'allemand contre 22,2 % des élèves de l'ensemble. En revanche, leurs principales motivations pour apprendre l'allemand traduisent une certaine maturité (« pour trouver un bon travail » « pour parler avec des étrangers » et « pour être à l'aise en allemand à l'entrée en 6^{ème} »).

Classe 3 : 3,4 % des élèves

Les élèves de cette classe sont ceux qui choisissent comme principale motivation pour apprendre l'allemand « pour pouvoir mieux se débrouiller avec un ordinateur et/ou d'autres appareils ».

Classe 4 : 6,9 % des élèves

Les élèves de cette classe sont ceux qui choisissent comme principale motivation pour apprendre l'allemand « pour comprendre des émissions de télévision ou des films en allemand ».

Classe 5 : 5,9 % des élèves

Les élèves de cette classe ont tous déclaré qu'il n'est pas du tout important pour eux de connaître l'allemand.

Classe 6 : 2,5 % des élèves

Les élèves de cette classe sont ceux qui choisissent comme principale motivation pour apprendre l'allemand « pour lire des livres, des journaux, des revues en allemand ».

Les résultats des élèves de la classe 1 sont proches de l'ensemble des élèves du fait du nombre important d'élèves que comporte cette classe. Les classes 2 et 5 se caractérisent par le fait que les élèves qui les composent jugent l'allemand pas très important voire pas important du tout. Leurs résultats à l'évaluation-bilan (surtout pour la classe 5) sont nettement moins bons que ceux de la classe 1 ou de l'ensemble des élèves. Les classes 3, 4 et 6 pour lesquelles la raison principale de connaître l'allemand est une raison pratique très ciblée (pour comprendre des émissions de télévision ou des films ou pouvoir lire des livres ou des revues en allemand ou pour se débrouiller avec un ordinateur) obtiennent également un positionnement sur les échelles de compétences moins satisfaisant que celui de la classe 1. Le positionnement de la classe 2 est ambigu dans la mesure où ces élèves déclarent ne pas aimer l'allemand et ne pas trouver important d'apprendre cette langue, tout en extrayant cependant de bonnes motivations de connaître la langue (études, vie professionnelle, échanges avec des étrangers).

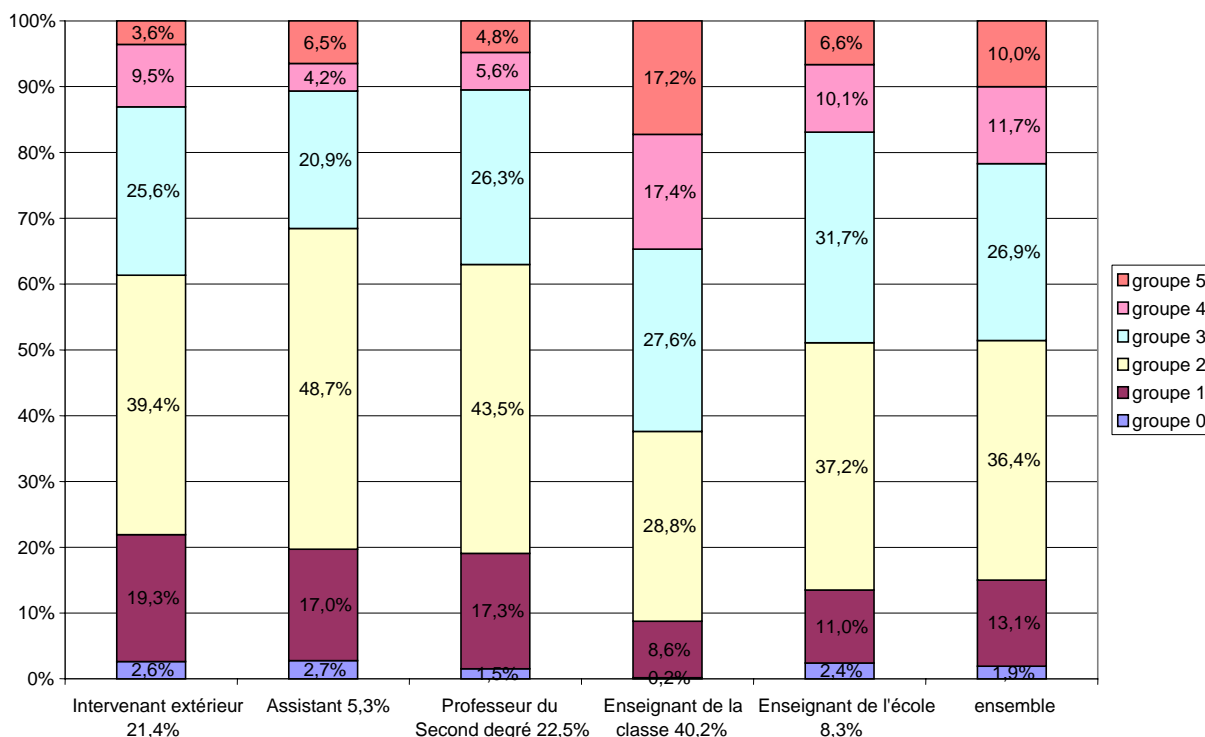
86 cf. annexe 10.4 p.242

Les performances des élèves dans leur contexte pédagogique

(Les analyses suivantes sont basées sur les réponses des enseignants au questionnaire qui leur était destiné)

1. Dans quelle catégorie vous situez-vous ?

Graphique : Répartition de la population sur l'échelle de compréhension de l'oral en allemand en fonction de la réponse à la question destinée aux enseignants : Dans quelle catégorie vous situez-vous ?



Lecture : la population d'élèves dont l'enseignant d'allemand est l'enseignant de la classe (40,2 % de l'ensemble des élèves) se répartit sur l'échelle de compréhension de l'oral comme suit : 0,2 % dans le groupe 0 ; 8,6 % dans le groupe 1 ; 28,8 % dans le groupe 2 ; 27,6 % dans le groupe 3 ; 17,4 % dans le groupe 4 ; 17,2 % dans le groupe 5.

L'enseignement d'allemand est majoritairement assuré par l'enseignant de la classe (pour 40,2 % des élèves). Les professeurs du second degré et les intervenants extérieurs enseignent l'allemand à l'école à respectivement 22,5 % des élèves et 21,4 %.

Lorsque c'est l'enseignant de la classe qui assure l'enseignement de l'allemand, les élèves réussissent nettement mieux. En effet, ils sont alors 34,6 % à appartenir aux groupes 4 et 5, soit deux fois plus nombreux dans ces groupes que lorsqu'il s'agit de l'enseignant de l'école et trois fois plus nombreux que lorsqu'il s'agit d'autres catégories de personnel.

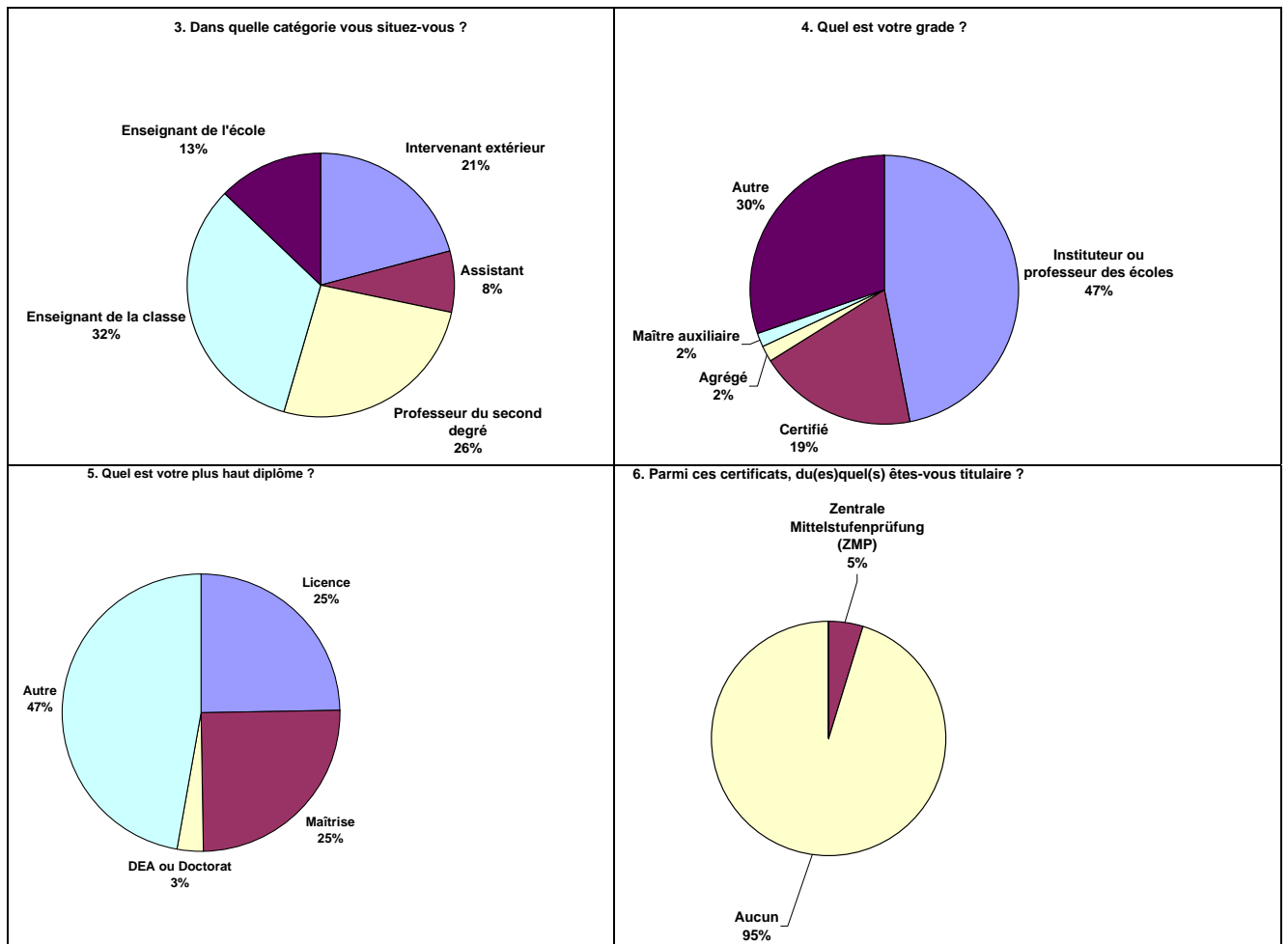
Ceci pourrait s'expliquer par une meilleure connaissance des élèves ou par des enseignants majoritairement bilingues ou par une plus grande fréquence de l'utilisation de la langue cible à d'autres moments que celui du cours de langue.

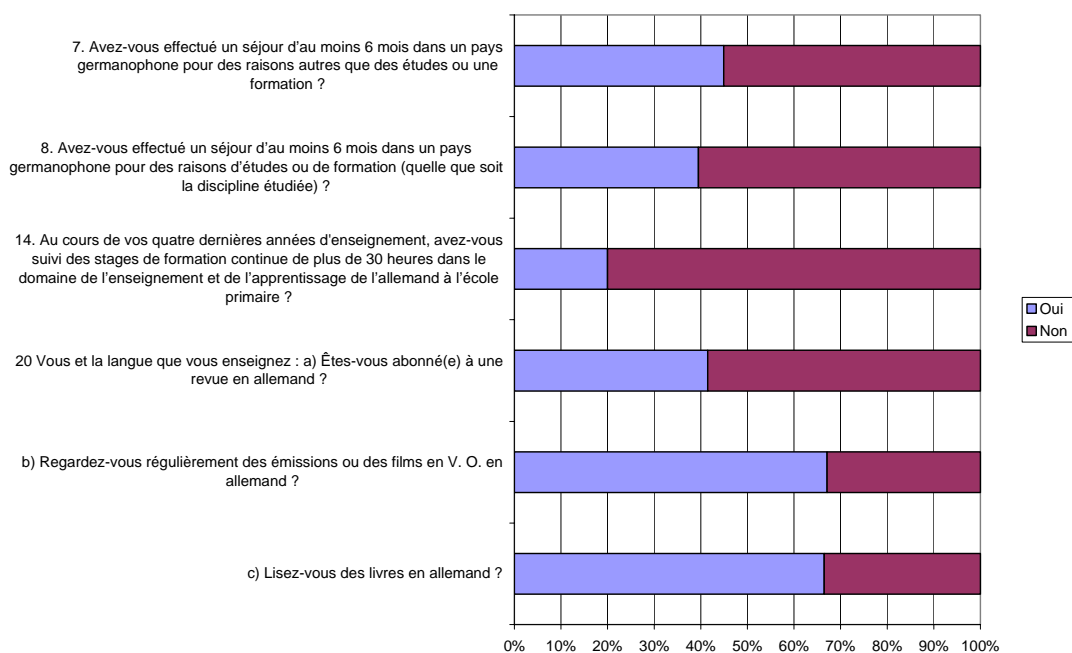
2. La formation de l'enseignant d'allemand

169 enseignants ont répondu aux 10 items du questionnaire de l'enseignant concernant leur formation initiale et continue.

2.1 État descriptif des réponses des enseignants

Graphiques : les 10 items relatifs à la formation de l'enseignant





Les enseignants d'allemand à l'école primaire sont issus de formations et de catégories très différentes. 32 % d'entre eux sont enseignants de la classe, 13 % enseignants de l'école, 26 % sont professeurs du second degré, 21 % sont intervenants extérieurs et 8 % assistants. Près de la moitié sont instituteurs ou professeurs des écoles, 19 % sont professeurs certifiés. 53 % d'entre eux possèdent au moins une licence. 40 % des enseignants d'allemand à l'école déclarent avoir effectué un séjour d'au moins 6 mois dans un pays germanophone. Si un cinquième des enseignants seulement ont suivi des stages de formation continue de plus de 30 heures dans de domaine de l'enseignement de l'allemand au cours des quatre dernières années, deux tiers d'entre eux déclarent regarder régulièrement des émissions ou des films en V.O. en allemand et/ou lire des livres en allemand.

L'examen de l'arbre de la classification⁸⁷ conduit au découpage de la population des enseignants en 3 classes.

Classe 1 : 26,3 % des enseignants

94,3 % des enseignants de cette classe n'appartiennent à aucun corps de l'éducation nationale contre 30,2 % des enseignants de l'ensemble. Intervenants extérieurs ou assistants, ils sont deux fois plus nombreux que l'ensemble des enseignants (88,9 % à comparer à 44,9 %) à avoir effectué un séjour d'au moins 6 mois dans un pays germanophone pour des raisons autres que des études ou une formation. Ils lisent à 96,3 % des livres en allemand contre 66,5 % des enseignants de l'ensemble.

Classe 2 : 27,2 % des enseignants

95,6 % des enseignants de cette classe sont professeurs du second degré (contre 26 % de l'ensemble des enseignants interrogés). En majeure partie certifiés, 98,1 % d'entre eux lisent des livres en allemand. Ils sont plus nombreux que l'ensemble des enseignants à être abonnés à une revue en allemand ou à regarder des émissions ou des films en version originale. 68,3 % d'entre eux ont effectué un séjour d'au moins 6 mois dans un pays germanophone pour des raisons d'étude ou de formation contre 39,5 % de l'ensemble des enseignants.

Classe 3 : 46,5 % des enseignants

97,9 % des enseignants de cette classe sont instituteurs ou professeurs des écoles, pour la plupart enseignant de la classe évaluée. Ils sont deux fois moins nombreux que l'ensemble à lire des livres en allemand. 95,2 % d'entre eux n'ont pas effectué de séjours d'au moins 6 mois dans un pays germanophone pour des raisons d'études ou de formation. Que ce soit à l'oral ou à l'écrit, les élèves des enseignants de la classe 3 (instituteurs ou professeurs des écoles, majoritairement enseignants de la classe) obtiennent les meilleurs résultats à l'évaluation-bilan. Les résultats des élèves des enseignants de la classe 1 (intervenants extérieurs ou assistants) sont sensiblement meilleurs que ceux des élèves des enseignants de la classe 2 (professeurs du second degré).

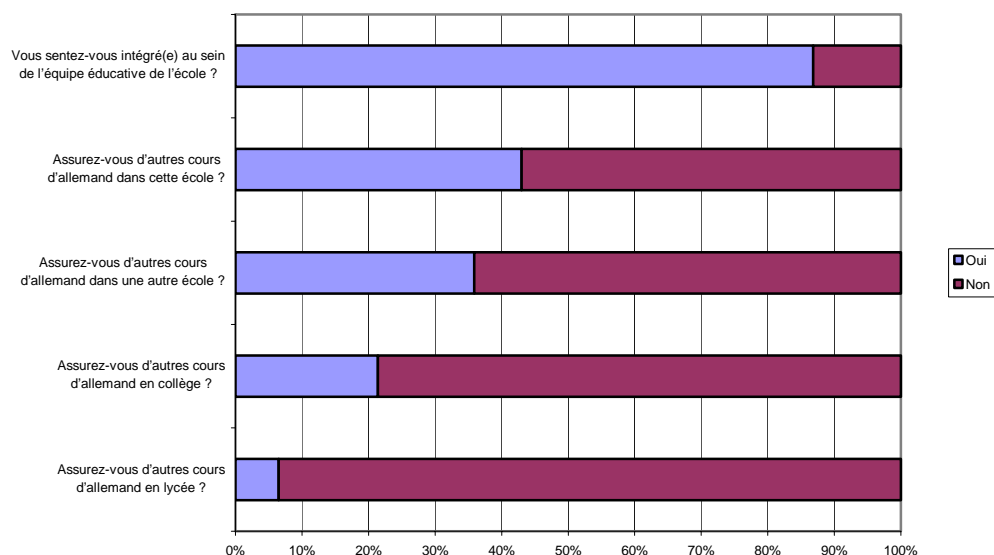
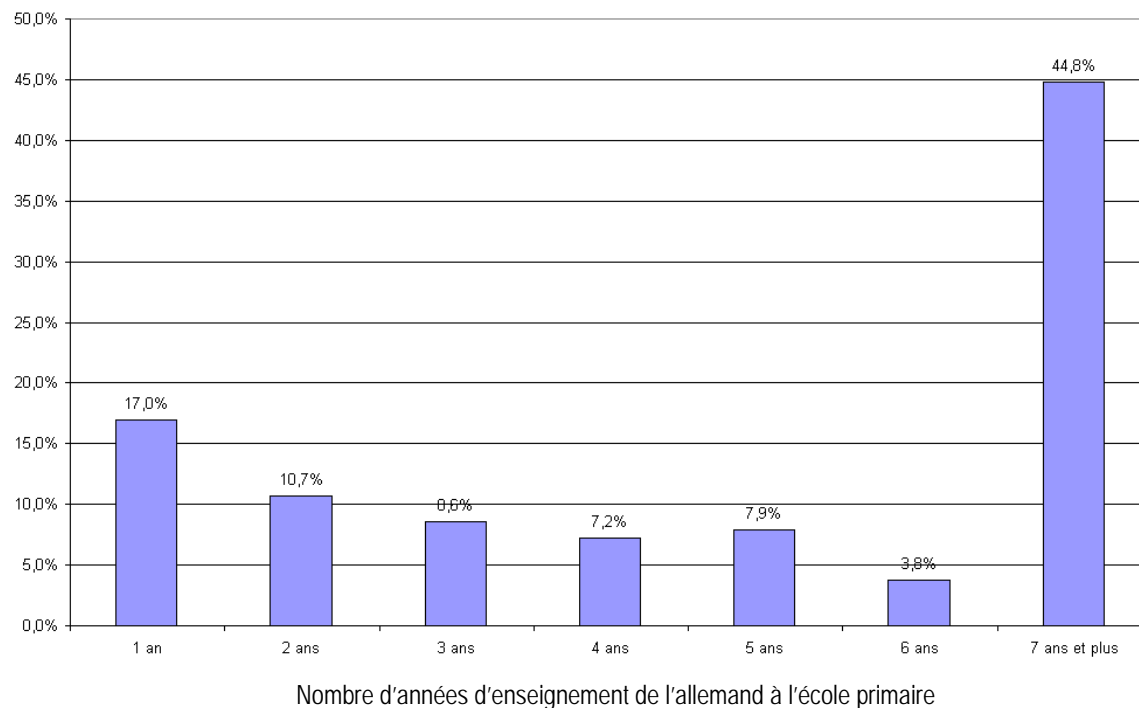
87 cf. annexe 10.5 p.244

3. Exercice de la profession dans l'école ou à l'extérieur

202 enseignants ont répondu aux 6 items relatifs à l'exercice de la profession d'enseignant d'allemand à l'école.

3.1 État descriptif des réponses des enseignants

Graphiques : les 6 items relatifs à l'exercice de la profession



Un enseignant sur six des classes évaluées déclare que c'est sa première année d'enseignement de l'anglais à l'école primaire. 45 % enseignent l'allemand à l'école primaire depuis au moins 7 ans. 87 % des enseignants se sentent intégrés. 43 % des enseignants assurent des cours d'allemand dans plusieurs classes de l'école voire à des classes d'une autre école pour près de 36 % des enseignants.

L'examen de l'arbre de la classification⁸⁸ conduit au découpage de la population des enseignants en 6 classes.

Classe 1 : 57,9 % des enseignants

Les trois quarts de ces enseignants enseignent l'allemand à l'école primaire depuis plus de 7 ans contre 45 % des enseignants de l'ensemble, les autres depuis seulement 1 an. Près des neuf dixièmes se sentent intégrés au sein de l'équipe éducative de l'école. Ils sont peu nombreux à donner des cours d'allemand en collège ou en lycée.

Classe 2 : 7,9 % des enseignants

Les enseignants de cette classe se caractérisent par le fait qu'ils enseignent tous l'allemand à l'école depuis exactement 5 ans. 42 % d'entre eux donnent des cours d'allemand au collège mais aucun au lycée.

Classe 3 : 12,9 % des enseignants

Les deux tiers des enseignants de cette classe enseignent l'allemand à l'école depuis exactement 3 ans. Environ 40 % d'entre eux enseignent l'allemand au collège ou au lycée. Comme ceux de la classe 1, près des neuf dixièmes se sentent intégrés au sein de l'équipe éducative de l'école.

Classe 4 : 3,8 % des enseignants

Il s'agit de la classe des enseignants enseignant l'allemand à l'école primaire depuis exactement 6 ans. Les deux tiers n'enseignent que dans une seule classe de l'école et plus de la moitié enseignent au collège mais aucun au lycée. Moins de huit sur dix se sentent intégrés au sein de l'équipe éducative de l'école.

Classe 5 : 6,8 % des enseignants

Il s'agit de la classe des enseignants enseignant l'allemand à l'école primaire depuis exactement 4 ans. Plus de la moitié enseignent dans une autre classe de l'école, voire dans une autre école. Comme leurs collègues des classes 1 et 3, près des neuf dixièmes se sentent intégrés au sein de l'équipe éducative de l'école.

Classe 6 : 10,7 % des enseignants

Les enseignants de cette classe enseignent l'allemand à l'école primaire depuis exactement 2 ans et la moitié enseignent l'allemand également dans une autre classe de l'école ou dans une autre école. Moins de huit sur dix se sentent intégrés au sein de l'équipe éducative de l'école.

Prise une à une, aucune des caractéristiques descriptives des classes 1 et 5, pour lesquelles les performances des élèves sont les meilleures, ne peut être mise en avant pour expliquer avec certitude ces résultats.

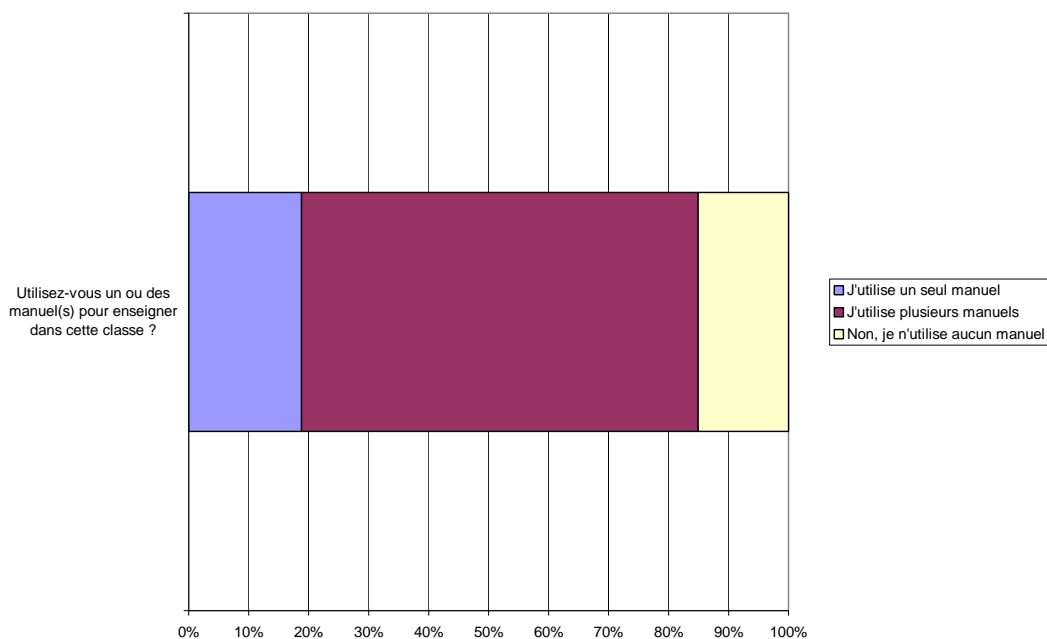
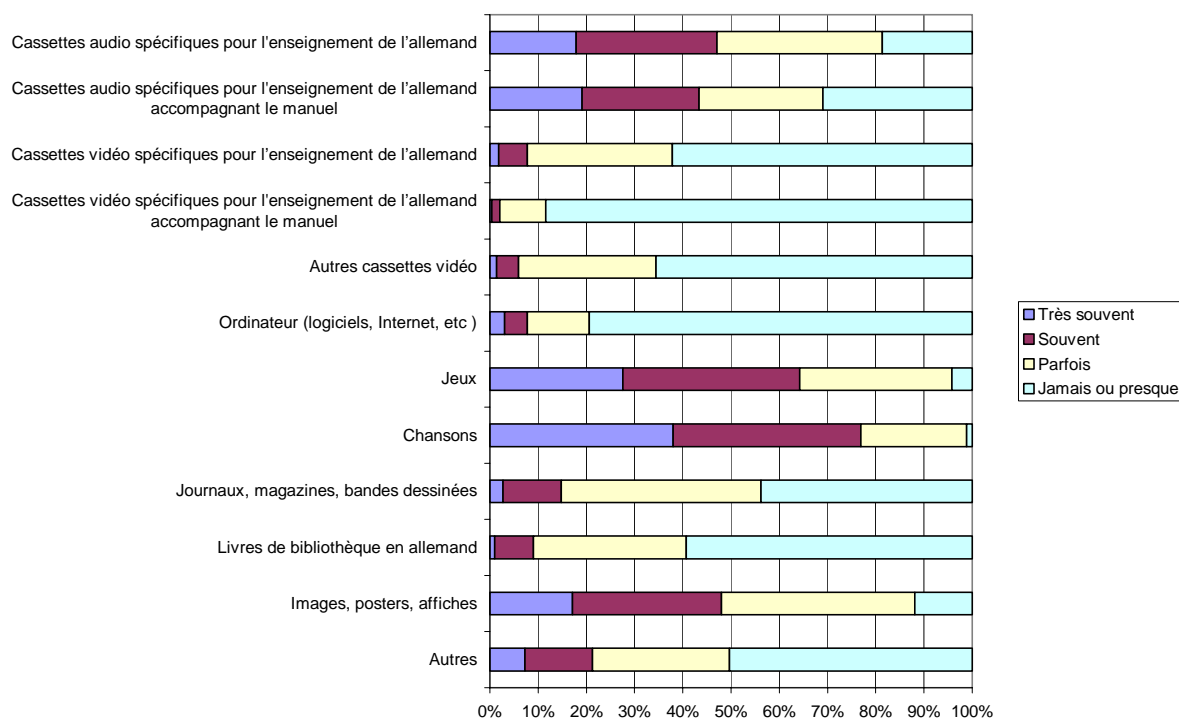
88 cf. annexe 10.6 p.246

4. Variété des ressources pédagogiques

203 enseignants ont répondu aux 13 items concernant la variété des ressources pédagogiques utilisées pour l'enseignement de l'allemand.

4.1 État descriptif des réponses des enseignants

Graphiques : les 13 items relatifs à la variété des ressources pédagogiques



Près de 85 % des enseignants d'allemand des classes évaluées utilisent un manuel pour enseigner dans la classe, deux tiers d'entre eux en utilisent plusieurs.

Les jeux et les chansons sont très fréquemment utilisés pour l'enseignement de l'allemand, ainsi que les images, posters ou affiches et les cassettes audio spécifiques à l'enseignement de l'allemand accompagnant ou non le manuel. Les cassettes vidéo et l'ordinateur sont très peu utilisés.

L'examen de l'arbre de la classification⁸⁹ conduit au découpage de la population des enseignants en 4 classes.

Classe 1 : 82,6 % des enseignants

Les enseignants de cette classe utilisent majoritairement les jeux ou les chansons comme support essentiel d'enseignement de l'allemand. Représentant 82,6 % des enseignants, leurs caractéristiques sont toutefois très proches de celles de l'ensemble des enseignants des classes évaluées.

Classe 2 : 13 % des enseignants

Les enseignants utilisent des ressources pédagogiques variées : les jeux et les chansons mais aussi les cassettes vidéo accompagnant le manuel, les journaux, magazines, bandes dessinées.

Classe 3 : 3,1 % des enseignants

Les enseignants utilisent des ressources pédagogiques particulièrement variées : cassettes vidéo spécifiques à l'enseignement de l'allemand, accompagnant ou non le manuel, livres de bibliothèque en allemand, l'ordinateur, journaux, magazines, bandes dessinées. Ils déclarent tous utiliser plusieurs manuels pour enseigner l'allemand dans la classe.

Classe 4 : 1,4 % des enseignants

Les enseignants de cette classe se caractérisent parfaitement par le fait qu'ils utilisent des cassettes vidéo non spécifiques à l'enseignement de l'allemand.

Que ce soit à l'oral ou à l'écrit, les élèves des enseignants de la classe 3 obtiennent un très bon positionnement sur les trois échelles. Toutefois, le faible nombre d'enseignants composant cette classe atypique oblige à une certaine prudence dans l'observation des résultats.

Les élèves des enseignants de la classe 1 se positionnent de façon très similaire à l'ensemble des élèves. Ce constat s'explique en grande partie par le fait que la classe 1 regroupe la grande majorité des enseignants interrogés (82,6 %). Il semblerait que plus les ressources et les supports pédagogiques utilisés pour l'enseignement de la langue sont variés, meilleures sont les performances des élèves.

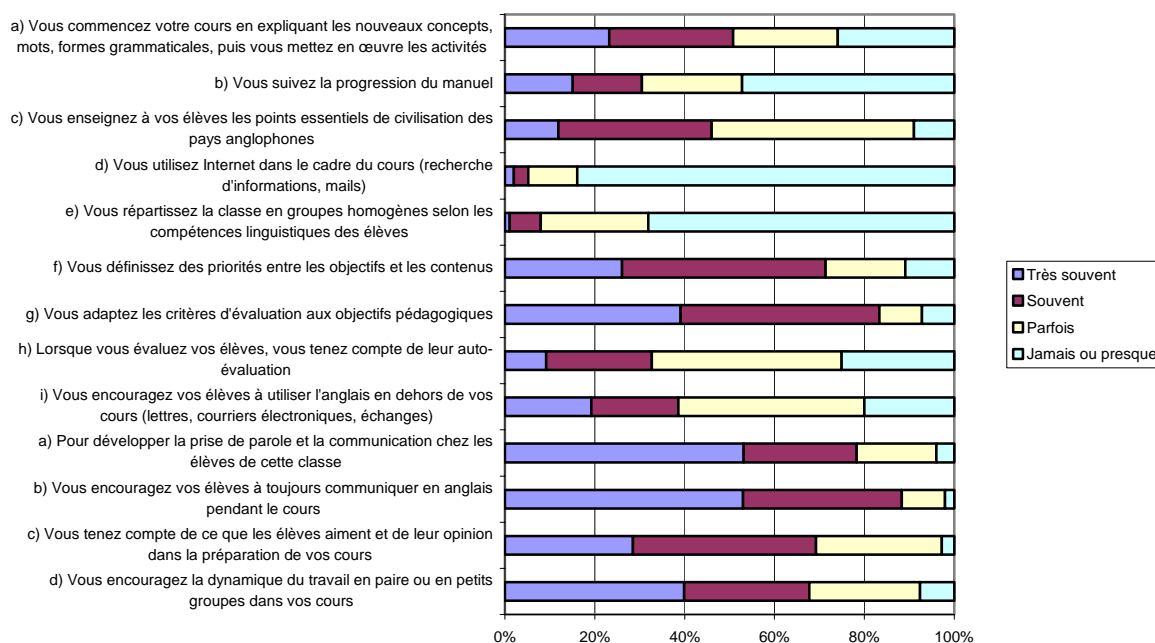
89 cf. annexe 10.7 p.248

5. Les pratiques pédagogiques

203 enseignants ont répondu aux 13 items les interrogeant sur leurs pratiques pédagogiques.

5.1 État descriptif des réponses des enseignants

Graphique : les 13 items relatifs aux pratiques pédagogiques



Plus de 80 % des enseignants déclarent adapter souvent voire très souvent les critères d'évaluation aux objectifs pédagogiques. Près de la moitié des enseignants déclarent commencer souvent ou très souvent le cours en expliquant les nouveaux concepts, mots,... puis mettre en œuvre les activités appropriées pour les utiliser ou/et enseigner aux élèves les points essentiels de civilisation germanophone. Un tiers des enseignants déclarent suivre très souvent ou souvent la progression d'un manuel.

Enfin, un pourcentage infime d'enseignants utilise Internet dans le cadre du cours. Une très faible proportion d'enseignants répartit les élèves en groupes homogènes de niveau de compétences.

S'agissant de développer la prise de parole et la communication chez les élèves, près de 90 % des enseignants ont recours à des jeux de rôle, au travail en paires ou en petits groupes et encouragent les élèves à communiquer en allemand pendant le cours. Si près des deux tiers des enseignants tiennent compte des centres d'intérêt des élèves pour préparer leur cours, lorsqu'il d'agit d'évaluer leurs élèves, il sont à peine 30 % à tenir compte de leur auto-évaluation.

L'examen de l'arbre de la classification⁹⁰ conduit au découpage de la population des enseignants en 3 classes.

Classe 1 : 79,3 % des enseignants

Les enseignants de cette classe, la plus nombreuse, ont un schéma de réponse aux items proposés peu différent de l'ensemble des enseignants, présenté plus haut.

Classe 2 : 18,5 % des enseignants

Les enseignants de la classe 2 se caractérisent par le schéma de réponse suivant : ils choisissent davantage que l'ensemble des enseignants les modalités de réponse « parfois » ou « jamais » pour caractériser la fréquence à laquelle ils utilisent les pratiques d'enseignement énoncées précédemment, quelles qu'elles soient.

Classe 3 : 2,2 % des enseignants

Les enseignants de cette classe se caractérisent par des pratiques pédagogiques assez atypiques : ils ont très souvent recours à Internet dans le cadre du cours, de même qu'ils encouragent leurs élèves à utiliser l'allemand pour échanger en dehors du cours. Ils déclarent enseigner très souvent les points essentiels de civilisation des pays germanophones. Ils déclarent tous ne jamais suivre la progression d'un manuel. Par ailleurs, 81,4 % d'entre eux déclarent ne jamais commencer leur cours en expliquant les nouveaux mots, concepts, formes grammaticales.

Quelle que soit la compétence langagière considérée, les élèves des enseignants de la classe 3 réalisent des performances bien supérieures à celles des élèves des enseignants des autres classes. Les pratiques pédagogiques de ces enseignants mettant l'accent sur la communication et la civilisation germanophone pourraient expliquer ces résultats. Toutefois, le faible nombre d'enseignants composant cette classe atypique oblige à une certaine prudence dans l'observation des résultats.

De façon non surprenante, les élèves des enseignants de la classe 1, du fait du nombre d'enseignants que regroupe cette classe, se distribuent sur les échelles de façon analogue à l'ensemble des élèves. Les élèves des enseignants de la classe 2 obtiennent les moins bons résultats. Le schéma de réponse de leurs enseignants, toujours négatif, témoignerait-il de pratiques pédagogiques « peu actives » ?

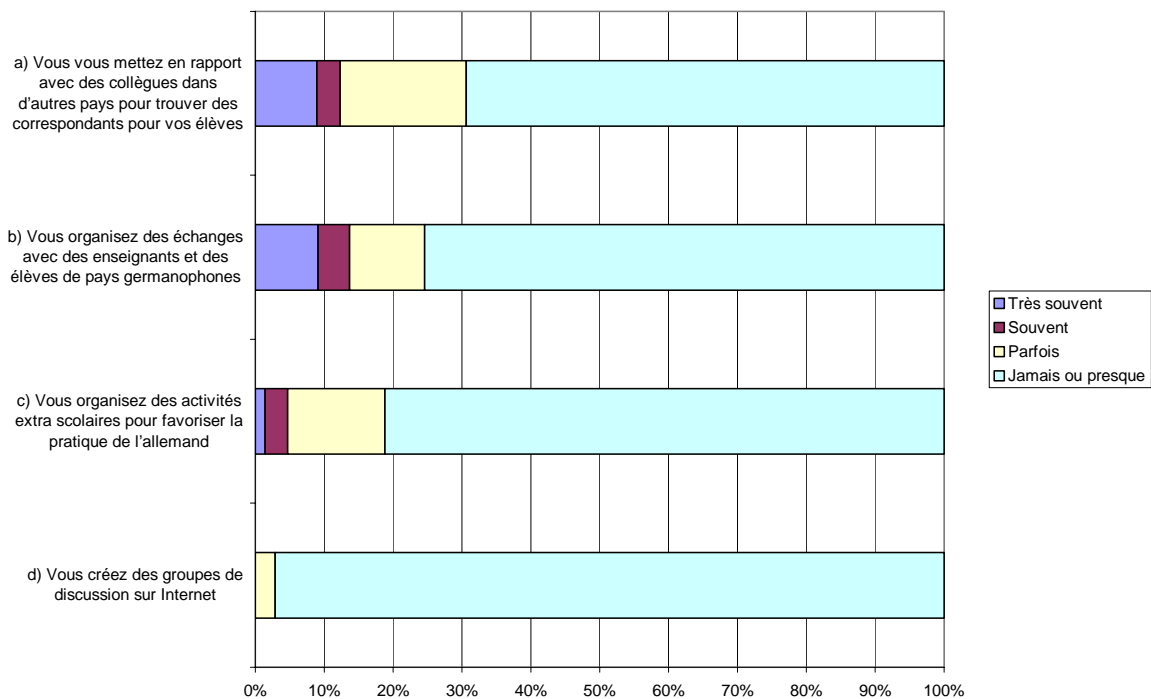
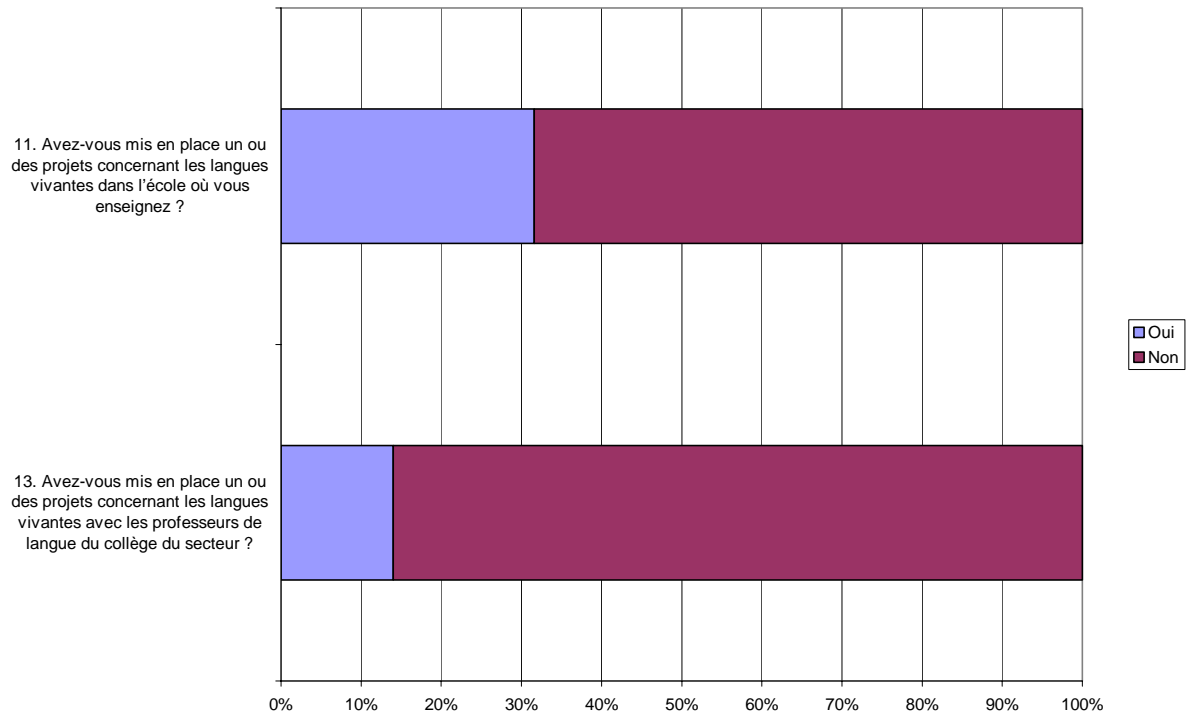
90 cf. annexe 10.8 p.250

6. Les projets

200 enseignants ont répondu aux 6 items relatifs aux projets autour des langues vivantes.

6.1 État descriptif des réponses des enseignants

Graphiques : les 6 items relatifs aux projets



Si un peu plus de 30 % des enseignants déclarent avoir mis en place un ou des projets concernant les langues vivantes dans l'école où ils enseignent, ils sont deux fois moins nombreux à déclarer avoir mis en place un projet avec les professeurs de langue du collège du secteur.

L'organisation d'activités permettant aux élèves d'utiliser l'allemand en situation prend le plus souvent la forme de recherche de correspondants à l'étranger (30,6 % des enseignants) ou d'échanges avec des enseignants et des élèves de pays germanophones (un quart des enseignants). La mise en place d'activités extra-scolaires est plus rare (moins de 20 % des enseignants) et la création de groupes de discussions sur Internet quasi inexistante.

L'examen de l'arbre de la classification⁹¹ conduit au découpage de la population des enseignants en 2 classes.

Classe 1 : 72,2 % des enseignants

Tous les enseignants de cette classe ont répondu qu'ils ne se mettent jamais en rapport avec des collègues étrangers pour trouver des correspondants aux élèves, qu'ils n'organisent jamais d'échanges ni d'activités extra-scolaires pour favoriser la pratique de l'allemand. De même, ils ne mettent en place aucun projet concernant les langues vivantes, que ce soit dans leur école ou avec les professeurs de langue du collège du secteur.

Classe 2 : 27,8 % des enseignants

Au contraire de la classe 1, les enseignants de cette classe ont répondu par l'affirmative à au moins un des 6 items relatifs aux projets concernant les langues vivantes énoncés plus haut. 61,8 % d'entre eux ont mis en place un projet concernant les langues vivantes dans leur école contre 31,6 % des enseignants de l'ensemble. 26,2 % ont mis en place un projet avec les professeurs de langue du collège du secteur. 87,1 % d'entre eux organisent au moins parfois des échanges avec des enseignants et des élèves de pays germanophones contre 24,6 % des enseignants de l'ensemble.

L'organisation de projets autour des langues vivantes, d'échanges ou d'activités extra-scolaires influence positivement les résultats des élèves à l'évaluation, que ce soit à l'oral ou à l'écrit. En effet, les élèves des enseignants de la classe 2 obtiennent systématiquement un meilleur positionnement sur les trois échelles que les élèves des enseignants de la classe 1.

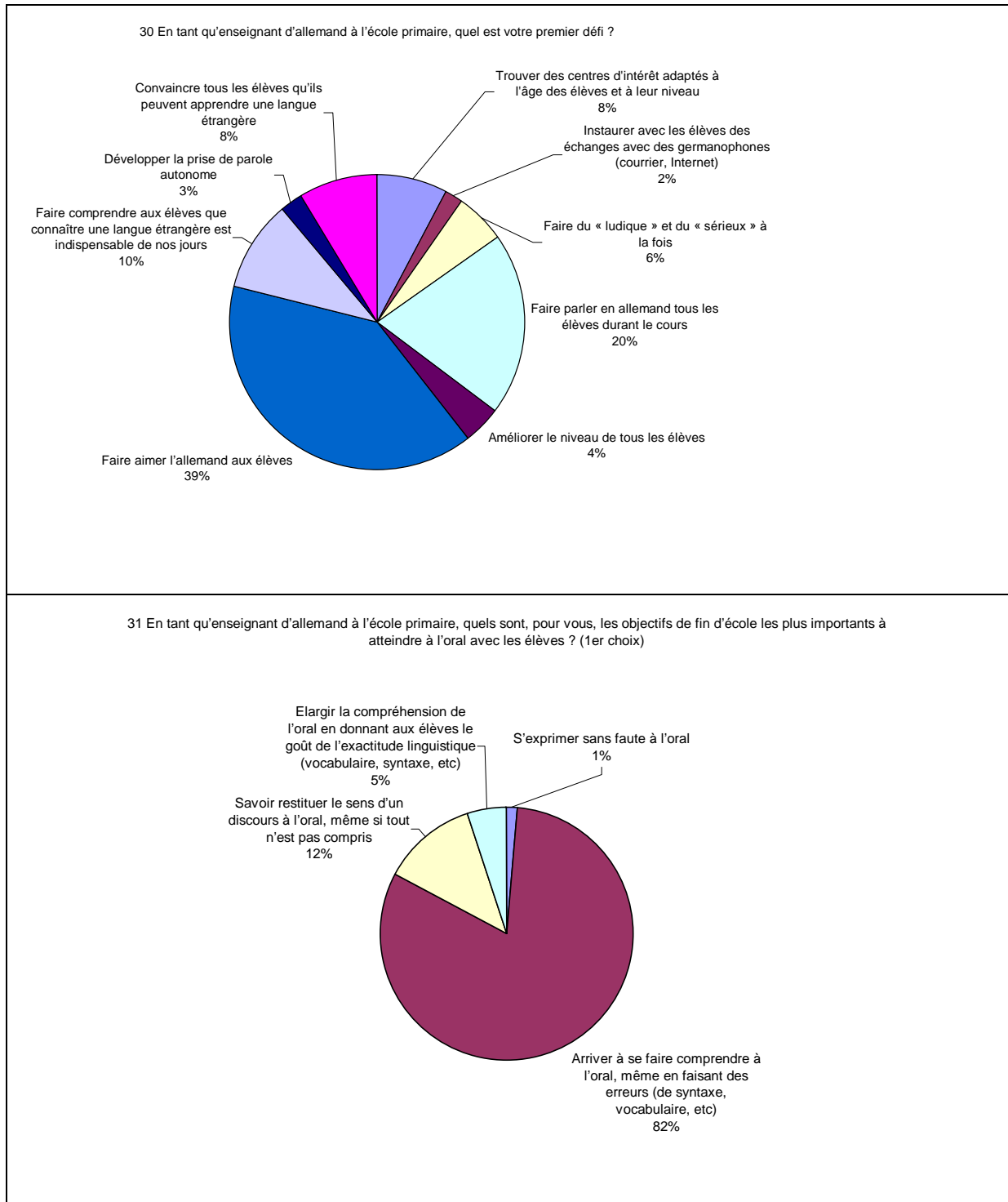
91 cf. annexe 10.9 p.252

7. Les défis

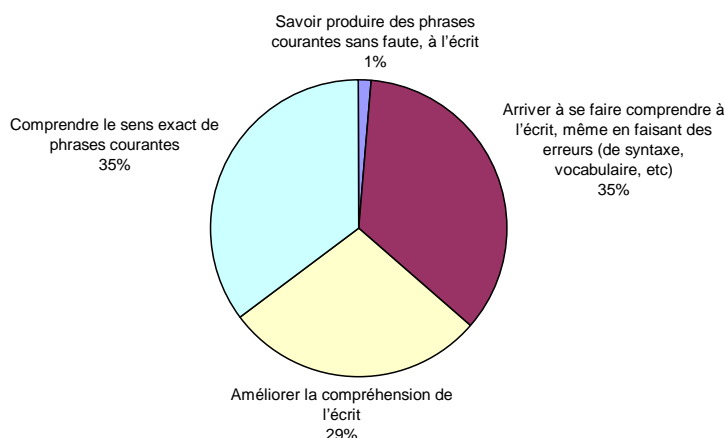
197 enseignants ont répondu aux 3 items concernant les défis qu'ils se fixent dans leur enseignement de l'allemand.

7.1 État descriptif des réponses des enseignants

Graphiques : les 3 items relatifs aux défis de l'enseignant



32 En tant qu'enseignant d'allemand à l'école primaire, quels sont, pour vous, les objectifs de fin d'école les plus importants à atteindre à l'écrit avec les élèves ? (1er choix)



En tant qu'enseignant d'allemand à l'école primaire, 39 % des enseignants interrogés se fixent comme premier défi de faire aimer l'allemand aux élèves, 20 % de faire parler en allemand tous les élèves durant le cours, 10 % de faire comprendre aux élèves que connaître une langue étrangère est indispensable de nos jours.

