



HAL
open science

Cedre 2004-2010-2016 - Compétences en anglais en fin de collège

Sylvie Beuzon, Étienne Dalibard

► **To cite this version:**

Sylvie Beuzon, Étienne Dalibard. Cedre 2004-2010-2016 - Compétences en anglais en fin de collège : en 2016, les élèves sont plus performants en compréhension. 2017, pp. 1-4. 10.48464/ni-17-20 . halshs-03846306

HAL Id: halshs-03846306

<https://shs.hal.science/halshs-03846306>

Submitted on 10 Nov 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License



Note d'information

n° 17.20

DEPP

DIRECTRICE DE LA PUBLICATION : FABIENNE ROSENWALD

SEPTEMBRE 2017

ÉDITION : MARC SAILLARD

e-ISSN 2431-7632



DIRECTION DE
L'ÉVALUATION,
DE LA PROSPECTIVE
ET DE LA PERFORMANCE

DEPP-DVE
61-65, RUE DUTOT
75732 PARIS CEDEX 15

CEDRE 2004-2010-2016

Compétences en anglais en fin de collège : en 2016, les élèves sont plus performants en compréhension

► Mesuré dans le cadre du cycle des évaluations disciplinaires réalisées sur échantillon de la DEPP (CEDRE), le niveau des acquis en anglais des élèves de troisième est en hausse depuis 2010 en compréhension de l'oral et, de manière encore plus marquée, en compréhension de l'écrit.

La proportion d'élèves en situation de réussite augmente fortement tandis que celle des élèves en difficulté baisse significativement.

Les filles sont toujours plus performantes que les garçons, en compréhension de l'oral comme en compréhension de l'écrit.

Le passage à l'expression écrite constitue, quant à lui, toujours une difficulté importante pour de nombreux élèves. Les performances demeurent très contrastées selon le profil social des collèges dans lesquels les élèves sont scolarisés.

Sylvie Beuzon, Étienne Dalibard, DEPP-B2

► **Le dispositif CEDRE** (cycle des évaluations disciplinaires réalisées sur échantillon), conçu et conduit par la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), établit des bilans nationaux des acquis des élèves en fin d'école et en fin de collège au regard des objectifs fixés par les programmes officiels de l'Éducation nationale. Renouvelés tous les cinq ou six ans, ces bilans permettent également de répondre à la question de l'évolution du niveau des élèves au fil du temps. Au-delà de la maîtrise des compétences du socle commun qui fait l'objet d'évaluations différentes (réalisées également par la DEPP et publiées dans *L'état de l'École*), CEDRE a pour objectif de mesurer plus finement les savoirs et savoir-faire des élèves, en les positionnant sur une échelle de performances balayant différents niveaux de maîtrise, des plus élémentaires aux plus complexes.

L'enquête de 2016 autorise une comparaison du niveau des élèves en anglais à douze ans d'intervalle sur trois temps de mesure : 2004, 2010 et 2016.

Constitution de l'épreuve

L'évaluation CEDRE anglais porte sur différentes activités langagières définies dans les programmes de 2005 (Programmes entrés en application en 2007-2008, en vigueur jusqu'à la rentrée 2016) : la compréhension de l'oral et de l'écrit ainsi que l'expression écrite. Les compétences en expression orale en continu, qui n'avaient pu être évaluées ni en 2004 ni en 2010, l'ont été pour la première fois en 2016 (les résultats seront publiés dans un *Dossier Évaluations et Statistiques*, à paraître).

Cette *Note d'information* présente les résultats dans une perspective de comparabilité à différents moments de mesure. CEDRE 2016 est en effet constitué de situations d'évaluations issues de la précédente étude,

menée en 2010, elle-même composée d'items de 2004, et de nouvelles situations. La comparaison dans le temps repose sur la reprise à l'identique des items communs 2010-2016 (71 items repris de 2010 ; 63 nouveaux items).

Le cadre de l'évaluation

L'évaluation menée en mai 2016 s'est fixé pour objectif d'évaluer les compétences en anglais en fin de troisième. Elle a été élaborée à partir des objectifs fixés par les programmes de 2005, adossés au Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL, 2001) et à partir d'items du socle commun de connaissances et de compétences. Le niveau de compétences A2 (*intermédiaire*) étant exigé pour la validation du socle dans le contexte des programmes de 2005, c'est ce niveau qui a été prioritairement visé dans une majorité de situations. Néanmoins, afin d'apprécier précisément les différentes performances des élèves en fin de collège, des items de niveau A1 (*découverte*) et de niveau tendant vers B1 (*avancé*) ont également été proposés.