A l'oral, 82 % des enseignants jugent qu'arriver à se faire comprendre même en faisant des erreurs est l'objectif le plus important à atteindre avec les élèves.

A l'écrit, 64 % des enseignants privilégient la compréhension par rapport à la production.

S'exprimer sans faute à l'oral ou à l'écrit n'apparaît primordial que pour 1 % des enseignants.

L'examen de l'arbre de la classification⁹² conduit au découpage de la population des enseignants en deux classes.

Classe 1 : 83,5 % des enseignants

Cette classe d'enseignants est la plus nombreuse. Les principaux défis des enseignants de cette classe sont « faire aimer l'allemand aux élèves » (46,3 %), « faire parler en allemand tous les élèves » (23,9 %), « convaincre tous les élèves qu'ils peuvent apprendre une langue étrangère » (10,1 %) et « trouver des centres d'intérêt adaptés à l'âge des élèves et à leur niveau » (9,3 %). Toutefois, compte tenu du nombre d'enseignants de cette classe, les réponses aux trois items analysés diffèrent peu des tendances décrites plus haut.

Classe 2 : 16,5 % des enseignants

60 % des enseignants de cette classe ont pour premier défi de faire comprendre aux élèves que connaître une langue étrangère est indispensable de nos jours, pour 33,8 %, il s'agit de faire du « ludique » et du « sérieux » à la fois. A l'oral, 31,2 % des enseignants fixent pour priorité à leurs élèves de savoir restituer le sens d'un discours même si tout n'est pas compris contre 12,4 % de l'ensemble des enseignants.

Que ce soit à l'oral ou à l'écrit, les élèves des enseignants de la classe 2 obtiennent des résultats sensiblement meilleurs que ceux des élèves des enseignants de la classe 1. Du fait du nombre d'enseignants que contient la classe 1, les résultats de leurs élèves sont très proches de celui de l'ensemble des élèves. Cette classe massive est représentative d'un comportement de réponse « moyen », difficile à caractériser finement. Les enseignants de la classe 2 ont mis en exergue l'idée que connaître une langue étrangère est indispensable de nos jours. De façon analogue, à l'oral, comprendre, même partiellement, leur paraît primordial. Faire « du ludique et du sérieux » à la fois leur semble essentiel. Cela peut témoigner d'une certaine réflexion vis-à-vis de leurs pratiques pédagogiques. En effet, ils sont conscients que le ludique (jeux et chansons) est une pratique permettant de réaliser des objectifs très sérieux de connaissance à plus long terme d'une langue étrangère.

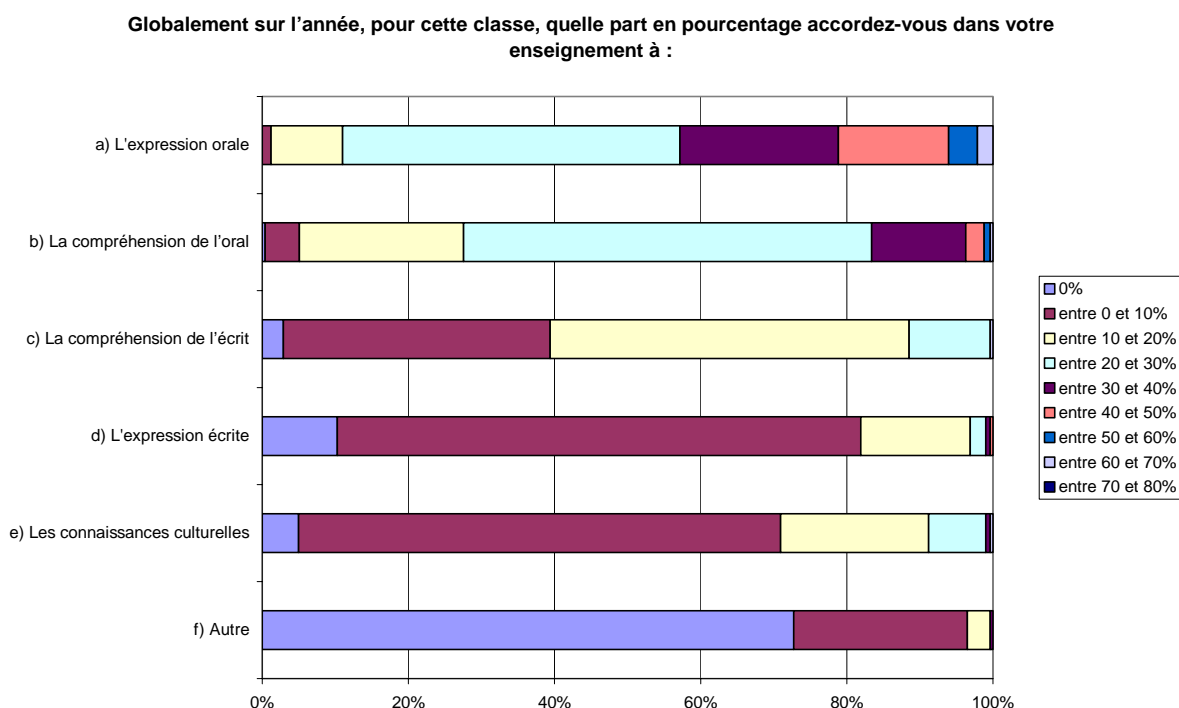
92 cf. annexe 10.10 p.254

8. Part accordée à l'enseignement de chacune des compétences langagières

203 enseignants ont répondu aux 6 items relatifs à la part accordée à chacune des compétences langagières dans l'enseignement pendant l'année écoulée.

8.1 État descriptif des réponses des enseignants

Graphique : les 6 items relatifs à la part accordée à chacune des compétences langagières



Le graphique ci-dessus permet d'observer comment se hiérarchise la part accordée à chacune des compétences langagières sur une année d'enseignement en CM2.

Sont les plus travaillées dans l'ordre décroissant : l'expression orale, la compréhension de l'oral, la compréhension de l'écrit, l'expression écrite, les connaissances culturelles. Selon les enseignants interrogés, l'oral est bien plus travaillé à l'école primaire que l'écrit, comme l'exigent les programmes.

L'examen de l'arbre de la classification⁹³ conduit au découpage de la population des enseignants en 4 classes.

Classe 1 : 59 % des enseignants

66,7 % des enseignants de cette classe consacrent entre 20 et 30 % de leur temps d'enseignement à l'expression orale contre 45,8 % des enseignants de l'ensemble.

74,9 % d'entre eux accordent entre 20 et 30 % de leur temps à l'enseignement de la compréhension de l'oral contre 55,8 % de l'ensemble.

64,6 % consacrent entre 10 et 20 % de leur temps d'enseignement à la compréhension de l'écrit contre 49,1 % des enseignants de l'ensemble.

22,6 % consacrent entre 10 et 20 % de leur temps d'enseignement à l'expression écrite contre 15,0 % des enseignants de l'ensemble.

27 % consacrent entre 10 et 20 % de leur temps d'enseignement aux connaissances culturelles contre 20,3 % des enseignants de l'ensemble.

Les enseignants de cette classe privilégient légèrement l'enseignement de l'oral mais accordent une part non négligeable à l'enseignement de l'écrit et des connaissances culturelles. Le partage de leur temps d'enseignement entre les différentes compétences langagières apparaît donc relativement équilibré.

93 cf. annexe 10.11 p.256

Classe 2 : 34,5 % des enseignants

43,5 % des enseignants de cette classe consacrent entre 40 et 50 % de leur temps d'enseignement à l'expression orale contre 15 % des enseignants de l'ensemble.

32,5 % d'entre eux accordent entre 30 et 40 % de leur temps à l'enseignement de la compréhension de l'oral contre 12,9 %.

63,7 % consacrent entre 0 et 10 % de leur temps d'enseignement à la compréhension de l'écrit contre 36,5 % des enseignants de l'ensemble.

23,8 % consacrent 0 % de leur temps d'enseignement à l'expression écrite contre 10,3 % des enseignants de l'ensemble.

11 % ne consacrent aucun temps d'enseignement aux connaissances culturelles contre 5 % des enseignants de l'ensemble.

Les enseignants de cette classe privilégient totalement les activités orales d'expression et de compréhension, laissant moins de 10 % de leur temps pour la compréhension de l'écrit. Une partie d'entre eux n'enseignent ni l'expression écrite ni les connaissances culturelles à leurs élèves.

Classe 3 : 2,6 % des enseignants

77,9 % des enseignants de cette classe consacrent entre 60 et 70 % de leur temps d'enseignement à l'expression orale contre 2,1 % des enseignants de l'ensemble. Cet enseignement quasi exclusivement tourné vers l'expression orale ne leur laisse que très peu de temps à consacrer aux autres compétences langagières (entre 0 et 10 % seulement).

Classe 4 : 3,1 % des enseignants

Il s'agit de la classe des enseignants ayant déclaré qu'ils consacrent entre 10 et 20 % de leur temps d'enseignement à d'autres activités que les 5 compétences langagières traditionnelles. Les résultats des élèves des enseignants de cette classe seront donc certainement difficiles à interpréter.

Les résultats des élèves des enseignants des classes 3 et 4 ne sont pas analysés ici, en raison de leur trop faible nombre d'enseignants.

Que ce soit à l'oral ou à l'écrit, les élèves des enseignants de la classe 1, partageant le plus équitablement leur temps entre les différentes compétences langagières des programmes scolaires, obtiennent les meilleurs positionnements sur les trois échelles.

Néanmoins, la donnée du pourcentage de temps accordé à une compétence ne suffit pas pour expliquer les résultats des élèves à l'évaluation. Elle devrait s'accompagner d'autres informations concernant notamment le contenu de l'enseignement dispensé. L'analyse conduite ici montre uniquement les bienfaits d'une répartition équilibrée (même si elle privilégie légèrement l'oral) du temps d'enseignement entre les différentes compétences langagières

Les performances des élèves dans le contexte de l'école

(Les analyses suivantes sont basées sur les réponses des directeurs au questionnaire qui leur était destiné)

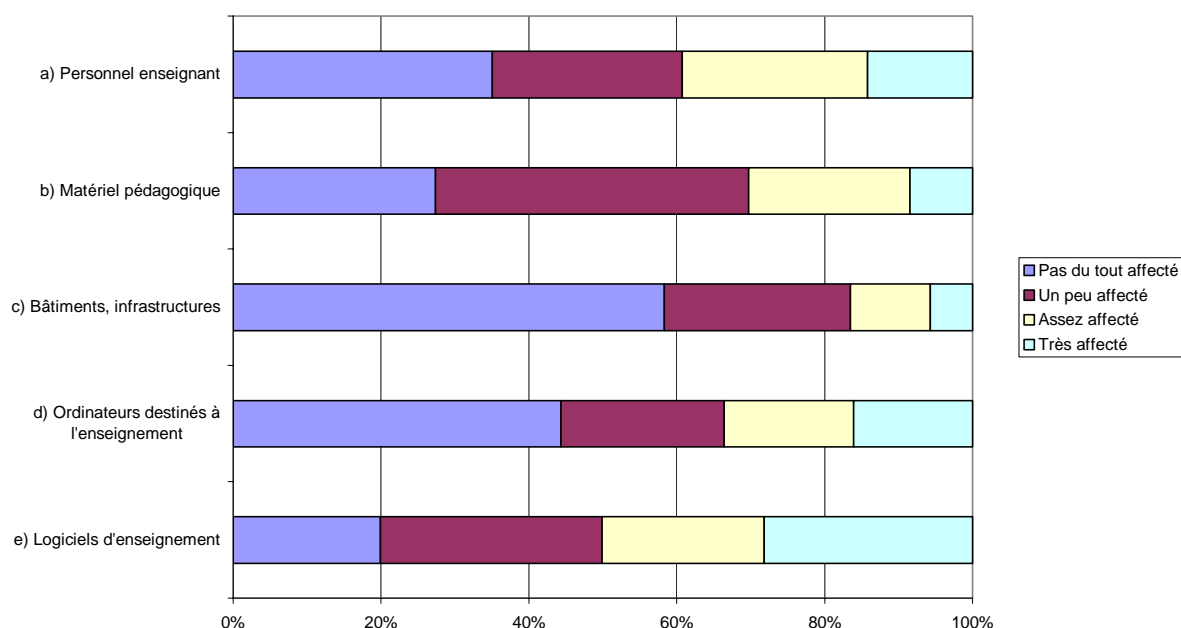
1. Les insuffisances affectant l'enseignement des langues vivantes

154 directeurs ont répondu aux 5 items relatifs aux insuffisances affectant l'enseignement des langues vivantes.

1.1 État descriptif des réponses des directeurs

Graphique : les 5 items relatifs aux insuffisances affectant l'enseignement des langues vivantes

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



Près de 40 % des directeurs d'école se déclarent assez voire très affectés par l'insuffisance du personnel enseignant pour l'enseignement des langues vivantes. Un peu plus de 30 % estiment être assez voire très affectés par une insuffisance du matériel pédagogique. La situation en terme de personnel et de matériel pour l'enseignement des langues vivantes est très inégale d'une école à l'autre.

L'examen de l'arbre de la classification⁹⁴ conduit au découpage de la population des directeurs en 5 classes.

Classe 1 : 42,8 % des directeurs d'école

Les directeurs de cette classe ne se déclarent globalement pas du tout affectés par une quelconque insuffisance dans les domaines proposés pour l'enseignement des langues vivantes.

Classe 2 : 10,6 % des directeurs d'école

Les directeurs composant cette classe se déclarent très affectés dans l'enseignement des langues vivantes par des insuffisances en matière d'ordinateurs et de logiciels d'enseignement ainsi qu'assez affectés en matière de matériel pédagogique. Le personnel enseignant est cependant jugé en nombre suffisant.

94 cf. annexe 10.12 p.258

Classe 3 : 15,2 % des directeurs d'école

Les directeurs de cette classe se déclarent globalement un peu affectés par des insuffisances dans tous les domaines proposés voire assez affectés par des insuffisances au niveau des personnels enseignants.

Classe 4 : 26,2 % des directeurs d'école

Les directeurs de cette classe se déclarent globalement assez voire très affectés par des insuffisances dans tous les domaines proposés, hormis en ce qui concerne les bâtiments et infrastructures.

Classe 5 : 5,1 % des directeurs d'école

Les directeurs de cette classe sont ceux qui se déclarent très affectés par une insuffisance dans les bâtiments et infrastructures.

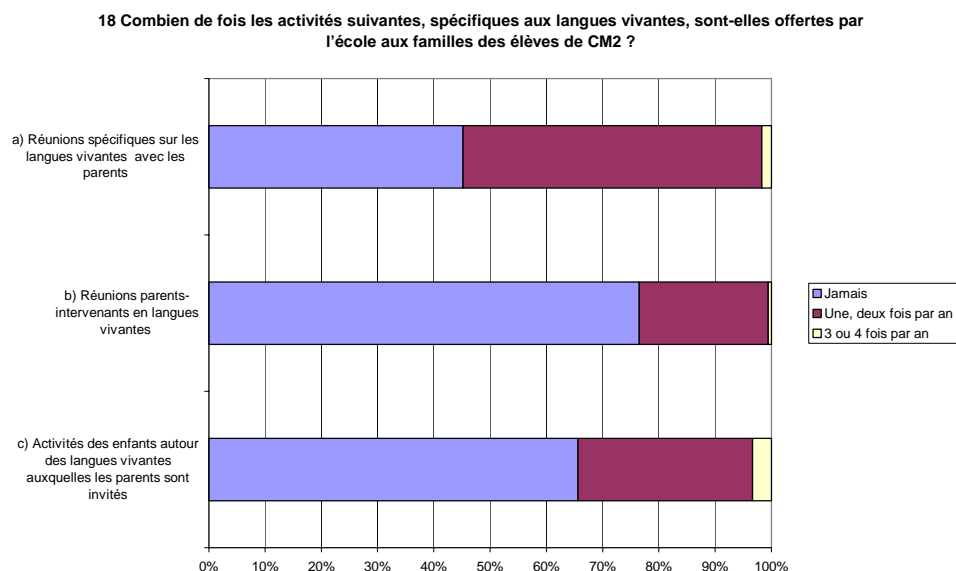
Les insuffisances affectant l'enseignement des langues vivantes influent directement sur les performances des élèves à l'évaluation. Les élèves dont les directeurs d'école déclarent un grand nombre d'insuffisances obtiennent globalement un moins bon positionnement sur les trois échelles, exception faite des élèves des directeurs d'école de la classe 4. Les directeurs d'école de cette classe, les plus affectés selon leurs propres déclarations, auraient-ils tendance à se déclarer, toutes choses égales par ailleurs, plus affectés par des insuffisances que les autres, sans l'être pour autant ? Plus exigeants que les autres en terme de personnel et matériel d'enseignement, ils ne sont en réalité peut-être pas les moins bien lotis.

2. Les échanges parents/école autour des langues

163 directeurs ont répondu aux 3 items relatifs aux échanges parents/école autour des langues vivantes.

2.1 État descriptif des réponses des directeurs

Graphique : les 3 items relatifs aux échanges parents/école autour des langues



Des réunions spécifiques avec les parents sur les langues vivantes sont organisées annuellement ou plus fréquemment par plus de la moitié des directeurs d'école interrogés. Des réunions parents/intervenants en langues vivantes sont un peu plus rares : moins d'un quart des directeurs déclarent en offrir dans leur école. Près d'un tiers des directeurs d'école déclarent mettre en place au moins une fois par an des activités autour des langues vivantes auxquelles les parents sont invités. En ce qui concerne l'allemand, les échanges parents/école autour des langues vivantes concernent un assez grand nombre d'écoles.

L'examen de l'arbre de la classification⁹⁵ conduit au découpage de la population des directeurs en 5 classes.

Classe 1 : 19,3 % des directeurs d'école

Les directeurs de cette classe déclarent ne jamais organiser de réunions spécifiques aux langues vivantes mais ils déclarent tous mettre en place des activités des élèves autour des langues une ou deux par an auxquelles les parents sont invités.

Classe 2 : 22,3 % des directeurs d'école

Les directeurs de cette classe organisent au moins une fois par an aussi bien des réunions spécifiques sur les langues vivantes, des réunions parents/intervenants ou encore des activités des élèves auxquelles sont conviés les parents.

Classe 3 : 54,4 % des directeurs d'école

Les directeurs de cette classe déclarent ne jamais organiser de réunion ou d'échange avec les parents autour des langues vivantes.

Classe 4 : 3,4 % des directeurs d'école

Les directeurs de cette classe sont ceux qui déclarent organiser trois à quatre fois par an des activités des élèves autour des langues vivantes auxquelles les parents sont invités.

Que ce soit à l'oral ou à l'écrit, l'examen des graphiques ci-dessus plaide directement en faveur de l'organisation d'échanges et de réunions autour des langues vivantes avec les parents. En effet, les élèves des directeurs d'école de la classe 4 (organisant au moins trois fois par an des activités réunissant élèves et parents) sont un pourcentage record à appartenir au groupe 5 de chacune des trois échelles. Les élèves des directeurs d'école de la classe 3, ne déclarant aucun échange parents/école autour des langues, obtiennent les moins bons positionnements sur les trois échelles des compétences. Les résultats des classes 1 et 2 sont relativement proches.

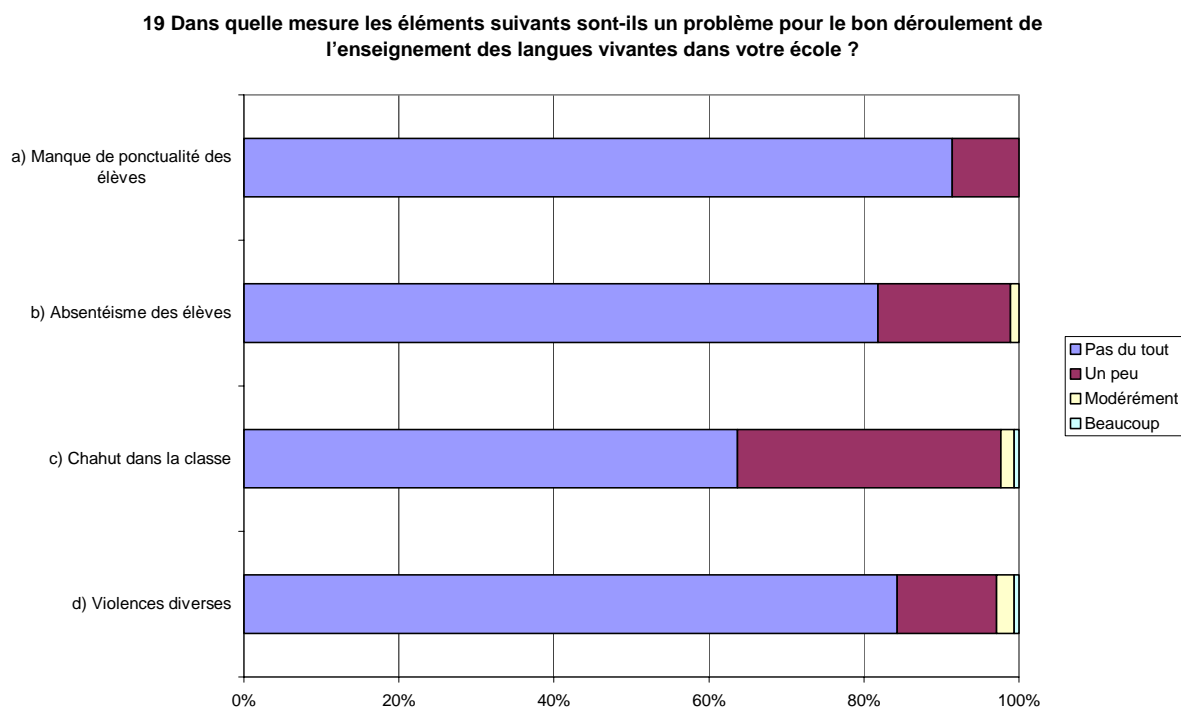
95 cf. annexe 10.13 p.260

3. Le climat de l'école

162 directeurs ont répondu aux 4 items concernant les problèmes affectant le bon déroulement de l'enseignement des langues vivantes.

3.1 État descriptif des réponses des directeurs

Graphique : les 4 items relatifs au climat de l'école



Les quatre problèmes proposés dans le questionnaire recueillent chacun une majorité de « Pas du tout » (plus de 60 %). Le problème affectant le plus fréquemment le bon déroulement de l'enseignement des langues vivantes est le chahut dans la classe. Près de 35 % des directeurs d'école en déclarent au moins un peu. Les problèmes de violences, d'absentéisme, et de manque de ponctualité concernent chacun moins de 20 % des écoles.

L'examen de l'arbre de la classification⁹⁶ conduit au découpage de la population des directeurs en 4 classes.

Classe 1 : 82,0 % des directeurs d'école

Les directeurs d'école de cette classe ne se déclarent pas du tout affectés par aucun des quatre problèmes qui leur ont été soumis dans le questionnaire.

Classe 2 : 15,7 % des directeurs d'école

Les directeurs d'école de cette classe se déclarent un peu affectés par tous les problèmes proposés : du chahut aux violences diverses.

Classe 3 : 1,7 % des directeurs d'école

Les directeurs d'école de cette classe sont ceux qui déclarent être modérément affectés par des problèmes de chahut dans la classe lors de l'enseignement des langues vivantes.

Classe 4 : 0,6 % des directeurs d'école

Cette classe se compose du seul directeur ayant déclaré que le bon déroulement de l'enseignement des langues vivantes était beaucoup affecté par des problèmes de chahut dans la classe et de violences diverses. Les résultats de cette classe singleton ne seront par ailleurs pas analysés (effectif trop faible).

96 cf. annexe 10.14 p.262

L'examen des graphiques précédents montre un positionnement difficilement interprétable des élèves des directeurs de la classe 3. Cette classe, de très faible effectif, déclare que le bon déroulement de l'enseignement des langues vivantes se trouve modérément affecté par des problèmes de chahut dans la classe mais les élèves des directeurs concernés obtiennent cependant les meilleurs positionnements sur chacune des trois échelles. Peut-être s'agit-il ici encore de directeurs plus exigeants que leurs collègues en ce qui concerne les problèmes de chahut.

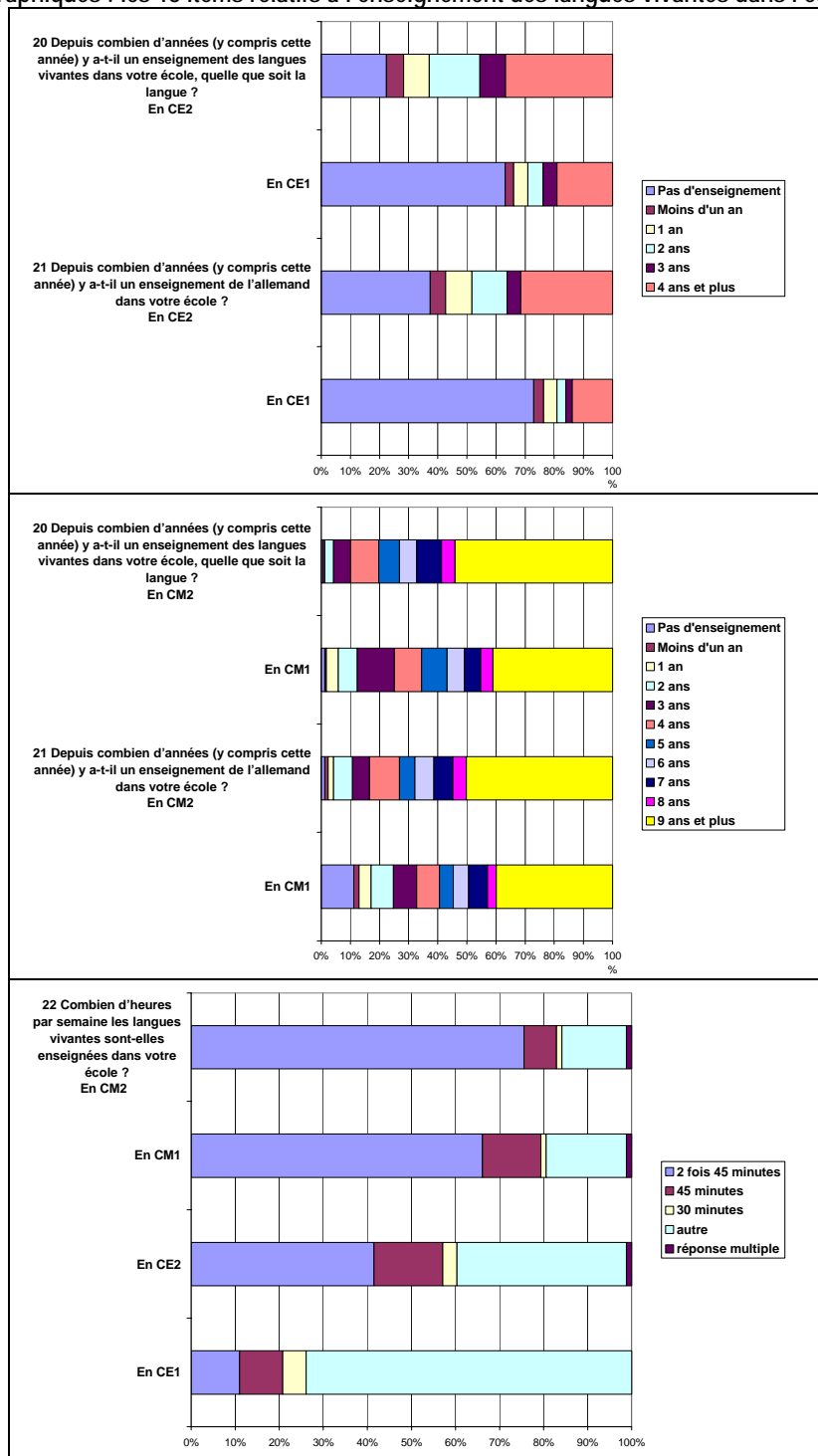
Exception faite de la classe 3, les élèves des directeurs de la classe 1 obtiennent un meilleur positionnement que ceux des directeurs de la classe 2 sur chacune des trois échelles de compétences langagières. L'absence de problème affectant le bon déroulement de l'enseignement des langues vivantes est donc un atout pour l'acquisition des compétences.

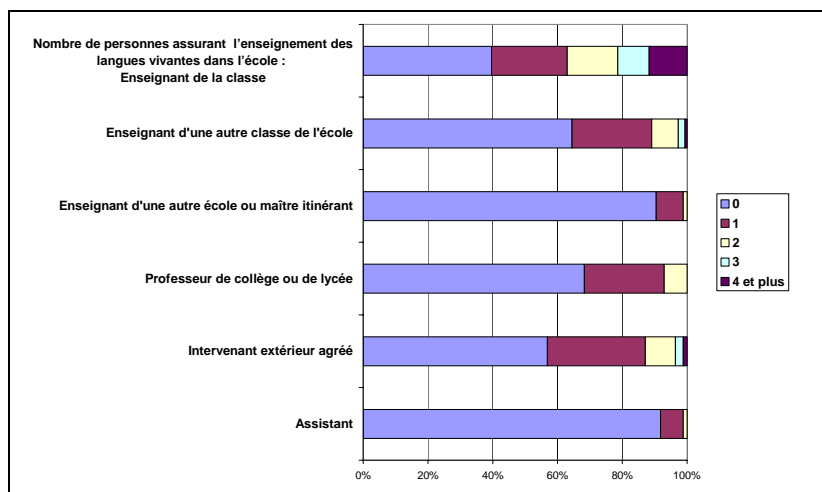
4. L'enseignement des langues vivantes dans l'école

159 directeurs ont répondu aux 18 items concernant l'enseignement des langues vivantes dans l'école.

4.1 État descriptif des réponses des directeurs

Graphiques : les 18 items relatifs à l'enseignement des langues vivantes dans l'école





Si la très grande majorité des écoles ont un enseignement des langues vivantes dès le CM1, depuis la rentrée 2000 pour les trois quarts d'entre elles, plus de 20 % des directeurs d'école en juin 2004 n'ont pas d'enseignement des langues en CE2 et plus de 60 % n'en ont pas en CE1. L'examen des graphiques descriptifs ci-dessus montre que l'année de début d'enseignement des langues vivantes au sein des écoles interrogées est extrêmement variable. Les deux cours hebdomadaires de 45 minutes de langues sont effectifs pour plus de deux tiers des écoles en CM2 et en CM1 mais pour seulement 40 % des écoles en CE2. L'enseignement des langues vivantes est assuré par des types d'enseignants divers : intervenant, assistant, enseignant du premier degré ou du second degré. L'enseignement des langues vivantes à l'école primaire se réalise donc dans des conditions très différentes selon les écoles (année de début d'apprentissage, personnel enseignant, temps d'exposition à la langue), ce qui peut avoir un fort impact sur les résultats des élèves.

L'examen de l'arbre de la classification⁹⁷ conduit au découpage de la population des directeurs en 2 classes.

Classe 1 : 40,9 % des directeurs d'école

Les directeurs d'école de cette classe déclarent qu'il existe dans leur école un enseignement de l'allemand depuis plus de cinq ans en CE2 et depuis plus de 9 ans en CM1 et en CM2.

Classe 2 : 59,1 % des directeurs d'école

Les directeurs d'école de cette classe déclarent qu'il existe dans leur école un enseignement de l'allemand depuis moins de cinq ans en CE2 et moins de 9 ans en CM1 et en CM2.

Quelle que soit la compétence langagière considérée, l'ancienneté de l'existence d'un enseignement de l'allemand dans l'école influe positivement sur les résultats des élèves à l'évaluation. En témoignent les meilleures performances des élèves des directeurs d'école de la classe 1 par rapport à ceux de la classe 2. L'existence d'un enseignement de l'allemand depuis plus de 5 ans en CE2 dans les écoles des directeurs de la classe 1 laisse également supposer un apprentissage de l'allemand dès le CE2 pour un certain nombre de leurs élèves.

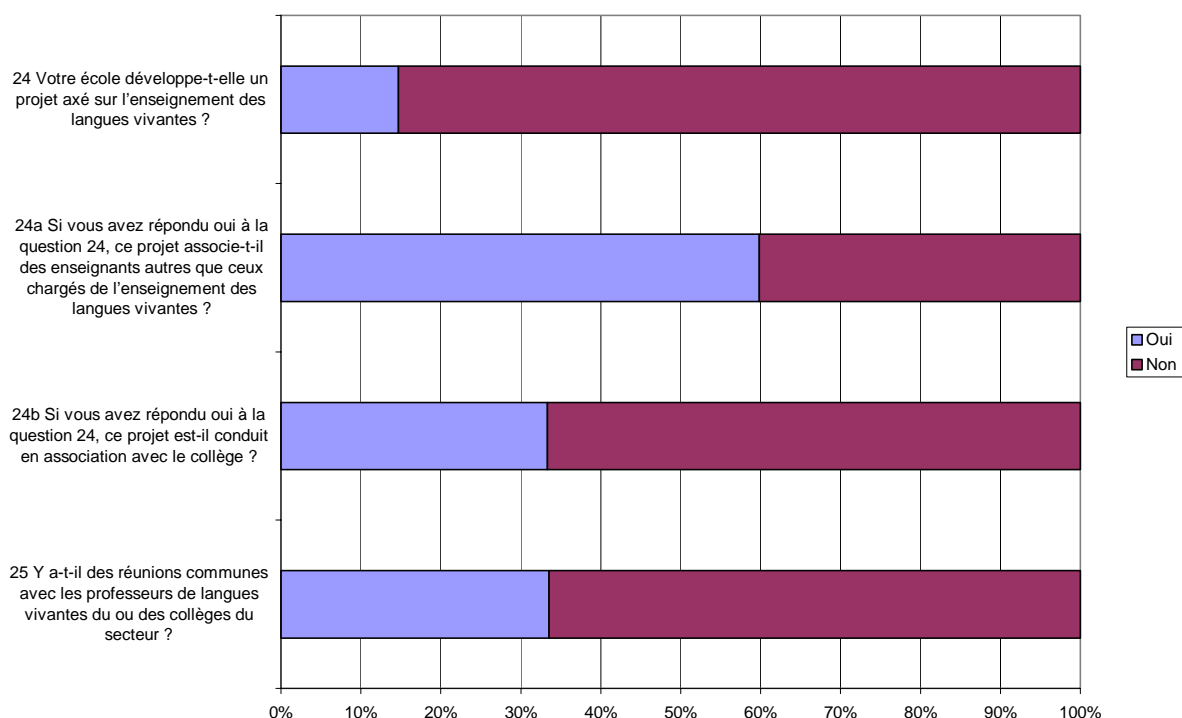
97 cf. annexe 10.15 p.264

5. Les projets et le lien école/collège autour des langues

158 directeurs ont répondu aux 4 items relatifs aux projets et au lien école/collège autour des langues.

5.1 État descriptif des réponses des directeurs

Graphique : les 4 items relatifs aux projets et au lien école/collège autour des langues



Moins de 15 % des directeurs d'école déclarent que leur école développe un projet axé sur l'enseignement des langues vivantes.

Lorsque celui-ci existe, il associe dans six cas sur dix les enseignants autres que ceux chargés de l'enseignement des langues vivantes. Dans seulement un tiers des cas, il est conduit en association avec le collège.

Quant aux réunions communes avec les professeurs de langues vivantes du ou des collèges du secteur, un tiers des directeurs d'école déclarent leur existence.

L'examen de l'arbre de la classification⁹⁸ conduit au découpage de la population des directeurs en 6 classes.

Classe 1 : 59,1 % des directeurs d'école

Il s'agit des directeurs d'école ne développant aucun projet autour des langues vivantes et déclarant qu'il n'y a pas de lien école/collège pour les langues vivantes.

Classe 2 : 26,1 % des directeurs d'école

Il s'agit des directeurs d'école déclarant que leur école ne développe pas de projet autour des langues vivantes mais que sont organisées des réunions communes avec les professeurs de langue des collèges du secteur.

Classe 3 bis : 14,8 % des directeurs d'école

Il s'agit du regroupement des directeurs des classes 3, 4, 5 et 6 déclarant que leur école développe un projet autour des langues vivantes. La moitié des directeurs de cette classe déclarent l'existence de réunions communes avec les professeurs de langue du collège du secteur.

L'examen des graphiques ci-dessus permet de constater que le développement de projets d'école autour des langues vivantes influence positivement sur les performances des élèves de fin de CM2 en allemand que ce soit à l'oral ou à l'écrit. Les élèves des directeurs de la classe 3 bis obtiennent en effet des résultats nettement supérieurs à ceux des élèves des directeurs des autres classes. Les élèves de la classe 2 obtiennent un positionnement sur chacune des trois échelles légèrement supérieur à celui des élèves de la classe 1. Ce constat démontre une légère influence de l'existence d'un lien école/collège sur les performances des élèves.

98 cf. annexe 10.16 p.266

SYNTHÈSE

Cette évaluation-bilan des compétences des élèves en allemand correspond à un état initial à la suite de la mise en place des programmes transitoires de 2002 en CM2. Elle a pour but de fournir un indicateur fiable permettant de décrire les performances des élèves en allemand en fin d'école primaire et de permettre des comparaisons dans le temps.

Que nous apprend l'analyse du volet cognitif et celle du volet contextuel ? Quels sont les contextes favorables à la réussite ?

1. L'analyse du volet cognitif

Les premiers constats doivent permettre de s'interroger sur la question du seuil à partir duquel les objectifs du programme ou le niveau A1 du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) sont considérés comme atteints. En effet, la construction de l'échelle nous donne la répartition des élèves et de leurs compétences. Cette échelle ne constitue pas une norme au-delà de laquelle les exigences du programme sont atteintes et ne le sont pas en deçà. Elle constate l'hétérogénéité des élèves dans la maîtrise des compétences attendues en fin d'école primaire.

En compréhension de l'oral, les résultats montrent que cette activité langagière est bien travaillée dans les classes. Près d'un élève sur deux maîtrise bien la compréhension de l'oral dont près d'un quart de manière très satisfaisante. Les élèves sont visiblement sensibilisés aux sonorités de la langue. Ils réussissent dès le groupe 2 à percevoir les sonorités et le rythme de la langue allemande et à faire appel à leurs connaissances lexicales pour reconnaître des mots ou expressions. Cependant, lorsqu'il s'agit de prélever les principales informations d'un texte, ce n'est qu'à partir du groupe 3 qu'ils en sont capables. La contextualisation ne semble pas aider les élèves de fin d'école à accéder au sens. Surcharge de la mémoire ?

En production orale, les élèves semblent très bien entraînés à reproduire des énoncés très courts et à se présenter. Cependant, ils sembleraient moins sollicités pour lire à haute voix un court message en respectant les groupes de souffle et l'intonation. Quant à la compétence *mobiliser*, qui permet d'accéder à la production orale en tant que telle, elle n'est pas encore vraiment maîtrisée même si les items sont réussis une fois sur deux en moyenne.

Par rapport au temps d'exposition des élèves à l'écrit, la compréhension de l'écrit est assez bien réussie. Près d'un élève sur deux maîtrise la compréhension de l'écrit. Ils la maîtrisent même très bien pour un cinquième d'entre eux. Dès le groupe 3, les élèves commencent à accéder au sens en prenant appui sur les éléments explicites d'un texte très court.

La production écrite est une compétence qui n'est accessible qu'à un élève sur quatre (24,5%). Elle repose sur d'autres compétences nécessaires à la compréhension de l'écrit et elle est seulement en construction en fin de cycle 3. De plus, les situations proposées dans cette évaluation avaient des exigences de réussite très élevées ; en effet la plupart du temps il fallait avoir correctement répondu à l'ensemble des questions composant un item pour obtenir le point et les enseignants des classes évaluées déclarent en majorité avoir peu souvent recours à l'écrit (moins de 20 % du temps d'enseignement), l'oral restant la priorité absolue. Tout cela pourrait expliquer pourquoi seulement un élève sur dix a atteint un très bon niveau de maîtrise de cette compétence.

Cependant, même si l'utilisation de l'écrit doit se faire en prenant certaines précautions et si sa place doit être limitée par rapport à l'oral, il ne faudrait pas pour autant oublier que l'écrit est un bon appui pour faciliter la mémorisation, la segmentation correcte des phrases et le lien graphie/phonie.

Les taux moyens de réussite en compréhension de l'oral (65,8%) et en compréhension de l'écrit (55,4 %) sont plus proches entre eux que ce que l'on pouvait attendre en prenant en compte le temps accordé à chacune de ces deux compétences pendant les cours d'allemand. Le prélèvement d'indices permettant d'accéder à la compréhension d'un énoncé écrit semblerait facilité par les éléments contextuels et par un effort de mémorisation moins important qu'en compréhension de l'oral. Un élève sur dix atteint un très bon niveau de maîtrise à la fois en compréhension de l'oral et de l'écrit.

Quant à la connaissance de faits culturels, un élève sur deux connaît et reconnaît ceux les plus rencontrés à l'école ou dans la vie de tous les jours. Tout ce qui demande un réel intérêt pour le monde germanophone n'est pas maîtrisé par la plupart d'entre eux (moins d'un élève sur quatre). A l'école, il est important de rappeler que les contenus culturels doivent être abordés dans tous les champs disciplinaires.

2. L'analyse du volet contextuel⁹⁹

2.1 Que nous apprennent les réponses au questionnaire élève¹⁰⁰ ?

Les élèves et l'allemand

Si les trois quarts des élèves interrogés sont nés en 1993 et avaient donc environ 11 ans au moment de la passation de l'évaluation, on note que 15,2 % ont déjà redoublé une fois et 4,1 % ont un an d'avance. 62 % des élèves ont commencé l'allemand au CE2 ou au CM1 ; mais 15,1 % n'ont commencé qu'en CM2. On note que 10,7 % ont eu un enseignement d'allemand dès la maternelle ou le CP (régions frontalières ?).

76,3 % des élèves sont nés en France ou sont arrivés en France avant l'âge de 3 ans. La quasi-totalité des élèves (95 %) a le français comme langue maternelle. Si c'est la langue parlée à la maison par 78,4 % des élèves, 20 % ne le parlent à la maison qu'occasionnellement, ce qui pourrait signifier que ces enfants vivent avec des parents non francophones.

L'environnement culturel et ludique des enfants évalués semble relativement riche, mais ils ne sont que 66 % à avoir un dictionnaire français, 42,9 % un dictionnaire en langue étrangère et 17 % des journaux en langue étrangère. De plus, les contacts avec la langue allemande en dehors de l'école sont très rares. Une minorité (19,8 %) dit avoir un correspondant allemand. Trois élèves sur quatre déclarent ne jamais être allés dans un pays germanophone. Cependant on note que 29,3 % des élèves déclarent parler en allemand parfois avec leur entourage et qu'une petite moitié d'entre eux regarde des films ou des émissions en allemand.

Ils sont à peine 7 % à estimer que leurs résultats en allemand sont mauvais. Une très faible proportion (6 %) dit ne jamais parler en allemand pendant les cours et 70 % parlent souvent ou très souvent en allemand. Selon les élèves, seulement un professeur sur deux (51,5 %) s'adresse à ses élèves en allemand et 20 % parlent essentiellement en français. Par contre, une grande majorité déclare être encouragée par leurs enseignants.

Près de 72 % estiment que le cours d'allemand est un moment agréable et moins de 20 % sont gênés de prendre la parole devant la classe et n'aiment pas faire des sketches en allemand alors qu'ils sont très nombreux (73,4 %) à aimer chanter en allemand.

Ils sont une large majorité à aimer la langue allemande et à reconnaître qu'il est important pour eux de la connaître. Pour près de la moitié des enfants, les deux principaux intérêts de l'apprentissage de la langue sont une possibilité de dialoguer avec des étrangers, une meilleure approche de l'allemand en 6^e et l'accessibilité à un bon métier. Lire en allemand, comprendre des émissions ou des chants n'est absolument pas un objectif prioritaire pour eux.

Leurs avis sur l'évaluation

Cette évaluation est jugée facile par une bonne moitié des élèves (57,2 %) ; seuls 7,4 % l'ont trouvée trop difficile. Pour répondre à toutes les questions, une large majorité (86,7 %) reconnaît avoir eu suffisamment de temps et la moitié d'entre eux déclare même avoir fini avant. Cependant, 12,9 % auraient eu besoin de temps supplémentaire pour finir.

⁹⁹ Les réponses reposent sur les seules déclarations des personnes interrogées avec tout ce que cela peut comporter comme subjectivité.

¹⁰⁰ Voir annexe 10 p.237

2.2 Que nous apprennent les réponses au questionnaire enseignant ¹⁰¹ ?

Les enseignants et leurs pratiques pédagogiques

Ce sont en grande majorité (76 %) des femmes qui enseignent l'allemand à l'école primaire.

Pour les classes évaluées, cet enseignement est assuré à 45 % par un enseignant du premier degré qui est l'enseignant de la classe pour 29,4 % d'entre eux. Quant aux enseignants du second degré, ils sont 24,9 %, les intervenants extérieurs 21,5 % et les assistants à peine 7,8 %.

D'un point de vue catégoriel, il y a une majorité d'instituteurs ou professeurs des écoles (45,9 %) et une forte proportion d'intervenants hors Education nationale. (29,2 %). Un quart des enseignants ou autres personnes enseignant l'allemand dans les classes évaluées possèdent soit une licence, soit une maîtrise. La quasi-totalité (près de 90 %) des enseignants se sent intégrée dans l'équipe éducative de l'école, mais n'a pas mis en place un projet commun avec les professeurs de langue du collège du secteur.

Une bonne moitié utilise plusieurs manuels et un quart n'en utilise aucun.

Ils sont seulement 42,1 % à être abonnés à une revue en allemand, mais ils sont près de 70 % à regarder régulièrement des émissions ou des vidéos en VO et à lire des livres en allemand.

La pratique du « tout allemand » n'est pas encore généralisée, cependant 60 % utilisent l'allemand pendant plus de 50 % de leur temps de parole. Jeux, chansons, images, posters et affiches font souvent partie du cours. L'aspect civilisationnel n'est enseigné régulièrement que par 48,3 % d'entre eux. Les élèves ne sont qu'exceptionnellement regroupés en groupes homogènes ; en effet, 63,4 % des enseignants ne le font jamais. Plus de 70 % définissent des priorités dans les objectifs et les contenus. L'auto évaluation des élèves est rarement prise en compte (à peine 30 %).

Près de neuf enseignants sur dix créent des situations de communication proches de la réalité et une majorité (52,4 %) encourage souvent les élèves à communiquer en allemand. Plus d'un enseignant sur deux a recours au travail en paire ou en petits groupes et tient compte des goûts et des opinions de ses élèves. Ils sont environ 15 % à organiser des échanges et à trouver des correspondants pour leurs élèves.

Les priorités des enseignants sont tout d'abord de faire aimer l'allemand aux élèves et de les faire tous parler en allemand durant le cours et que les élèves puissent se faire comprendre à l'oral même avec des erreurs (82 %) et de comprendre globalement le sens d'un discours, mais on note que 35,1 % donnent comme première priorité la compréhension du sens exact à l'écrit.

Leurs avis sur cette évaluation

La majorité des enseignants pense que les situations d'évaluation proposées sont familières à leurs élèves en ce qui concerne la production et la compréhension orales ainsi que la connaissance de faits culturels. Par contre, près d'un sur deux (45,8 %) pense que ses élèves sont moins familiarisés avec la compréhension de l'écrit et une majorité (70,4 %) pense que ses élèves ne sont pas préparés à la production écrite

Par conséquent, plus de la moitié des enseignants trouvent plutôt faciles les exercices proposés en compréhension (78,6 %) et production (52 %) orales ainsi qu'en connaissances de faits culturels (51 %), alors qu'ils sont seulement 39 % à être de cet avis pour la compréhension de l'écrit et 22,7 % pour la production écrite.

2.3 Que nous apprennent les réponses au questionnaire directeur ¹⁰² ?

Les écoles dont les questionnaires ont été dépouillés sont à 52 % urbaines et à 46,3 % rurales. Seules 12,6 % font partie d'un R.P.¹⁰³. Une école sur deux organise des rencontres ou des réunions spécifiques pour les langues vivantes. Le climat dans les écoles est généralement bon (peu de violence et d'absentéisme).

L'année pendant laquelle a débuté l'enseignement des langues vivantes dans les différents niveaux de classe de l'école primaire varie, mais un enseignement de l'allemand existe pour près de 4 écoles sur 10 en CM1 et en CM2 depuis plus de 10 ans. Seuls 1,8 % des élèves ne bénéficient de l'enseignement de l'allemand que depuis un an. Ce sont des séquences hebdomadaires de deux fois 45 min qui sont proposées dans les trois quarts des classes de CM2. Près d'une école sur deux doit aménager les horaires ou organiser des échanges de services pour pouvoir permettre cet enseignement.

101 Voir annexe 10 p.244

102 Voir annexe 10 p.258

103 Regroupement pédagogique intercommunal

66,5% des écoles ont des réunions communes avec les professeurs de langues vivantes du ou des collèges du secteur.

Dans une école sur deux, l'enseignement des langues vivantes est assuré par échanges de service entre enseignants de l'école en aménageant les horaires. Dans 42,3% des écoles, l'enseignement des langues vivantes est assuré en effectuant des regroupements de classes.

3. Le croisement des performances des élèves avec les réponses aux questionnaires de contexte

3.1 Quelles sont les caractéristiques des élèves qui réussissent le mieux¹⁰⁴ ?

D'après les analyses faites à partir du croisement des résultats des élèves à cette évaluation-bilan avec les réponses aux questionnaires de contexte, il semblerait que les élèves qui réussissent le mieux soient ceux qui sur le plan individuel ont le temps d'exposition à la langue le plus long, une bonne motivation pour cet apprentissage, qui se sentent à l'aise en cours d'allemand, qui déclarent avoir beaucoup de plaisir à apprendre l'allemand et pensent qu'il est important d'apprendre cette langue.

Quant aux enseignants de ces élèves qui réussissent le mieux, ils sont issus du premier degré, utilisent des supports variés, mettent en place des projets autour des langues à l'école et à l'extérieur. Ils ne se « bloquent » pas sur les erreurs de leurs élèves mais cherchent avant tout à leur donner confiance car l'exactitude linguistique n'est pas leur premier objectif. Ils ont un enseignement qui accorde une place à toutes les activités langagières. Ils s'adressent en allemand à leurs élèves les trois quarts du temps.

Ces élèves sont dans des écoles où l'enseignement de l'allemand est déjà bien installé et avec un projet d'école axé sur les langues vivantes. Les directeurs de ces écoles ne déclarent pas de problèmes perturbant le déroulement de cet enseignement et proposent aux parents d'assister à des activités et à des réunions autour des langues vivantes. Quant au lien école/collège, on ne constate qu'une légère influence sur les performances des élèves.

104 cf. annexe 8 p. 200 et annexe 10 p.237

PARTIE VII
CONCLUSIONS ET PERSPECTIVES

Cette évaluation-bilan qui est la première pour les langues vivantes en fin d'école primaire permet de bien cibler les acquis des élèves, de faire un état des lieux de l'enseignement tel qu'il est dispensé et de voir que les conditions matérielles et humaines de cet enseignement sont encore très variables.

En 2010, la prochaine évaluation-bilan en langues vivantes étrangères devrait permettre de mesurer l'évolution des performances des élèves en prenant en compte la réécriture des programmes de 2002, la mise en place du socle commun et le début de l'apprentissage d'une langue vivante à l'école qui se fera à partir du CE1 à partir de la rentrée scolaire 2007.

Ainsi, l'analyse des items réussis par les différents groupes de performances mesurera l'évolution des compétences et permettra de prendre en compte l'évolution du niveau de maîtrise des compétences et donc du niveau A1 en anglais et en allemand des élèves en fin d'école.

D'une manière générale, les conditions matérielles et pédagogiques dans les écoles sont encore très inégales alors que l'analyse des réponses aux questionnaires montre que le contexte a une influence certaine sur les performances des élèves. Quant aux échelles de performances, elles montrent l'étendue des compétences et une certaine hétérogénéité des élèves en fin d'école, ce qui exigerait une pédagogie adaptée pour la prise en compte de leurs acquis à l'entrée en sixième.

Les facteurs influençant la réussite des élèves sont des facteurs sur lesquels on peut agir pour l'amélioration de la maîtrise des compétences langagières en anglais et en allemand en fin d'école.

Dans le contexte actuel où la maîtrise d'une langue vivante étrangère devient un atout majeur non seulement sur le plan individuel mais social, le système éducatif devrait s'interroger sur sa politique éducative dans ce domaine.

ANNEXES

ANNEXE 1 : descripteurs généraux du niveau A1 du cadre européen commun de références pour les langues

Production orale générale	Peut produire des expressions simples isolées sur les gens et les choses
Production écrite générale	Peut écrire des expressions et phrases simples isolées
Compréhension générale de l'oral	Peut comprendre une intervention si elle est lente et soigneusement articulée et comprend de longues pauses qui permettent d'en assimiler les sens.
Compréhension générale de l'écrit	Peut comprendre des textes courts et très simples, phrase par phrase, en relevant des noms, des mots familiers et des expressions très élémentaires et en relisant si nécessaire.

ANNEXE 2 : tableau récapitulatif du nombre d'items par langue et par compétence langagière

Anglais

	Production écrite	Compréhension de l'écrit	Connaissance de faits culturels	Compréhension de l'oral	Production orale	Ensemble
Total	74 items	94 items	53 items	159 items	35 items	415 items

Allemand

	Production écrite	Compréhension de l'écrit	Connaissance de faits culturels	Compréhension de l'oral	Production orale	Ensemble
Total	61 items	121 items	35 items	142 items	36 items	395 items

ANNEXE 3 : Répartition des 9 blocs d'items dans les 12 cahiers

cahier 1	bloc 1 CE PE	bloc 2 PE CC	bloc 3 CE PE
cahier 2	bloc 1 CE PE	bloc 8 CE CC	bloc 9 CE PE
cahier 3	bloc 2 PE CC	bloc 9 CE PE	bloc 6 CE PE
cahier 4	bloc 2 PE CC	bloc 4 CE	bloc 7 CE CC
cahier 5	bloc 3 CE PE	bloc 5 PE CC	bloc 6 CE PE
cahier 6	bloc 3 CE PE	bloc 7 CE CC	bloc 8 CE CC
cahier 7	bloc 4 CE	bloc 1 CE PE	bloc 5 PE CC
cahier 8	bloc 5 PE CC	bloc 7 CE CC	bloc 9 CE PE
cahier 9	bloc 6 CE PE	bloc 4 CE	bloc 8 CE CC
cahier 10	bloc 7 CE CC	bloc 6 CE PE	bloc 1 CE PE
cahier 11	bloc 8 CE CC	bloc 5 PE CC	bloc 2 PE CC
cahier 12	bloc 9 CE PE	bloc 3 CE PE	bloc 4 CE

- Chaque bloc correspond à une unité de temps qui a été évaluée à 12 minutes.
- Chaque bloc se retrouve dans quatre cahiers différents. Par exemple : le bloc 1 se retrouve dans les cahiers 1, 2, 7 et 10.
- Chaque cahier est composé de trois blocs, ce qui correspond à une durée de passation de trente six minutes.
- Le contenu des cahiers peut être très différent. Par exemple, le cahier 12 n'aura pas d'items de faits culturels, alors que les trois blocs composant le cahier 11 ont tous des items de faits culturels.

ANNEXE 4 : corrélations entre les scores

En anglais

	Compréhension de l'écrit	Production écrite
Compréhension de l'oral	.40	.42
Compréhension de l'écrit		.52

10,6 % des élèves sont dans les groupes 4 ou 5 à la fois en compréhension de l'oral et compréhension de l'écrit. Ils sont 8,1 % dans ces 2 groupes si l'on ajoute la production écrite.

4,3 % des élèves sont dans les groupes 0 ou 1 à la fois en compréhension de l'oral et compréhension de l'écrit. Ils sont 1,9 % dans ces 2 groupes si l'on ajoute la production écrite.

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 sont 49,2 % dans ces 3 groupes si l'on ajoute la production écrite.

En allemand

	Compréhension de l'écrit	Production écrite
Compréhension de l'oral	.65	.56
Compréhension de l'écrit		.73

12,9 % des élèves sont dans les groupes 4 ou 5 à la fois en compréhension de l'oral et compréhension de l'écrit. Ils sont 11,4 % dans ces 2 groupes si l'on ajoute la production écrite.

5,3 % des élèves sont dans les groupes 0 ou 1 à la fois en compréhension de l'oral et compréhension de l'écrit. Ils sont 2,3 % dans ces 2 groupes si l'on ajoute la production écrite.

59,3 % des élèves du groupe 3 de compréhension de l'oral sont dans les groupes 3, 4 ou 5 en compréhension de l'écrit. Ils sont 47,5 % dans ces 3 groupes si l'on ajoute la production écrite.

ANNEXE 5 : constitution des échelles de performances

Un exemple : Constitution de l'échelle de compréhension de l'oral en anglais

L'échelle de performances a été élaborée en utilisant des modèles statistiques particuliers (modèles de réponse à l'item). Le score moyen de compréhension de l'oral en anglais, correspondant à la performance moyenne des élèves de l'échantillon en compréhension de l'oral, 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. Le score le plus faible observé est de 97 points ; le score le plus élevé est de 395 points. Les élèves se répartissent donc sur un intervalle de 97 à 395 points. Mais cette échelle, comme celles utilisées au niveau international, comme l'enquête PISA, 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. Pour étayer les réflexions sur les niveaux de compétences ayant un sens au regard des objectifs des programmes, des groupes d'élèves ont été constitués à partir de cette échelle.

Sur la base de constats fréquemment établis dans les différentes évaluations antérieures de la DEPP, qui montrent que 15 % des élèves peuvent être considérés comme en difficulté à l'entrée en sixième, 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'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 159 items répartis en 5 ensembles de difficultés croissantes. Les compétences de chacun des groupes d'élèves ont pu ainsi être caractérisées. Comme dans l'évaluation internationale PISA, au sein des groupes 1 à 5, la probabilité de l'élève le plus faible d'un groupe donné de réussir les items caractérisant son groupe d'appartenance est d'au moins 50 %.

Enfin le groupe des 15 % d'élèves les plus faibles a été divisé en deux groupes : un groupe 0 d'élèves qui, même pour les items de l'ensemble correspondant, ont généralement plus de chances de les échouer que de les réussir, et un groupe 1 dont la probabilité de réussir ces mêmes items est supérieure. Comme dans l'enquête PISA, l'amplitude de l'intervalle de variation des scores des élèves du groupe 1 est égale à celle des groupes intermédiaires (groupes 2, 3 et 4).

Le tableau ci-dessous récapitule les probabilités-seuils observés.

Tableau : probabilités de réussite de chaque groupe d'élèves aux items qui caractérisent le groupe

	Groupe 0	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5
Probabilité de l'élève le plus faible du groupe de réussir l'ensemble d'items en correspondance du groupe	23,0 %	62,3 %	60,3 %	61,1 %	67,5 %	54,1 %
Probabilité de l'élève du centre du groupe de réussir l'ensemble d'items en correspondance du groupe	40,2 %	72,1 %	69,4 %	70,4 %	75,8 %	68,3 %
Probabilité de l'élève le plus fort du groupe de réussir l'ensemble d'items en correspondance du groupe	62,3 %	79,8 %	76,9 %	77,9 %	81,4 %	79,8 %

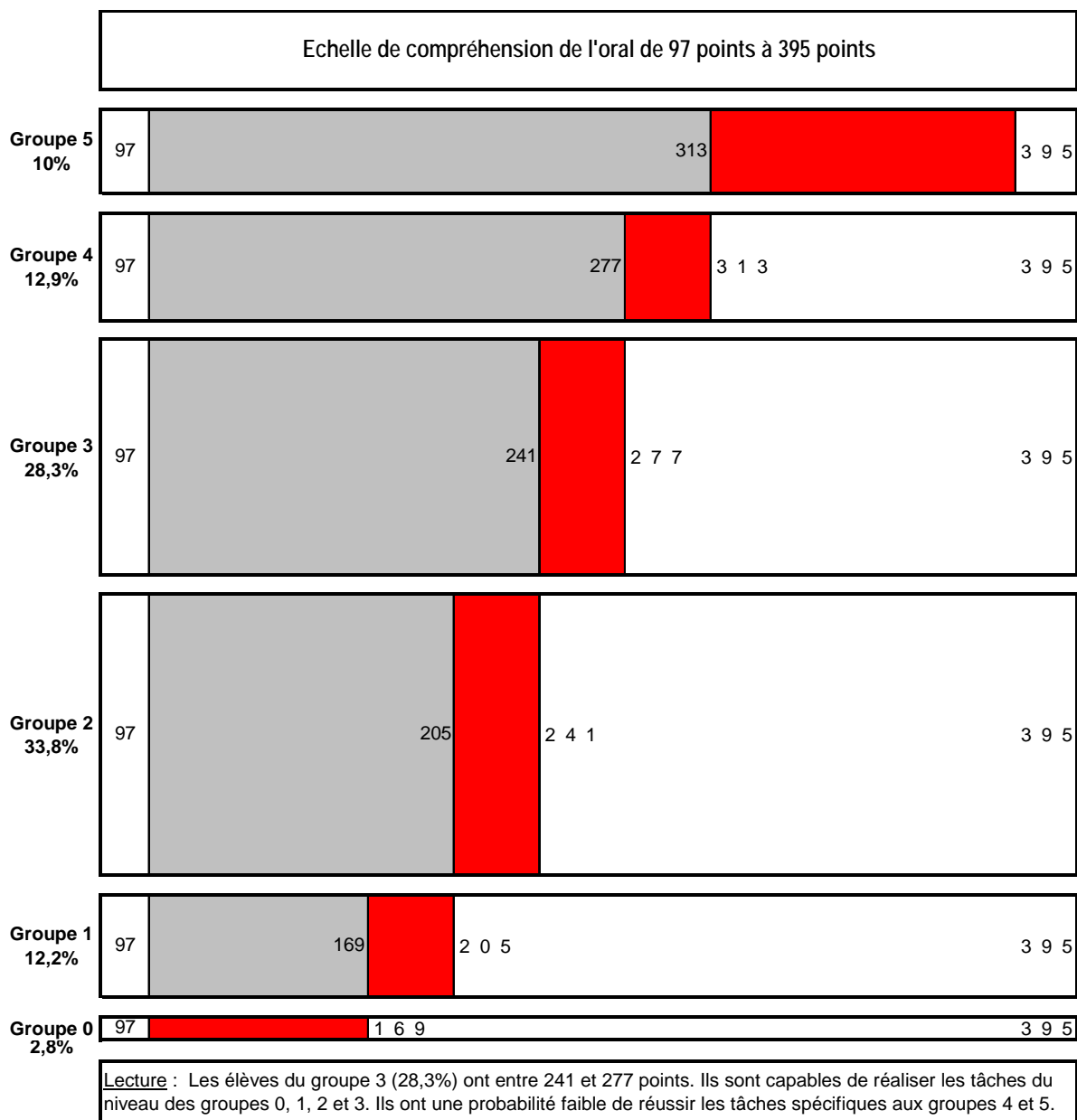
NB : pour le groupe 0, l'ensemble d'items pris comme référence est l'ensemble d'items caractérisant le groupe 1.

Présentation de l'échelle de compréhension de l'oral

Graduée de 97 à 395 points, l'échelle de compréhension de l'oral ci-dessous précise les groupes de performances. La barre grisée symbolise l'étendue croissante de la maîtrise des compétences du groupe 0 au groupe 5.

Pour chaque groupe est indiqué le score inférieur obtenu par ses élèves les moins performants et le score supérieur atteint par les élèves les plus performants, celui-ci étant identique au score inférieur du groupe immédiatement supérieur.

Pour décrire ce que sont capables de faire les élèves de chacun des six groupes, le modèle statistique permet de dégager un ensemble d'items pour lesquels les élèves d'un groupe donné ont une probabilité de réussite d'au moins 50 %.



ANNEXE 7 : les probabilités-seuils des échelles de performance

ANGLAIS

Anglais : compréhension de l'oral

Tableau : probabilités de réussite de chaque groupe d'élèves aux items qui caractérisent le groupe

	Groupe 0	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5
Probabilité de l'élève le plus faible du groupe de réussir l'ensemble d'items en correspondance du groupe	23,0 %	62,3 %	60,3 %	61,1 %	67,5 %	54,1 %
Probabilité de l'élève du centre du groupe de réussir l'ensemble d'items en correspondance du groupe	40,2 %	72,1 %	69,4 %	70,4 %	75,8 %	68,3 %
Probabilité de l'élève le plus fort du groupe de réussir l'ensemble d'items en correspondance du groupe	62,3 %	79,8 %	76,9 %	77,9 %	81,4 %	79,8 %

NB : pour le groupe 0, l'ensemble d'items pris comme référence est l'ensemble d'items caractérisant le groupe 1.

anglais : compréhension de l'écrit

Tableau : probabilités de réussite de chaque groupe d'élèves aux items qui caractérisent le groupe

	Groupe 0	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5
Probabilité de l'élève le plus faible du groupe de réussir l'ensemble d'items en correspondance du groupe	19,3%	56,7%	61,1%	67,4%	64,3%	66,9%
Probabilité de l'élève du centre du groupe de réussir l'ensemble d'items en correspondance du groupe	34,4%	68,3%	71,8%	79,1%	75,1%	83,7%
Probabilité de l'élève le plus fort du groupe de réussir l'ensemble d'items en correspondance du groupe	56,7%	77,3%	79,7%	86,5%	83,0%	92,2%

NB : pour le groupe 0, l'ensemble d'items pris comme référence est l'ensemble d'items caractérisant le groupe 1.

anglais : production écrite

Tableau : probabilités de réussite de chaque groupe d'élèves aux items qui caractérisent le groupe

	Groupe 0	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5
Probabilité de l'élève le plus faible du groupe de réussir l'ensemble d'items en correspondance du groupe	9,0%	39,1%	36,1%	39,5%	39,7%	33,3%
Probabilité de l'élève du centre du groupe de réussir l'ensemble d'items en correspondance du groupe	20,0%	47,4%	46,6%	50,7%	49,5%	59,9%
Probabilité de l'élève le plus fort du groupe de réussir l'ensemble d'items en correspondance du groupe	39,1%	55,8%	57,5%	61,8%	59,3%	80,8%

NB : pour le groupe 0, l'ensemble d'items pris comme référence est l'ensemble d'items caractérisant le groupe 1.

ALLEMAND

allemand : compréhension de l'oral

Tableau : probabilités de réussite de chaque groupe d'élèves aux items qui caractérisent le groupe

	Groupe 0	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5
Probabilité de l'élève le plus faible du groupe de réussir l'ensemble d'items en correspondance du groupe	19,8%	63,9%	59,3%	61,1%	64,6%	69,9%
Probabilité de l'élève du centre du groupe de réussir l'ensemble d'items en correspondance du groupe	39,1%	75,0%	70,5%	71,4%	73,8%	86,6%
Probabilité de l'élève le plus fort du groupe de réussir l'ensemble d'items en correspondance du groupe	63,9%	83,3%	79,3%	79,5%	81,0%	94,7%

NB : pour le groupe 0, l'ensemble d'items pris comme référence est l'ensemble d'items caractérisant le groupe 1.

allemand : compréhension de l'écrit

Tableau : probabilités de réussite de chaque groupe d'élèves aux items qui caractérisent le groupe

	Groupe 0	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5
Probabilité de l'élève le plus faible du groupe de réussir l'ensemble d'items en correspondance du groupe	19,5%	54,8%	60,6%	61,8%	66,1%	66,3%
Probabilité de l'élève du centre du groupe de réussir l'ensemble d'items en correspondance du groupe	32,8%	64,3%	71,1%	73,9%	75,9%	87,4%
Probabilité de l'élève le plus fort du groupe de réussir l'ensemble d'items en correspondance du groupe	54,8%	71,9%	79,4%	82,9%	83,3%	95,2%

NB : pour le groupe 0, l'ensemble d'items pris comme référence est l'ensemble d'items caractérisant le groupe 1.

allemand : production écrite

Tableau : probabilités de réussite de chaque groupe d'élèves aux items qui caractérisent le groupe

	Groupe 0	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5
Probabilité de l'élève le plus faible du groupe de réussir l'ensemble d'items en correspondance du groupe	4,3%	27,4%	39,3%	37,4%	37,8%	39,3%
Probabilité de l'élève du centre du groupe de réussir l'ensemble d'items en correspondance du groupe	11,5%	37,9%	48,2%	49,3%	49,9%	69,0%
Probabilité de l'élève le plus fort du groupe de réussir l'ensemble d'items en correspondance du groupe	27,4%	49,5%	57,2%	61,4%	61,9%	85,9%

NB : pour le groupe 0, l'ensemble d'items pris comme référence est l'ensemble d'items caractérisant le groupe 1.

ANNEXE 8 : Caractérisation des groupes avec des éléments du contexte ANGLAIS

Compréhension de l'oral anglais	groupe0	groupe1	groupe2	groupe3	groupe4	groupe5	Ensemble
Effectif (part de l'échantillon)	169 2,8 %	725 12,2 %	2014 33,8 %	1688 28,3 %	771 12,9 %	596 10,0 %	5964 100,0 %
Nombre moyen de minutes de cours d'anglais par semaine	78	78	80	82	83	86	82
Nombre moyen d'années d'apprentissage de l'anglais	2,7	2,5	2,6	2,8	2,8	3,0	2,7
Part des élèves dont l'enseignant d'anglais est l'enseignant de la classe ou un enseignant de l'école	45,7 %	40,0 %	37,7 %	34,2 %	27,8 %	33,5 %	35,5 %
Part des élèves dont l'enseignant d'anglais est un professeur du second degré	5,4 %	11,0 %	13,0 %	15,9 %	17,2 %	15,7 %	14,2 %
Part des élèves dont l'enseignant d'anglais est un assistant	1,3 %	4,0 %	4,0 %	2,8 %	4,0 %	5,8 %	3,8 %
Part des élèves dont l'enseignant d'anglais est un intervenant extérieur	25,2 %	27,2 %	28,0 %	31,5 %	34,3 %	31,0 %	29,9 %
Part des filles	29,8 %	42,5 %	46,7 %	49,1 %	52,2 %	54,6 %	47,9 %
Part des élèves du public scolarisés en ZEP/REP	38,5 %	23,7 %	16,0 %	12,7 %	8,9 %	11,3 %	15,2 %
Part des élèves ayant déjà redoublé	38,8 %	26,0 %	16,3 %	10,8 %	6,3 %	3,8 %	14,0 %
Part des élèves ayant un ou deux ans d'avance	1,9 %	1,9 %	3,0 %	4,8 %	5,9 %	7,4 %	4,2 %
Part des élèves ayant déjà passé des vacances dans un pays où ils devaient utiliser l'anglais pour être compris	19,2 %	15,8 %	19,0 %	21,7 %	26,6 %	31,8 %	21,6 %
Part des élèves parlant une autre langue	32,2 %	33,5 %	30,1 %	27,8 %	26,7 %	28,1 %	29,3 %
Part des élèves aimant beaucoup l'anglais	35,4 %	40,0 %	44,4 %	46,9 %	52,8 %	57,1 %	46,7 %
Part des élèves jugeant l'anglais très important	44,0 %	49,5 %	48,5 %	49,8 %	54,5 %	58,3 %	50,6 %

Compréhension de l'écrit anglais	groupe0	groupe1	groupe2	groupe3	groupe4	groupe5	Ensemble
Effectif (part de l'échantillon)	182 3,1 %	712 12,0 %	1739 29,2 %	1943 32,6 %	786 13,2 %	595 10,0 %	5957 100,0 %
Nombre moyen de minutes de cours d'anglais par semaine	74	83	79	81	84	87	82
Nombre moyen d'années d'apprentissage de l'anglais	2,8	2,7	2,5	2,7	2,8	3,1	2,7
Part des élèves dont l'enseignant d'anglais est l'enseignant de la classe ou un enseignant de l'école	40,0 %	41,0 %	39,3 %	35,3 %	27,6 %	27,6 %	35,5 %
Part des élèves dont l'enseignant d'anglais est un professeur du second degré	11,8 %	13,2 %	11,4 %	14,3 %	17,8 %	18,7 %	14,2 %
Part des élèves dont l'enseignant d'anglais est un assistant	4,4 %	4,4 %	2,9 %	3,8 %	3,7 %	5,4 %	3,8 %
Part des élèves dont l'enseignant d'anglais est un intervenant extérieur	23,5 %	25,8 %	29,6 %	29,3 %	35,8 %	32,2 %	29,9 %

Part des filles	37,3 %	41,3 %	43,2 %	49,7 %	56,4 %	55,4 %	47,9 %
Part des élèves du public scolarisés en ZEP/REP	24,3 %	20,4 %	19,1 %	12,6 %	10,5 %	9,8 %	15,2 %
Part des élèves ayant déjà redoublé	28,4 %	21,3 %	21,1 %	10,3 %	4,0 %	5,4 %	14,0 %
Part des élèves ayant un ou deux ans d'avance	1,1 %	3,6 %	2,7 %	4,3 %	5,3 %	8,1 %	4,2 %
Part des élèves ayant déjà passé des vacances dans un pays où ils devaient utiliser l'anglais pour être compris	19,3 %	20,0 %	16,0 %	21,6 %	26,8 %	34,1 %	21,6 %
Part des élèves parlant une autre langue	35,4 %	30,8 %	30,2 %	27,1 %	27,6 %	32,4 %	29,3 %
Part des élèves aimant beaucoup l'anglais	37,0 %	42,9 %	41,2 %	45,7 %	55,6 %	61,3 %	46,7 %
Part des élèves jugeant l'anglais très important	43,1 %	48,2 %	47,9 %	48,3 %	57,5 %	62,1 %	50,6 %

Production écrite anglais	groupe0	groupe1	groupe2	groupe3	groupe4	groupe5	Ensemble
Effectif (part de l'échantillon)	357 6,0 %	534 9,0 %	1446 24,3 %	1852 31,2 %	1163 19,6 %	594 10,0 %	5945 100,0 %
Nombre moyen de minutes de cours d'anglais par semaine	76	79	79	81	85	88	82
Nombre moyen d'années d'apprentissage de l'anglais	2,5	2,6	2,6	2,6	2,8	3,1	2,7
Part des élèves dont l'enseignant d'anglais est l'enseignant de la classe ou un enseignant de l'école	39,4 %	38,4 %	41,9 %	35,1 %	31,2 %	24,5 %	35,5 %
Part des élèves dont l'enseignant d'anglais est un professeur du second degré	8,9 %	11,4 %	11,2 %	13,4 %	17,3 %	23,3 %	14,2 %
Part des élèves dont l'enseignant d'anglais est un assistant	6,4 %	3,9 %	3,8 %	3,4 %	2,7 %	5,4 %	3,8 %
Part des élèves dont l'enseignant d'anglais est un intervenant extérieur	30,2 %	28,5 %	27,8 %	31,1 %	31,3 %	30,1 %	29,9 %
Part des filles	42,1 %	43,8 %	43,6 %	48,7 %	52,1 %	54,9 %	47,9 %
Part des élèves du public scolarisés en ZEP/REP	21,2 %	18,3 %	19,4 %	15,3 %	9,8 %	8,9 %	15,2 %
Part des élèves ayant déjà redoublé	19,1 %	26,4 %	20,7 %	11,9 %	7,2 %	3,3 %	14,0 %
Part des élèves ayant un ou deux ans d'avance	2,2 %	3,4 %	3,0 %	4,0 %	4,8 %	8,2 %	4,2 %
Part des élèves ayant déjà passé des vacances dans un pays où ils devaient utiliser l'anglais pour être compris	16,1 %	16,3 %	18,5 %	19,3 %	25,2 %	37,7 %	21,6 %
Part des élèves parlant une autre langue	31,4 %	30,9 %	30,6 %	27,8 %	27,3 %	32,1 %	29,3 %
Part des élèves aimant beaucoup l'anglais	41,2 %	37,5 %	43,1 %	44,4 %	51,7 %	64,3 %	46,7 %
Part des élèves jugeant l'anglais très important	49,2 %	42,7 %	48,0 %	48,7 %	53,3 %	65,6 %	50,6 %

ALLEMAND

Compréhension de l'oral allemand	groupe0	groupe1	groupe2	groupe3	groupe4	groupe5	Ensemble
Effectif (part de l'échantillon)	58 1,9%	403 13,1%	1118 36,4%	827 26,9%	357 11,7%	307 10,0%	3070 100,0%
Nombre moyen de minutes de cours d'allemand par semaine	82	88	89	96	102	107	93
Nombre moyen d'années d'apprentissage de l'allemand	2,3	2,3	2,5	2,9	3,3	3,5	2,8
Part des élèves dont l'enseignant d'allemand est l'enseignant de la classe ou un enseignant de l'école	29,7%	28,0%	37,3%	47,5%	60,7%	69,2%	44,5%
Part des élèves dont l'enseignant d'allemand est un professeur du second degré	23,3%	31,8%	24,7%	18,3%	10,9%	9,1%	20,7%
Part des élèves dont l'enseignant d'allemand est un assistant	6,4%	6,2%	6,9%	3,5%	1,9%	2,6%	4,9%
Part des élèves dont l'enseignant d'allemand est un intervenant extérieur	35,5%	26,0%	22,5%	17,7%	14,0%	7,6%	19,5%
Part des filles	13,1%	39,1%	44,1%	50,7%	48,5%	54,5%	46,2%
Part des élèves du public scolarisés en ZEP/REP	36,2%	14,2%	15,8%	9,4%	2,5%	3,6%	11,5%
Part des élèves ayant déjà redoublé	38,6%	25,6%	15,4%	12,2%	10,2%	8,6%	15,0%
Part des élèves ayant un ou deux ans d'avance	3,3%	4,4%	3,2%	4,2%	4,6%	7,2%	4,2%
Part des élèves ayant déjà passé des vacances dans un pays où ils devaient utiliser l'allemand pour être compris	20,9%	15,9%	19,3%	23,9%	30,5%	36,5%	23,1%
Part des élèves parlant une autre langue	56,6%	39,7%	36,5%	34,6%	33,6%	44,9%	37,3%
Part des élèves aimant beaucoup l'allemand	10,5%	27,3%	28,1%	37,2%	47,7%	58,6%	35,4%
Part des élèves jugeant l'allemand très important	11,2%	23,3%	26,2%	27,5%	32,4%	44,0%	28,4%

Compréhension de l'écrit allemand	groupe0	groupe1	groupe2	groupe3	groupe4	groupe5	Ensemble
Effectif (part de l'échantillon)	83 2,7%	381 12,3%	1179 38,1%	821 26,5%	323 10,5%	306 9,9%	3093 100,0%
Nombre moyen de minutes de cours d'allemand par semaine	75	85	90	94	102	111	93
Nombre moyen d'années d'apprentissage de l'allemand	2,0	2,3	2,5	2,8	3,2	4,0	2,8
Part des élèves dont l'enseignant d'allemand est l'enseignant de la classe ou un enseignant de l'école	23,6%	29,9%	36,7%	43,9%	60,9%	81,9%	44,5%
Part des élèves dont l'enseignant d'allemand est un professeur du second degré	34,1%	32,5%	24,8%	17,7%	13,6%	2,9%	20,7%
Part des élèves dont l'enseignant d'allemand est un assistant	0,0%	6,2%	6,0%	5,5%	2,1%	1,7%	4,9%

Part des élèves dont l'enseignant d'allemand est un intervenant extérieur	30,9%	20,7%	21,2%	22,8%	13,3%	6,1%	19,5%
Part des filles	21,3%	33,4%	41,6%	52,3%	56,5%	58,7%	46,2%
Part des élèves du public scolarisés en ZEP/REP	10,9%	13,0%	15,6%	11,1%	3,4%	4,4%	11,5%
Part des élèves ayant déjà redoublé	28,6%	24,1%	17,0%	10,6%	9,0%	11,0%	15,0%
Part des élèves ayant un ou deux ans d'avance	1,6%	4,7%	3,9%	5,3%	2,7%	3,9%	4,2%
Part des élèves ayant déjà passé des vacances dans un pays où ils devaient utiliser l'allemand pour être compris	18,5%	17,2%	18,3%	22,2%	30,3%	44,6%	23,1%
Part des élèves parlant une autre langue	42,4%	40,3%	37,1%	32,7%	35,7%	47,0%	37,3%
Part des élèves aimant beaucoup l'allemand	16,8%	23,2%	28,0%	38,5%	44,6%	64,9%	35,4%
Part des élèves jugeant l'allemand très important	18,8%	18,2%	24,2%	29,5%	35,3%	49,1%	28,4%

Production écrite allemand	groupe0	groupe1	groupe2	groupe3	groupe4	groupe5	Ensemble
Effectif (part de l'échantillon)	189 6,1%	274 8,9%	852 27,6%	1014 32,9%	448 14,5%	308 10,0%	3085 100,0%
Nombre moyen de minutes de cours d'allemand par semaine	87	88	89	93	100	109	93
Nombre moyen d'années d'apprentissage de l'allemand	2,5	2,4	2,4	2,8	3,0	3,7	2,8
Part des élèves dont l'enseignant d'allemand est l'enseignant de la classe ou un enseignant de l'école	35,1%	34,9%	34,2%	41,3%	57,8%	78,0%	44,5%
Part des élèves dont l'enseignant d'allemand est un professeur du second degré	27,8%	27,7%	24,2%	22,0%	14,5%	5,8%	20,7%
Part des élèves dont l'enseignant d'allemand est un assistant	5,1%	6,0%	6,4%	5,1%	2,9%	2,0%	4,9%
Part des élèves dont l'enseignant d'allemand est un intervenant extérieur	23,1%	22,3%	25,4%	18,9%	15,1%	6,8%	19,5%
Part des filles	36,8%	37,4%	37,1%	49,6%	55,7%	59,3%	46,2%
Part des élèves du public scolarisés en ZEP/REP	14,6%	11,4%	17,2%	11,9%	4,9%	2,9%	11,5%
Part des élèves ayant déjà redoublé	27,2%	20,3%	17,8%	12,7%	8,2%	13,1%	15,0%
Part des élèves ayant un ou deux ans d'avance	3,1%	4,6%	3,5%	4,4%	4,9%	4,7%	4,2%
Part des élèves ayant déjà passé des vacances dans un pays où ils devaient utiliser l'allemand pour être compris	16,8%	18,2%	20,4%	20,7%	24,1%	45,1%	23,1%
Part des élèves parlant une autre langue	37,7%	38,3%	38,4%	34,6%	35,0%	45,2%	37,3%
Part des élèves aimant beaucoup l'allemand	21,1%	25,0%	27,4%	34,8%	41,8%	67,3%	35,4%
Part des élèves jugeant l'allemand très important	14,7%	20,0%	23,5%	28,8%	31,9%	50,8%	28,4%

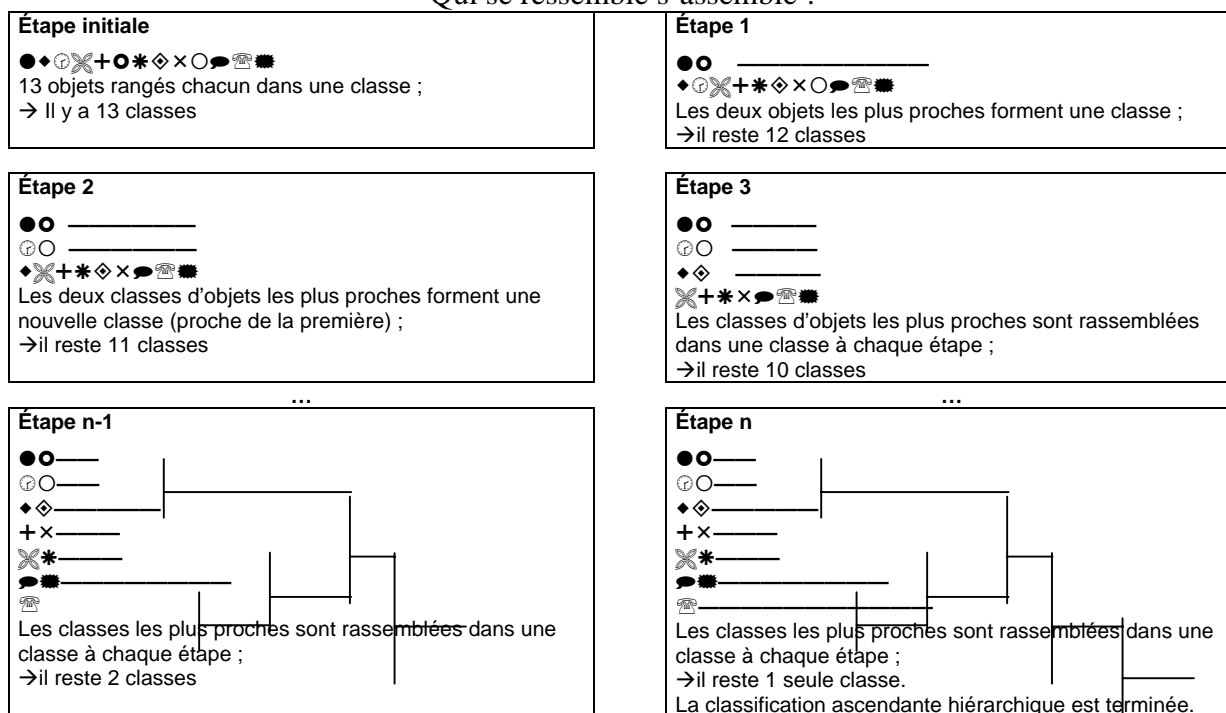
ANNEXE 9 : les graphiques accompagnant l'analyse des questionnaires de l'évaluation en anglais

La classification ascendante hiérarchique (CAH)

Au départ de la classification ascendante hiérarchique, il y a n élèves et donc n groupes constitués d'un seul élève que nous appellerons ensuite classes. Nous calculons une distance entre chaque élève qui prend en compte leurs réponses aux différentes questions. Deux élèves seront d'autant plus proches que leur profil de réponse à l'ensemble des questions est proche. Lorsque deux élèves ont choisi exactement la même modalité de réponse pour chacune des variables considérées, la distance qui les sépare est nulle. A l'étape **1**, nous agrégeons ensemble dans une nouvelle classe les deux élèves qui présentent la plus petite distance. Il reste donc $n-1$ classes. Nous calculons la distance entre cette nouvelle classe et toutes les autres classes. A l'étape **2**, Nous agrégeons ensemble dans une nouvelle classe les 2 classes qui présentent la plus petite distance. Il reste donc $n-2$ classes. Et ainsi de suite jusqu'à l'étape $n-1$ où nous agrégeons les deux classes restantes en une classe globale comprenant l'ensemble de tous les élèves. Avant de pouvoir caractériser les groupes ou classes d'individus opérés par la classification ascendante hiérarchique, il faut choisir le nombre de classes à considérer pour décrire au mieux les données. Pour ce faire, on examine l'arbre issu de la classification ascendante hiérarchique. Chaque branche de l'arbre correspond à l'agrégation de deux classes entre elles et a une longueur proportionnelle à la perte d'inertie interclasse ou variance interclasse générée par l'agrégation de ces deux classes. L'inertie interclasse peut être définie comme une mesure de la variabilité entre les classes et l'inertie intra comme celle de la variabilité des individus au sein des classes. L'inertie totale, i.e. la variabilité de tous les individus sur les variables sur lesquelles on construit la classification, est la somme de l'inertie inter et de l'inertie intra. Quand on passe de n classes à $n-1$ en agrégeant ensemble deux des np classes, on augmente l'inertie intra puisque au sein des $n-1$ classes on a dans chaque classe autant ou plus d'individus qu'avant donc des individus plus différents les uns des autres. Parallèlement, l'inertie totale étant constante et l'inertie intra augmentant, on perd donc de l'inertie inter. Il convient de trouver une partition conservant un assez fort taux d'inertie inter, qui assure que les classes sont bien différentes entre elles, mais contenant un nombre suffisamment restreint de classes pour que l'interprétation soit possible. En pratique, un compromis entre ces deux critères qui s'opposent mathématiquement est de considérer la partition qui précède immédiatement un fort saut de perte de l'inertie inter. Graphiquement, le choix du nombre de classes de la partition correspond à la coupure de l'arbre qui permet d'éviter d'avoir de trop « longues branches ».

Schéma : le principe de la classification ascendante hiérarchique

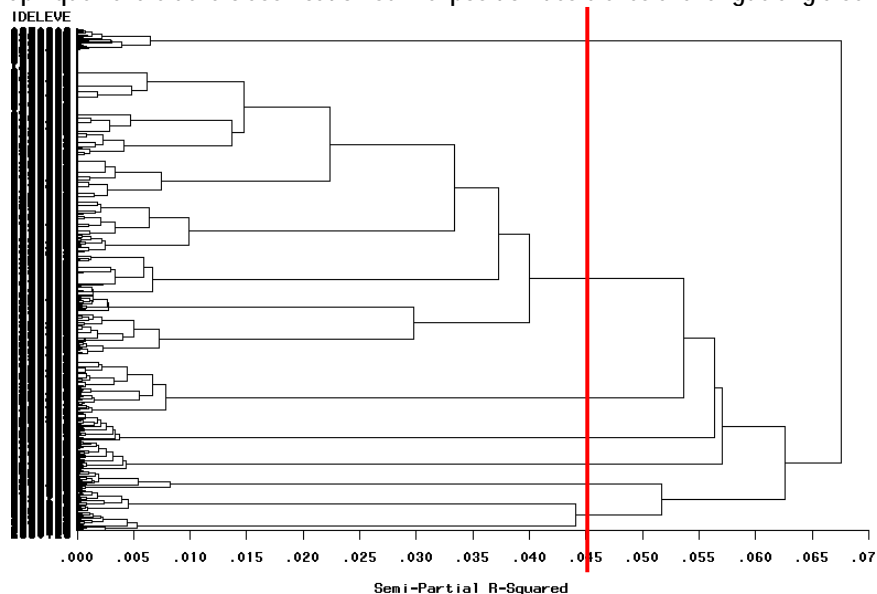
Qui se ressemble s'assemble !



1. L'exposition des élèves à la langue anglaise

La classification ascendante hiérarchique

Graphique : arbre de la classification sur l'exposition des élèves à la langue anglaise



Concernant l'étude de l'exposition des élèves à la langue anglaise, après examen de l'arbre de la classification, une partition des élèves en 7 classes semble judicieuse. Deux types de renseignements permettent alors de décrire la partition retenue : le nombre de classes, leur variabilité (ou inertie intra) et leur taille d'une part, et, d'autre part les choix préférentiels de réponses au sein d'une même classe. En d'autres termes, à l'intérieur d'une classe par rapport à l'ensemble des élèves, nous pouvons observer une « sur-représentation » de certaines modalités de réponse. Les modalités sur-représentées nous permettent de caractériser les groupes d'élèves par un profil de réponse type.

Tableau : la partition en 7 classes sur l'exposition des élèves à la langue anglaise

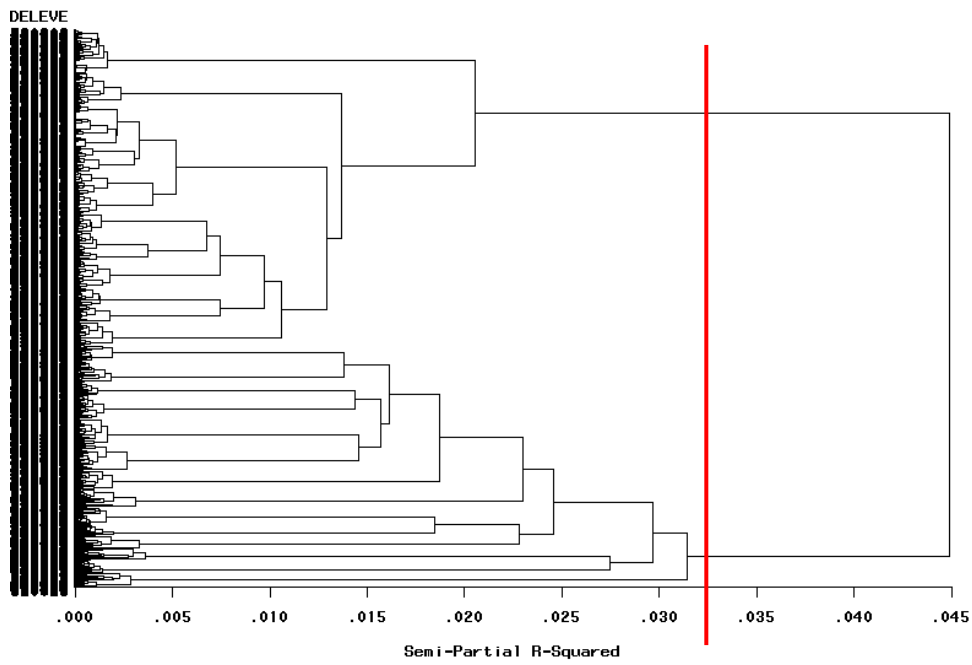
	cl7	Inertie	En % de l'inertie totale	Effectif absolu	Effectif pondéré (en %)
Inertie totale		3,1999	100	4198	100
Inertie inter		1,1164	34.9	,	,
	1	0,2072	6.5	172	4.1
	2	0,0713	2.2	2547	61.2
	3	0,1884	5.9	171	3.9
	4	0,1708	5.3	235	5.5
	5	0,1723	5.4	234	5.7
	6	0,1535	4.8	495	11.6
	7	0,1528	4.8	344	8
Inertie intra		2,0835	65.1	,	,
	1	0,1278	4	172	4.1
	2	1,1657	36.4	2547	61.2
	3	0,1030	3.2	171	3.9
	4	0,0953	3	235	5.5
	5	0,1018	3.2	234	5.7
	6	0,1615	5	495	11.6
	7	0,3285	10.3	344	8

Une partition des élèves en 7 classes conduit à un ratio inertie inter/inertie totale tout à fait honorable de 35 %. En effet, cette partition est un compromis acceptable pour expliquer la dispersion des scores dans un nombre de classes suffisant (mais pas trop nombreux) pour pouvoir expliquer les caractéristiques de chacune (cf. page précédente).

2. Le contact avec la langue anglaise en dehors de l'école

Classification ascendante hiérarchique

Graphique : arbre de la classification sur le contact des élèves avec la langue anglaise



L'examen de l'arbre de la classification conduit à un découpage de la population des élèves en 2 classes.

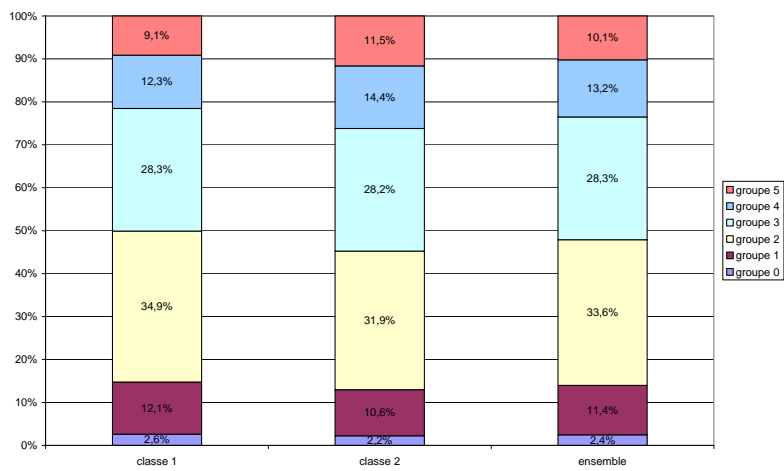
Tableau : la partition en 2 classes sur le contact avec la langue anglaise

	cl2	Inertie	En % de l'inertie totale	Effectif absolu	Effectif pondéré (en %)
Inertie totale		2,2000	100	5294	100
Inertie inter		0,0988	4.5		
	1	0,0425	1.9	2996	57
	2	0,0563	2.6	2298	43
Inertie intra		2,1013	95.5		
	1	0,6603	30	2996	57
	2	1,4409	65.5	2298	43

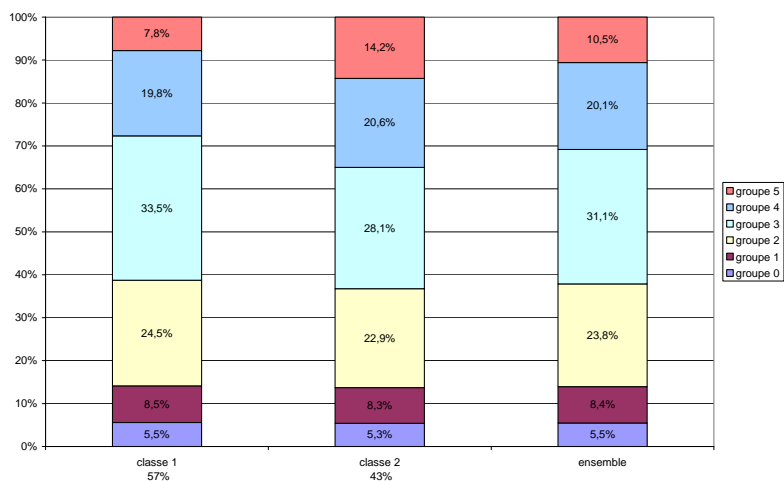
Une partition des élèves en 2 classes conduit à un ratio inertie inter/inertie totale de 4,5 %.