Des supports d'évaluation variés

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

En compréhension de l'écrit, pour évaluer « lire et comprendre », une sélection de différents types d'écrits (articles de presse, lettres, courriers et messages électroniques, sites Internet, brochures et prospectus) a été proposée. Au total, 25 supports écrits (lecture d'un ou plusieurs documents) ont été utilisés, dont 13 accompagnés d'iconographie.

En 2016, sur 100 élèves interrogés dans l'échantillon, 82 déclarent avoir commencé l'apprentissage de l'anglais avant la sixième, et 15 en sixième. À titre de comparaison, ils étaient respectivement 82 et 16 en 2010, et 67 et 33 en 2004.

Hausse des résultats en compréhension

À l'oral

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

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

À l'écrit

Le constat est identique : les résultats aux items communs 2010-2016 de compréhension de l'écrit sont en hausse significative, évoluant de 49,4 % en 2010 à 57,9 % en 2016, soit plus de 8 points de pourcentage et ce, dans les compétences les plus complexes, telles que « construire le sens ». Pour cette dernière, on relève une hausse de 9 points par rapport à l'enquête réalisée en 2010.

Des scores en hausse significative

Pour formaliser les résultats, deux échelles décrivant chacune six niveaux de performances ont été construites : une pour la compréhension de l'oral et une pour la compréhension de l'écrit (voir l'encadré « MÉTHODOLOGIE » p. 4).

À l'oral : les élèves performants sont plus nombreux qu'en 2010

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

En **compréhension de l'oral**, le score moyen passe de 240 à 256, soit

plus de 16 points de hausse à six années d'intervalle (**figure 1**). La maîtrise des compétences attendues dans ce domaine en fin de collège s'inscrit à nouveau dans une courbe ascendante, après une baisse marquée en 2010 (-10 points par rapport à CEDRE 2004). Le pourcentage d'élèves situés dans les niveaux de performances les plus élevés (groupes 4 et 5) augmente, passant de 17,7 % à 30,5 %, avec une croissance notable du groupe 5. Les élèves les plus performants sont en effet plus de deux fois plus nombreux depuis 2010 (14,9 % en 2016 contre 6,2 % en 2010), le groupe 4 évoluant quant à lui de 11,5 % à 15,6 %. À l'autre extrémité de l'échelle, le nombre d'élèves dans les niveaux les plus faibles (groupes < 3) est en nette baisse, passant de 53,8 % à 42,6 %. Le groupe 3, composé d'élèves aux performances moyennes reste stable depuis 2004, demeurant entre 26,9 % et 28,4 %.

À l'écrit : forte hausse des résultats

Comme en compréhension de l'oral, le score moyen en **compréhension de l'écrit** est en hausse, mais de manière plus marquée qu'à l'oral : + 26 points par rapport à 2010 (contre 16 points pour la compréhension de l'oral). La progression des performances s'accompagne d'une augmentation marquée du nombre d'élèves très habiles (groupe 5) : ils sont deux fois plus nombreux qu'en 2010, leur proportion évoluant de 14,6 % à 30,5 % (**figure 2**).

En expression écrite

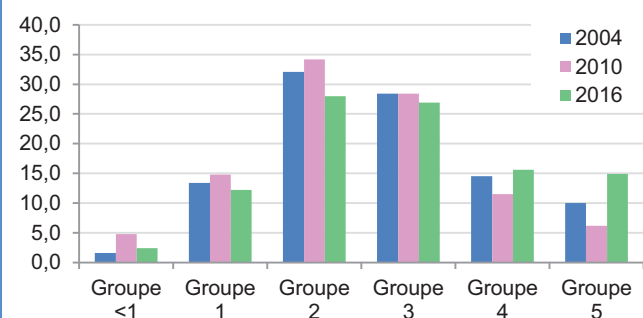
L'analyse des items d'expression écrite ayant évolué, la comparabilité 2010-2016 des scores dans cette activité langagière n'a pu être opérée. Seule l'analyse comparative des taux de réussite aux items est présentée ici.