Croisements entre la typologie de contact à la langue anglaise en dehors de l'école établie et les échelles de performance de l'évaluation-bilan 2004

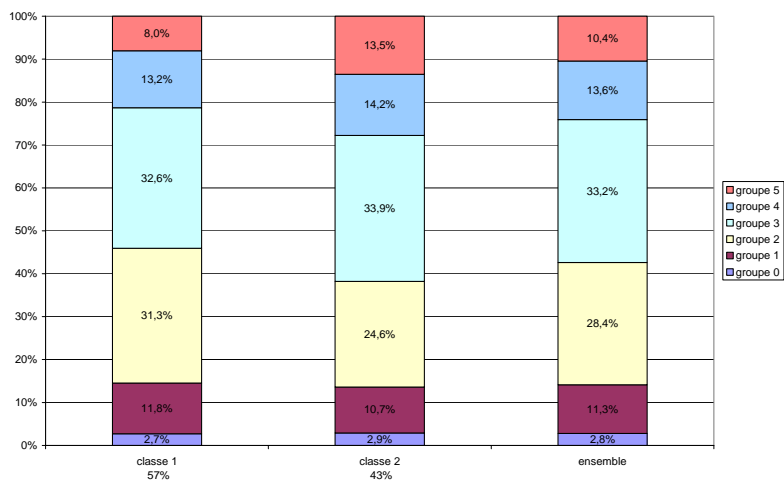
Graphique : groupes de niveau en compréhension de l'oral et profils de contact à la langue anglaise



Graphique : groupes de niveau en compréhension de l'écrit et profils de contact à la langue anglaise



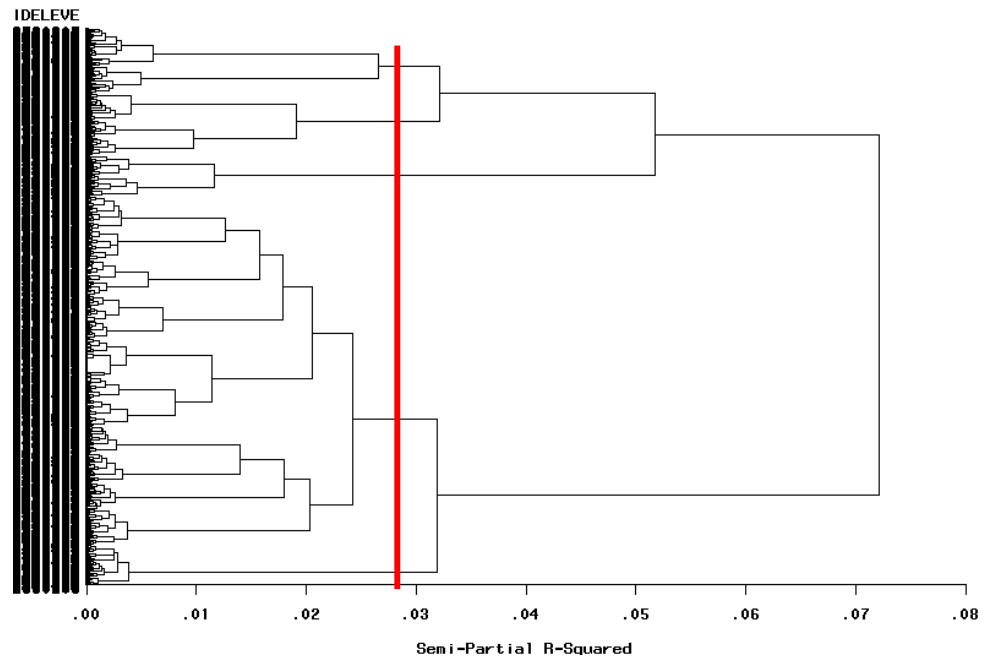
Graphique : groupes de niveau en production écrite et profils de contact à la langue anglaise



3. Es-tu à l'aise en anglais ?

Classification ascendante hiérarchique

Graphique : arbre de la classification sur l'aisance en anglais des élèves



L'examen de l'arbre de la classification conduit à un découpage de la population des élèves en 5 classes.

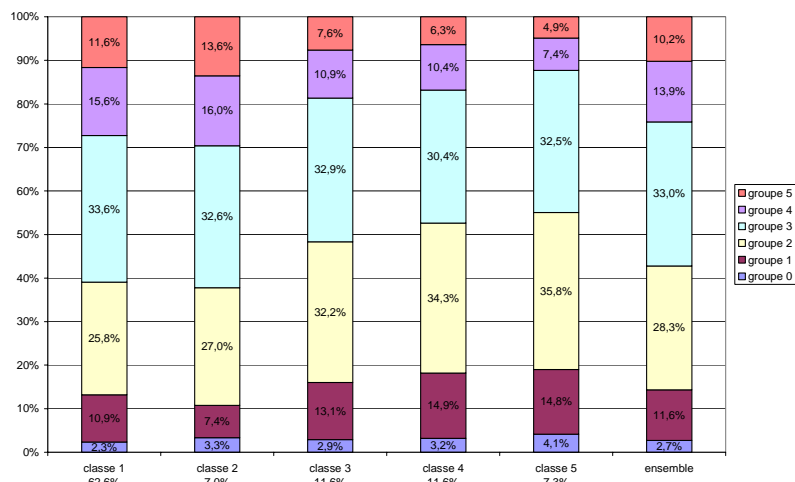
Tableau : la partition en 5 classes sur l'aisance en anglais des élèves

	cl5	Inertie	En % de l'inertie totale	Effectif absolu	Effectif pondéré (en %)
Inertie totale		3,0000	100	5236	100
Inertie inter		0,5635	18.8	,	,
	1	0,0728	2.4	3293	62.6
	2	0,0886	3.0	371	7.0
	3	0,1154	3.8	598	11.6
	4	0,0943	3.1	599	11.6
	5	0,1924	6.4	375	7.3
Inertie intra		2,4365	81.2	,	,
	1	1,3511	45.0	3293	62.6
	2	0,1326	4.4	371	7.0
	3	0,3422	11.4	598	11.6
	4	0,3870	12.9	599	11.6
	5	0,2236	7.5	375	7.3

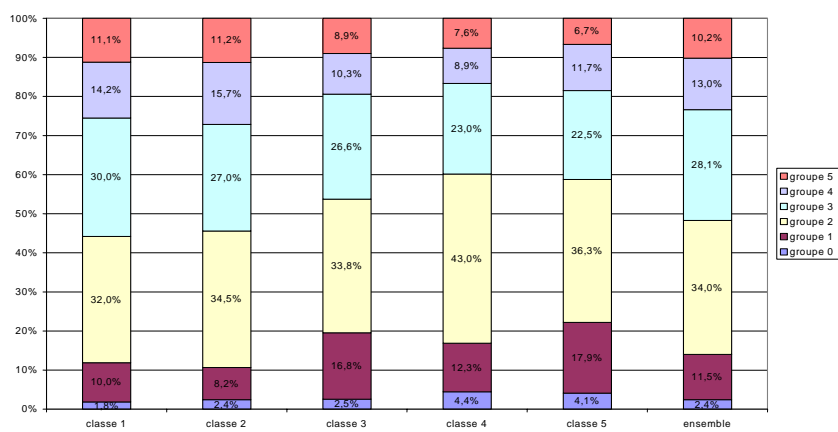
Une partition des élèves en 5 classes conduit à un ratio inertie inter/inertie totale de 18,8 %.

Croisements entre la typologie d'aisance des élèves à la langue anglaise établie et les échelles de performance de l'évaluation-bilan 2004

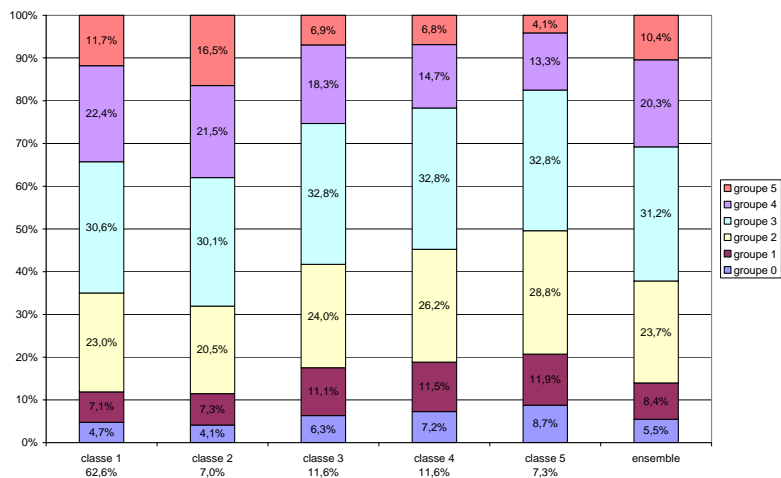
Graphique : groupes de niveau en compréhension de l'oral et profils d'aisance en anglais



Graphique : groupes de niveau en compréhension de l'écrit et profils d'aisance en anglais



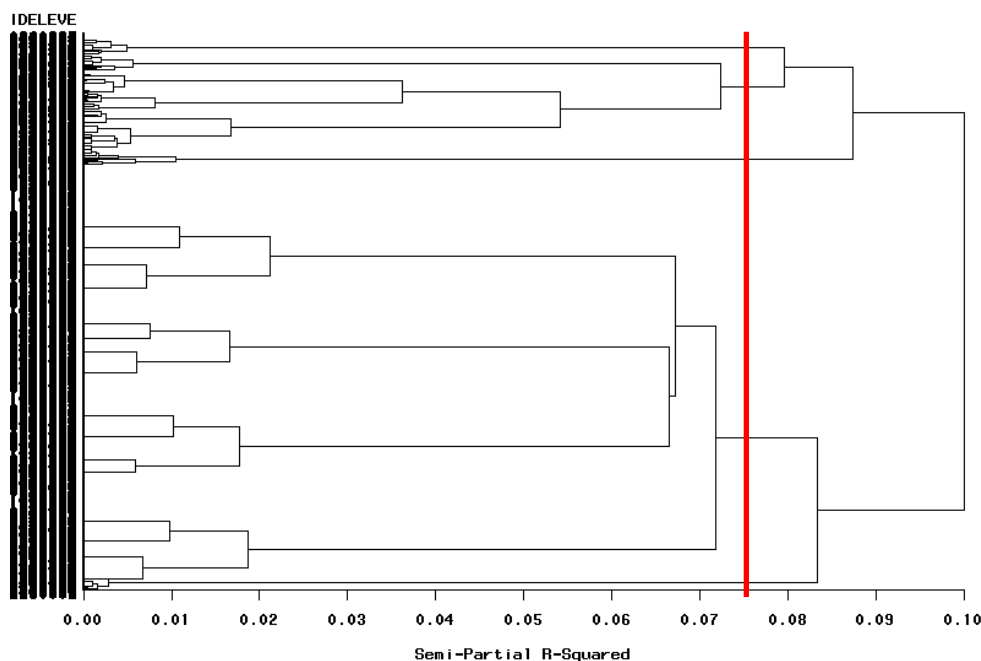
Graphique : groupes de niveau en production écrite et profils d'aisance en anglais



4. Importance de l'anglais pour les élèves

Classification ascendante hiérarchique

Graphique : arbre de la classification sur l'importance de l'anglais pour les élèves



L'examen de l'arbre de la classification conduit au découpage de la population des élèves en 5 classes.

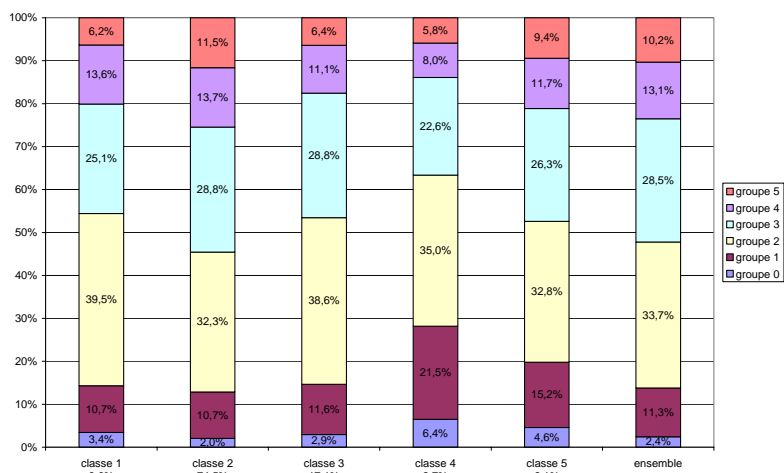
Tableau : la partition en 5 classes sur l'importance de l'anglais pour les élèves

	cl5	Inertie	En % de l'inertie totale	Effectif absolu	Effectif pondéré (en %)
Inertie totale		4,0000	100	5331	100
Inertie inter		1,4015	35	,	,
	1	0,3065	7.7	199	3.6
	2	0,1003	2.5	3962	74.5
	3	0,2809	7	912	17.1
	4	0,3868	9.7	147	2.7
	5	0,3271	8.2	111	2.1
Inertie intra		2,5985	65	,	,
	1	0,0607	1.5	199	3.6
	2	1,3756	34.4	3962	74.5
	3	1,0008	25	912	17.1
	4	0,1236	3.1	147	2.7
	5	0,0379	0.9	111	2.1

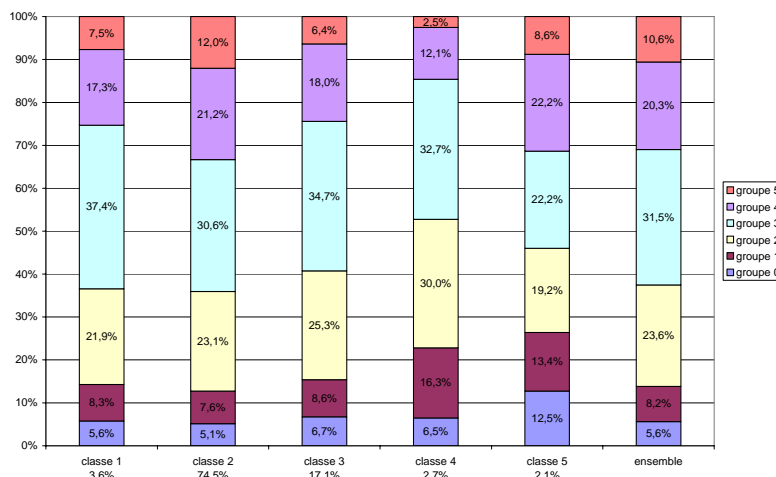
Une partition des élèves en 5 classes conduit à un ratio inertie inter/inertie totale de 35 %.

Croisements entre la typologie d'importance de l'anglais pour les élèves établie et les échelles de performance de l'évaluation-bilan 2004

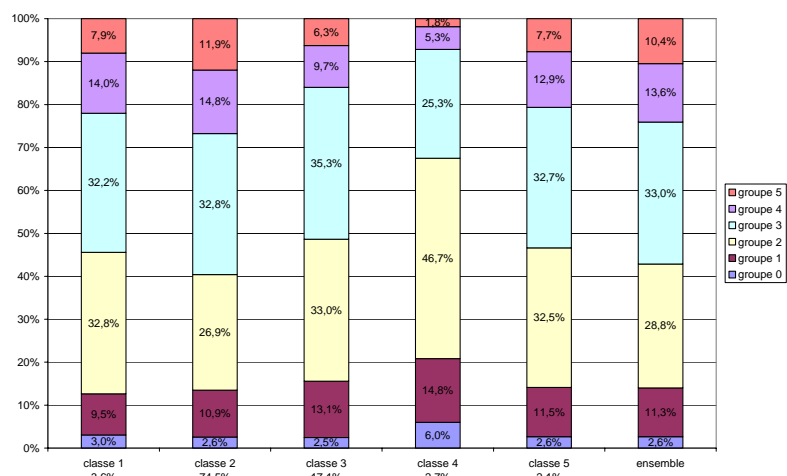
Graphique : groupes de niveau en compréhension de l'oral et profils d'importance de l'anglais



Graphique : groupes de niveau en compréhension de l'écrit et profils d'importance de l'anglais

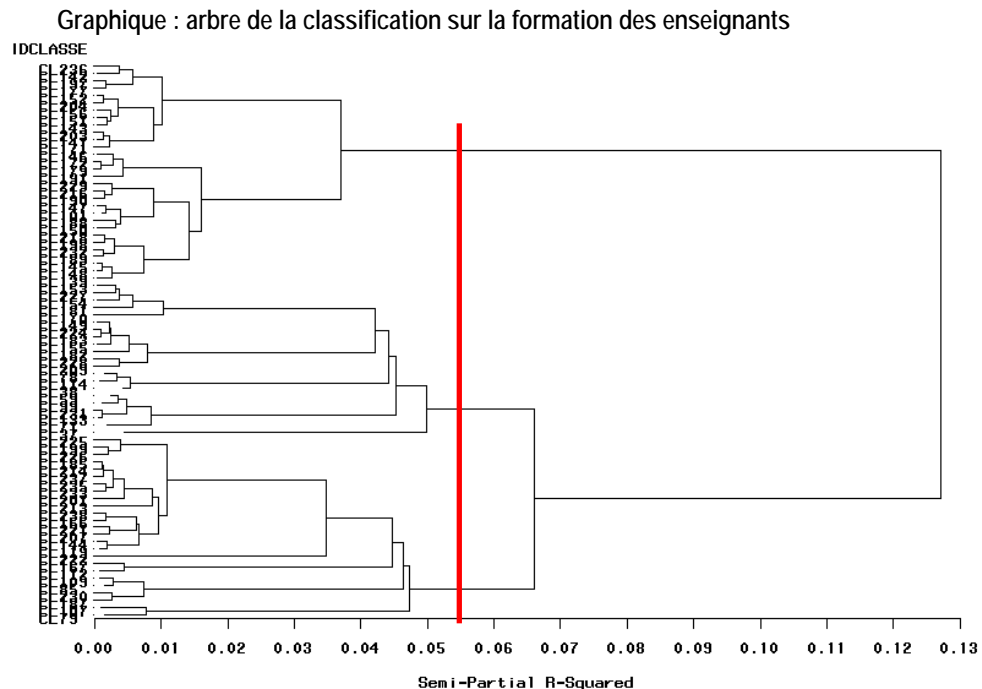


Graphique : groupes de niveau en production écrite et profils d'importance de l'anglais



5. La formation de l'enseignant d'anglais

Les enseignants d'anglais à l'école primaire sont issus de formation et de catégorie très différentes. Classification ascendante hiérarchique



L'examen de l'arbre de la classification conduit au découpage de la population des enseignants en 3 classes.

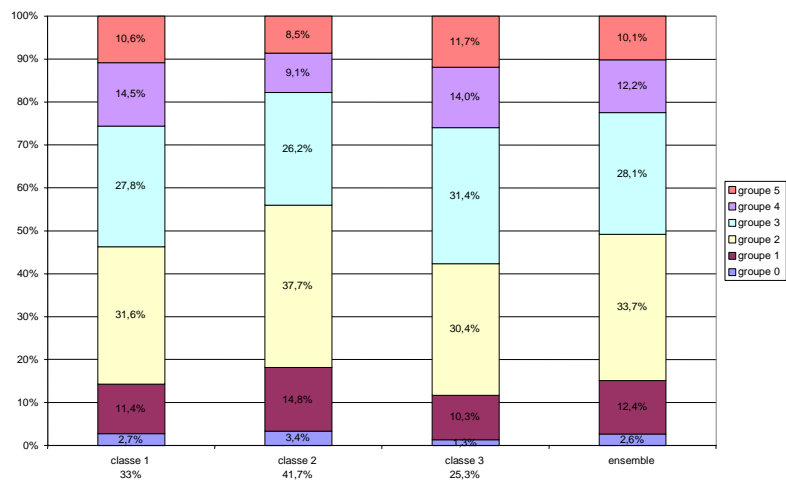
Tableau : la partition en 3 classes sur la formation de l'enseignant d'anglais

	cl3	Inertie	En % de l'inertie totale	Effectif absolu	Effectif pondéré (en %)
Inertie totale		2,2000	100	239	100
Inertie inter		0,4248	19.3	,	,
	1	0,0959	4.4	81	33
	2	0,1631	7.4	97	41.7
	3	0,1658	7.5	61	25.3
Inertie intra		1,7753	80.7	,	,
	1	0,7539	34.3	81	33
	2	0,3901	17.7	97	41.7
	3	0,6312	28.7	61	25.3

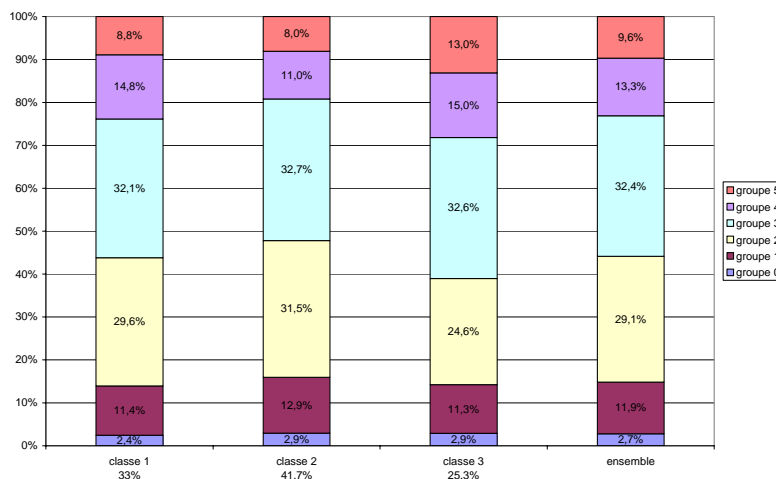
Une partition des enseignants en 3 classes conduit à un ratio inertie inter/inertie totale de 19,3 %.

Croisements entre la typologie de formation des enseignants d'anglais établie et les échelles de performance de l'évaluation-bilan 2004

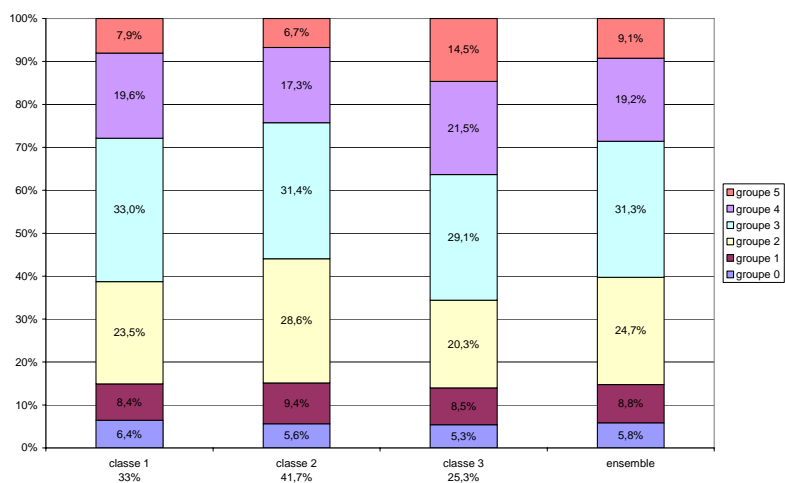
Graphique : groupes de niveau en compréhension de l'oral et profils de formation de l'enseignant



Graphique : groupes de niveau en compréhension de l'écrit et profils de formation de l'enseignant



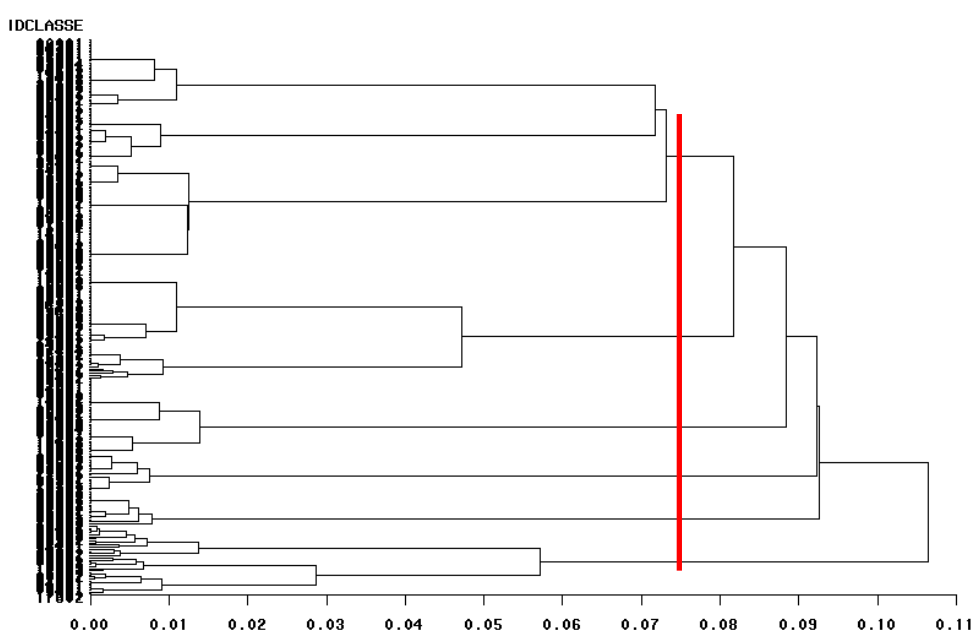
Graphique : groupes de niveau en production écrite et profils de formation de l'enseignant



6. Exercice de la profession d'enseignant d'anglais dans l'école ou à l'extérieur

Classification ascendante hiérarchique

Graphique : arbre de la classification sur l'exercice de la profession d'enseignant d'anglais



L'examen de l'arbre de la classification conduit au découpage de la population des enseignants en 6 classes.

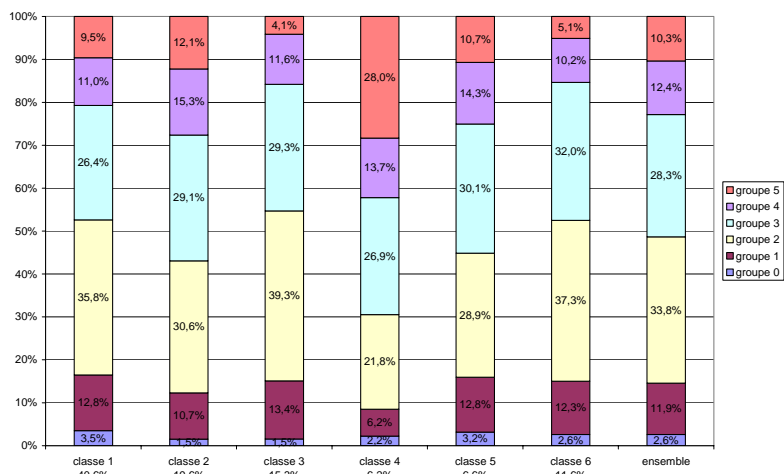
Tableau : la partition en 6 classes sur l'exercice de la profession d'enseignant d'anglais

	cl6	Inertie	En % de l'inertie totale	Effectif absolu	Effectif pondéré (en %)
Inertie totale		1.8333	100	262	100
Inertie inter		0.8462	46.2	.	.
	1	0.0847	4.6	103	40.6
	2	0.1245	6.8	57	19.6
	3	0.1433	7.8	35	15.3
	4	0.1604	8.8	16	6.2
	5	0.1606	8.8	18	6.6
	6	0.1726	9.4	33	1.16
Inertie intra		0.9872	53.8	.	.
	1	0.3887	21.2	103	40.6
	2	0.1675	9.1	57	19.6
	3	0.0512	2.8	35	15.3
	4	0.0384	2.1	16	6.2
	5	0.0340	1.9	18	6.6
	6	0.3073	16.8	33	11.6

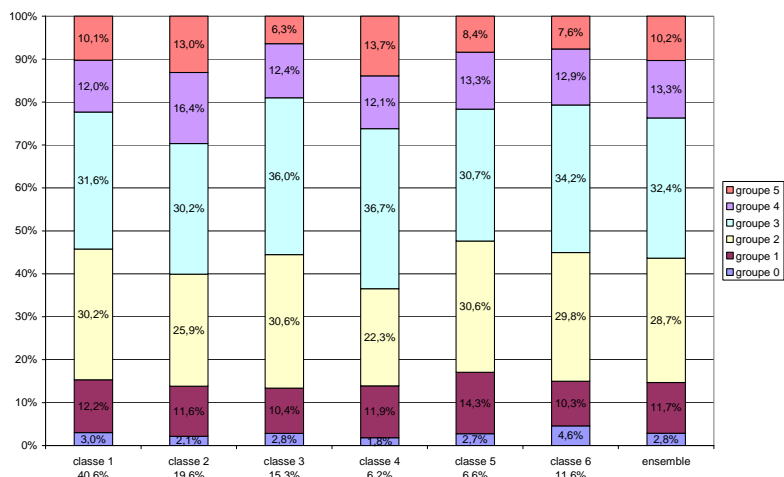
Une partition des enseignants en 6 classes conduit à un ratio inertie inter/inertie totale de 46,2 %.

Croisements entre la typologie d'exercice de la profession d'enseignant d'anglais établie et les échelles de performance de l'évaluation-bilan 2004

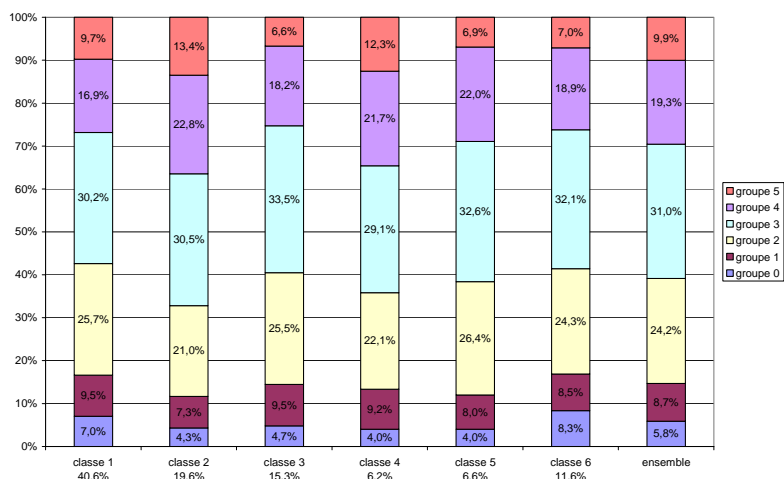
Graphique : groupes de niveau en compréhension de l'oral et profils d'exercice de la profession d'enseignant d'anglais



Graphique : groupes de niveau en compréhension de l'écrit et profils d'exercice de la profession d'enseignant d'anglais



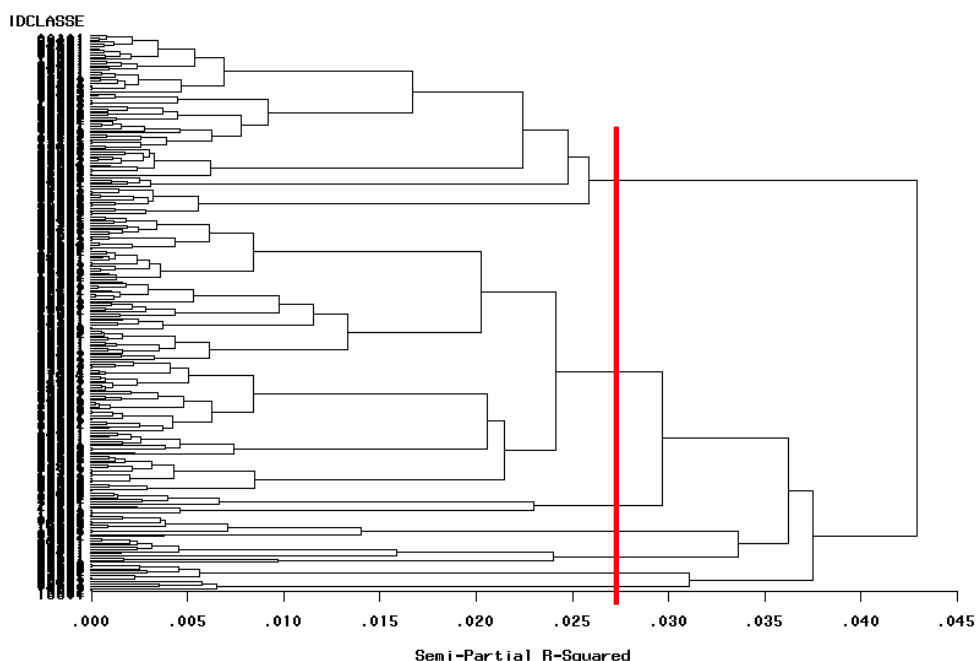
Graphique : groupes de niveau en production écrite et profils d'exercice de la profession d'enseignant d'anglais



7. Variété des ressources pédagogiques en anglais

Classification ascendante hiérarchique

Graphique : arbre de la classification sur la variété des ressources pédagogiques



L'examen de l'arbre de la classification conduit au découpage de la population des enseignants en 7 classes.

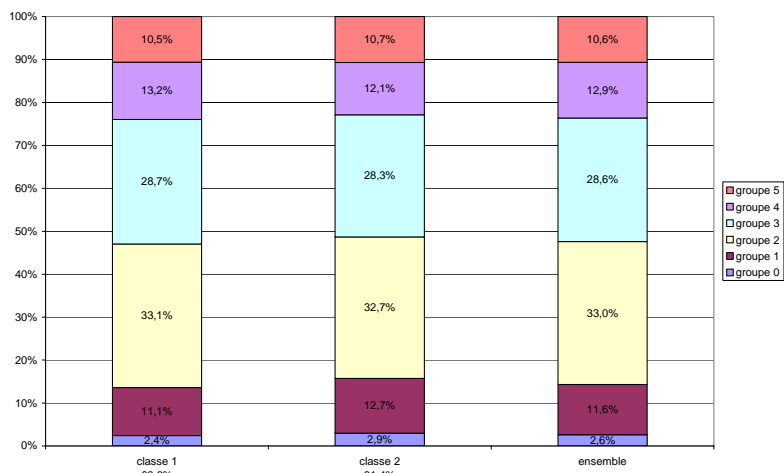
Tableau : la partition en 7 classes sur la variété des ressources pédagogiques

	cl7	Inertie	En % de l'inertie totale	Effectif absolu	Effectif pondéré (en %)
Inertie totale		2.9231	100	258	100
Inertie inter		0.6166	21.1	.	.
	1	0.1011	3.5	8	2.8
	2	0.0464	1.6	128	51
	3	0.1031	3.5	10	3.9
	4	0.0860	2.9	84	31.4
	5	0.0959	3.3	5	1.8
	6	0.0879	3	11	3.4
	7	0.0963	3.3	12	5.7
Inertie intra		2.3065	78.9	.	.
	1	0.0519	1.8	8	2.8
	2	1.0447	35.7	128	51
	3	0.1015	3.5	10	3.9
	4	0.7305	25	84	31.4
	5	0.0462	1.6	5	1.8
	6	0.1336	4.6	11	3.4
	7	0.1981	6.8	12	5.7

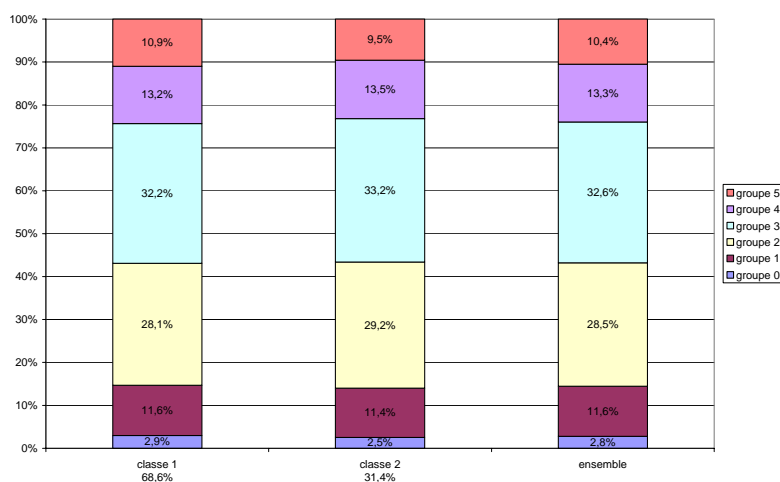
Une partition des enseignants en 7 classes conduit à un ratio inertie inter/inertie totale de 21,1 %.

Croisements entre la typologie de variété des ressources pédagogiques et les échelles de performance de l'évaluation-bilan 2004

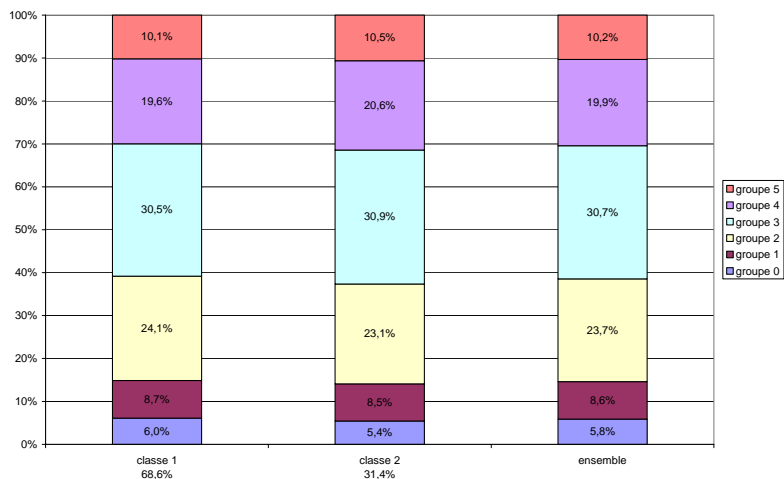
Graphique : groupes de niveau en compréhension de l'oral et profils de variété des ressources pédagogiques



Graphique : groupes de niveau en compréhension de l'écrit et profils de variété des ressources pédagogiques

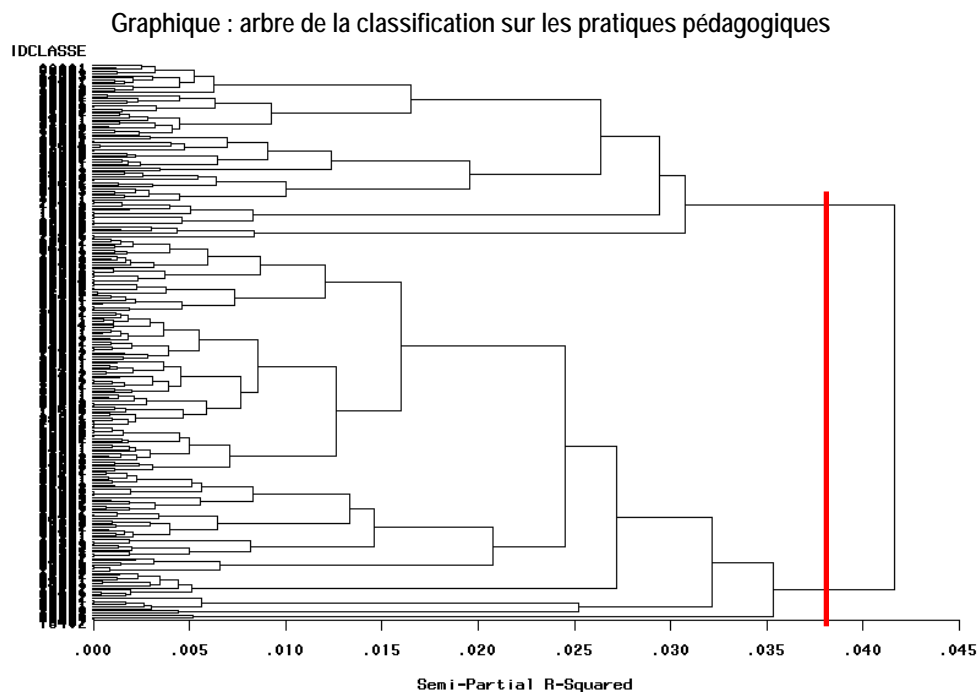


Graphique : groupes de niveau en production écrite et profils de variété des ressources pédagogiques



8. Les pratiques pédagogiques en anglais

Classification ascendante hiérarchique



L'examen de l'arbre de la classification conduit au découpage de la population des enseignants en 2 classes.

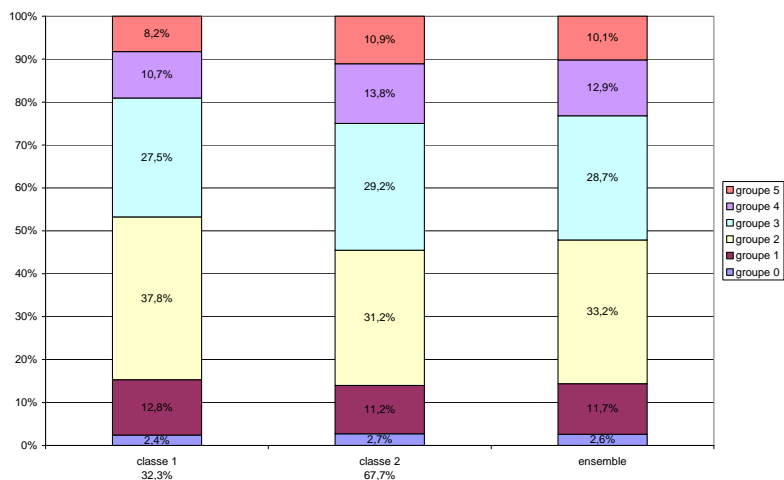
Tableau : la partition en 2 classes sur les pratiques pédagogiques

	cl2	Inertie	En % de l'inertie totale	Effectif absolu	Effectif pondéré (en %)
Inertie totale		3.0000	100	265	100
Inertie inter		0.1250	4.2	.	.
	1	0.0847	2.8	83	32.3
	2	0.0403	1.3	182	67.7
Inertie intra		2.8750	95.8	.	.
	1	1.0655	35.5	83	32.3
	2	1.8095	60.3	182	67.7

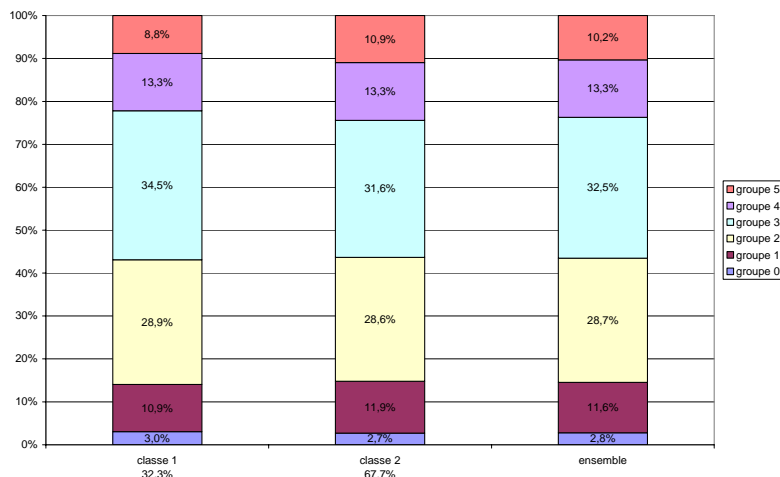
Une partition des enseignants en 2 classes conduit à un ratio inertie inter/inertie totale de 4,2 %.

Croisements entre la typologie de pratiques pédagogiques établie et les échelles de performance de l'évaluation-bilan 2004

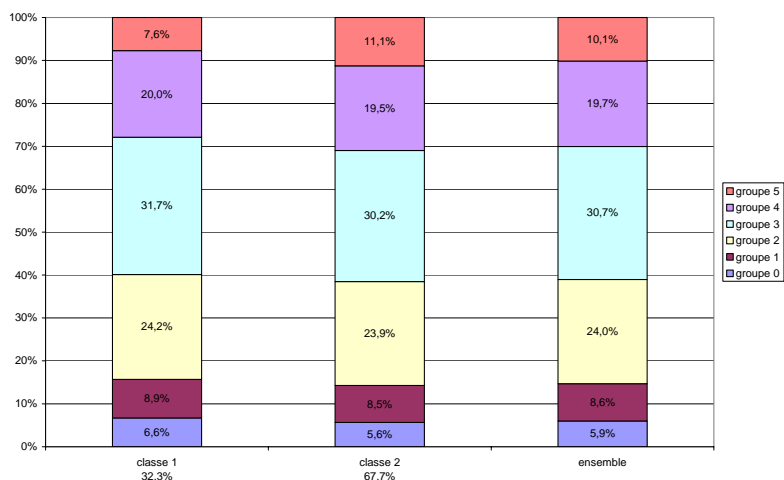
Graphique : groupes de niveau en compréhension de l'oral et profils de pratiques pédagogiques



Graphique : groupes de niveau en compréhension de l'écrit et profils de pratiques pédagogiques



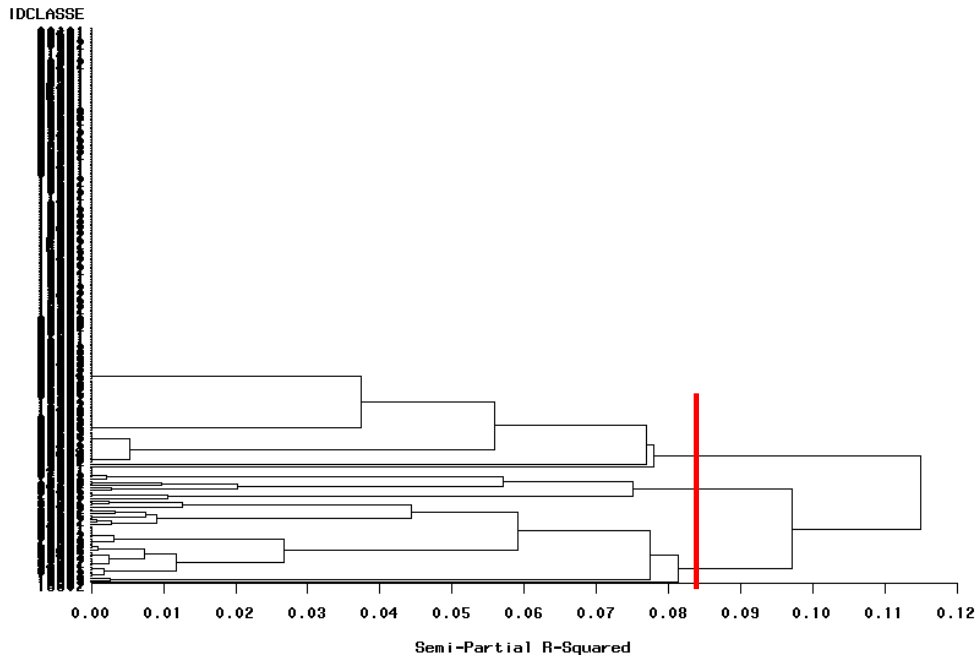
Graphique : groupes de niveau en production écrite et profils de pratiques pédagogiques



9. Les projets en anglais

Classification ascendante hiérarchique

Graphique : arbre de la classification sur les projets



L'examen de l'arbre de la classification conduit au découpage de la population des enseignants en 3 classes.

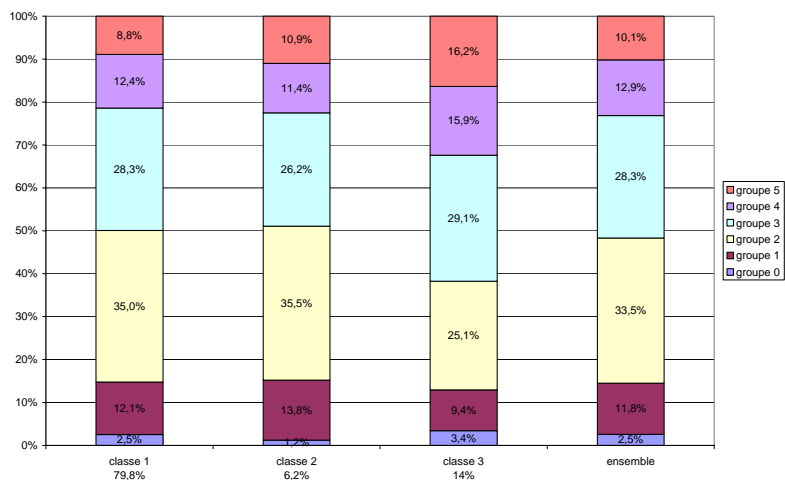
Tableau : la partition en 3 classes sur les projets

	cl2	Inertie	En % de l'inertie totale	Effectif absolu	Effectif pondéré (en %)
Inertie totale		2.1666	100	259	100
Inertie inter		0.4592	21.2	.	.
	1	0.0502	2.3	205	79.8
	2	0.2030	9.4	15	6.2
	3	0.2060	9.5	39	14
Inertie intra		1.7074	78.8	.	.
	1	0.5491	25.3	205	79.8
	2	0.3849	17.8	15	6.2
	3	0.7734	35.7	39	14

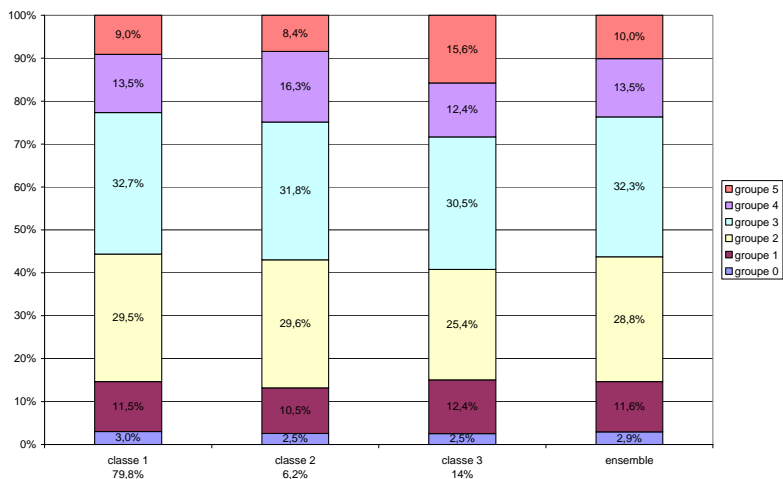
Une partition des enseignants en 3 classes conduit à un ratio inertie inter/inertie totale de 21,2 %.

Croisements entre la typologie de projets établie et les échelles de performance de l'évaluation-bilan 2004

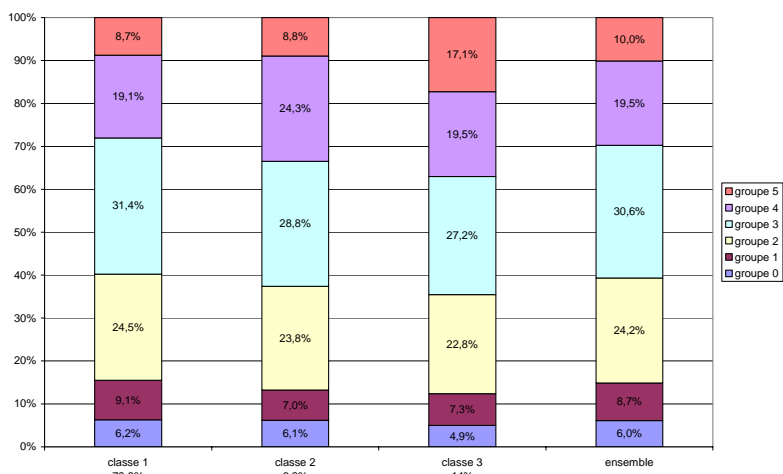
Graphique : groupes de niveau en compréhension de l'oral et profils de projets



Graphique : groupes de niveau en compréhension de l'écrit et profils de projets



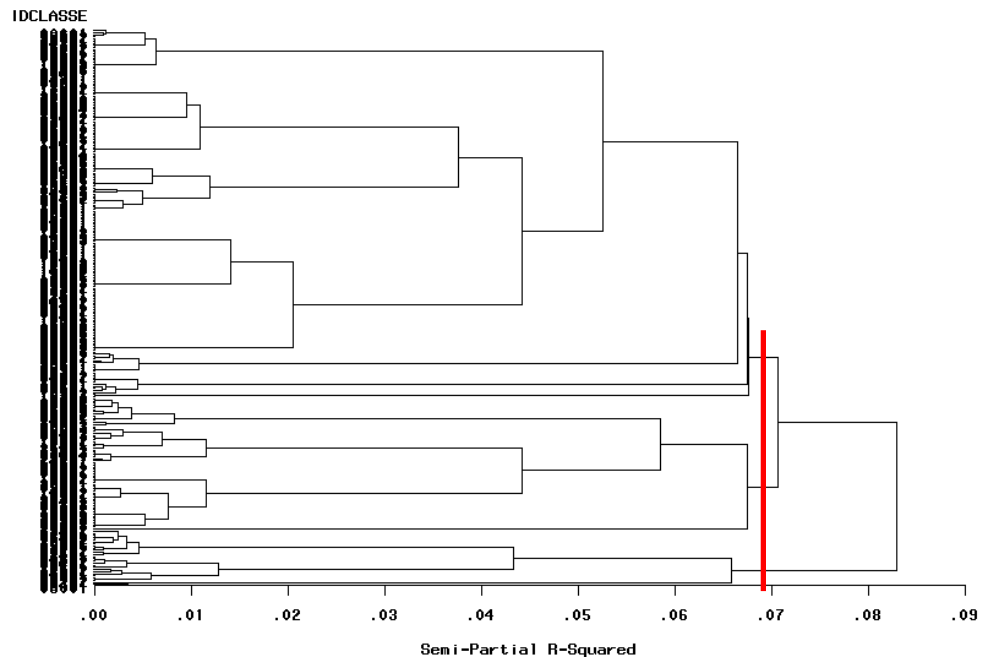
Graphique : groupes de niveau en production écrite et profils de projets



10. Les défis en anglais

Classification ascendante hiérarchique

Graphique : arbre de la classification sur les défis des enseignants



L'examen de l'arbre de la classification conduit au découpage de la population des enseignants en 3 classes.

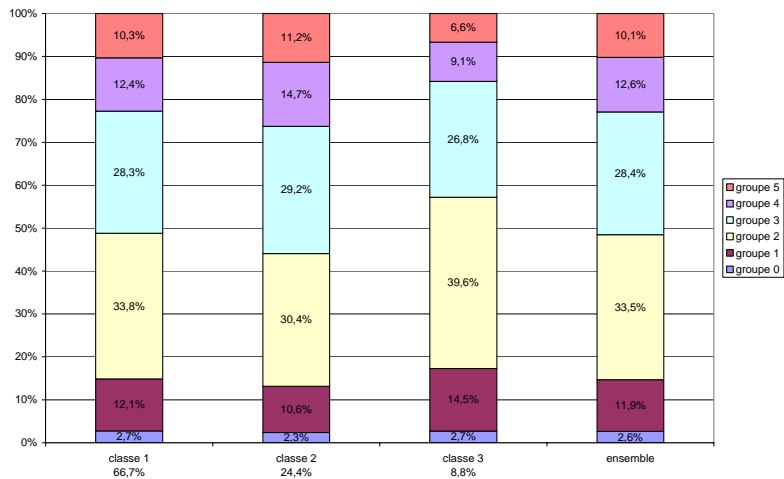
Tableau : la partition en 3 classes sur les défis des enseignants

	cl3	Inertie	En % de l'inertie totale	Effectif absolu	Effectif pondéré (en %)
Inertie totale		5.0000	100	261	100
Inertie inter		0.7675	15.4	.	.
	1	0.1194	2.4	173	66.7
	2	0.2704	5.4	62	24.4
	3	0.3777	7.6	26	8.8
Inertie intra		4.2325	84.6	.	.
	1	2.2494	45	173	66.7
	2	1.2111	24.2	62	24.4
	3	0.7720	15.4	26	8.8

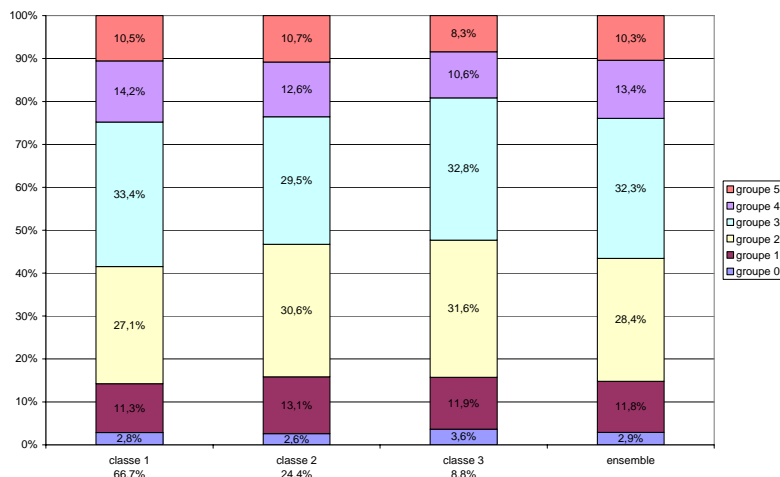
Une partition des enseignants en 3 classes conduit à un ratio inertie inter/inertie totale de 15,4 %.

Croisements entre la typologie de défis des enseignants établie et les échelles de performance de l'évaluation-bilan 2004

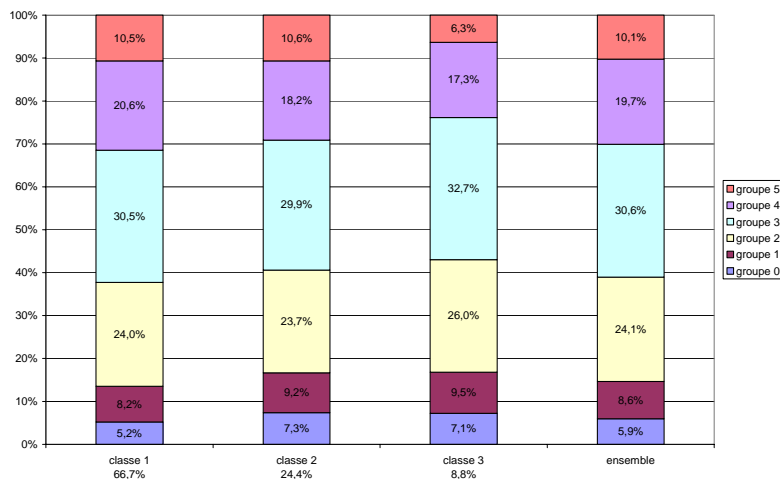
Graphique : groupes de niveau en compréhension de l'oral et profils de défis des enseignants



Graphique : groupes de niveau en compréhension de l'écrit et profils de défis des enseignants



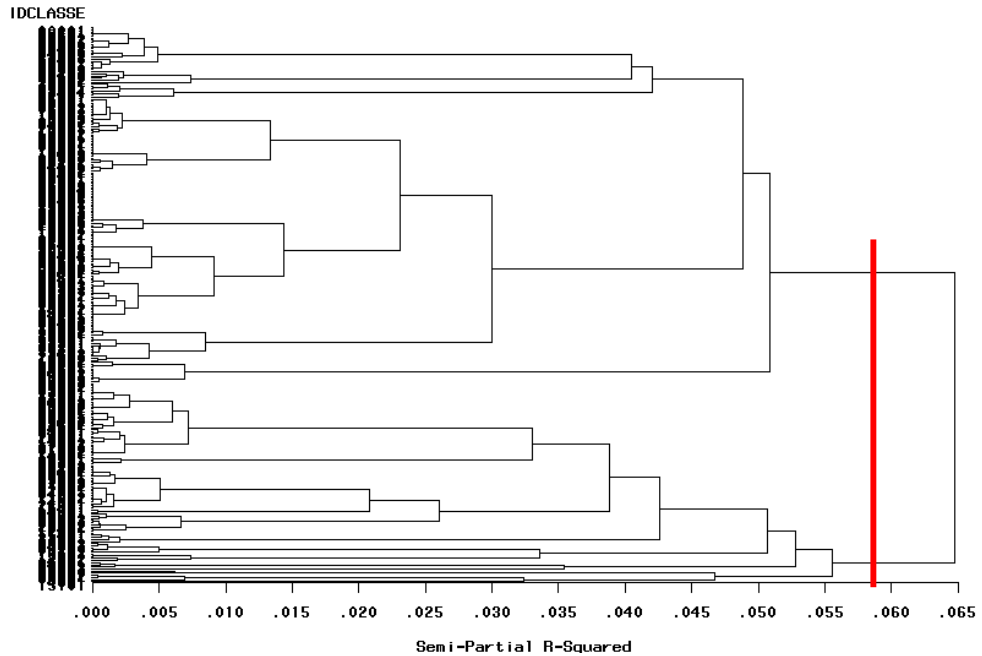
Graphique : groupes de niveau en production écrite et profils de défis des enseignants



11. Part accordée à l'enseignement de chacune des compétences langagières en anglais

Classification ascendante hiérarchique

Graphique : arbre de la classification sur la part accordée à chacune des compétences langagières



L'examen de l'arbre de la classification conduit au découpage de la population des enseignants en 2 classes.

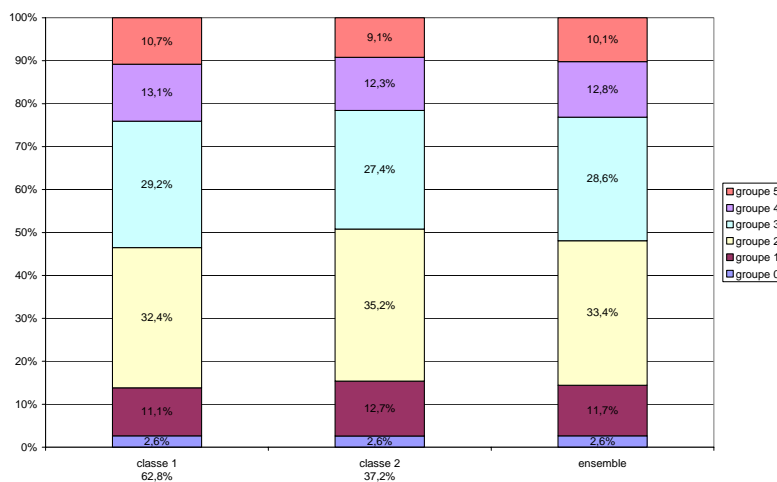
Tableau : la partition en 2 classes sur la part accordée à chacune des compétences langagières

	cl2	Inertie	En % de l'inertie totale	Effectif absolu	Effectif pondéré (en %)
Inertie totale		4.0000	100	264	100
Inertie inter		0.2588	6.5	.	.
	1	0.0962	2.4	169	62.8
	2	0.1626	4.1	95	37.2
Inertie intra		3.7412	93.5	.	.
	1	1.5152	37.9	169	62.8
	2	2.2260	55.6	95	37.2

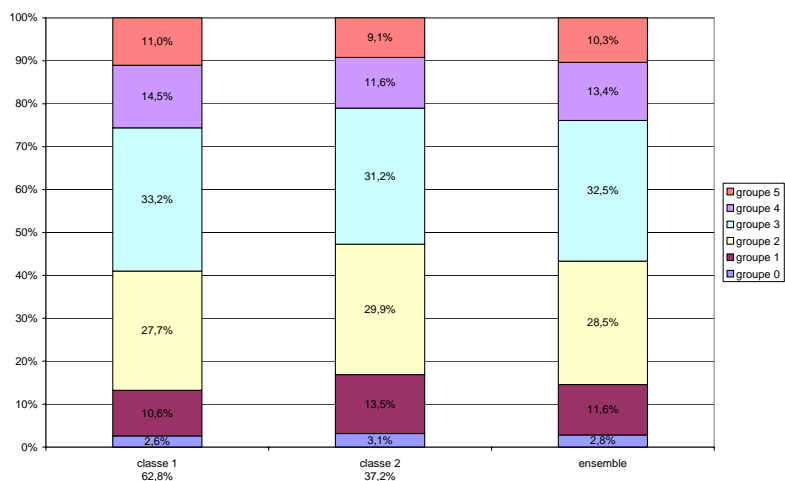
Une partition des enseignants en 2 classes conduit à un ratio inertie inter/inertie totale de 6,5 %.

Croisements entre la typologie de la part accordée à chacune des compétences langagières et les échelles de performance de l'évaluation-bilan 2004

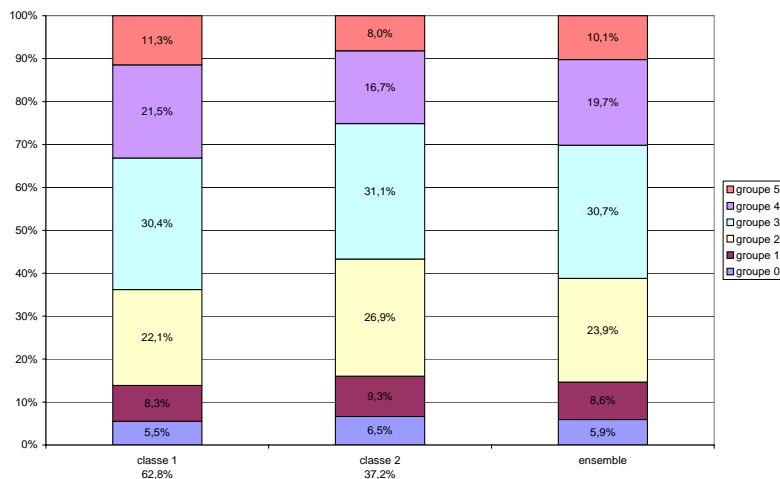
Graphique : groupes de niveau en compréhension de l'oral et profils de la part accordée à chacune des compétences langagières



Graphique : groupes de niveau en compréhension de l'écrit et profils de la part accordée à chacune des compétences langagières



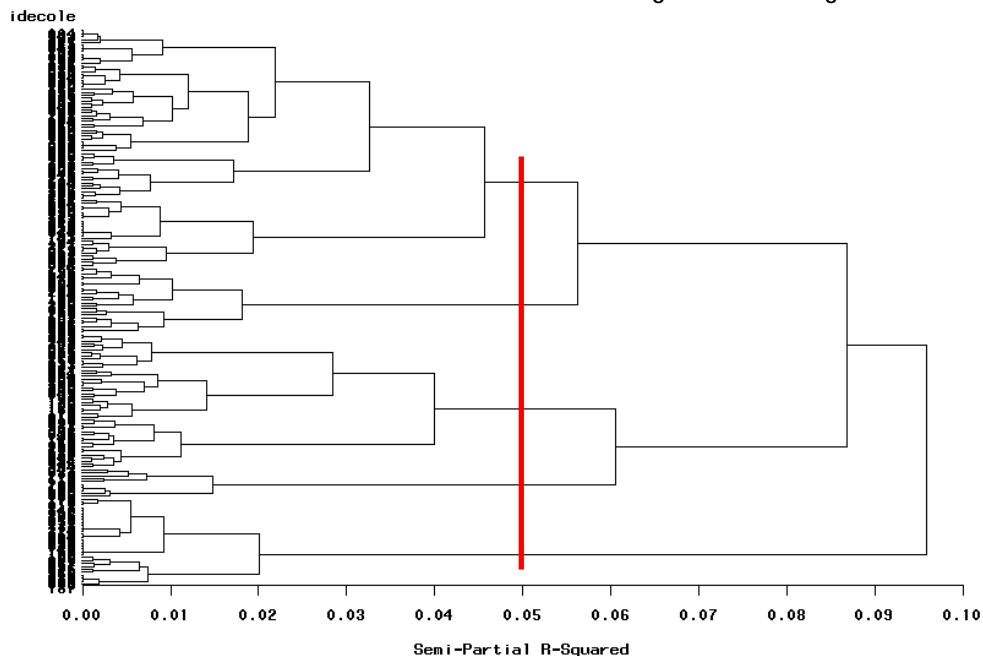
Graphique : groupes de niveau en production écrite et profils de la part accordée à chacune des compétences langagières



12. insuffisances affectant l'enseignement des langues vivantes

Classification ascendante hiérarchique

Graphique : arbre de la classification sur les insuffisances affectant l'enseignement des langues vivantes



L'examen de l'arbre de la classification conduit au découpage de la population des directeurs en 5 classes.

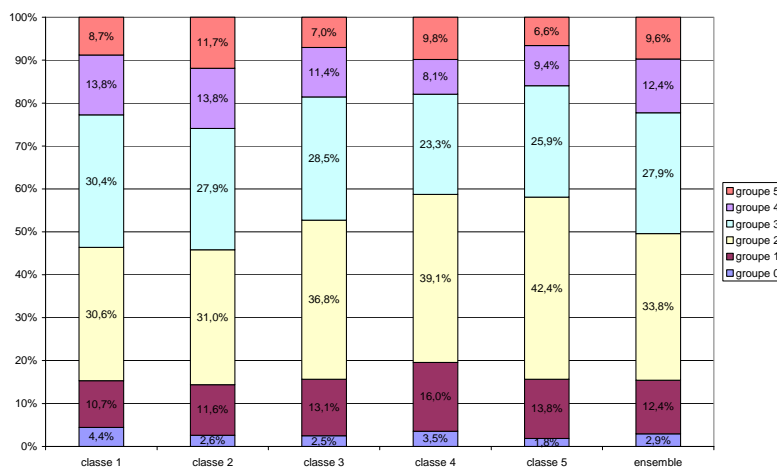
Tableau : la partition en 5 classes sur les insuffisances affectant l'enseignement des langues vivantes

	cl5	Inertie	En % de l'inertie totale	Effectif absolu	Effectif pondéré (%)
Inertie totale		3.0000	100	190	100
Inertie inter		0.8981	29.9	.	.
	1	0.2424	8.1	30	15.7
	2	0.1145	3.8	81	43.1
	3	0.1608	5.4	46	23.7
	4	0.1565	5.2	23	12.2
	5	0.2239	7.5	10	5.3
Inertie intra		2.1019	70.1	.	.
	1	0.1893	6.3	30	15.7
	2	0.9650	32.2	81	43.1
	3	0.5976	19.9	46	23.7
	4	0.2354	7.8	23	12.2
	5	0.1147	3.8	10	5.3

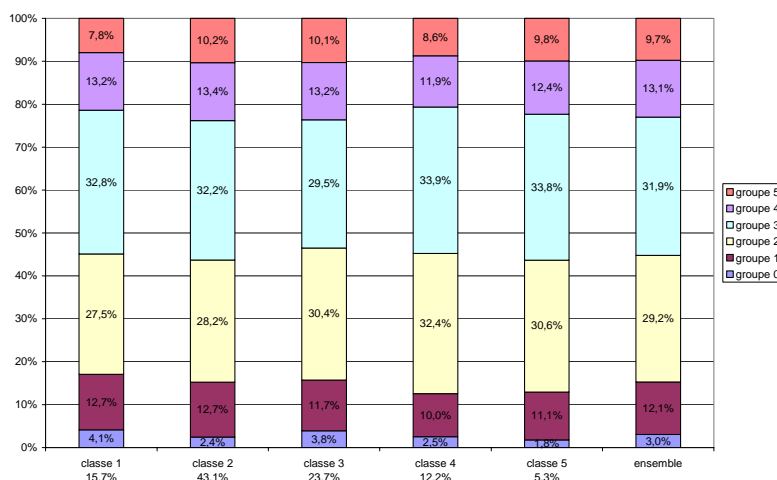
Une partition des directeurs en 5 classes conduit à un ratio inertie inter/inertie totale de 29,9 %.

Croisements entre la typologie d'insuffisances affectant l'enseignement des langues vivantes établie et les échelles de performance de l'évaluation-bilan 2004

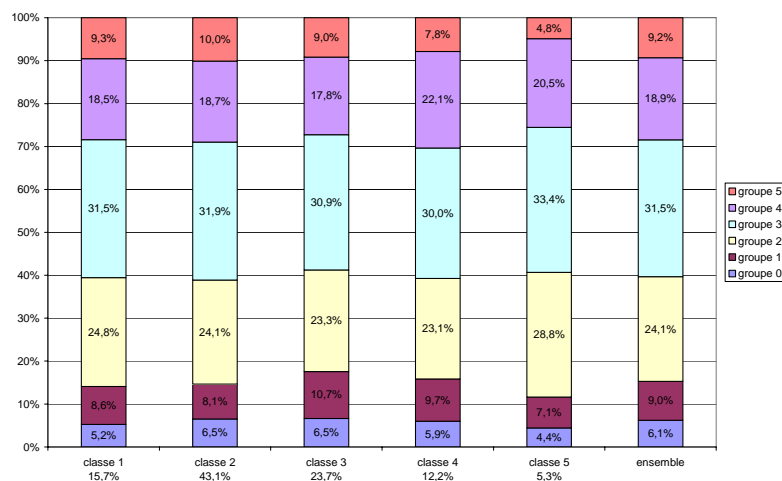
Graphique : groupes de niveau en compréhension de l'oral et profils d'insuffisances affectant l'enseignement des langues vivantes



Graphique : groupes de niveau en compréhension de l'écrit et profils d'insuffisances affectant l'enseignement des langues vivantes



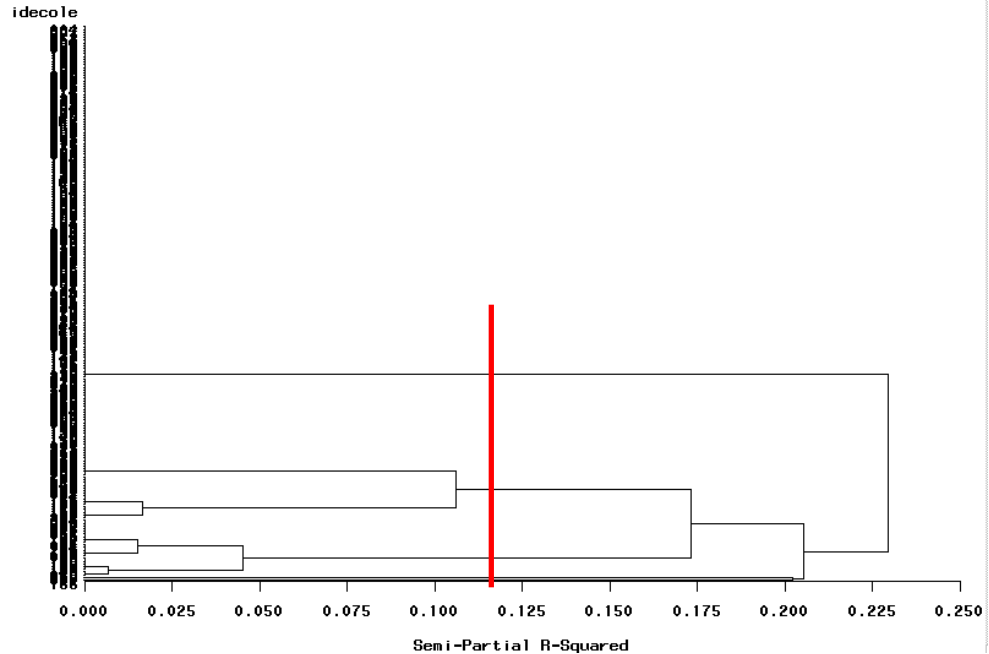
Graphique : groupes de niveau en production écrite et profils d'insuffisances affectant l'enseignement des langues vivantes



13. Les échanges parents/école autour des langues

Classification ascendante hiérarchique

Graphique : arbre de la classification sur les échanges parents/école autour des langues



L'examen de l'arbre de la classification conduit au découpage de la population des directeurs en 5 classes.

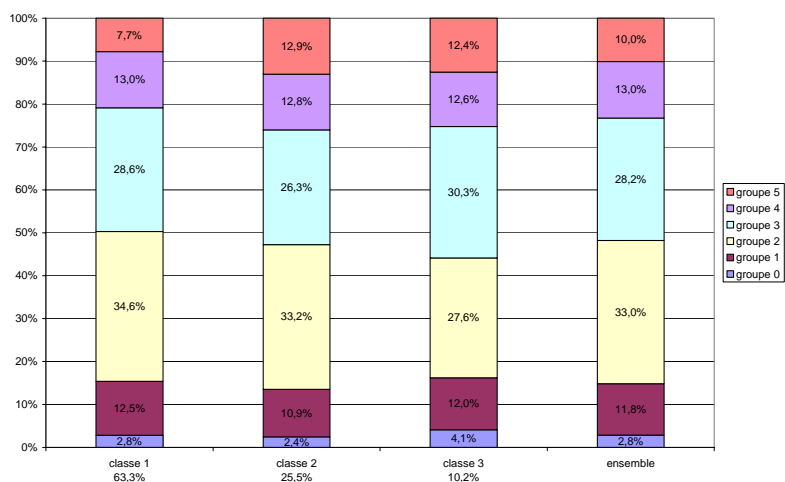
Tableau : la partition en 5 classes sur les échanges parents/école autour des langues

	cl5	Inertie	En % de l'inertie totale	Effectif absolu	Effectif pondéré (en %)
Inertie totale		1.6667	100	205	100
Inertie inter		1.3508	81	.	.
	1	0.1402	8.4	130	63.3
	2	0.1996	12	52	25.5
	3	0.3191	19.1	21	10.2
	4	0.3479	20.9	1	0.5
	5	0.3439	20.6	1	0.5
Inertie intra		0.3159	19	.	.
	1	0.0000	0	130	63.3
	2	0.2042	12.2	52	25.5
	3	0.1118	6.7	21	10.2
	4	0.0000	0	1	0.5
	5	0.0000	0	1	0.5

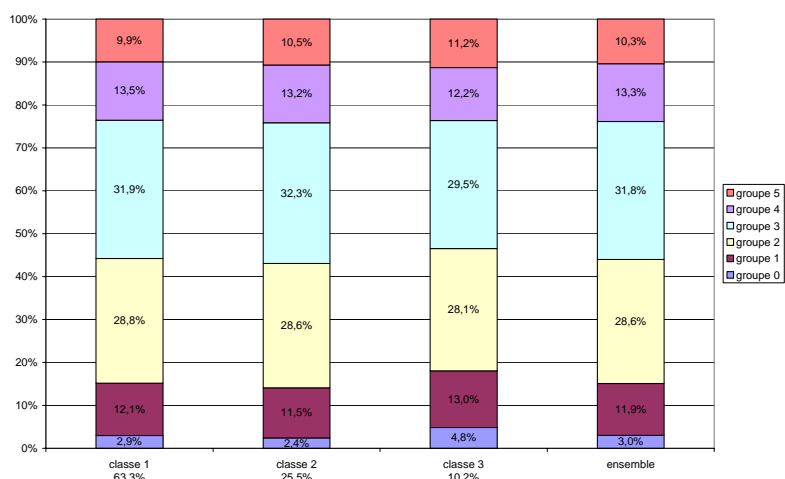
Une partition des directeurs en classes conduit à un ratio inertie inter/inertie totale de 81 %.

Croisements entre la typologie établie d'échanges parents/école autour des langues et les échelles de performance de l'évaluation-bilan 2004

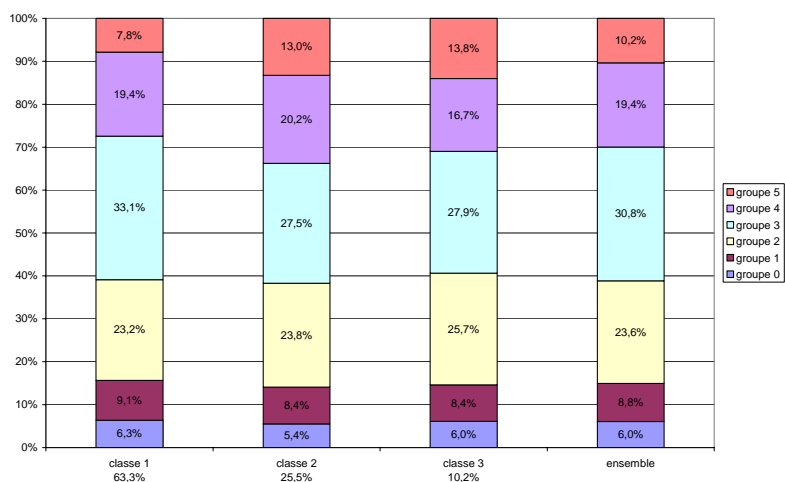
Graphique : groupes de niveau en compréhension de l'oral et profils d'échanges parents/école autour des langues



Graphique : groupes de niveau en compréhension de l'écrit et profils d'échanges parents/école autour des langues

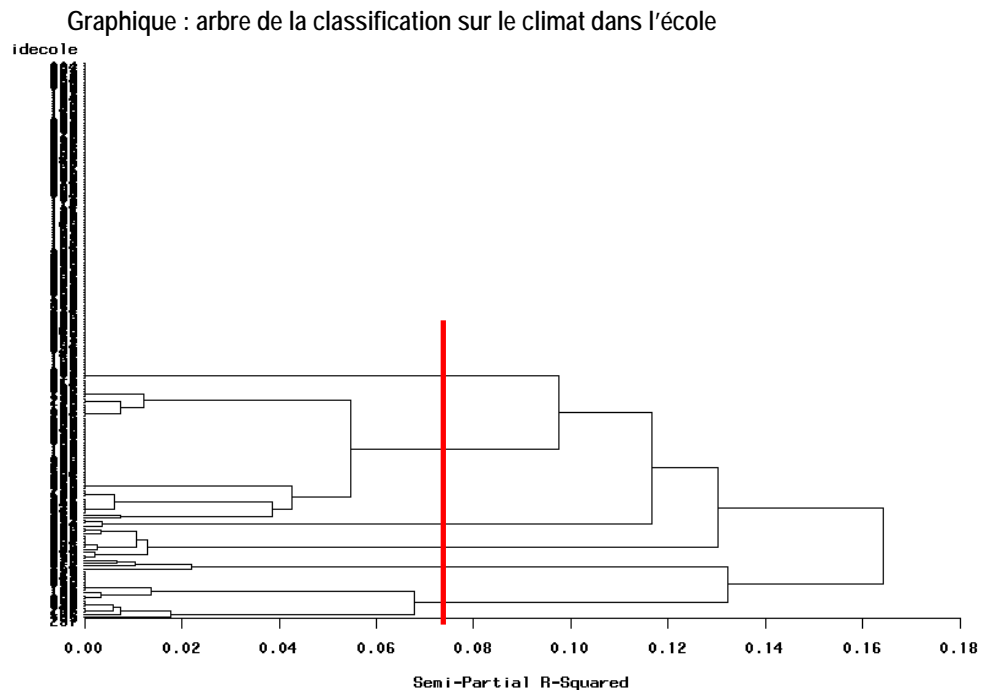


Graphique : groupes de niveau en production écrite et profils d'échanges parents/école autour des langues



14. Le climat dans l'école

Classification ascendante hiérarchique



L'examen de l'arbre de la classification conduit au découpage de la population des directeurs en 6 classes.

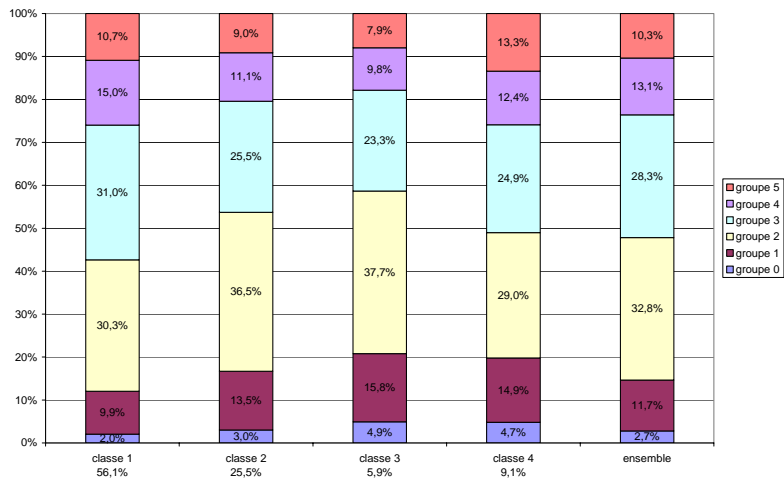
Tableau : la partition en 6 classes sur le climat dans l'école

	cl6	Inertie	En % de l'inertie totale	Effectif absolu	Effectif pondéré (en %)
Inertie totale		2.2500	100	207	100
Inertie inter		1.4416	64.1	.	.
	1	0.1394	6.2	118	56.1
	2	0.1410	6.3	52	25.5
	3	0.2766	12.3	12	5.9
	4	0.2699	12	18	9.1
	5	0.2585	11.5	3	1.5
	6	0.3561	15.8	4	1.9
Inertie intra		0.8084	35.9	.	.
	1	0.0000	0	118	56.1
	2	0.3803	16.9	52	25.5
	3	0.0717	3.2	12	5.9
	4	0.2606	11.6	18	9.1
	5	0.0083	0.4	3	1.5
	6	0.0875	3.9	4	1.9

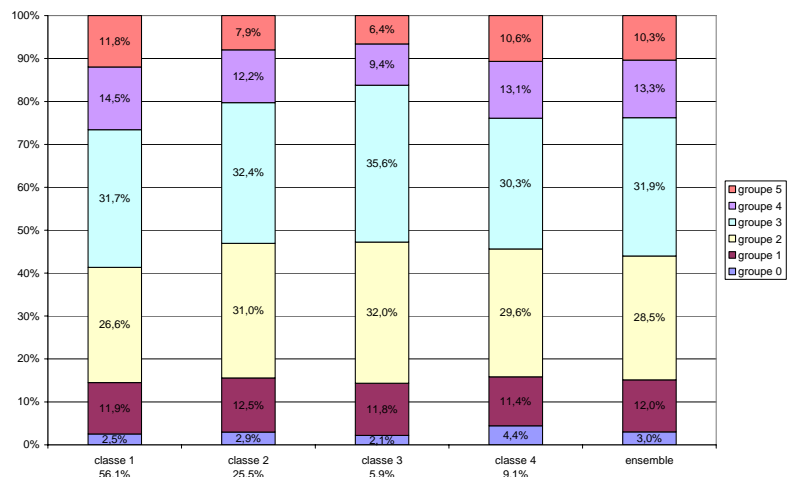
Une partition des directeurs en 6 classes conduit à un ratio inertie inter/inertie totale de 64,1 %.

Croisements entre la typologie de climat de l'école établie et les échelles de performance de l'évaluation-bilan 2004

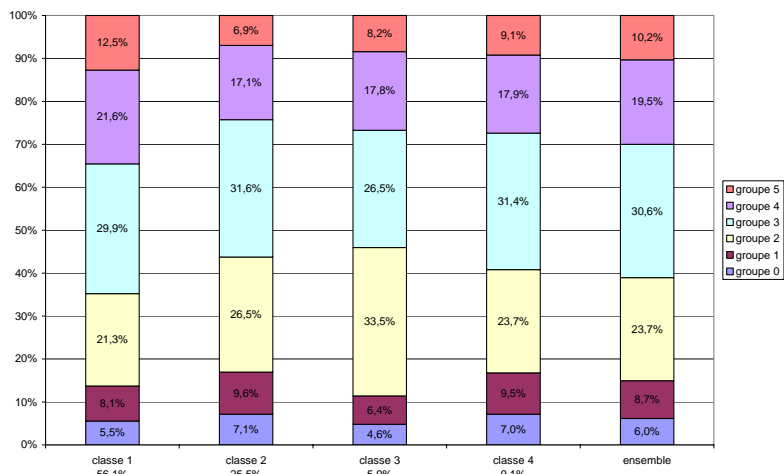
Graphique : groupes de niveau en compréhension de l'oral et profils de climat de l'école



Graphique : groupes de niveau en compréhension de l'écrit et profils de climat de l'école



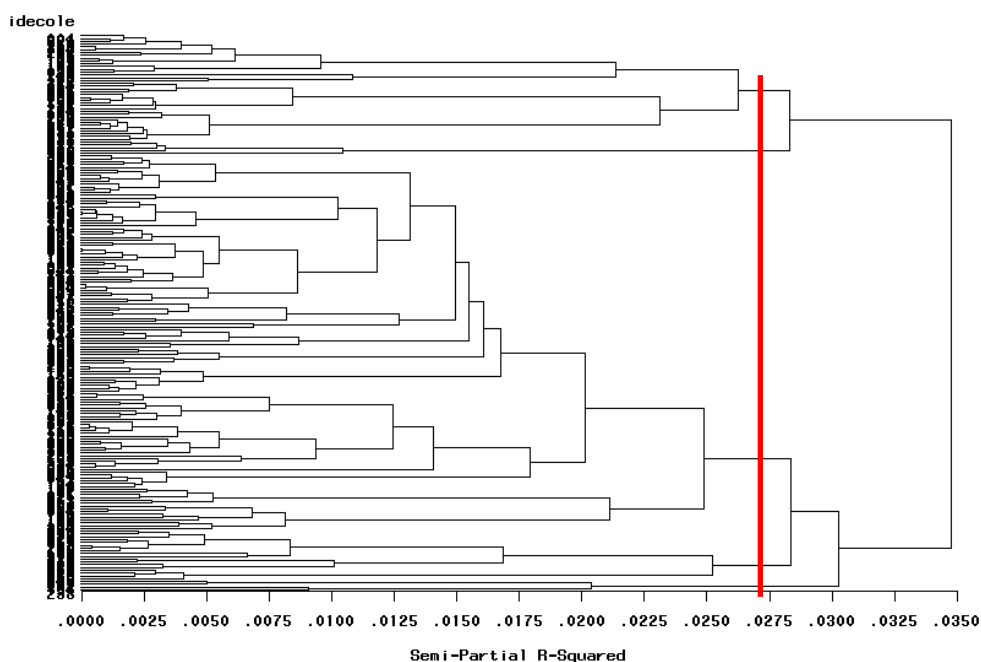
Graphique : groupes de niveau en production écrite et profils de climat de l'école



15. L'enseignement des langues vivantes dans l'école

Classification ascendante hiérarchique

Graphique : arbre de la classification sur l'enseignement des langues vivantes dans l'école



L'examen de l'arbre de la classification conduit au découpage de la population des directeurs en 5 classes.

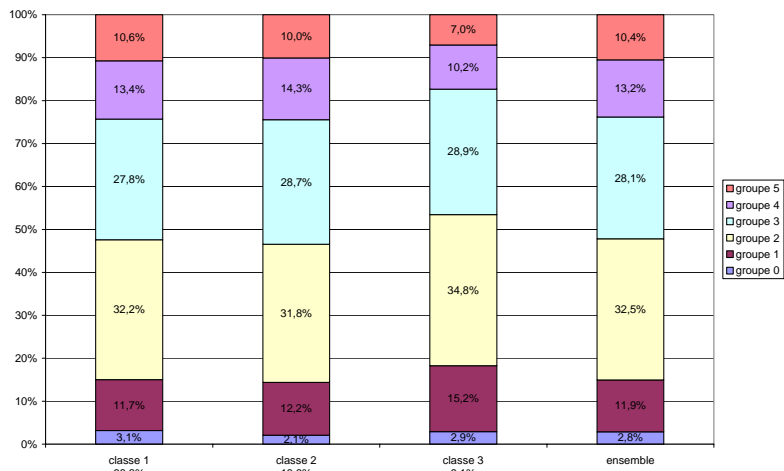
Tableau : la partition en 5 classes sur l'enseignement des langues vivantes dans l'école

	cl5	Inertie	En % de l'inertie totale	Effectif absolu	Effectif pondéré (en %)
Inertie totale		5.0555	100	199	100
Inertie inter		0.6151	12.2	.	.
	1	0.0453	0.9	134	68.2
	2	0.1413	2.8	38	18.3
	3	0.1354	2.7	18	9.1
	4	0.1411	2.8	5	2.5
	5	0.1520	3	4	2
Inertie intra		4.4405	87.8	.	.
	1	2.7949	55.3	134	68.2
	2	0.8767	17.3	38	18.3
	3	0.4999	9.9	18	9.1
	4	0.0947	1.9	5	2.5
	5	0.1742	3.4	4	2

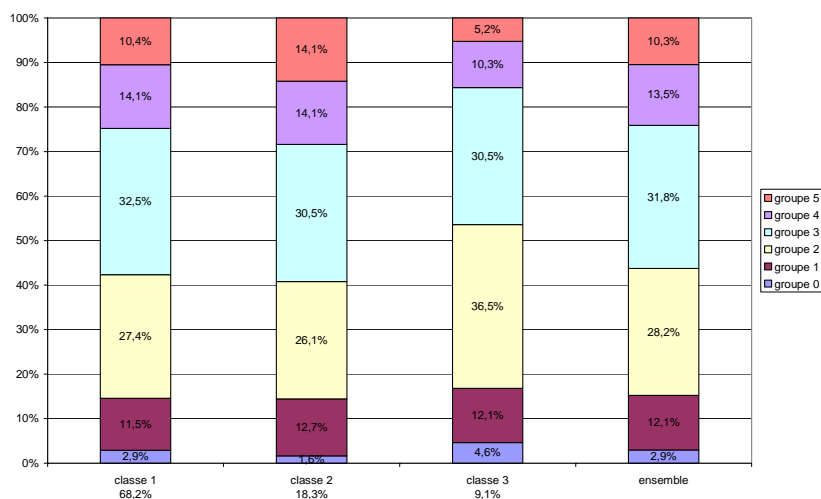
Une partition des directeurs en 5 classes conduit à un ratio inertie inter/inertie totale de 12,2 %.

Croisements entre la typologie d'enseignement des langues vivantes dans l'école établie et les échelles de performance de l'évaluation-bilan 2004

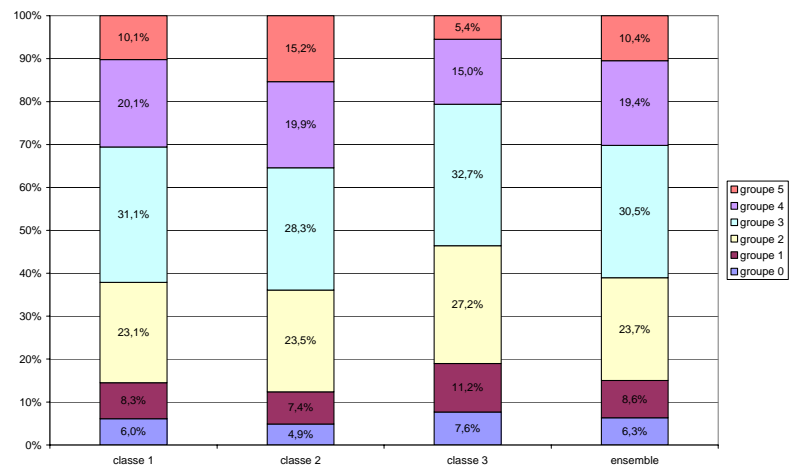
Graphique : groupes de niveau en compréhension de l'oral et profils d'enseignement des langues vivantes dans l'école



Graphique : groupes de niveau en compréhension de l'écrit et profils d'enseignement des langues vivantes dans l'école



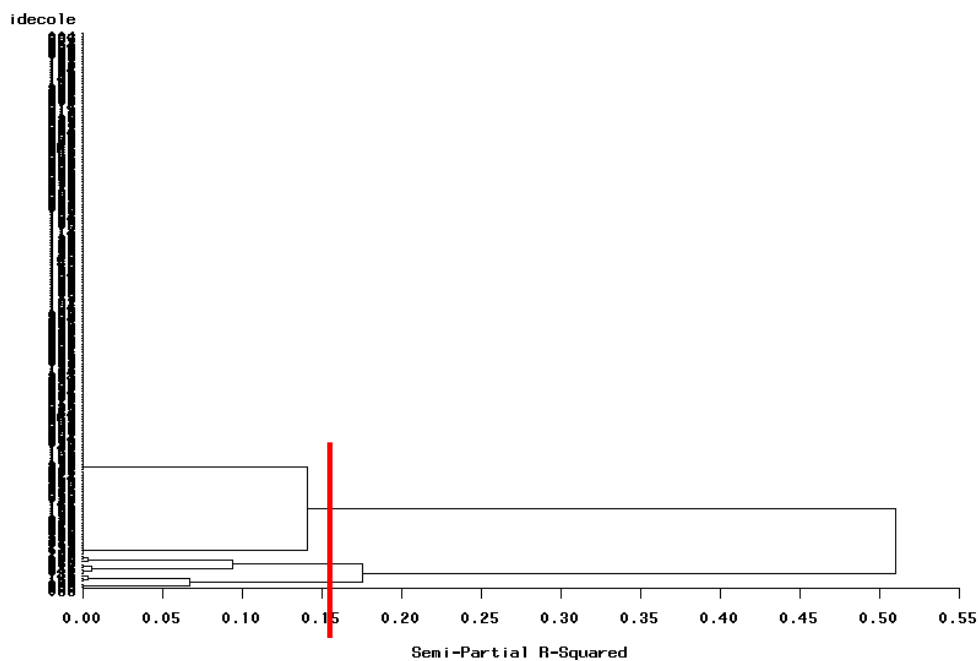
Graphique : groupes de niveau en production écrite et profils d'enseignement des langues vivantes dans l'école



16. Les projets et le lien école/collège autour des langues

Classification ascendante hiérarchique

Graphique : arbre de la classification sur les projets et le lien école/collège autour des langues



L'examen de l'arbre de la classification conduit au découpage de la population des directeurs en 6 classes.

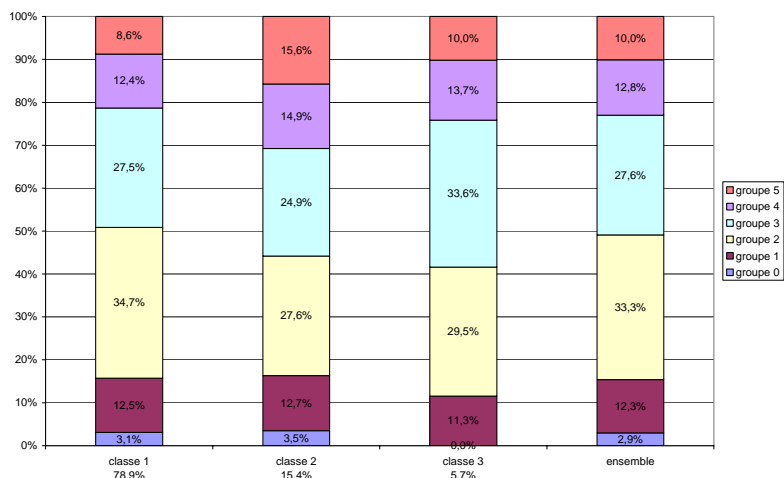
Tableau : la partition en 6 classes sur les projets autour des langues

	cl6	Inertie	En % de l'inertie totale	Effectif absolu	Effectif pondéré (en %)
Inertie totale		1.4999	100	199	100
Inertie inter		1.4823	98.8	.	.
	1	0.0809	5.4	157	78.9
	2	0.1743	11.6	30	15.4
	3	0.3908	26.1	4	1.9
	4	0.2734	18.2	3	1.3
	5	0.2241	14.9	2	0.9
	6	0.3387	22.6	3	1.4
Inertie intra		0.0176	1.2	.	.
	1	0.0000	0	157	78.9
	2	0.0000	0	30	15.4
	3	0.0080	0.5	4	1.9
	4	0.0047	0.3	3	1.3
	5	0.0000	0	2	0.9
	6	0.0048	0.3	3	1.4

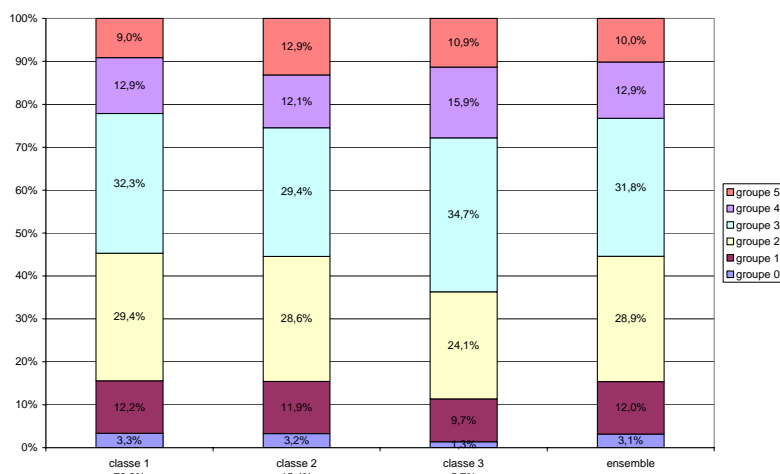
Une partition des directeurs en 6 classes conduit à un ratio inertie inter/inertie totale de 98,8 %.