Avec un taux de réussite de 25 % aux items communs 2010-2016, on note une baisse des performances de 3 points depuis la dernière enquête CEDRE dans la compétence « rédiger des textes articulés et nuancés ». Cette évolution souligne la difficulté persistante pour les collégiens de troisième de produire un texte sans aucune aide ni amorce. En 2010, comme en 2016, l'enjeu était de savoir mobiliser à bon escient des savoirs et savoir-faire à la fois linguistiques et pragmatiques.

En ce qui concerne les items créés pour CEDRE 2016, intégrant des supports nouveaux, les taux de réussite sont meilleurs : 53 % dans la compétence « rédiger des textes articulés et nuancés », 52 % pour « rédiger des phrases simples » et une réussite de 60 % pour « écrire des mots isolés », dont l'objectif était d'évaluer des acquis surtout lexicaux.

Comme en 2010, c'est sur cette dimension que le taux de non-réponse aux items communs demeure le plus élevé (23,8 % en 2016 contre

1 - Répartition des élèves par groupes de niveau (%) et score moyen en compréhension de l'oral en anglais collège en 2004, 2010 et 2016



Année	Score moyen	Écart-type
2004	250	50
2010	240	50
2016	256	55

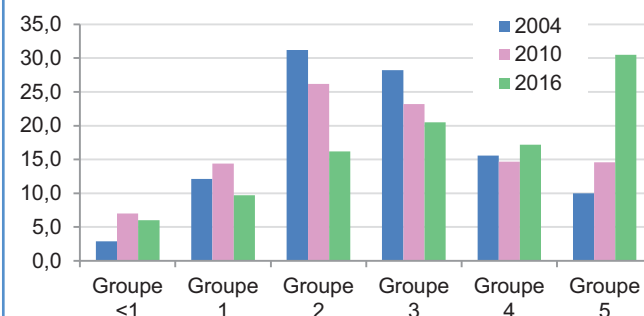
Lecture : en compréhension de l'oral en anglais, les élèves de collège ont, en moyenne, un score de 256 avec un écart-type de 55 (l'écart-type sert à mesurer la dispersion, ou l'étalement, d'un ensemble de valeurs autour de leur moyenne. Plus l'écart-type est élevé, plus la population est hétérogène). En 2016, 12,2 % d'entre eux appartiennent au groupe 1. Le groupe 2 représentait 32,1 % des élèves en 2004. Ce groupe est constitué de 28 % des élèves en 2016.

Les évolutions significatives sont indiquées en **gras**.

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

Source : CEDRE, MEN-DEPP. Réf. : Note d'information, n° 17.20. © DEPP

2 - Répartition des élèves par groupes de niveau (%) et score moyen en compréhension de l'écrit en anglais collège en 2004, 2010 et 2016



Année	Score moyen	Écart-type
2004	250	50
2010	252	61
2016	278	74

Lecture : en compréhension de l'écrit en anglais, les élèves de collège de 2016 ont un score de 278 avec un écart-type de 74 et 9,7 % d'entre eux appartiennent au groupe 1. Les élèves de collège du groupe 2 représentaient 31,2 % des élèves en 2004. Ce groupe est constitué de 16,2 % des élèves en 2016.

Les évolutions significatives sont indiquées en **gras**.

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

Source : CEDRE, MEN-DEPP. Réf. : Note d'information, n° 17.20. © DEPP

21,9 % en 2010) et souligne parallèlement à la baisse des taux de réussite, la difficulté ou le manque de motivation des collégiens en situation de devoir produire des phrases ou de courts paragraphes en anglais.

Les filles réussissent toujours mieux que les garçons

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

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

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

Les performances des élèves en retard scolaire augmentent

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

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

À l'oral (**figure 5**), leur répartition à l'extrémité basse de l'échelle (< 1 et 1) diminue, passant de 35,9 % à 29,7 % en 2016. Le score moyen des élèves « en retard » augmente du même nombre de points que celui des élèves « à l'heure », soit de 11 points par rapport à 2010.