Croisements entre la typologie de projets et de lien école/collège autour des langues établie et les échelles de performance de l'évaluation-bilan 2004

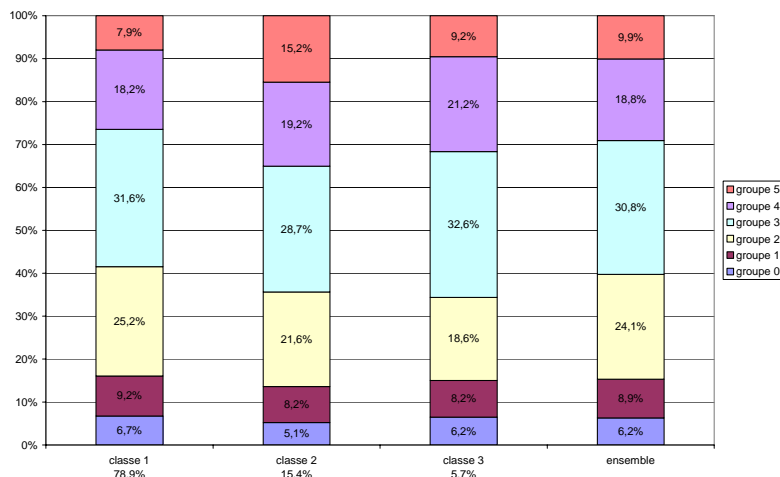
Graphique : groupes de niveau en compréhension de l'oral et profils de projets et de lien école/collège autour des langues



Graphique : groupes de niveau en compréhension de l'écrit et profils de projets et de lien école/collège autour des langues



Graphique : groupes de niveau en production écrite et profils de projets et de lien école/collège autour des langues

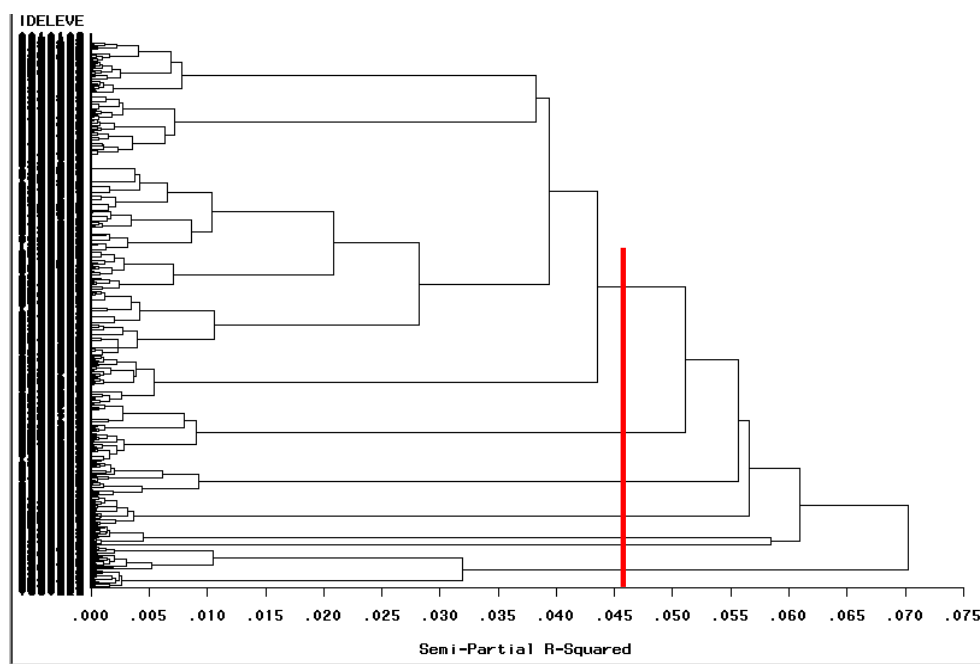


ANNEXE 10 : les graphiques accompagnant l'analyse des questionnaires de l'évaluation en allemand

1. L'exposition des élèves à la langue allemande

Classification ascendante hiérarchique

Graphique : arbre de la classification sur l'exposition des élèves à la langue allemande



Concernant l'étude de l'exposition des élèves à la langue allemande, après examen de l'arbre de la classification, une partition des élèves en 6 classes semble judicieuse.

Tableau : la partition en 6 classes sur l'exposition des élèves à la langue allemande

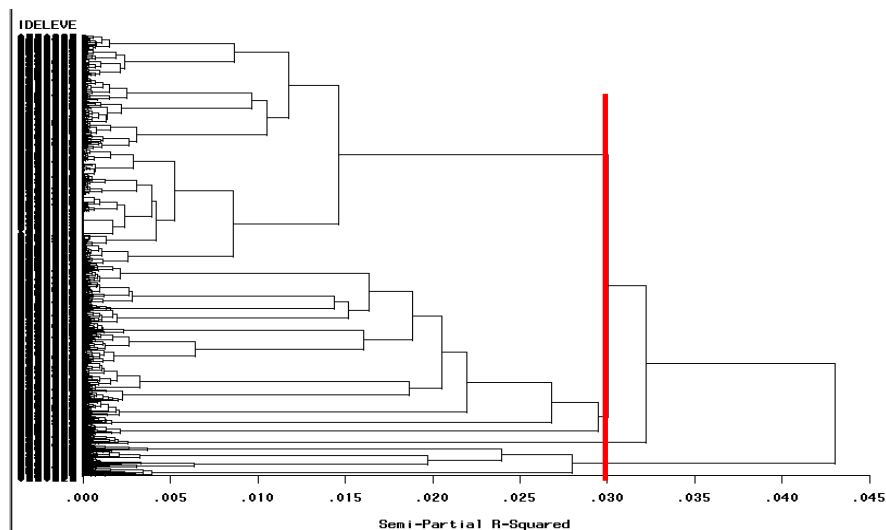
	Cl6	Inertie	En % de l'inertie totale	Effectif absolu	Effectif pondéré (en %)
Inertie totale		3.4000	100	2112	100
Inertie inter		1.2002	35.3	.	.
	1	0.0622	1.8	1408	65.9
	2	0.2199	6.5	163	8
	3	0.1826	5.4	111	5.2
	4	0.1590	4.7	224	10.0
	5	0.1772	5.2	128	7.1
	6	0.1961	5.8	77	3.7
Inertie intra		2.1999	64.7	.	.
	1	1.4179	41.7	1408	65.9
	2	0.3256	9.6	163	8.0
	3	0.0935	2.8	111	5.2
	4	0.1601	4.7	224	10.0
	5	0.1342	3.9	128	7.1
	6	0.0685	2.0	77	3.7

Une partition des élèves en 6 classes conduit à un ratio inertie inter/inertie totale de 35,3 %.

2. Le contact avec la langue allemande en dehors de l'école

Classification ascendante hiérarchique

Graphique : arbre de la classification sur le contact des élèves avec la langue allemande



L'examen de l'arbre de la classification conduit à un découpage de la population des élèves en 4 classes.

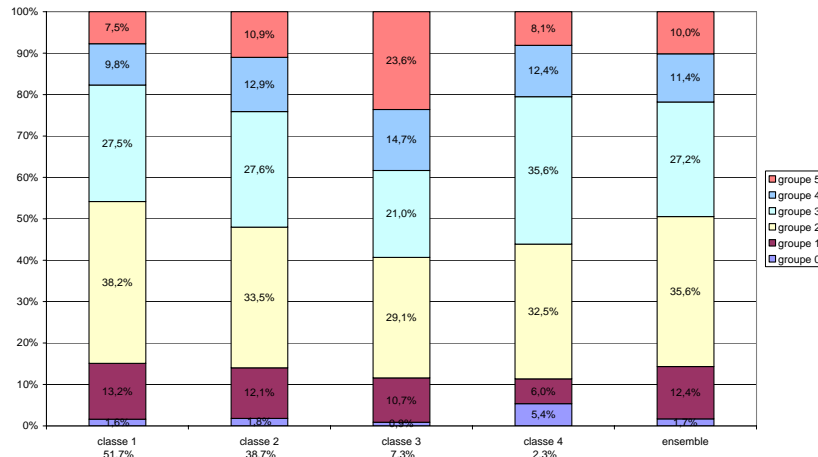
Tableau : la partition en 4 classes sur le contact avec la langue allemande

	c14	Inertie	En % de l'inertie totale	Effectif absolu	Effectif pondéré (en %)
Inertie totale		2.1333	100.0	2830	100.0
Inertie inter		0.2246	10.5	.	.
	1	0.0409	1.9	1474	51.7
	2	0.0320	1.5	1088	38.7
	3	0.0850	4.0	203	7.3
	4	0.0667	3.1	65	2.3
Inertie intra		1.9088	89.5	.	.
	1	0.4854	22.8	1474	51.7
	2	0.9798	45.9	1088	38.7
	3	0.3895	18.3	203	7.3
	4	0.0541	2.5	65	2.3

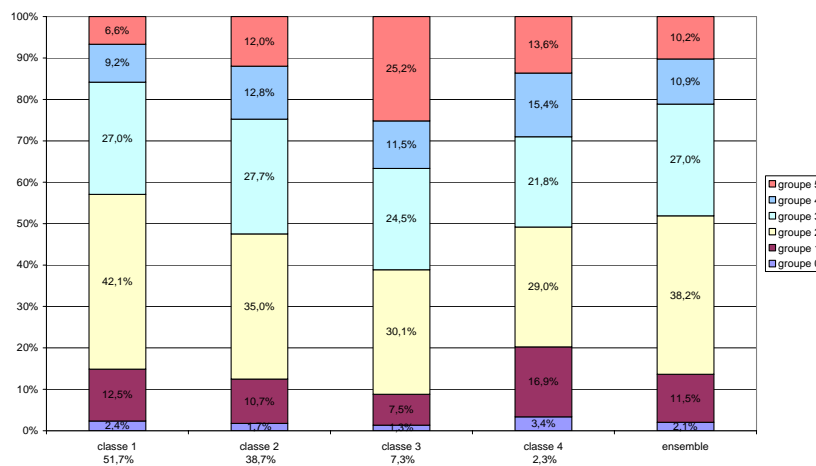
Une partition des élèves en 4 classes conduit à un ratio inertie inter/inertie totale de 10,5 %.

Croisements entre la typologie de contact à la langue allemande en dehors de l'école établie et les échelles de performance de l'évaluation-bilan 2004

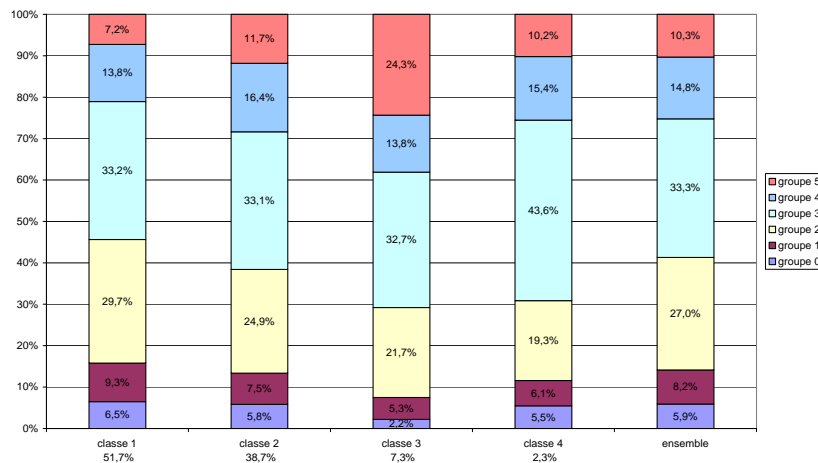
Graphique : groupe de niveau en compréhension de l'oral et profil de contact à la langue allemande



Graphique : groupe de niveau en compréhension de l'écrit et profil de contact à la langue allemande



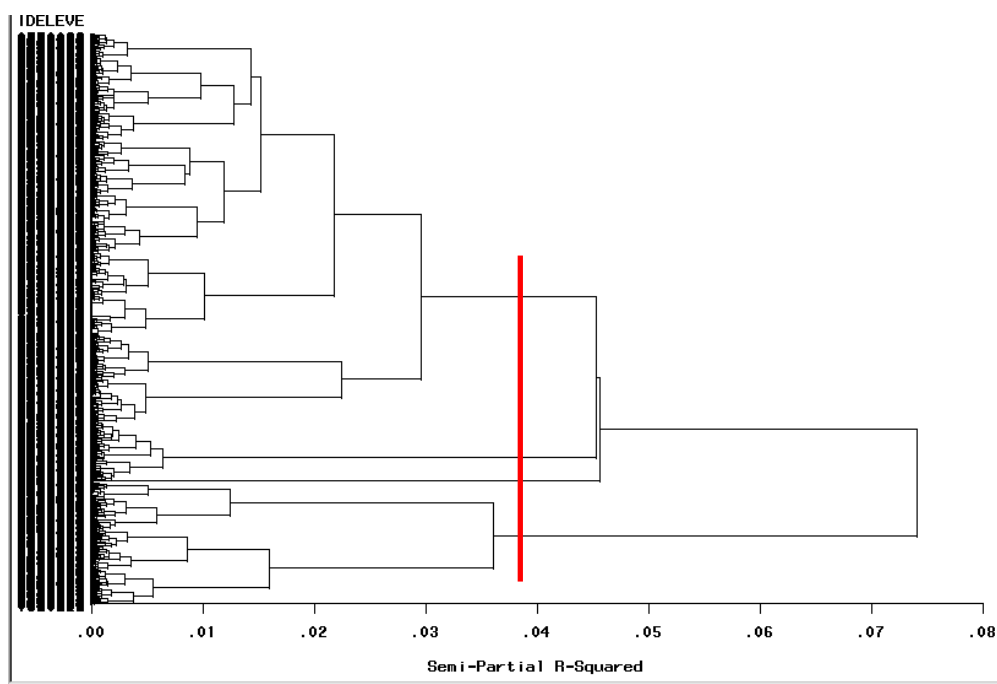
Graphique : groupe de niveau en production écrite et profil de contact à la langue allemande



3. Es-tu à l'aise en allemand ?

Classification ascendante hiérarchique

Graphique : arbre de la classification sur l'aisance en allemand des élèves



L'examen de l'arbre de la classification conduit à un découpage de la population des élèves en 3 classes.

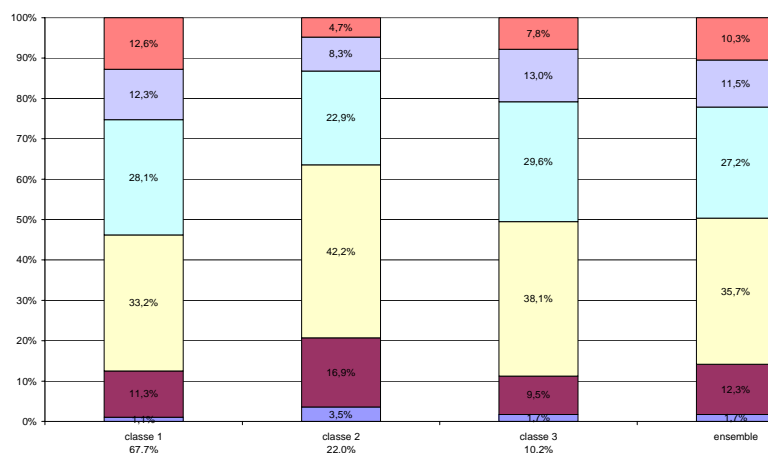
Tableau : la partition en 3 classes sur l'aisance en allemand des élèves

	cl4	Inertie	En % de l'inertie totale	Effectif absolu	Effectif pondéré (en %)
Inertie totale		3.1429	100.0	2742	100.0
Inertie inter		0.5187	16.5	.	.
	1	0.0740	2.4	1868	67.7
	2	0.1815	5.8	591	22.0
	3	0.1197	3.8	282	10.2
Inertie intra		2.6242	83.5	.	.
	1	1.6211	51.6	1868	67.7
	2	0.7464	23.7	591	22.0
	3	0.2567	8.2	282	10.2

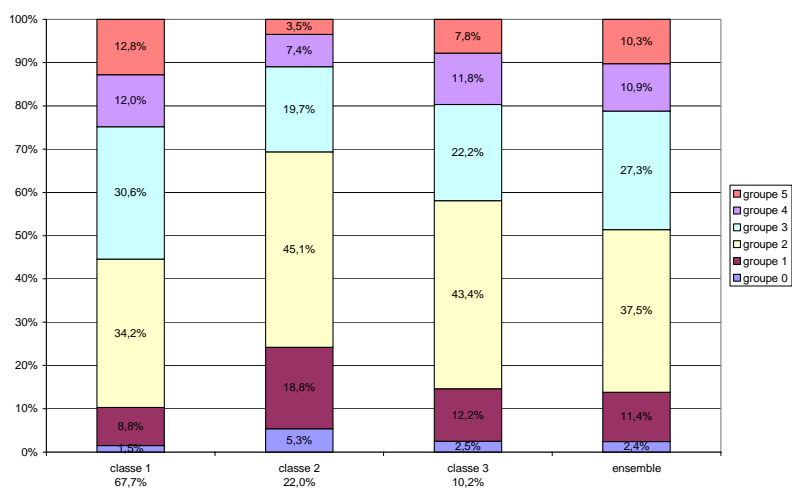
Une partition des élèves en 3 classes conduit à un ratio inertie inter/inertie totale de 16,5 %.

Croisements entre la typologie d'aisance des élèves à la langue allemande établie et les échelles de performance de l'évaluation-bilan 2004

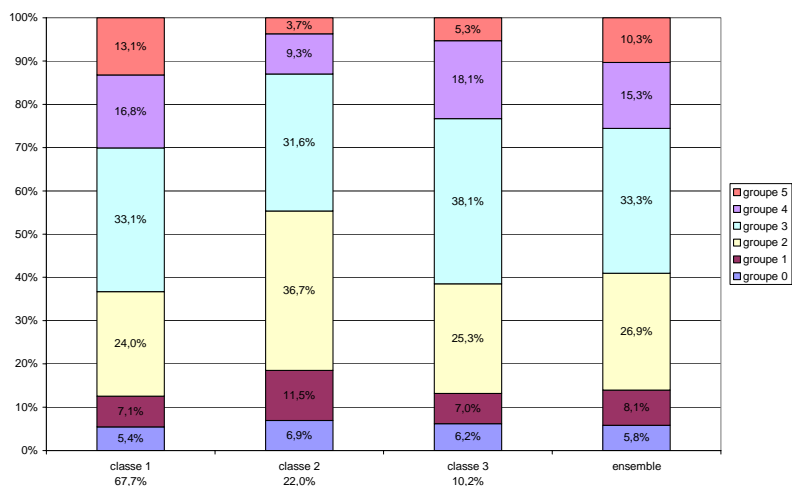
Graphique : groupe de niveau en compréhension de l'oral et profil d'aisance en allemand



Graphique : groupe de niveau en compréhension de l'écrit et profil d'aisance en allemand



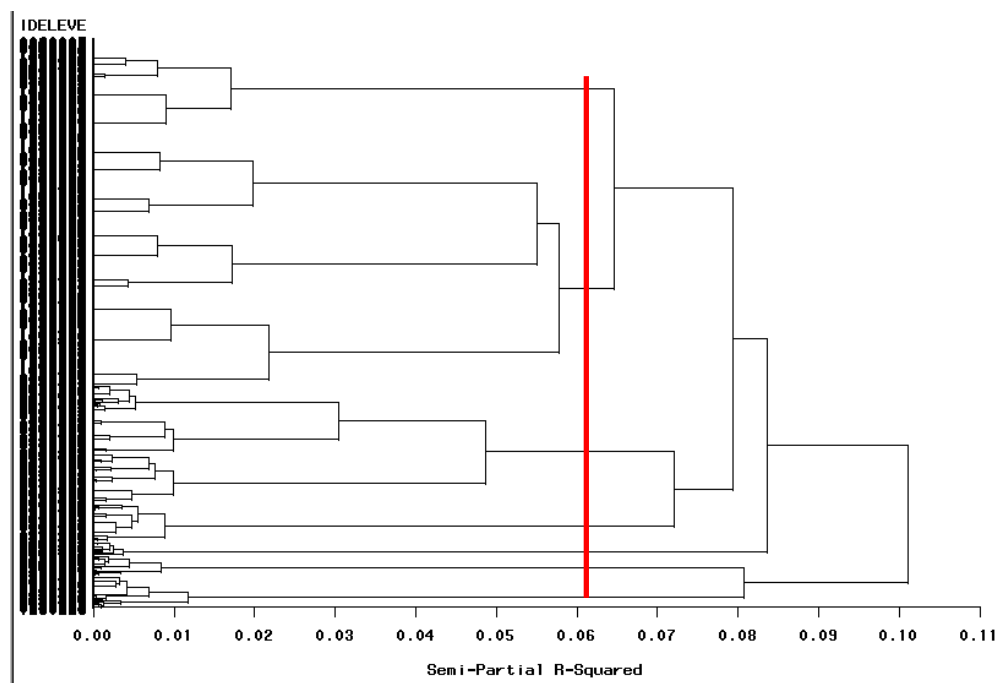
Graphique : groupe de niveau en production écrite et profil d'aisance en allemand



4. Importance de l'allemand pour les élèves

Classification ascendante hiérarchique

Graphique : arbre de la classification sur l'importance de l'allemand pour les élèves



L'examen de l'arbre de la classification conduit au découpage de la population des élèves en 6 classes.

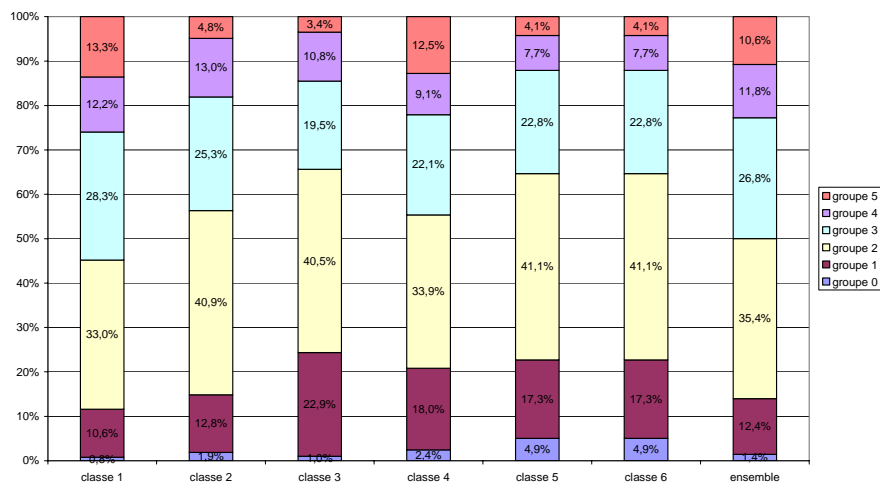
Tableau : la partition en 5 classes sur l'importance de l'allemand pour les élèves

	cl6	Inertie	En % de l'inertie totale	Effectif absolu	Effectif pondéré (en %)
Inertie totale		4.0000	100.0	2590	100.0
Inertie inter		1.6667	41.7	.	.
	1	0.1526	3.8	1576	60.4
	2	0.2111	5.3	531	20.8
	3	0.3299	8.2	87	3.4
	4	0.2883	7.2	177	6.9
	5	0.3594	9.0	151	5.9
	6	0.3254	8.1	68	2.5
Inertie intra		2.3334	58.3	.	.
	1	1.2724	31.8	1576	60.4
	2	0.6445	16.1	531	20.8
	3	0.0906	2.3	87	3.4
	4	0.1201	3.0	177	6.9
	5	0.1570	3.9	151	5.9
	6	0.0488	1.2	68	2.5

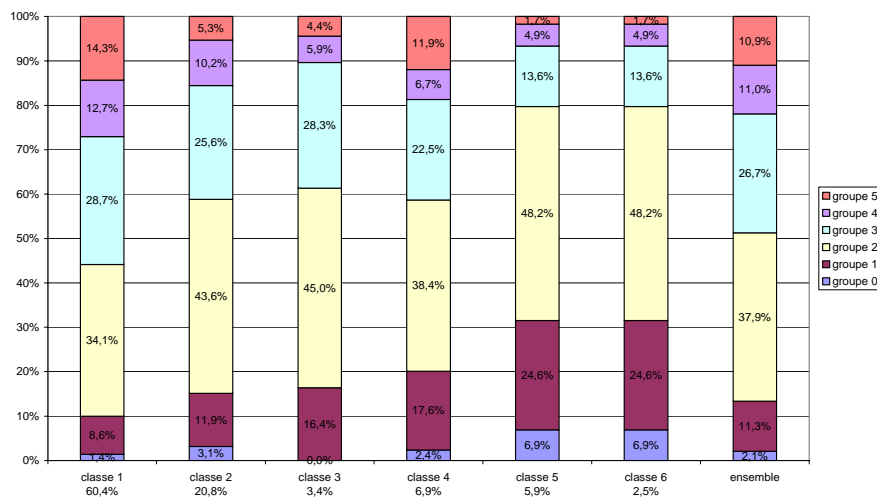
Une partition des élèves en 6 classes conduit à un ratio inertie inter/inertie totale de 41,7 %.

Croisements entre la typologie d'importance de l'allemand pour les élèves établie et les échelles de performance de l'évaluation-bilan 2004

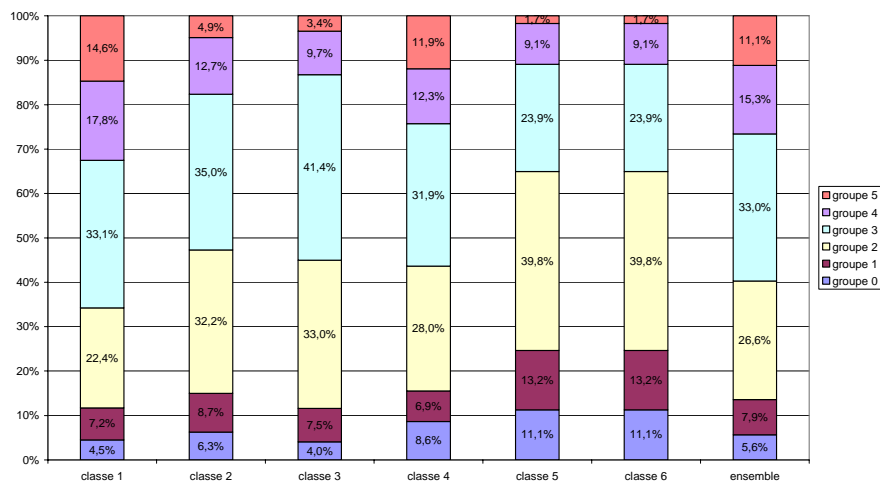
Graphique : groupe de niveau en compréhension de l'oral et profil d'importance de l'allemand



Graphique : groupe de niveau en compréhension de l'écrit et profil d'importance de l'allemand



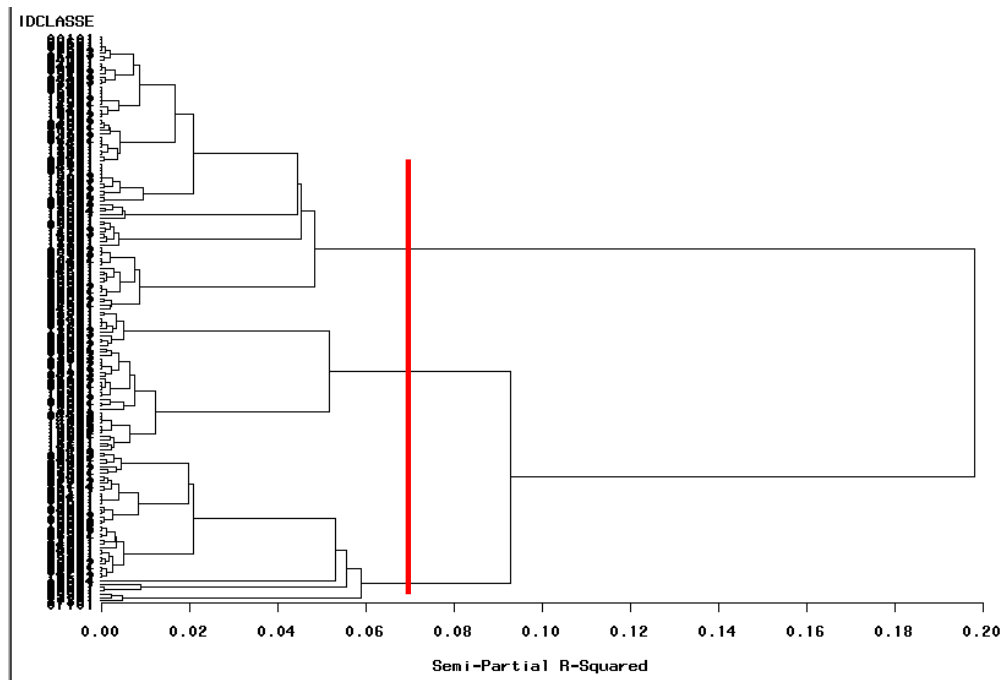
Graphique : groupe de niveau en production écrite et profil d'importance de l'allemand



5. La formation de l'enseignant d'allemand

Classification ascendante hiérarchique

Graphique : arbre de la classification sur la formation des enseignants



L'examen de l'arbre de la classification conduit au découpage de la population des enseignants en 3 classes.

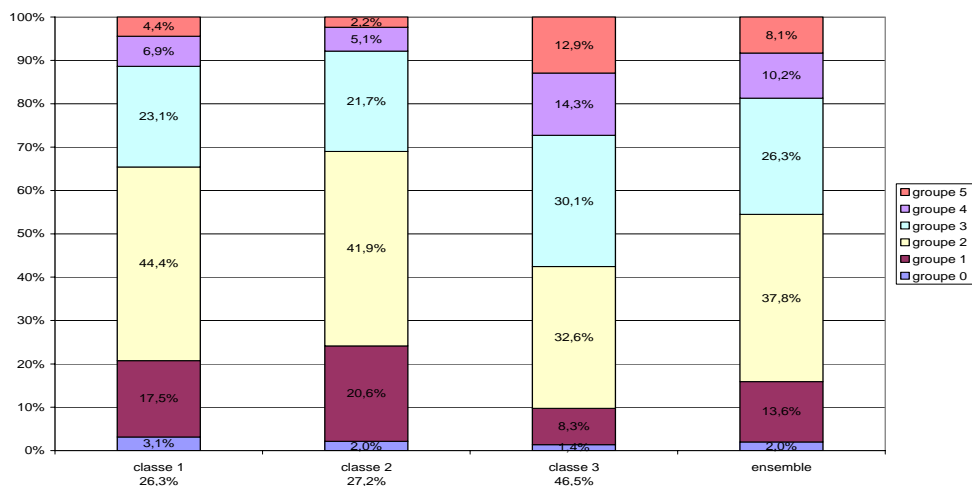
Tableau : la partition en 3 classes sur la formation de l'enseignant d'allemand

	cl3	Inertie	En 0/00 de l'inertie totale	Effectif absolu	Effectif pondéré (en 0/00)
Inertie totale		1.9000	100.0	169	100.0
Inertie inter		0.5528	29.1	.	.
	1	0.1718	9.0	42	26.3
	2	0.1796	9.5	45	27.2
	3	0.2014	10.6	82	46.5
Inertie intra		1.3472	70.9	.	.
	1	0.2518	13.3	42	26.3
	2	0.5316	28.0	45	27.2
	3	0.5638	29.7	82	46.5

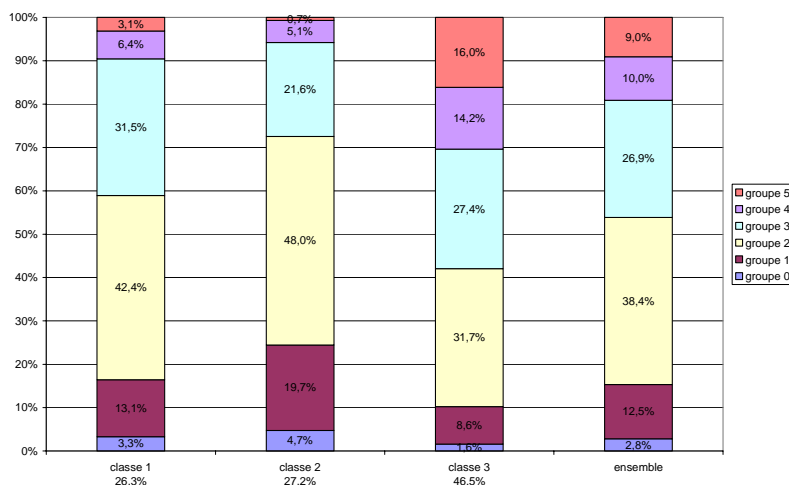
Une partition des enseignants en 3 classes conduit à un ratio inertie inter/inertie totale de 29,1 %.

Croisements entre la typologie de formation des enseignants établie et les échelles de performance de l'évaluation-bilan 2004

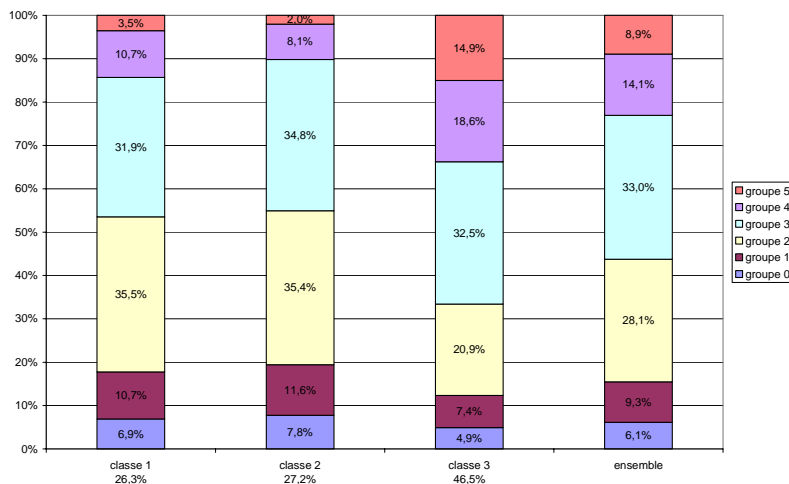
Graphique : groupe de niveau en compréhension de l'oral et profil de formation de l'enseignant



Graphique : groupe de niveau en compréhension de l'écrit et profil de formation de l'enseignant



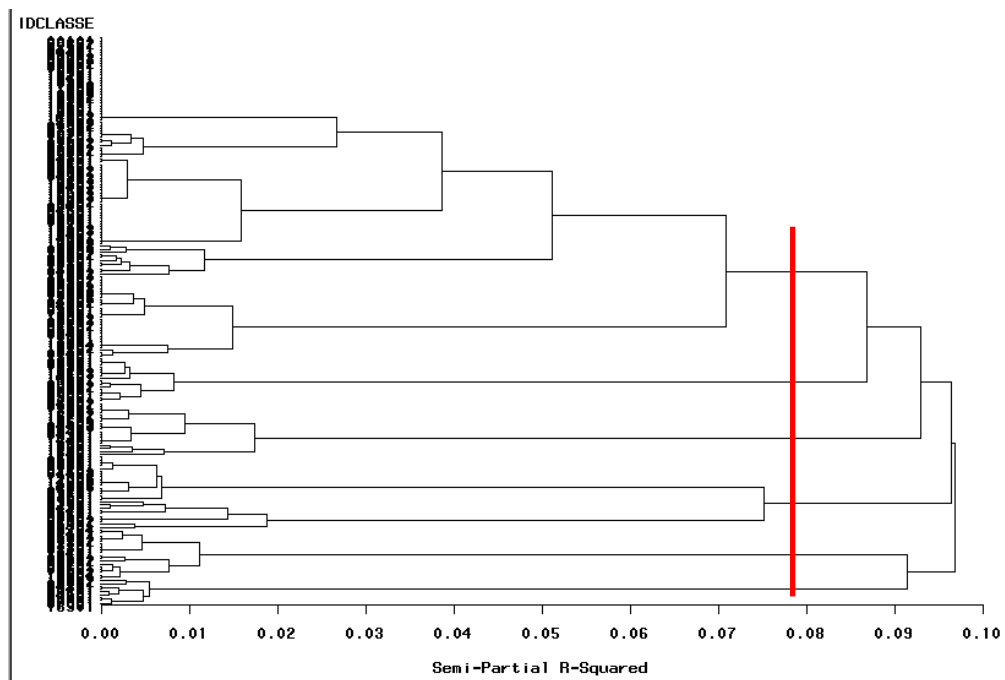
Graphique : groupe de niveau en production écrite et profil de formation de l'enseignant



6. Exercice de la profession d'enseignant d'allemand dans l'école ou à l'extérieur

Classification ascendante hiérarchique

Graphique : arbre de la classification sur l'exercice de la profession d'enseignant d'allemand



L'examen de l'arbre de la classification conduit au découpage de la population des enseignants en 6 classes.

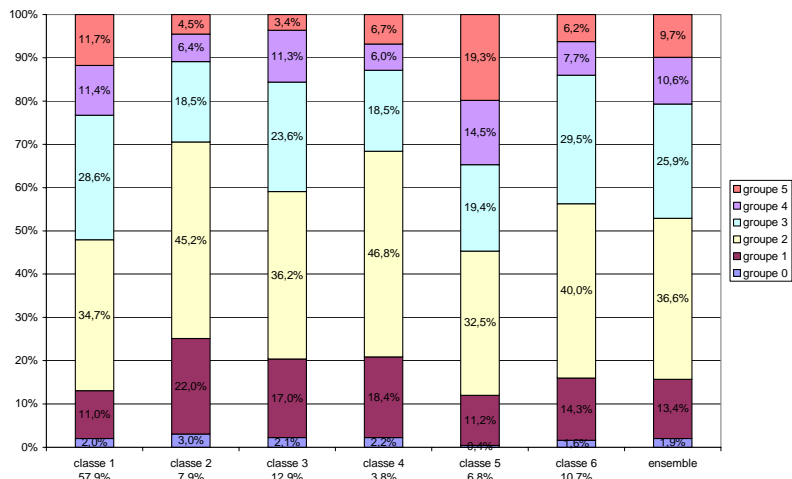
Tableau : la partition en 6 classes sur l'exercice de la profession d'enseignant d'allemand

	Cl6	Inertie	En % de l'inertie totale	Effectif absolu	Effectif pondéré (en %)
Inertie totale		1.8333	100.0	202	100.0
Inertie inter		0.8513	46.4	.	.
	1	0.0684	3.7	114	57.9
	2	0.1584	8.6	18	7.9
	3	0.1542	8.4	26	12.9
	4	0.1659	9.0	9	3.8
	5	0.1489	8.1	16	6.8
	6	0.1555	8.5	19	10.7
Inertie intra		0.9820	53.6	.	.
	1	0.5091	27.8	114	57.9
	2	0.0583	3.2	18	7.9
	3	0.2613	14.3	26	12.9
	4	0.0310	1.7	9	3.8
	5	0.0396	2.2	16	6.8
	6	0.0827	4.5	19	10.7

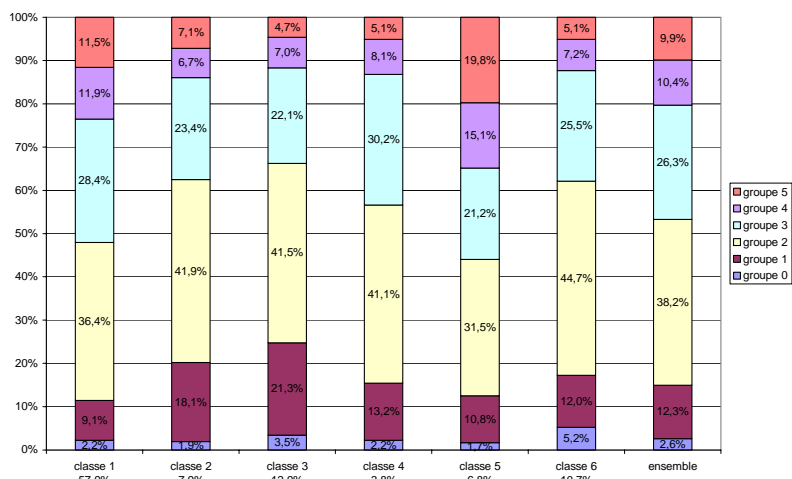
Une partition des enseignants en 6 classes conduit à un ratio inertie inter/inertie totale de 46,4 %.

Croisements entre la typologie d'exercice de la profession d'enseignant d'allemand établie et les échelles de performance de l'évaluation-bilan 2004

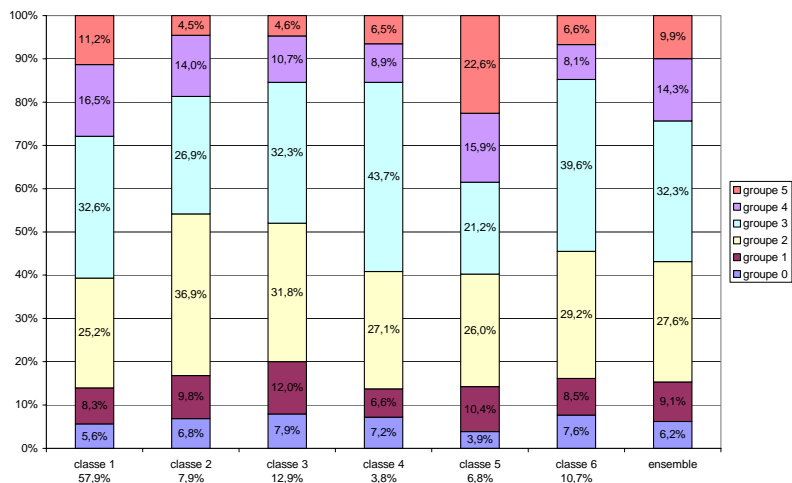
Graphique : groupe de niveau en compréhension de l'oral et profil d'exercice de la profession d'enseignant d'allemand



Graphique : groupe de niveau en compréhension de l'écrit et profil d'exercice de la profession d'enseignant d'allemand



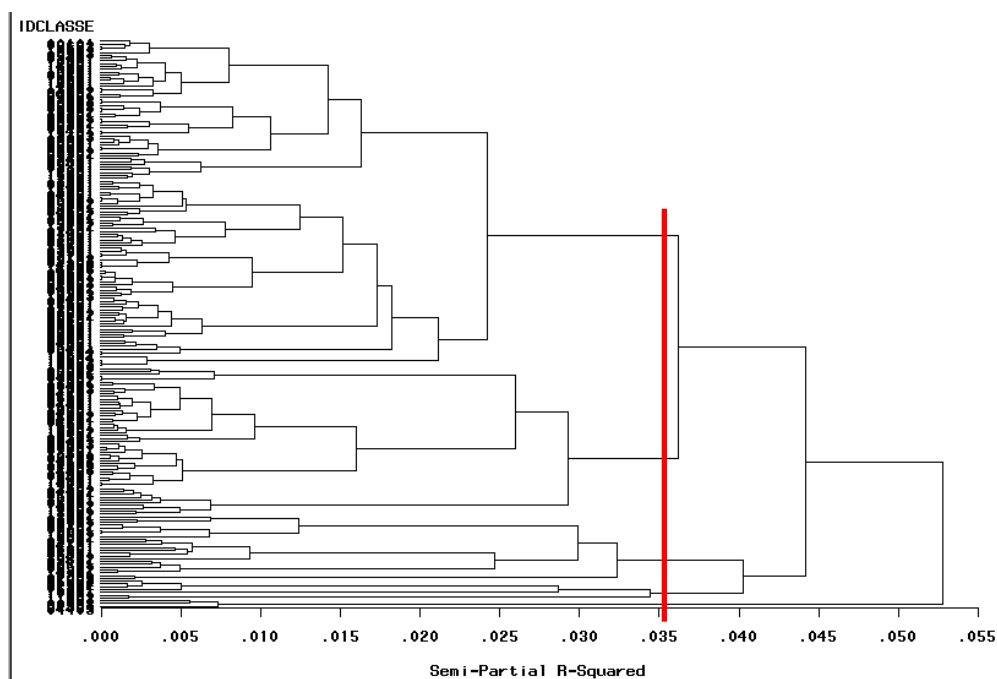
Graphique : groupe de niveau en production écrite et profil d'exercice de la profession d'enseignant d'allemand



7. Variété des ressources pédagogiques en allemand

Classification ascendante hiérarchique

Graphique : arbre de la classification sur la variété des ressources pédagogiques



L'examen de l'arbre de la classification conduit au découpage de la population des enseignants en 4 classes.

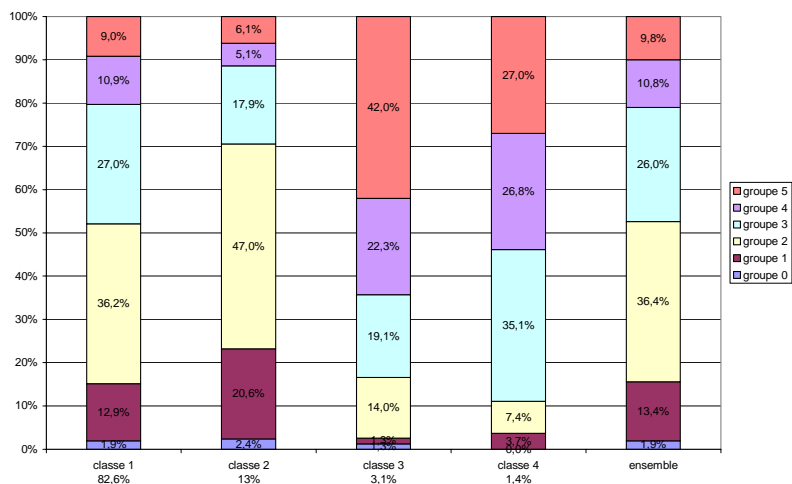
Tableau : la partition en 4 classes sur la variété des ressources pédagogiques

	cl4	Inertie	En % de l'inertie totale	Effectif absolu	Effectif pondéré (en %)
Inertie totale		2.9231	100.0	203	100.0
Inertie inter		0.4010	13.7	.	.
	1	0.0243	0.8	170	82.6
	2	0.1100	3.8	23	13.0
	3	0.1146	3.9	7	3.1
	4	0.1521	5.2	3	1.4
Inertie intra		2.5221	86.3	.	.
	1	1.7754	60.7	170	82.6
	2	0.4925	16.8	23	13.0
	3	0.2165	7.4	7	3.1
	4	0.0377	1.3	3	1.4

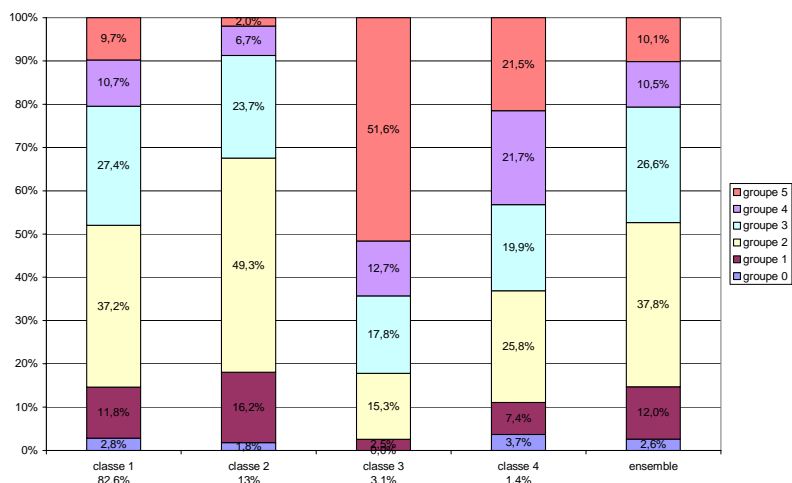
Une partition des enseignants en 4 classes conduit à un ratio inertie inter/inertie totale de 13,7 %.

Croisements entre la typologie de variété des ressources pédagogiques établie et les échelles de performance de l'évaluation-bilan 2004

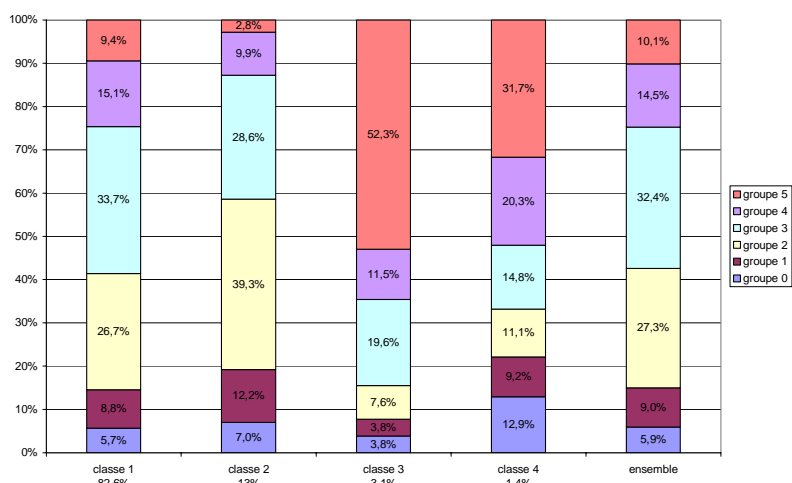
Graphique : groupe de niveau en compréhension de l'oral et profil de variété des ressources pédagogiques



Graphique : groupe de niveau en compréhension de l'écrit et profil de variété des ressources pédagogiques



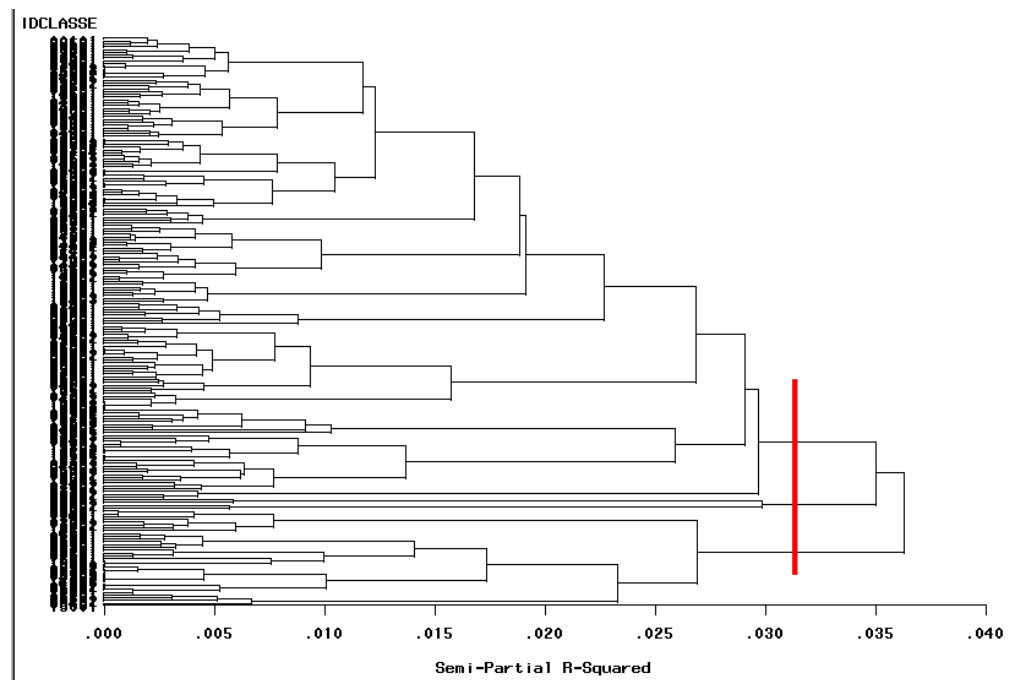
Graphique : groupe de niveau en production écrite et profil de variété des ressources pédagogiques



8. Les pratiques pédagogiques en allemand

Classification ascendante hiérarchique

Graphique : arbre de la classification sur les pratiques pédagogiques



L'examen de l'arbre de la classification conduit au découpage de la population des enseignants en 3 classes.

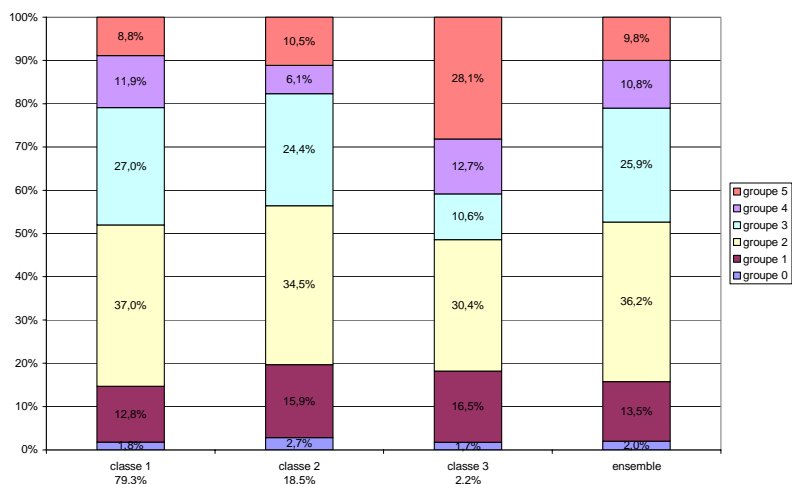
Tableau : la partition en 3 classes sur les pratiques pédagogiques

	cI3	Inertie	En % de l'inertie totale	Effectif absolu	Effectif pondéré (en %)
Inertie totale		3.0000	100.0	203	100.0
Inertie inter		0.2139	7.1	.	.
	1	0.0217	0.7	165	79.3
	2	0.0887	3.0	34	18.5
	3	0.1034	3.4	4	2.2
Inertie intra		2.7861	92.9	.	.
	1	2.1144	70.5	165	79.3
	2	0.5476	18.3	34	18.5
	3	0.1241	4.1	4	2.2

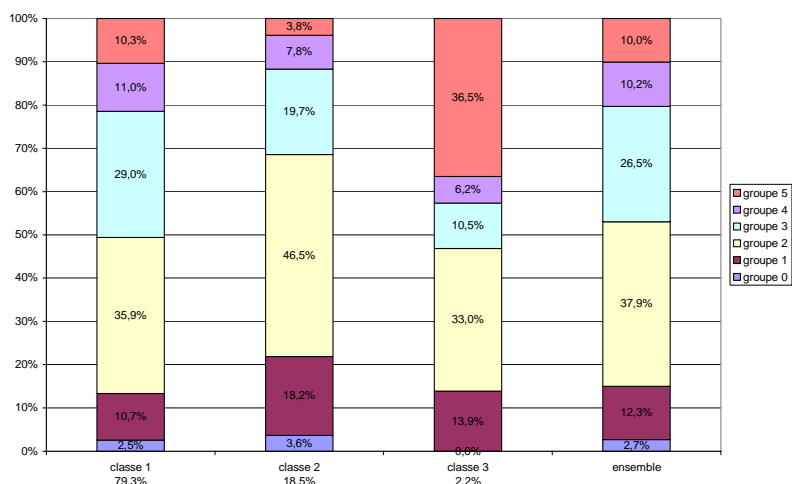
Une partition des enseignants en 3 classes conduit à un ratio inertie inter/inertie totale de 7,1 %.

Croisements entre la typologie de pratiques pédagogiques établie et les échelles de performance de l'évaluation-bilan 2004

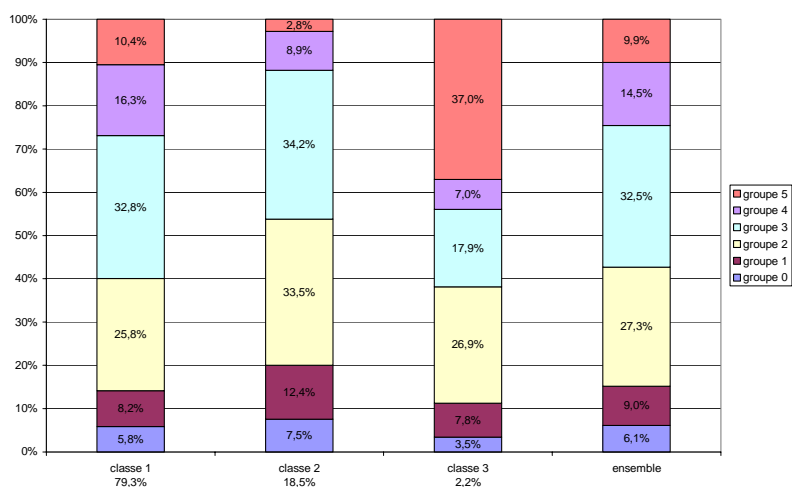
Graphique : groupe de niveau en compréhension de l'oral et profil de pratiques pédagogiques



Graphique : groupe de niveau en compréhension de l'écrit et profil de pratiques pédagogiques



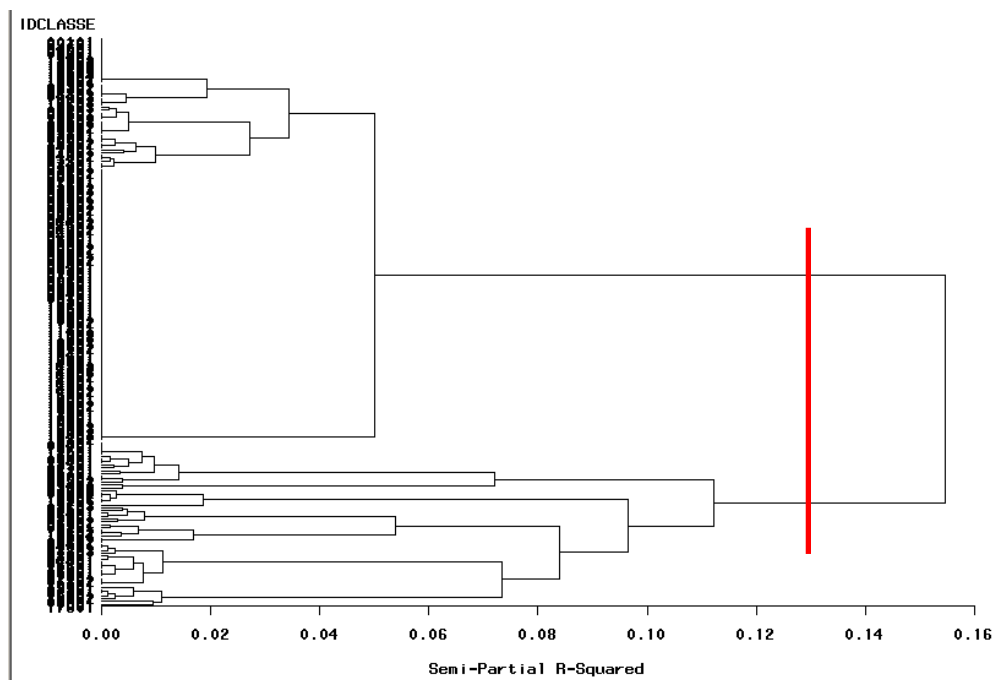
Graphique : groupe de niveau en production écrite et profil de pratiques pédagogiques



9. Les projets en allemand

Classification ascendante hiérarchique

Graphique : arbre de la classification sur les projets



L'examen de l'arbre de la classification conduit au découpage de la population des enseignants en 2 classes.

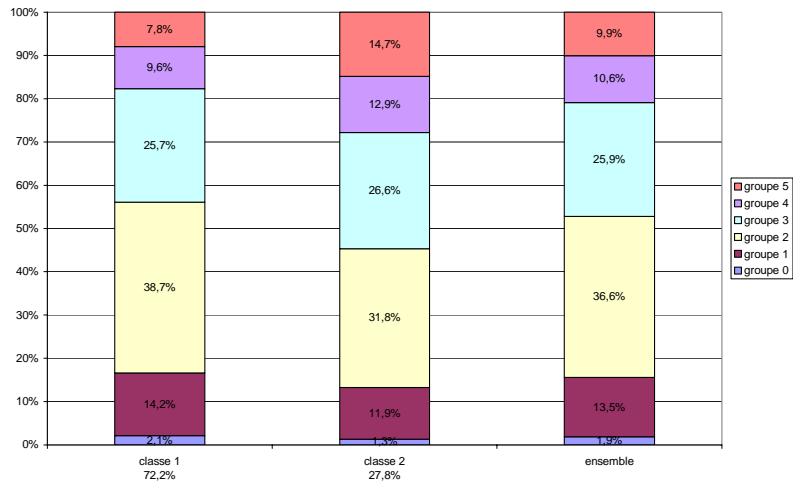
Tableau : la partition en 2 classes sur les projets

	cl2	Inertie	En % de l'inertie totale	Effectif absolu	Effectif pondéré (en %)
Inertie totale		2.0000	100.0	200	100.0
Inertie inter		0.3093	15.5	.	.
	1	0.0859	4.3	142	72.2
	2	0.2234	11.2	58	27.8
Inertie intra		1.6906	84.5	.	.
	1	0.3399	17.0	142	72.2
	2	1.3508	67.5	58	27.8

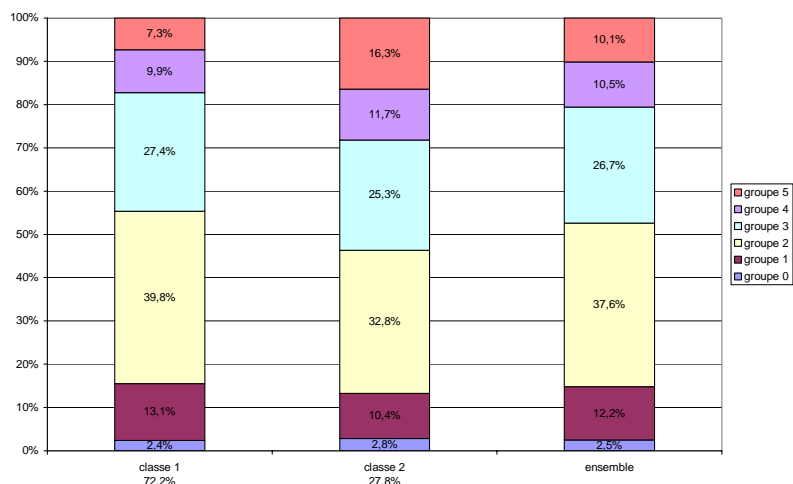
Une partition des enseignants en 2 classes conduit à un ratio inertie inter/inertie totale de 15,5 %.

Croisements entre la typologie de projets établie et les échelles de performance de l'évaluation-bilan 2004

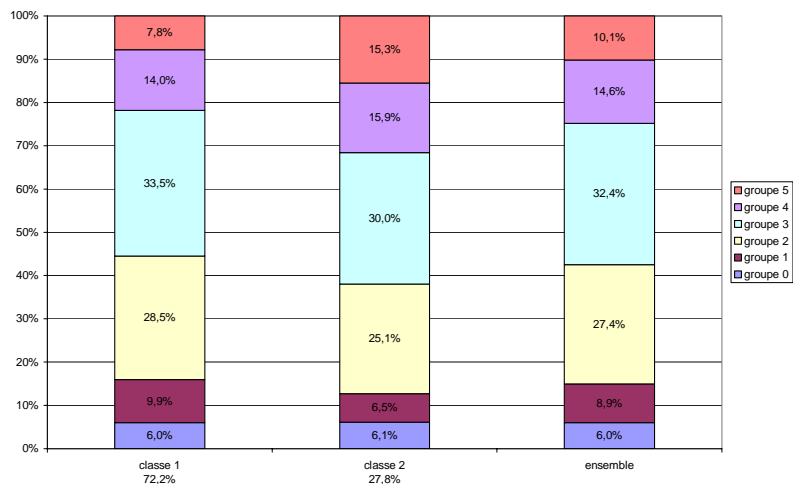
Graphique : groupe de niveau en compréhension de l'oral et profil de projets



Graphique : groupe de niveau en compréhension de l'écrit et profil de projets



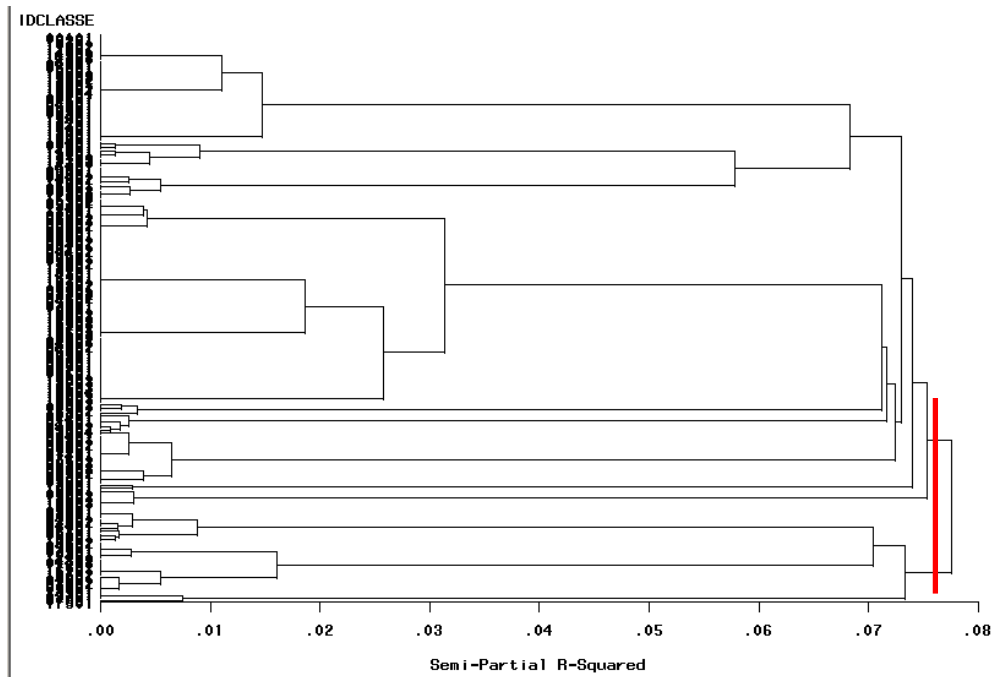
Graphique : groupe de niveau en production écrite et profil de projets



10. Les défis en allemand

Classification ascendante hiérarchique

Graphique : arbre de la classification sur les défis des enseignants



L'examen de l'arbre de la classification conduit au découpage de la population des enseignants en 2 classes.

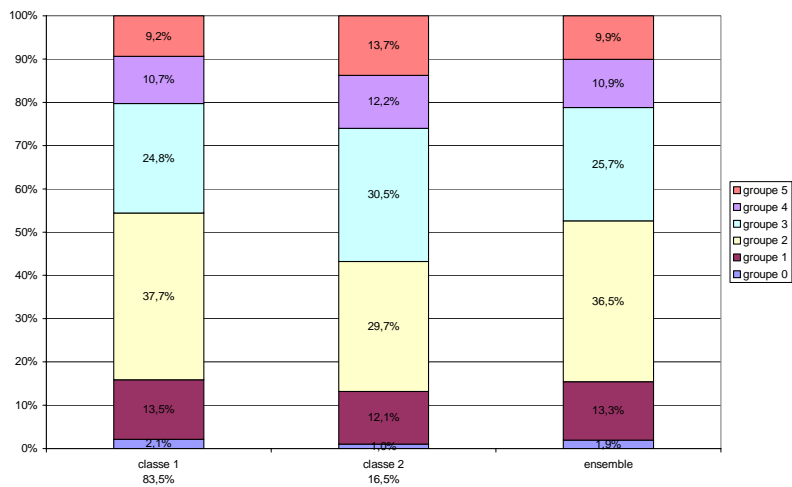
Tableau : la partition en 2 classes sur les défis des enseignants

	cl2	Inertie	En % de l'inertie totale	Effectif absolu	Effectif pondéré (en %)
Inertie totale		4.6665	100.0	197	100.0
Inertie inter		0.3620	7.8	.	.
	1	0.0596	1.3	164	83.5
	2	0.3023	6.5	33	16.5
Inertie intra		4.3045	92.2	.	.
	1	3.4030	72.9	164	83.5
	2	0.9015	19.3	33	16.5

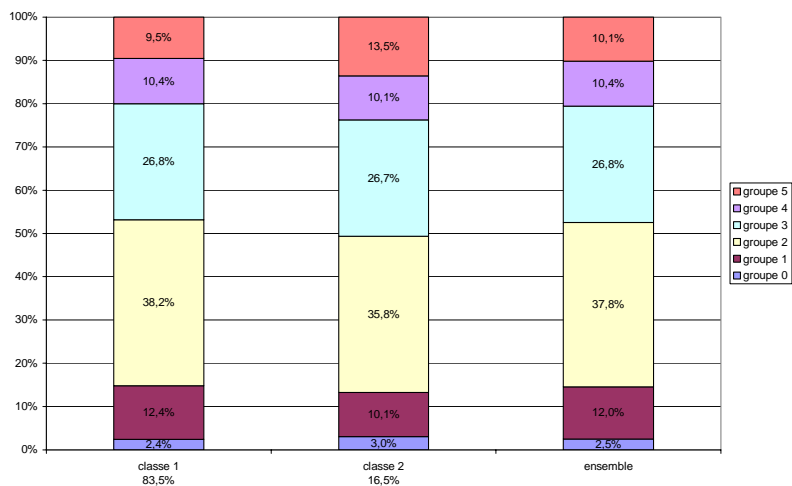
Une partition des enseignants en 2 classes conduit à un ratio inertie inter/inertie totale de 7,8 %.

Croisements entre la typologie de défis des enseignants établie et les échelles de performance de l'évaluation-bilan 2004

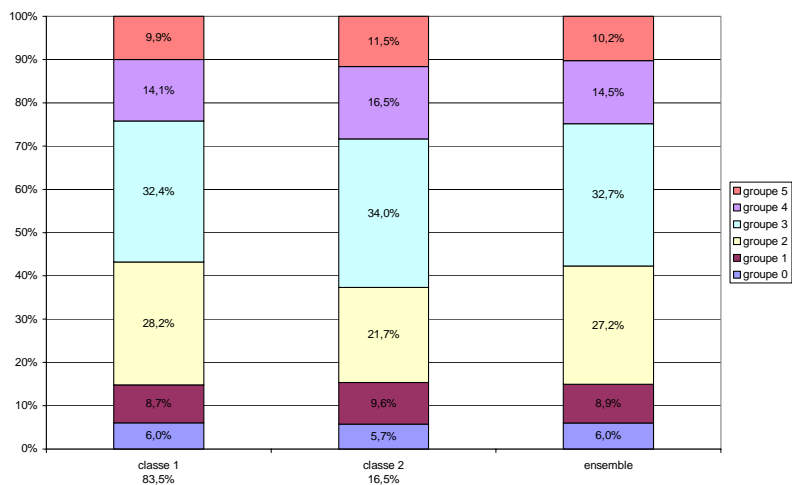
Graphique : groupe de niveau en compréhension de l'oral et profil de défis des enseignants



Graphique : groupe de niveau en compréhension de l'écrit et profil de défis des enseignants



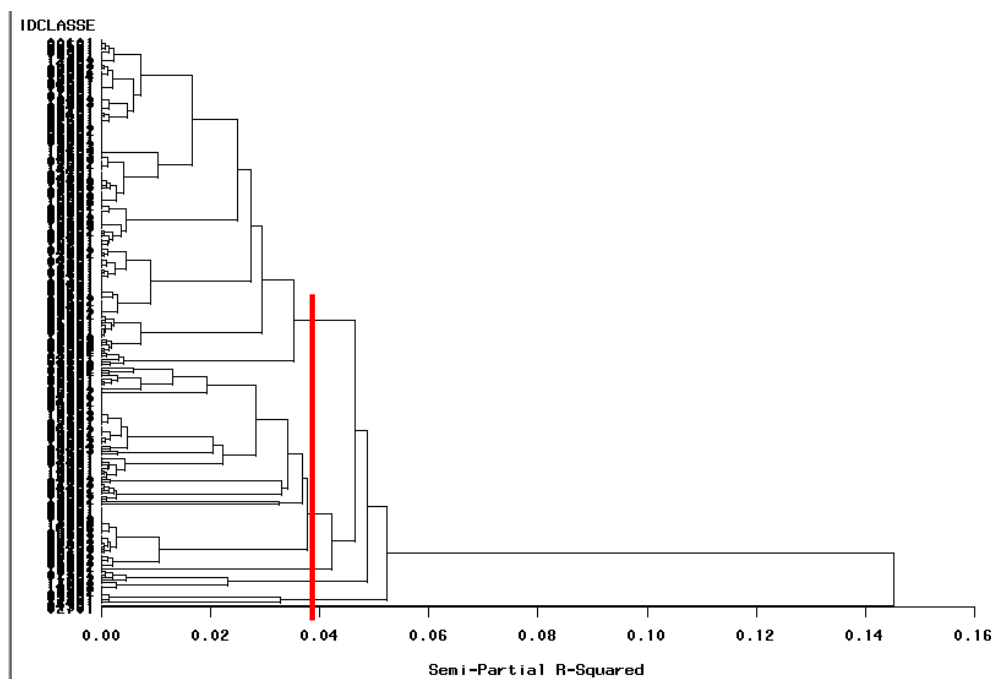
Graphique : groupe de niveau en production écrite et profil de défis des enseignants



11. Part accordée à l'enseignement de chacune des compétences langagières en allemand

Classification ascendante hiérarchique

Graphique : arbre de la classification sur la part accordée à chacune des compétences langagières



L'examen de l'arbre de la classification conduit au découpage de la population des enseignants en 4 classes.

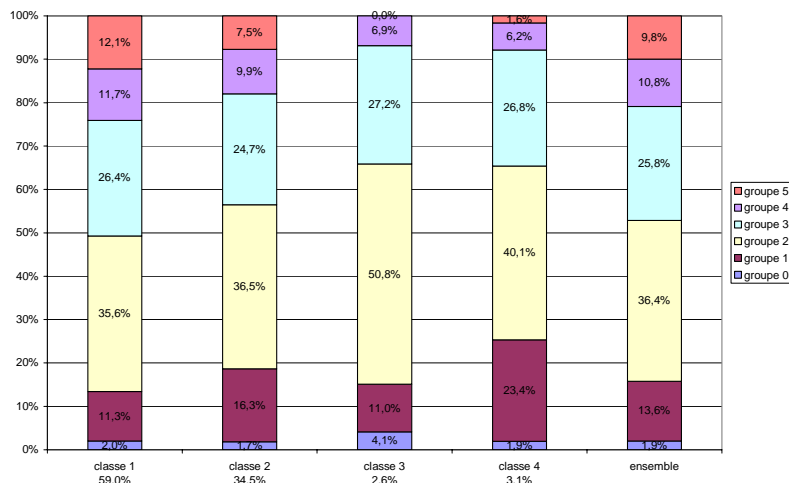
Tableau : la partition en 4 classes sur la part accordée à chacune des compétences langagières

	CI4	Inertie	En % de l'inertie totale	Effectif absolu	Effectif pondéré (en %)
Inertie totale		5.1667	100.0	203	100.0
Inertie inter		1.7292	33.5	.	.
	1	0.1042	2.0	117	59.0
	2	0.1453	2.8	72	34.5
	3	0.2626	5.1	5	2.6
	4	0.2450	4.7	7	3.1
Inertie intra		3.4375	66.5	.	.
	1	1.2724	24.6	117	59.0
	2	1.8207	35.2	72	34.5
	3	0.1754	3.4	5	2.6
	4	0.1690	3.3	7	3.1

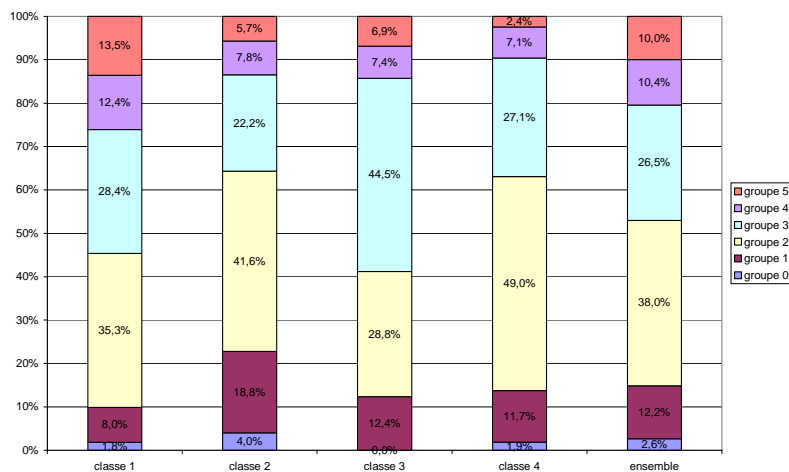
Une partition des enseignants en 4 classes conduit à un ratio inertie inter/inertie totale de 33,5 %.

Croisements entre la typologie de la part accordée à chacune des compétences langagières et les échelles de performance de l'évaluation-bilan 2004

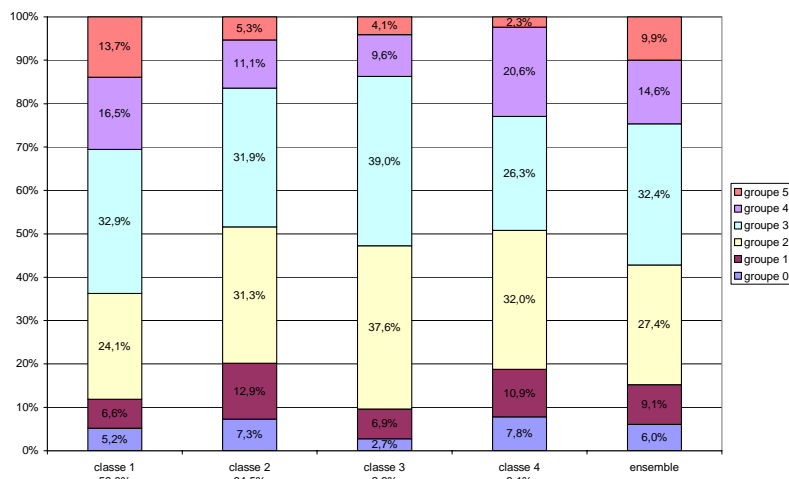
Graphique : groupe de niveau en compréhension de l'oral et profil de la part accordée à chacune des compétences langagières



Graphique : groupe de niveau en compréhension de l'écrit et profil de la part accordée à chacune des compétences langagières



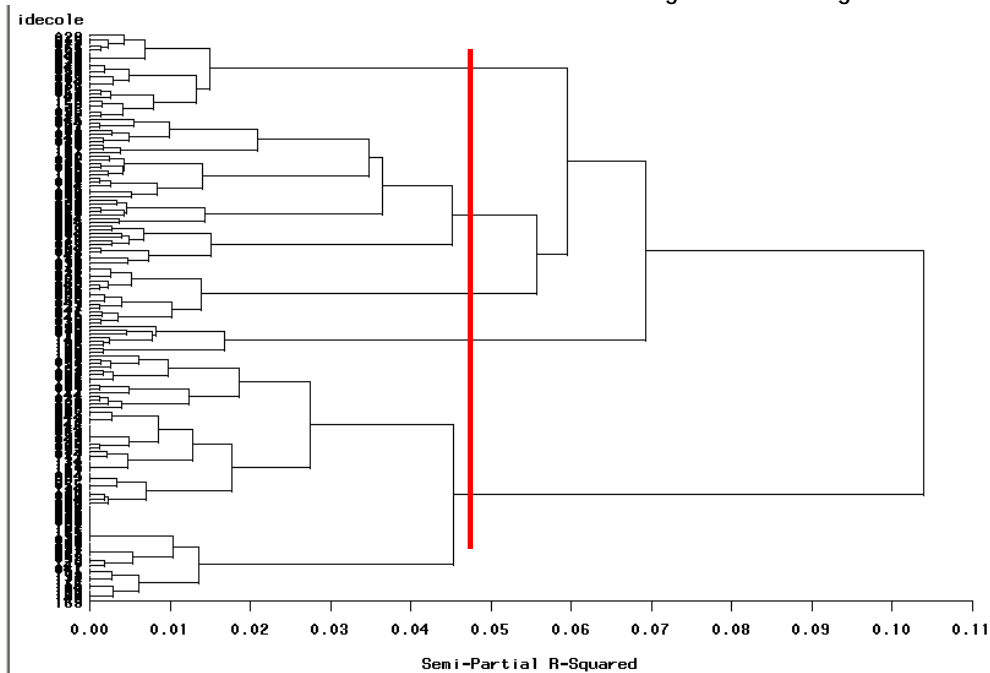
Graphique : groupe de niveau en production écrite et profil de la part accordée à chacune des compétences langagières



12. Les insuffisances affectant l'enseignement des langues vivantes

Classification ascendante hiérarchique

Graphique : arbre de la classification sur les insuffisances affectant l'enseignement des langues vivantes



L'examen de l'arbre de la classification conduit au découpage de la population des directeurs en 5 classes.

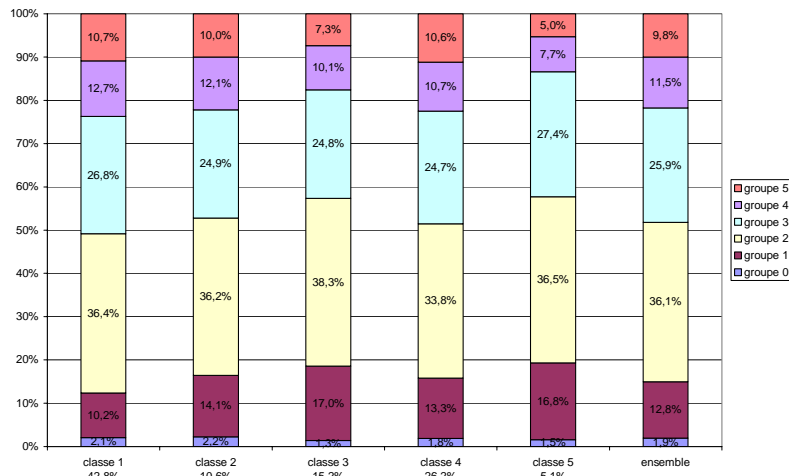
Tableau : la partition en 5 classes sur les insuffisances affectant l'enseignement des langues vivantes

	cl5	Inertie	En % de l'inertie totale	Effectif absolu	Effectif pondéré (en %)
Inertie totale		3.0000	100.0	154	100.0
Inertie inter		0.8656	28.9	.	.
	1	0.1784	5.9	67	42.8
	2	0.1473	4.9	16	10.6
	3	0.1571	5.2	23	15.2
	4	0.1659	5.5	40	26.2
	5	0.2169	7.2	8	5.1
Inertie intra		2.1344	71.1	.	.
	1	0.7602	25.3	67	42.8
	2	0.1447	4.8	16	10.6
	3	0.2149	7.2	23	15.2
	4	0.8859	29.5	40	26.2
	5	0.1288	4.3	8	5.1

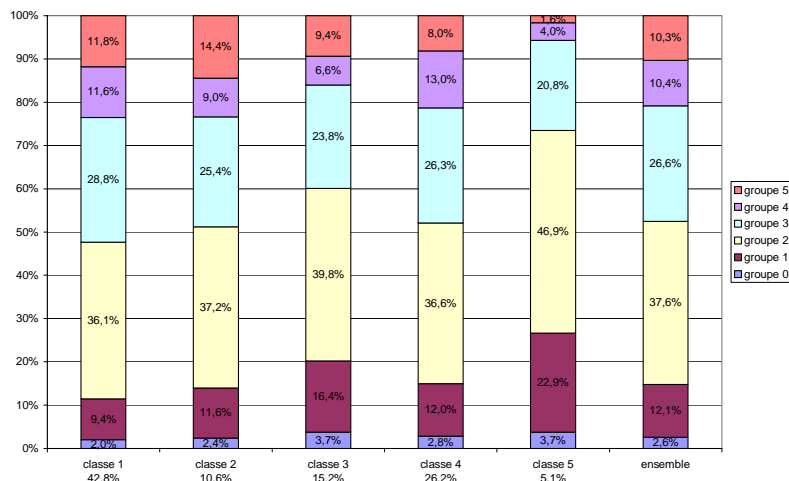
Une partition des directeurs en 5 classes conduit à un ratio inertie inter/inertie totale de 28,9 %.

Croisements entre la typologie d'insuffisances affectant l'enseignement des langues vivantes établie et les échelles de performance de l'évaluation-bilan 2004

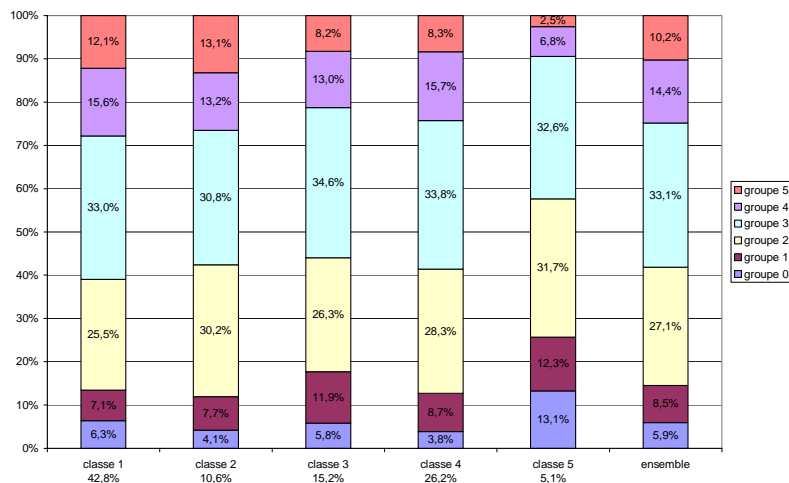
Graphique : groupe de niveau en compréhension de l'oral et profil d'insuffisances affectant l'enseignement des langues vivantes



Graphique : groupe de niveau en compréhension de l'écrit et profil d'insuffisances affectant l'enseignement des langues vivantes



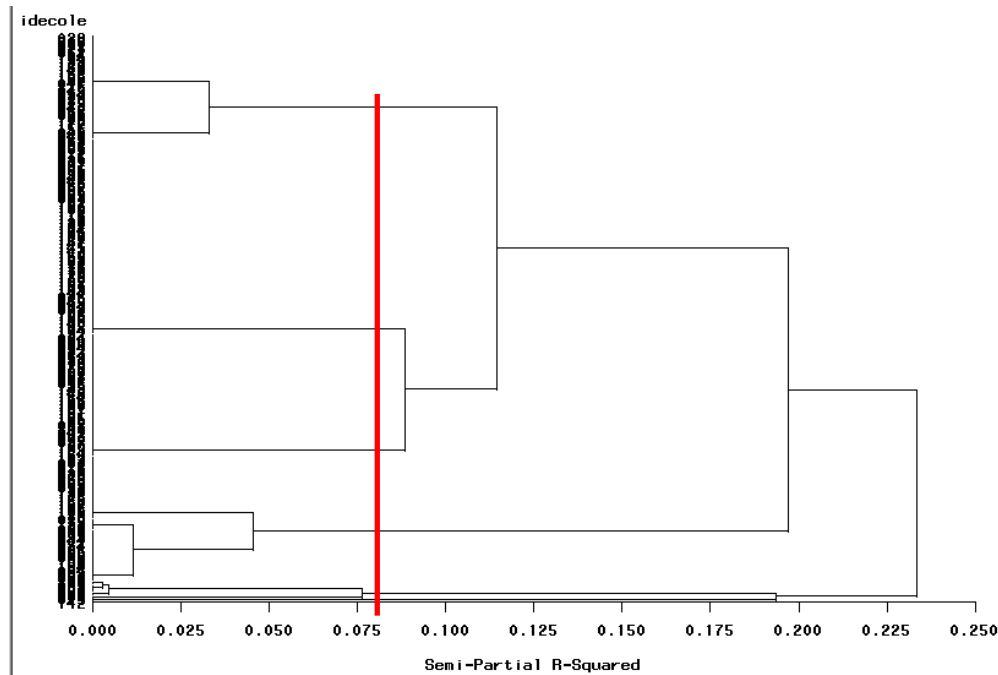
Graphique : groupe de niveau en production écrite et profil d'insuffisances affectant l'enseignement des langues vivantes



13. Les échanges parents/école autour des langues

Classification ascendante hiérarchique

Graphique : arbre de la classification sur les échanges parents/école autour des langues



L'examen de l'arbre de la classification conduit au découpage de la population des directeurs en 5 classes.

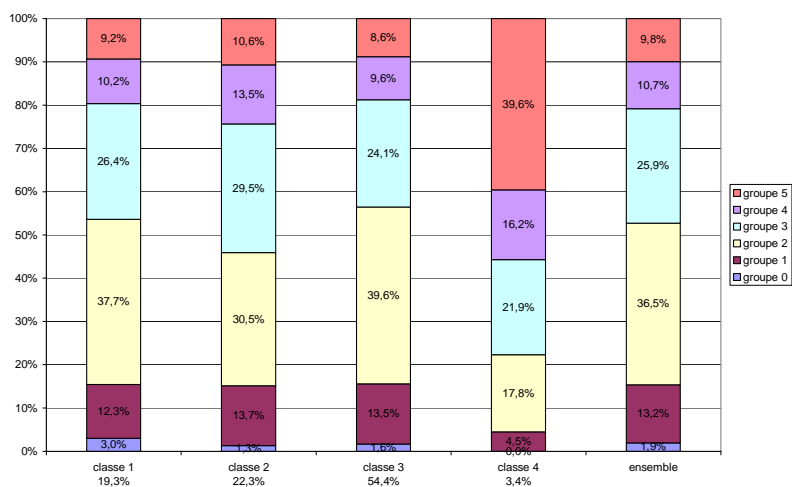
Tableau : la partition en 4 classes sur les échanges parents/école autour des langues

	CI4	Inertie	En % de l'inertie totale	Effectif absolu	Effectif pondéré (en %)
Inertie totale		2.0000	100.0	163	100.0
Inertie inter		1.4773	73.9	.	.
	1	0.1644	8.2	30	19.3
	2	0.3068	15.3	36	22.3
	3	0.1703	8.5	91	54.4
	4	0.3867	19.3	5	3.4
Inertie intra		0.5227	26.1	.	.
	1	0.0659	3.3	30	19.3
	2	0.1137	5.7	36	22.3
	3	0.1767	8.8	91	54.4
	4	0.1664	8.3	5	3.4

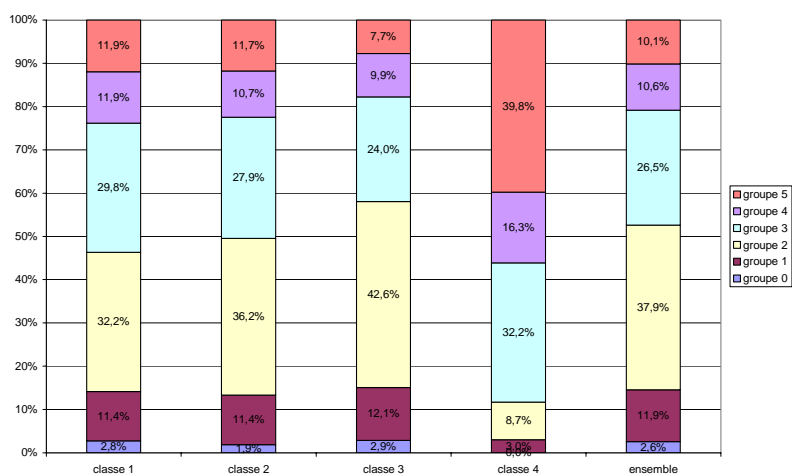
Une partition des directeurs en 4 classes conduit à un ratio inertie inter/inertie totale de 73,9 %.

Croisements entre la typologie d'échanges parents/école autour des langues établie et les échelles de performance de l'évaluation-bilan 2004

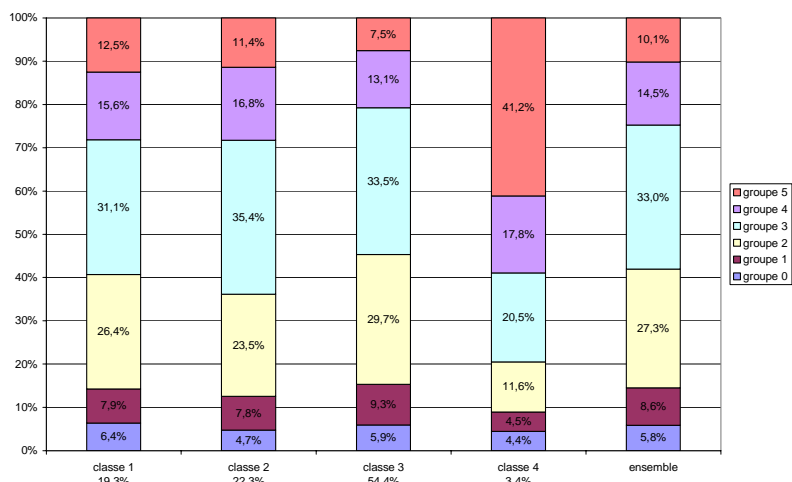
Graphique : groupe de niveau en compréhension de l'oral et profil d'échanges parents/école autour des langues



Graphique : groupe de niveau en compréhension de l'écrit et profil d'échanges parents/école autour des langues

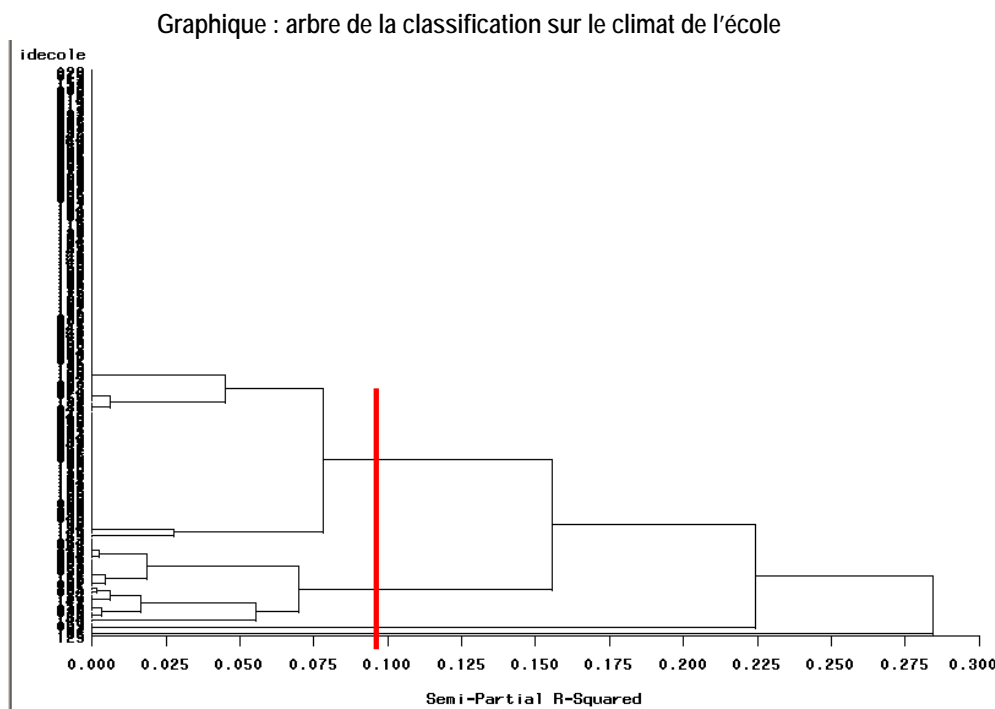


Graphique : groupe de niveau en production écrite et profil d'échanges parents/école autour des langues



14. Le climat de l'école

Classification ascendante hiérarchique



L'examen de l'arbre de la classification conduit au découpage de la population des directeurs en 4 classes.

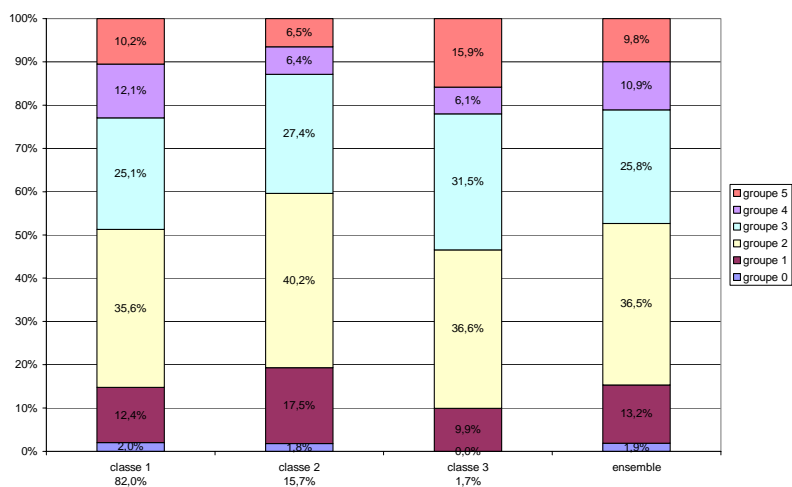
Tableau : la partition en 4 classes sur le climat de l'école

	cl4	Inertie	En % de l'inertie totale	Effectif absolu	Effectif pondéré (en %)
Inertie totale		2.2501	100.0	162	100.0
Inertie inter		1.4950	66.4	.	.
	1	0.0786	3.5	134	82.0
	2	0.2845	12.6	24	15.7
	3	0.4959	22.0	3	1.7
	4	0.6361	28.3	1	0.6
Inertie intra		0.7550	33.6	.	.
	1	0.3545	15.8	134	82.0
	2	0.4006	17.8	24	15.7
	3	0.0000	0	3	1.7
	4	0.0000	0	1	0.6

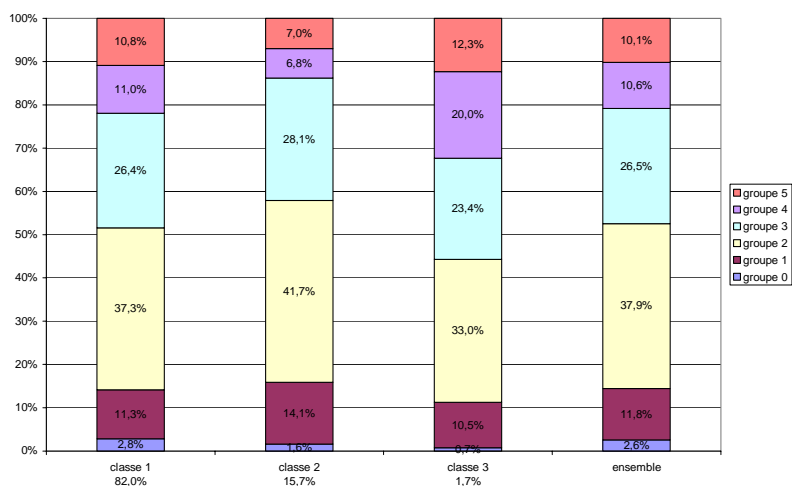
Une partition des directeurs en 4 classes conduit à un ratio inertie inter/inertie totale de 66,4 %.