3 - Score moyen par sexe en compréhension de l'écrit en anglais collège et répartition selon les groupes de niveau en 2004, 2010 et 2016

	Année	Score moyen	Écart-type	Groupes					
				<1	1	2	3	4	5
Garçons	2004	246	49	3,1	14,4	33,0	27,0	13,3	9,1
	2010	245	60	8,4	16,9	27,5	22,2	13,0	12,1
	2016	272	74	7,2	11,3	17,0	20,3	16,0	28,0
Filles	2004	253	50	2,7	10,2	29,6	29,2	17,6	10,8
	2010	259	61	5,5	12,0	24,9	24,3	16,3	17,1
	2016	285	73	4,8	8,0	15,3	20,7	18,3	32,9

Lecture : en compréhension de l'écrit en anglais, le score des garçons a augmenté de 27 points entre 2010 et 2016, passant de 245 à 272. 28 % d'entre eux appartiennent au groupe de niveau 5 en 2016 contre 12,1 % en 2010.

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

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

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

Source : CEDRE, MEN-DEPP.

Réf. : Note d'information, n° 17.20. © DEPP

4 - Score moyen par sexe en compréhension de l'oral en anglais collège et répartition selon les groupes de niveau en 2004, 2010 et 2016

	Année	Score moyen	Écart-type	Groupes					
				<1	1	2	3	4	5
Garçons	2004	248	49	2,3	13,7	32,2	28,3	14,7	8,8
	2010	237	50	5,7	15,3	35,1	27,5	10,9	5,5
	2016	253	55	3,2	14,1	27,6	25,2	15,8	14,2
Filles	2004	252	51	1,0	13,0	32	28,5	14,4	11,1
	2010	243	50	4,0	14,3	33,4	29,3	12,2	6,9
	2016	259	54	1,6	10,3	28,5	28,6	15,4	15,6

Lecture : en compréhension de l'oral en anglais, le score des garçons a augmenté de 16 points entre 2010 et 2016, passant de 237 à 253. 14,2 % d'entre eux appartiennent au groupe de niveau 5 en 2016 contre 5,5 % en 2010.

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

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

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

Source : CEDRE, MEN-DEPP.

Réf. : Note d'information, n° 17.20. © DEPP

5 - Répartition (%), score moyen en compréhension orale en anglais collège et répartition selon les groupes de niveau en 2004, 2010 et 2016

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

Lecture : en compréhension de l'oral en anglais, les élèves de collège en retard représentent 28,9 % des élèves enquêtés en 2010 et 16,8 % en 2016. Le score des élèves en retard a augmenté de 11 points entre 2010 et 2016, passant de 214 à 225. 4,7 % d'entre eux appartiennent au groupe de niveau 5 en 2016 contre 1,1 % en 2010.

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

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

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

Source : CEDRE, MEN-DEPP.

Réf. : Note d'information, n° 17.20. © DEPP

6 - Répartition (%), score moyen en compréhension de l'écrit en anglais collège et répartition selon les groupes de niveau en 2004, 2010 et 2016

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

Lecture : en compréhension de l'écrit en anglais, les élèves de collège en retard représentent 28,9 % des élèves enquêtés en 2010 et 16,8 % en 2016. Le score des élèves en retard a augmenté de 21 points entre 2010 et 2016, passant de 221 à 242. 12 % d'entre eux appartiennent au groupe de niveau 5 en 2016 contre 3,9 % en 2010.

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

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

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

Source : CEDRE, MEN-DEPP.

Réf. : Note d'information, n° 17.20. © DEPP

La baisse du nombre d'élèves en retard scolaire dans les groupes de faible réussite (groupes 1 et <1) est encore plus significative en **compréhension de l'écrit**, passant de 39 % à 27,8 %, soit plus de 11 points d'écart à six ans d'intervalle. Ces élèves voient leur score moyen augmenter de 21 points entre 2010 et 2016 (**figure 6**).