Croisements entre la typologie de climat de l'école établie et les échelles de performance de l'évaluation-bilan 2004

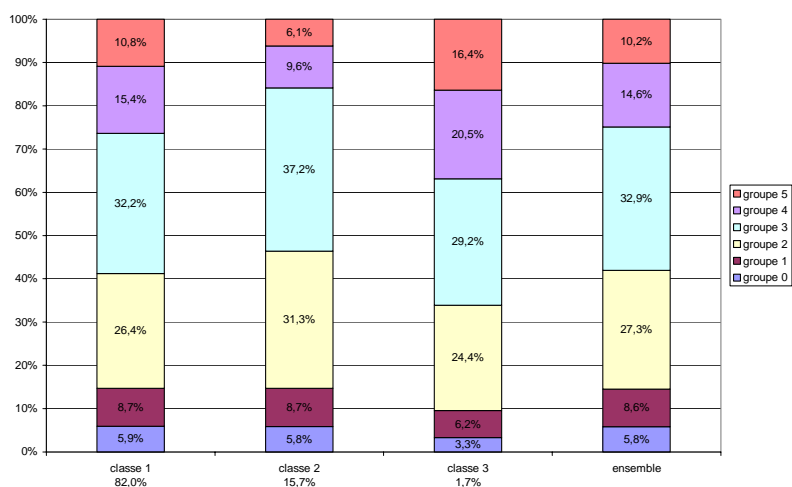
Graphique : groupe de niveau en compréhension de l'oral et profil de climat de l'école



Graphique : groupe de niveau en compréhension de l'écrit et profil de climat de l'école



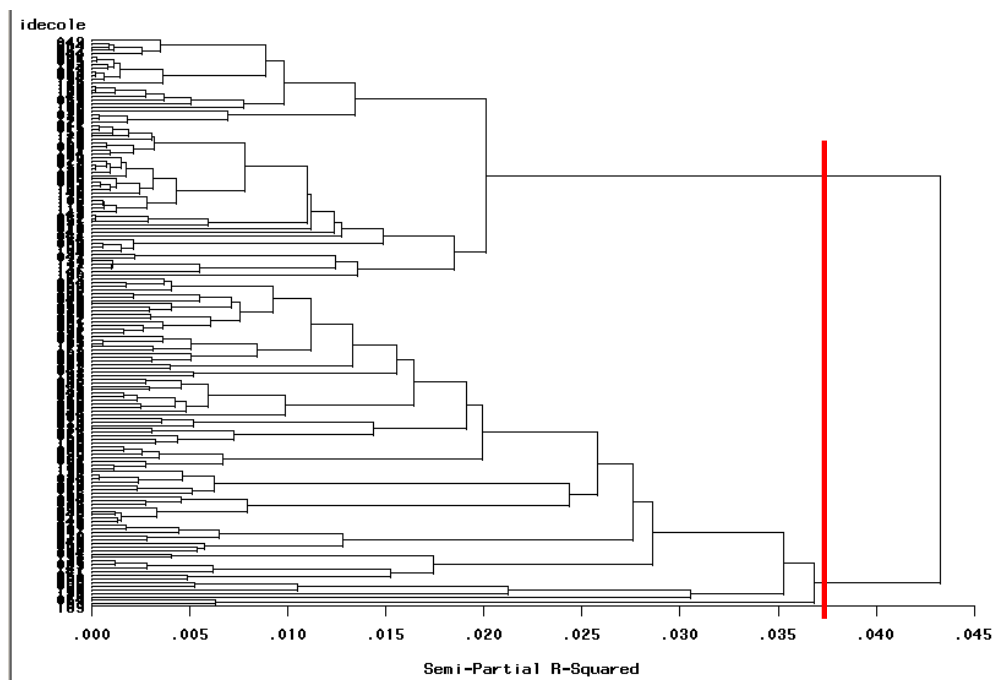
Graphique : groupe de niveau en production écrite et profil de climat de l'école



15. L'enseignement des langues vivantes dans l'école

Classification ascendante hiérarchique

Graphique : arbre de la classification sur l'enseignement des langues vivantes dans l'école



L'examen de l'arbre de la classification conduit au découpage de la population des directeurs en 2 classes.

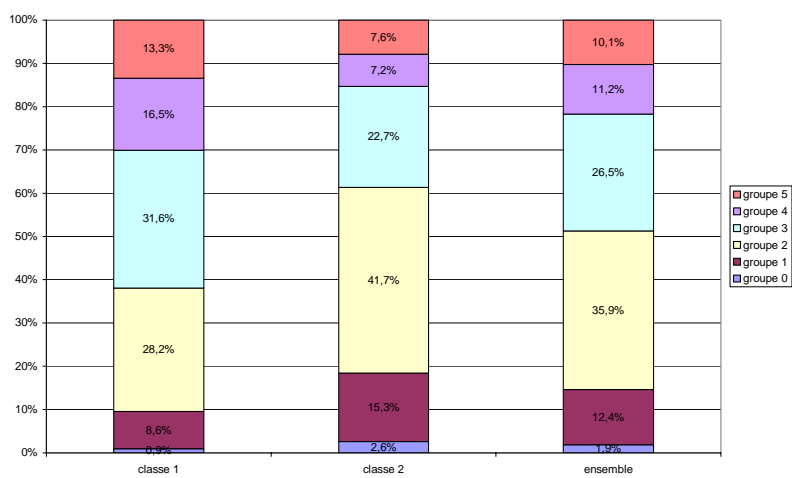
Tableau : la partition en 2 classes sur l'enseignement des langues vivantes dans l'école

	cl2	Inertie	En % de l'inertie totale	Effectif absolu	Effectif pondéré (en %)
Inertie totale		5.1666	100.0	159	100.0
Inertie inter		0.2236	4.3	.	.
	1	0.1322	2.6	67	40.9
	2	0.0914	1.8	92	59.1
Inertie intra		4.9431	95.7	.	.
	1	1.4004	27.1	67	40.9
	2	3.5427	68.6	92	59.1

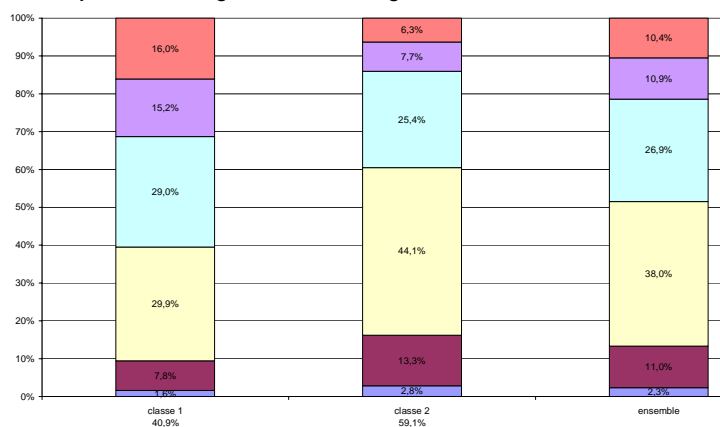
Une partition des directeurs en 2 classes conduit à un ratio inertie inter/inertie totale de 4,3 %.

Croisements entre la typologie d'enseignement des langues vivantes dans l'école établie et les échelles de performance de l'évaluation-bilan 2004

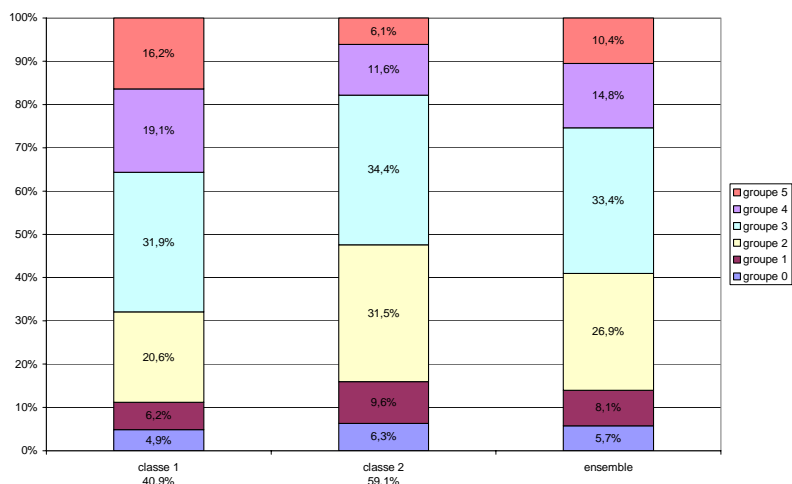
Graphique : groupe de niveau en compréhension de l'oral et profil d'enseignement des langues vivantes dans l'école



Graphique : groupe de niveau en compréhension de l'écrit et profil d'enseignement des langues vivantes dans l'école



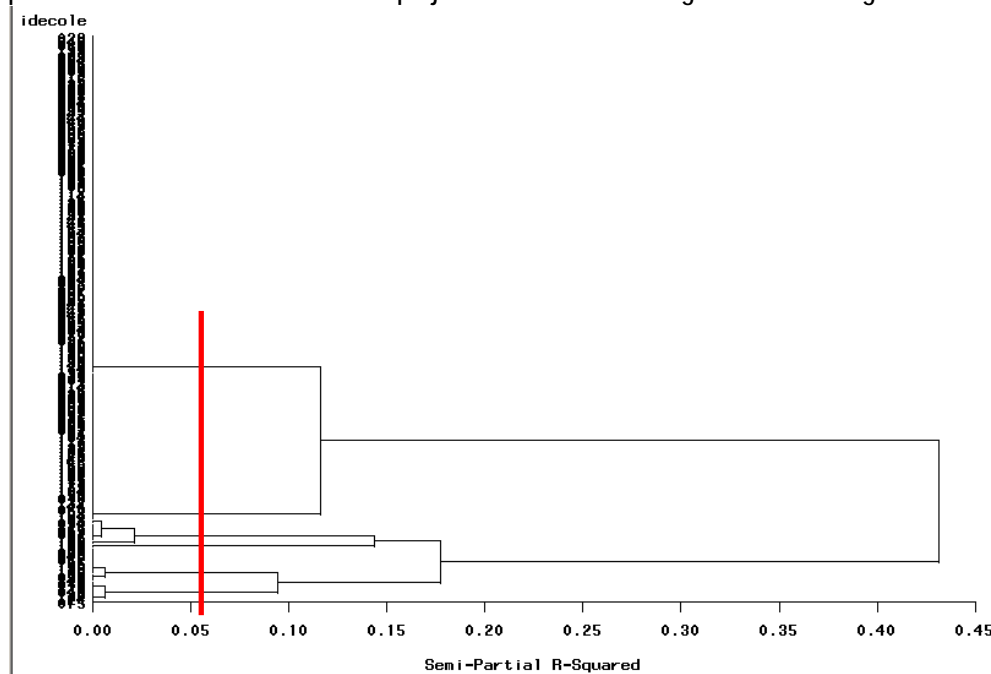
Graphique : groupe de niveau en production écrite et profil d'enseignement des langues vivantes dans l'école



16. Les projets et le lien école/collège autour des langues

Classification ascendante hiérarchique

Graphique : arbre de la classification sur les projets et le lien école/collège autour des langues



L'examen de l'arbre de la classification conduit au découpage de la population des directeurs en 6 classes.

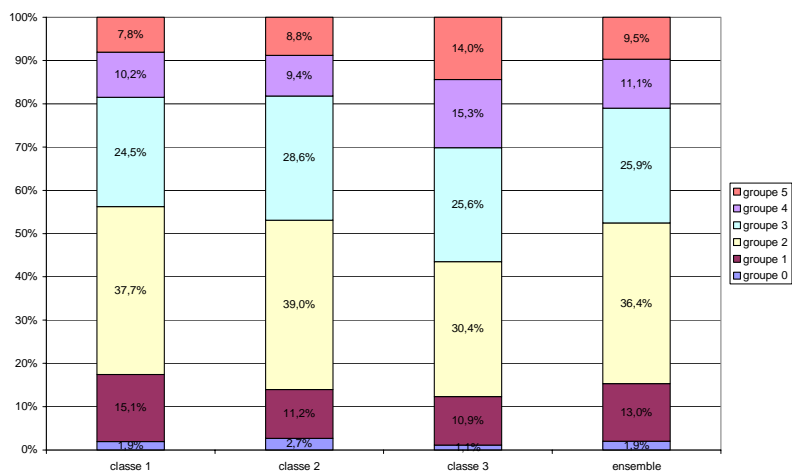
Tableau : la partition en 6 classes sur les projets autour des langues

	cl6	Inertie	En % de l'inertie totale	Effectif absolu	Effectif pondéré (en %)
Inertie totale		1.7501	100.0	158	100.0
Inertie inter		1.6839	96.2	.	.
	1	0.1512	8.6	94	59.1
	2	0.1634	9.3	41	26.1
	3	0.4178	23.9	9	5.3
	4	0.4131	23.6	7	4.7
	5	0.2633	15.0	6	4.1
	6	0.2752	15.7	1	0.6
Inertie intra		0.0661	3.8	.	.
	1	0.0000	0	94	59.1
	2	0.0000	0	41	26.1
	3	0.0103	0.6	9	5.3
	4	0.0446	2.5	7	4.7
	5	0.0113	0.6	6	4.1
	6	0.0000	0	1	0.6

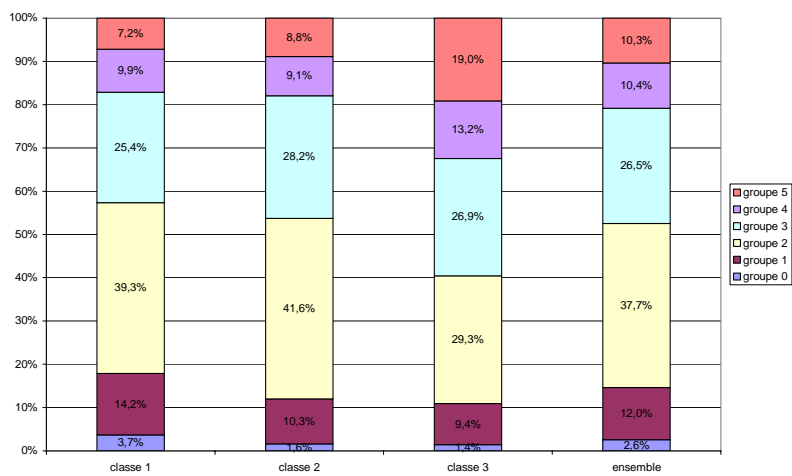
Une partition des directeurs en 6 classes conduit à un ratio inertie inter/inertie totale de 96,2 %.

Croisements entre la typologie de projets et de lien école/collège autour des langues établie et les échelles de performance de l'évaluation-bilan 2004

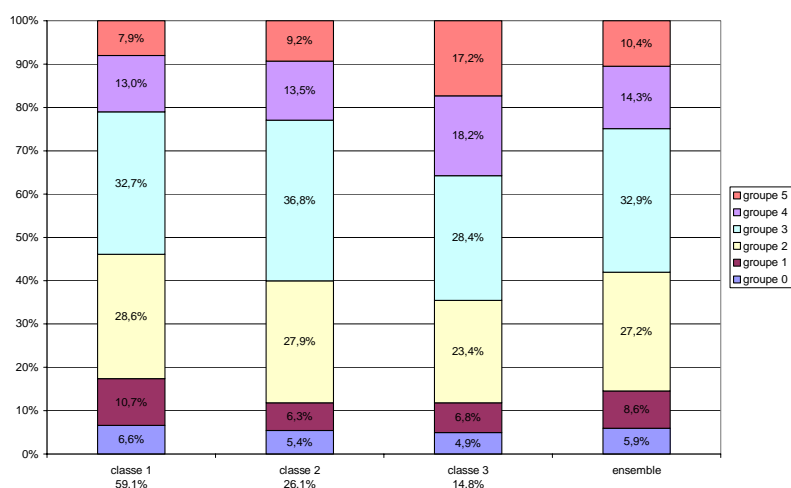
Graphique : groupe de niveau en compréhension de l'oral et profil de projets et de lien école/collège autour des langues



Graphique : groupe de niveau en compréhension de l'écrit et profil de projets et de lien école/collège autour des langues



Graphique : groupe de niveau en production écrite et profil de projets et de lien école/collège autour des langues



ANNEXE 11 : note d'évaluation

Les compétences en anglais des élèves en fin d'école

n o t e

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.

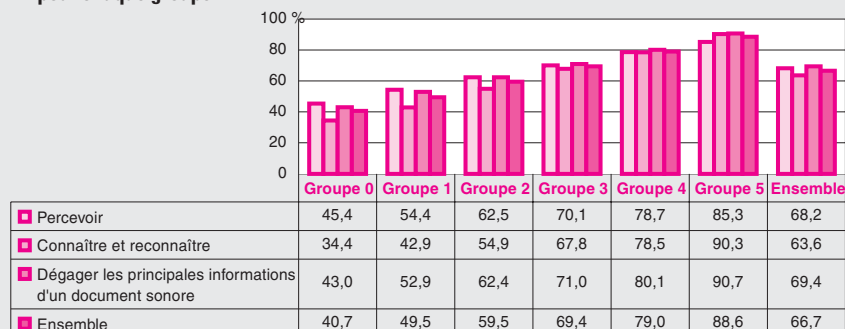
L'échelle de performances (p. 3) montre les acquisitions des différents groupes d'élèves.

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.

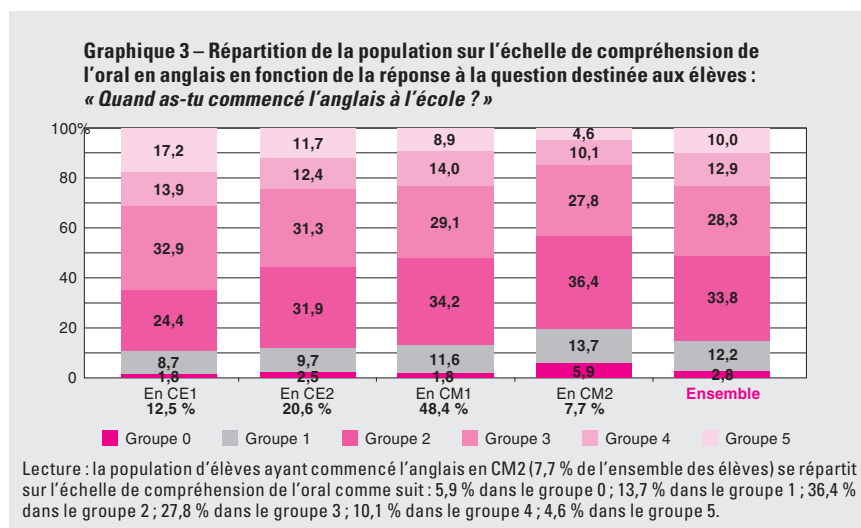
La lecture du graphique 3 montre clairement que les élèves qui n'ont qu'un an d'enseignement de l'anglais réussissent nettement moins bien que les élèves qui ont commencé en CE1 ou CE2. Ainsi, les élèves qui ont commencé à apprendre l'anglais en CE1 sont deux fois plus nombreux dans les groupes 4 et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

ANNEXE 12 : note d'évaluation

Les compétences en allemand des élèves en fin d'école

n o t e

évaluation

05.07
SEPTEMBRE

www.education.gouv.fr/stateval

En fin d'école primaire, 48,6 % des élèves maîtrisent de façon satisfaisante la compréhension de l'oral, dont 21,7 % de manière très satisfaisante, ils sont 20,4 % dans ce dernier cas en compréhension de l'écrit et 10 % en production écrite. Un élève sur huit semble avoir un très bon niveau de maîtrise des capacités de compréhension à la fois de l'oral et de l'écrit, si on ajoute la production écrite, seul un élève sur neuf atteint les objectifs attendus. À l'opposé, 5,2 % des élèves n'ont développé aucune compétence pour les trois capacités évaluées.

Lorsque l'on envisage les capacités séparément, 1,9 % d'élèves ont une maîtrise très réduite des compétences en compréhension de l'oral, 15 % en compréhension de l'écrit et 75,5 % en production écrite. Entre ces extrêmes, il est difficile de définir des groupes intermédiaires de niveau homogène pour les trois capacités. Cela correspond à l'inégale importance qui leur est accordée dans le programme, donnant la priorité à l'oral. Les élèves qui ont commencé l'allemand en CE1 ou CE2 réussissent nettement mieux que ceux qui n'ont eu qu'un an d'enseignement en élémentaire.

ministère
éducation
nationale
enseignement
supérieur
recherche



Les compétences en allemand 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 ex-

pressions 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.

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* 05-06, 05-08, 05-09 et 05-10.

La production écrite :

– mobiliser les outils linguistiques en choisissant dans une liste le déterminant, le sujet, 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 395 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 comment 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, pour l'ensemble des élèves, une réussite équivalente pour les compétences *percevoir* (69,4 %) et *connaître et reconnaître* (69,1 %). Le score le moins élevé est obtenu dans la compétence *dégager des informations d'un document sonore* (58,8 %). Contrairement aux groupes 0, 1 et 2, les élèves des groupes 3, 4 et 5 obtiennent leurs meilleurs taux de réussite à la compétence *connaître et reconnaître* respectivement réussie à 74,7 %, 86,2 % et 93,8 %. Les élèves des groupes 4 et 5 obtiennent un score élevé à la compétence *dégager les principales informations d'un document sonore* (respectivement 80,4 % et 92,9 %), alors que ceux du groupe 3 réussissent nettement moins bien (62,7 %).

Une analyse plus fine des situations spécifiques aux compétences révèle que les élèves sont plus performants pour identifier un mot ou un son que pour reconnaître le schéma intonatif ou l'accent de phrase après mémorisation de trois ou quatre mots, objectifs les moins bien réussis sauf par le groupe 5. On note aussi que les élèves reconnaissent les

termes lexicaux de base hors contexte alors qu'ils sont plus en difficulté pour reconnaître les éléments constitutifs de la phrase qui sollicite un repérage plus fin d'indices lexicaux et grammaticaux. Enfin, les élèves obtiennent un taux moyen de réussite quand il faut comprendre une courte description avec ou sans support iconographique. Être capable de réaliser plusieurs opérations complexes n'est pas une tâche encore accessible à la majorité des élèves : lire une image, repérer des indices visuels ou lexicaux explicites ou non et les mémoriser ; déduire et choisir puis inférer le sens du message. Les situations avec des messages plus longs ont les moins bons scores. La mise en contexte n'aide pas les élèves des groupes 0, 1 et 2.

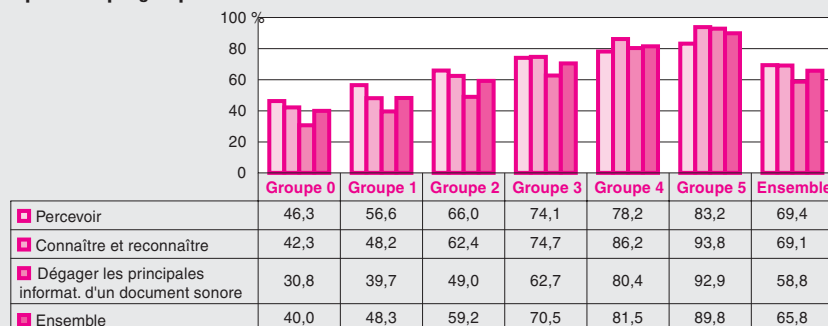
L'échelle de performances (p.3) montre les acquisitions des différents groupes d'élèves.

Le **groupe 0** (1,9 % des élèves) a une réussite globale de 40 %. Ces élèves ne maîtrisent pas suffisamment les compétences *percevoir* (46,3%), *connaître et reconnaître* (42,3 %) pour pouvoir *dégager les informations principales d'un document sonore* (30,8 %).

Le **groupe 1** (13,1 % des élèves) a une réussite globale de 48,3 %. La compétence *percevoir* (56,6 %) est mieux maîtrisée que les compétences *connaître et reconnaître* (48,2 %) et *dégager les informations principales d'un document sonore* (39,7 %). La construction de sens n'est possible que lorsque le lexique est très simple ou les indices directement perceptibles.

Le **groupe 2** (36,4 % des élèves) a une réussite globale de 59,2 %. Ces élèves obtiennent des taux de réussite nettement supérieurs à ceux du groupe 1 pour les compétences *percevoir* (66 %) et *connaître et reconnaître* (62,4 %). Cependant, ils n'utilisent pas toujours leurs acquis pour construire du

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



Lecture : le groupe 3 obtient une réussite de 74,1 % pour la compétence *Percevoir*.

%		Population	
Échelle de compréhension de l'oral en allemand			
Groupe 5 10 %	1 1 1	3 2 1	4 0 5
Ces élèves ont une maîtrise quasi-complète des compétences évaluées. Ils maîtrisent les compétences auditives et ils sont capables de construire du sens.			
Groupe 4 11,7 %	1 1 1	2 8 2	3 2 1
Ces élèves repèrent des phonèmes spécifiques même dans une chaîne sonore complexe. Ils identifient l'intonation d'énoncés plus longs. Ils reconnaissent les éléments constitutifs de la phrase. Ils comprennent des énoncés sans support d'images. Ils savent mettre en relation les différents éléments de la phrase pour construire du sens.			
Groupe 3 26,9 %	1 1 1	2 4 3	2 8 2
Ces élèves sont capables de discriminer les voyelles longues et les voyelles brèves. Ils savent repérer les diphtongues et la syllabe accentuée d'un mot. Ils perçoivent la plupart des phonèmes spécifiques de l'allemand. Ils commencent à s'appuyer sur quelques indices grammaticaux (prépositions locatives...) pour comprendre un court message. Ils sont capables de traiter une information et de construire du sens.			
Groupe 2 36,4 %	1 1 1	2 0 4	2 4 3
Ces élèves sont capables de discriminer, de repérer, de localiser la syllabe accentuée dans une unité sonore. Ils savent reconnaître le lexique usuel et les blocs lexicalisés les plus courants. Ils n'ont pas encore suffisamment de compétences linguistiques pour réussir à discerner le sens précis d'un message à l'aide d'indices grammaticaux.			
Groupe 1 13,1 %	1 1 1	1 6 4	2 0 4
Ces élèves sont capables d'une écoute plus fine pour réussir les items de discrimination et d'identification. Ils parviennent à construire du sens si le lexique est très connu ou si les indices sont directement perceptibles.			
Groupe 0 1,9 %	1 1 1	1 6 4	4 0 5
Les élèves de ce groupe arrivent à identifier quelques éléments isolés, évidents, mais ne peuvent encore accéder au sens.			
Lecture : la barre grisée symbolise l'étendue croissante de la maîtrise des compétences du groupe 0 au groupe 5. Les élèves du groupe 3 (26,9%) sont capables de réaliser les tâches du niveau des groupes 0, 1, 2 et 3. Ils ont une probabilité faible de réussir les tâches spécifiques aux groupes 4 et 5.			

sens (49 % de réussite pour la compétence *dégager les informations principales d'un document sonore*).

Le **groupe 3** (26,9 % des élèves) a une réussite globale de 70,5 %. Ces élèves ont atteint une assez bonne maîtrise des compétences de compréhension de l'oral. Les compétences *percevoir* (74,1 %) et *connaître et reconnaître* (74,7 %) sont relativement bien maîtrisées mais quelques difficultés persistent pour la compétence *dégager les principales informations* (62,7 %). Une analyse plus fine montre que les élèves commencent à s'appuyer sur des indices lexicaux et grammaticaux pour comprendre un texte court, qu'ils connaissent les prépositions locatives les plus courantes et qu'ils sont capables d'inférences quand le contexte est familier.

Le **groupe 4** (11,7 % des élèves) a une réussite globale de 81,5 %. Ces élèves maîtrisent les trois compétences évaluées. Ils obtiennent un taux de réussite de 86,2 % pour la compétence *connaître et reconnaître* ce qui leur permet d'avoir des connaissances

suffisantes pour développer la compétence *dégager les principales informations* (80,4 %) mieux réussie que la compétence *percevoir* (78,2 %). Ces élèves peuvent comprendre des énoncés sans l'aide d'images et en s'appuyant sur des indices plus implicites.

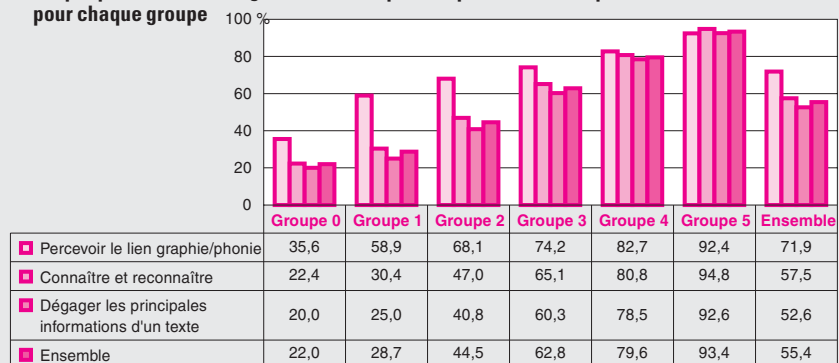
Le **groupe 5** (10 % des élèves) a une réussite globale de 89,8 %. Ces élèves ont une bonne maîtrise des trois compétences évaluées. On note des niveaux de performance remarquables pour les compétences *connaître et reconnaître* (93,8 %) et *dégager les principales informations d'un document sonore* (92,9 %). Avec un score de 83,2 %, la compétence *percevoir* est la moins bien réussie, comme dans le groupe 4.

... comme en compréhension de l'écrit...

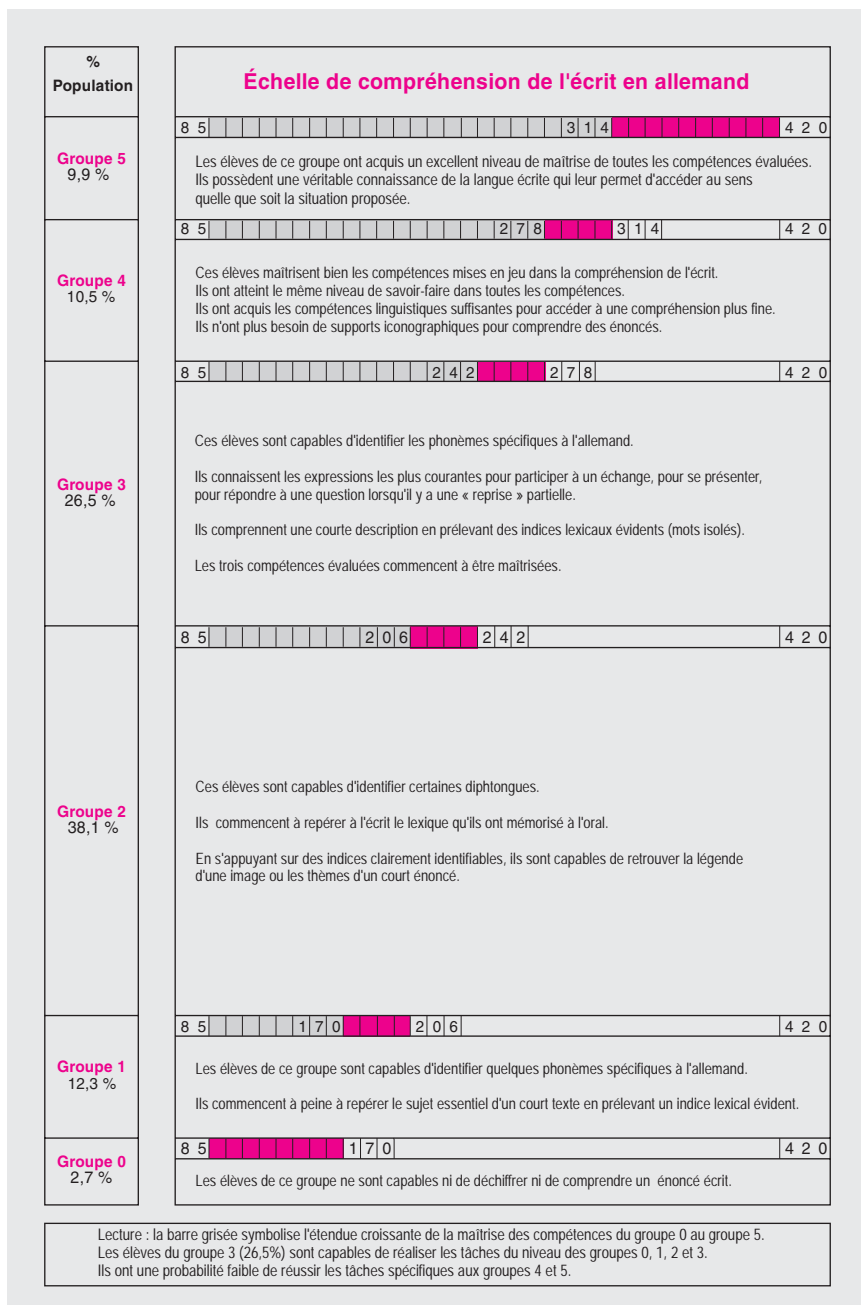
L'analyse de l'échelle de performances en compréhension de l'écrit et du pourcentage de réussite par compétence pour chaque groupe (*graphique 2*) montre l'hétérogénéité des résultats. Les compétences *connaître et reconnaître* et *dégager les informations principales d'un texte* sont réussies respectivement à 57,5 % et à 52,6 %, ce qui révèle une maîtrise insuffisante des compétences en compréhension de l'écrit. Quant à la compétence *percevoir* (71,9 %), elle est relativement bien maîtrisée : il s'agit de percevoir la relation graphème/phonème dans des mots isolés contenant les sons spécifiques de la langue allemande.

L'analyse fine des résultats révèle que les élèves sont en difficulté quand il faut reconnaître les expressions courantes. Cette démarche s'avère complexe pour la majorité de ces élèves encore peu confrontés à l'écrit. En revanche, les élèves sont plus performants pour repérer les thèmes essentiels d'un petit texte en prélevant un indice simple (mot).

Graphique 2 – Pourcentages de réussite par compétence en compréhension de l'écrit pour chaque groupe



Lecture : le groupe 3 obtient une réussite de 74,2 % pour la compétence *Percevoir*.



Plus un texte est long et moins les élèves réussissent.

L'échelle de performances montre les acquisitions des différents groupes d'élèves.

Le **groupe 0** (2,7 % des élèves) a une réussite globale de 22 %. Ces élèves sont capables de répondre ponctuellement à certains items. Les trois compétences *connaître et reconnaître* (22,4 %), *dégager les principales informations d'un texte* (20 %) et *percevoir* (35,6 %) ne sont pas maîtrisées.

Le **groupe 1** (12,3 % des élèves) a une réussite globale de 28,7 %. Ces élèves présentent des taux de réussite légèrement plus élevés que ceux du groupe 0 pour la compétence *percevoir* (58,9 %). Avec des taux de réussite de 30,4 % pour la compétence *connaître et reconnaître* et de 25 % pour la compétence *dégager les principales informations d'un texte*, ces élèves ont,

comme ceux du groupe 0, des résultats proches de ceux qu'ils obtiendraient en répondant au hasard. Les connaissances sont encore insuffisantes pour développer les compétences nécessaires à la compréhension de l'oral.

Le **groupe 2** (38,1 % des élèves) a une réussite globale de 44,5 %. Ces élèves réussissent à 68,1 % la compétence *percevoir*. Les taux de réussite aux compétences *connaître et reconnaître* (47 %) et *dégager les principales informations d'un texte* (40,8 %) révèlent une maîtrise insuffisante de ces deux compétences. Percevoir la relation gra-

phie/phonie, reconnaître les termes lexicaux de base et repérer les sujets essentiels d'un court texte sont en cours d'acquisition. Ces élèves ont besoin de s'appuyer sur des indices explicites pour comprendre un énoncé court.

Le **groupe 3** (26,5 % des élèves) a une réussite globale de 62,8 %. Ces élèves réussissent la compétence *Percevoir le lien graphie/phonie* à 74,2 %. Les taux de réussite des compétences *connaître et reconnaître* (65,1 %) et *dégager les principales informations d'un texte* (60,3 %) sont supérieurs de 18 et 20 points à ceux du groupe 2. La reconnaissance des phonèmes spécifiques à la langue, ainsi que celle des diphtongues est maîtrisée.

Le **groupe 4** (10,5 % des élèves) a une réussite globale de 79,6 %. Ces élèves ont un bon niveau de maîtrise de toutes les compétences : *percevoir* (82,7 %), *connaître et reconnaître* (80,8 %) et *dégager les principales informations d'un texte* (78,5 %). Ils ont des acquis linguistiques suffisants pour accéder à une compréhension fine. Ils sont capables de prélever des informations dans un texte et de les mettre en relation, de trier les informations et de faire des déductions. Ils n'ont plus besoin d'indices iconographiques.

Le **groupe 5** (9,9 % des élèves) a une réussite globale de 93,4 %. Ces élèves atteignent un niveau de performance remarquablement élevé dans les trois compétences évaluées : *connaître et reconnaître* (94,8 %), *dégager les principales informations d'un texte* (92,6 %) et *percevoir* (92,4 %). Ils possèdent une véritable connaissance de la langue écrite qui leur permet d'accéder au sens quelle que soit la situation proposée.

... en production écrite...

La production écrite, non prioritaire à l'école, est très peu travaillée. L'analyse de l'échelle des résultats en production écrite (*tableau 1*) révèle que seuls les élèves du groupe 5, qui maîtrisent les compétences complexes nécessaires, réussissent (81,3 %). Le taux de réussite global (37,2 %) traduit bien les difficultés des élèves dans ce type d'épreuve, nettement moins bien réussie que celles de

Tableau 1 – Pourcentages de réussite par compétence en production écrite pour chaque groupe

Compétences évaluées	Groupe 0	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5	Ensemble
Mobiliser	15,3	20,0	30,4	42,7	59,6	83,5	40,3
Construire du sens	13,6	13,9	19,7	31,8	46,0	76,6	30,2
Ensemble	14,9	18,3	27,1	39,3	55,4	81,3	37,2

Lecture : le groupe 3 obtient une réussite de 42,7 % pour la compétence *Mobiliser*.

compréhension de l'oral et de l'écrit dont les taux de réussite sont respectivement de 65,8 % et de 55,4 %.

... comme en production orale...

Compétences évaluées	% de réussite
Reproduire	82,4
Mobiliser	54,1
Lire	70,4
Produire	76,6

La compétence *reproduire*, avec 82,4 % des items réussis, est celle qui est la plus développée chez les élèves. Ils sont capables de reproduire l'accent de mot, les phonèmes distincts et les phonèmes proches excepté le [h] expiré. Ils sont moins performants lorsqu'il s'agit de reproduire l'intonation d'une phrase. Avec 54,1 % des items réussis, la compétence *mobiliser* est seulement en cours d'acquisition. Quant à la compétence *lire à haute voix* (70,4 %), elle commence à être maîtrisée : les phonèmes sont correctement réalisés ; les groupes de souffle et la ponctuation sont respectés plus d'une fois sur deux. Les élèves maîtrisent la compétence *produire un discours* à 76,6 % avec des réponses souvent partielles, mais intelligibles.

... et en connaissance de faits culturels

Champs évalués	% de réussite
Environnement géographique, socio-économique et politique	59,0
Environnement culturel	54,0
Vie quotidienne	50,0
Ensemble	56,1

C'est un domaine transversal dont tous les thèmes ne sont pas abordés en cours d'allemand. Le monde germanophone étant peu médiatisé, on peut faire l'hypothèse que seuls les élèves qui mémorisent ce qui leur est enseigné ou qui ont une culture personnelle (milieu bilingue, voyage, proximité géographique...) atteignent tous les objectifs. Il est important de préciser que les items étaient écrits et que cela exigeait des compétences minimales en compréhension de l'écrit. Les trois domaines proposés sont ceux du programme. Avec une réussite globale de 59 %, *l'environnement géographique, socio-économique et politique* est le champ que tous les élèves connaissent le mieux. Les drapeaux, les villes, les monu-

ments sont souvent étudiés en classe, y compris en dehors du cours d'allemand. *L'environnement culturel*, avec une réussite globale de 54 %, est un domaine peu connu des élèves. Il demande un effort de mémorisation et un intérêt réel pour cet enseignement. Les éléments de la *vie quotidienne* (50 % des items réussis) sont peu familiers aux élèves. Les différences entre pays sont tellement infimes qu'il est probable que la plupart des élèves, sauf ceux qui y sont sensibilisés, ne les retiennent 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. En outre, toutes les situations proposées et leurs contenus ne sont pas toujours familiers aux élèves. Lors de la reprise ultérieure de cette évaluation, tous les élèves auront bénéficié d'un enseignement de l'allemand au cours du cycle 3 et l'on pourra juger de l'effet de l'application du programme de 2002.

Les élèves déclarent en majorité avoir commencé l'allemand en CE2 (30,5 % des élèves) ou en CM1 (31,9 %). La lecture du graphique 3 montre clairement que les élèves qui n'ont qu'un an d'enseignement de l'allemand réussissent nettement moins bien que les élèves qui ont commencé en CE1 ou CE2.

Les élèves qui ont commencé l'apprentissage de l'allemand en CE1 sont trois fois plus nombreux dans les groupes 4 et 5 et trois fois moins nombreux dans les groupes 0 et 1 que les élèves ayant commencé en CM2.

Plus l'apprentissage de l'allemand à l'école est précoce et plus les élèves appartiennent aux meilleurs groupes de l'échelle de compréhension de l'oral en allemand. On observe les mêmes phénomènes pour l'écrit en compréhension et en production.

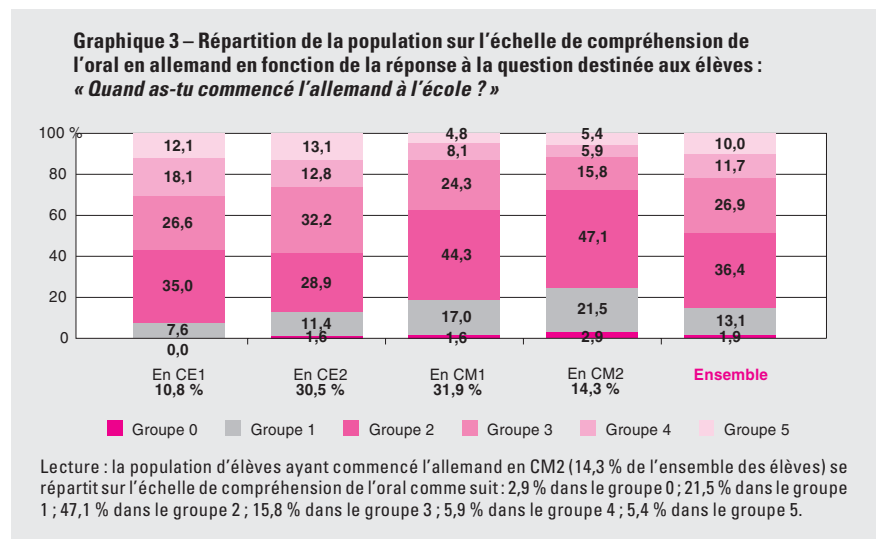
Quant aux élèves qui ont commencé un apprentissage de l'allemand à l'école maternelle (5,7 %) ou au CP (5 %), les effectifs sont trop faibles pour en tirer des conclusions.

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 allemand 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 0,56 et 0,73, montrent l'existence de trois capacités bien distinctes quoique liées entre elles. C'est-à-dire que les groupes de niveau des différentes échelles ne sont pas strictement formés des mêmes élèves. Ainsi, seulement 5,3 % des élèves sont à la fois dans les groupes 0 ou 1 en compréhension de l'oral et en compréhension de l'écrit. Concernant les groupes les plus forts, 12,9 % des élèves sont à la fois 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 (de l'oral et de l'écrit) et de production écrite montre que 2,3 % des élèves sont à la fois dans les groupes 0 ou 1 en compréhension



de l'oral, compréhension de l'écrit et production écrite. À l'autre extrémité de l'échelle, 11,4 % des élèves sont à la fois dans les groupes 4 ou 5 des trois capacités.

Lorsqu'on analyse les résultats du groupe 3, qui représente dans la plupart des capacités le groupe dont les compétences s'installent, on observe que 59,3 % des élèves du groupe 3 de compréhension de l'oral sont dans les groupes 3, 4 ou 5 en compréhension de l'écrit et qu'ils ne sont plus que 47,5 % des élèves 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 affichée dans les programmes de l'école primaire, on aurait pu s'attendre à des résultats nettement plus contrastés avec la compréhension de l'écrit. En effet, les groupes 4 et 5 de compréhension de l'oral et de compréhension de l'écrit obtiennent des taux de réussite très proches ; en revanche, les groupes 0, 1, 2 ont

des taux de réussite moins élevés en compréhension de l'écrit. En compréhension de l'oral, une difficulté apparaît au niveau de la perception des rythmes et de l'intonation, deux notions vraisemblablement peu abordées dans les classes. Cependant les élèves sont visiblement sensibilisés aux sonorités de la langue, mais ils commencent seulement à partir du groupe 3 à prélever des informations dans les énoncés oraux pour construire le sens. Les élèves réussissent mieux les items des situations hors contexte. 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 aujourd'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 C1

1. « ... 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 3 131 élèves, 233 classes et 172 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 par élève auraient été nécessaires. Pour limiter le temps de la passation 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'allemand. 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.

BIBLIOGRAPHIE

Bressoux, P. *Évaluation-bilan en fin de CM2 : étude des processus motivationnels liés aux acquisitions*, Paris : MEN-DEP-C1, 2004.

Conseil de l'Europe, *Portfolio européen des langues : mon premier portfolio*, Paris, 2001.
Conseil de l'Europe. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier, 2001, 191p. ISBN 227805075-3.

Dauphin, L. et Trosseille, B. *Les compétences en allemand des élèves en fin de collège*, Note d'évaluation, 05.09, Paris : MEN-DEP, 2005.

Dauphin, L. et Trosseille, B. *Les compétences en anglais des élèves en fin de collège*, Note d'évaluation, 05.08, Paris : MEN-DEP, 2005.

Dauphin, L. et Trosseille, B. *Les compétences en espagnol des élèves en fin de collège*, Note d'évaluation, 05.10, Paris : MEN-DEP, 2005.

Dauphin, L. et Trosseille, B. *Les compétences générales des élèves en fin de collège*, Note d'évaluation, 04.09, Paris : MEN-DEP, 2004.

Deci, E.L. *Intrinsic motivation*. New York: Plenum, 1975.

DEP, coll. Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche, Ovation.

Documents d'accompagnement des programmes *Anglais, cycle des approfondissements*, coll. École. Paris : SCEREN, 2002, ISBN 2-240-00859-8.

Gibert, F. et Marquis, A. *Les compétences en allemand des élèves en fin d'école*, Note d'évaluation, 05.07, Paris : MEN-DEP, 2005.

Gibert, F. et Marquis, A. *Les compétences en anglais des élèves en fin d'école*, Note d'évaluation, 05.06, Paris : MEN-DEP, 2005.

Gibert, F., Levasseur, J. et Pastor, J.-M. *La maîtrise du langage et de la langue française en fin d'école primaire*, Note d'évaluation, 04.10, Paris : MEN-DEP, 2004.

Ministère de l'éducation nationale. *Langues vivantes étrangères : orientations pédagogiques pour la mise en œuvre au CM1 et au CM2*. Bulletin officiel n°40 du 11 novembre 1999.

Ministère de l'éducation nationale. *Programme d'enseignement des langues étrangères ou régionales à l'école primaire*. Bulletin officiel hors série n°4 du 29 août 2002 p. 57-73.

Ministère de l'éducation nationale. *Programme transitoire d'enseignement des langues étrangères ou régionales au cycle des approfondissements de l'école primaire*. Bulletin officiel hors série n°4 du 29 août 2002 p. 5-22.

Ryan, R.M. et Deci, E.L. *Self determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being*. American Psychologist, 2000, pp.185-205.

Les acquis des élèves en anglais et en allemand en fin d'école en 2004 et les contextes favorables à ces apprentissages

Ce dossier présente un ensemble d'analyses effectuées par le bureau des évaluations et des outils pour le pilotage pédagogique à partir de l'évaluation-bilan de 2004 destinée à évaluer les connaissances et les compétences des élèves en anglais et en allemand en fin d'école. Ces évaluations-bilans ont pour objectif de donner des informations à intervalles réguliers sur les acquis des élèves en regard des programmes et du niveau A1 du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR).

Afin de pouvoir permettre une comparaison dans le temps de l'évolution des acquis des élèves en anglais et en allemand en fin d'école, des échelles de performances répartissant les élèves en six groupes ont été créées pour la compréhension de l'oral, la compréhension de l'écrit et la production écrite. Il n'a pas été établi d'échelle pour la production orale et la connaissance de faits culturels qui ont été évaluées à titre expérimental. L'analyse a, non seulement, concerné les acquis cognitifs mais, également, le contexte. Le croisement des résultats des élèves dans les différentes compétences langagières évaluées avec les réponses aux questionnaires fournies par les élèves, les enseignants et les directeurs des classes évaluées permet de dégager certaines caractéristiques favorisant la réussite des élèves. Ainsi, cette évaluation-bilan a permis un constat global : plus les élèves au cours de leur scolarité ont l'opportunité d'une exposition précoce, plus leurs performances sont élevées. Les évaluations-bilans de fin de collège en allemand, en anglais et en espagnol, qui ont eu lieu en 2004, confirment cet effet positif.

collection

Les Dossiers

thème

Enseignement scolaire

titre du document

Les acquis des élèves en anglais et en allemand en fin d'école en 2004 et les contextes favorables à ces apprentissages

éditeur

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

date de parution

Septembre 2007

conception et impression

Département de la valorisation et de l'édition

accès internet

www.education.gouv.fr



9 782110 954244

15 euros

ISSN 1141-4642

ISBN 978-2-11-095424-4

N° 005 7 2 187