Les performances restent très contrastées selon le profil social des collèges

CEDRE ne recueille pas l'origine sociale des élèves enquêtés, aussi utilise-t-on l'indice de position sociale pour étudier l'évolution des performances des élèves selon le profil social des écoles et collèges (voir « **en savoir plus** »). Pour les échantillons de 2004, 2010 et 2016, la moyenne de cet

7 - Score moyen en compréhension de l'écrit et de l'oral en anglais selon l'indice social moyen du collège en 2004, 2010 et 2016

Indice moyen du collège	Année	Score moyen CO	Score moyen CE
Premier quart (niveau social le moins favorisé)	2004	231	231
	2010	222	233
	2016	236	258
Deuxième quart	2004	243	244
	2010	234	241
	2016	249	273
Troisième quart	2004	253	254
	2010	246	257
	2016	257	275
Quatrième quart (niveau social le plus favorisé)	2004	274	270
	2010	259	276
	2016	282	308

Lecture : en compréhension de l'écrit et de l'oral en anglais, le score moyen des élèves appartenant au quart des collèges les plus défavorisés (premier quart) augmente de 14 points en compréhension de l'oral (CO) en 2016, passant de 222 à 236, et il augmente de 25 points en compréhension de l'écrit (CE), passant de 233 à 258 en 2016. Les évolutions significatives entre deux évaluations successives sont indiquées en **gras**.

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

Source : CEDRE, MEN-DEPP.

Réf. : Note d'information, n° 17.20. © DEPP

indice a été calculée pour chaque collège évalué. Quatre groupes d'effectifs égaux ont ensuite été constitués (quarts), des établissements les plus défavorisés aux plus favorisés (**figure 7**). En compréhension de l'oral comme en compréhension de l'écrit, les différences de niveaux restent très marquées par l'origine sociale des élèves : le score moyen progresse à mesure que le niveau social augmente. L'écart de niveau entre les élèves des collèges les plus favorisés socialement et ceux des collèges les plus défavorisés augmente depuis 2004, pour avoisiner les 50 points en compréhension de l'écrit et 46 points à l'oral. L'augmentation des écarts-types quels que soient le quart observé ou l'activité langagière évaluée, indique que les écarts de niveau sont plus importants dans chaque quart, on constate donc une augmentation de l'hétérogénéité à l'intérieur de chaque groupe de collèges. ■

en savoir plus

- ROCHER T., « Construction d'un indice de position sociale des élèves », *Éducation & formations*, n° 90, p. 5-27, MENESR-DEPP, avril 2016.

- BEUZON S., GARCIA E. et MARCHOIS C., « Les compétences des élèves français en anglais en fin d'école et en fin de collège – Quelles évolutions de 2004 à 2010 ? », *Éducation & formations*, n° 86-87, MENESR-DEPP, mai 2015.

- « L'évolution des compétences en langues des élèves en fin de collège de 2004 à 2010 », *Note d'information*, 12.05, MENESR-DEPP, avril 2012.

- « Les compétences en anglais des élèves en fin de collège », *Note d'évaluation*, 05.08, MENESR-DEP, septembre 2005.

Accédez à la Note d'information en ligne sur :

www.education.gouv.fr/statistiques

MÉTHODOLOGIE

L'échantillonnage

La population visée est celle des élèves de troisième des collèges publics et privés sous contrat de France métropolitaine. Ces élèves sont entrés majoritairement en sixième en septembre 2012. En 2016, 93,4 % des élèves de troisième étudiaient l'anglais en première langue et 6,4 % en seconde langue (Source : *Repères et Références Statistiques*, MENESR-DEPP, 2016, p. 119). Une grande majorité d'entre eux avait commencé cet apprentissage à l'école élémentaire. En 2016, 164 collèges ont été sélectionnés, en vue d'une représentativité nationale. Dans chaque collège sélectionné, tous les élèves d'une classe de troisième ont été évalués. Les réponses de quelque 4 000 élèves ont pu être analysées. Pour tenir compte de la non-réponse, les échantillons ont été redressés.

La construction de l'échelle de performances

L'échelle de performances a été élaborée en utilisant les modèles de réponse à l'item. Le score moyen en anglais, correspondant à la performance moyenne des élèves de l'échantillon de 2004 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 cette 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. Sur la base de constats fréquemment établis dans les différentes évaluations antérieures de la DEPP, qui montrent que 15 % des élèves peuvent être considérés en difficulté en fin de scolarité obligatoire, la partie la plus basse de l'échelle est constituée en 2004 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'amplitudes de scores égales correspondant à trois groupes intermédiaires. Les modèles de réponse à l'item ont l'avantage de positionner sur la même échelle les scores des élèves et les difficultés des

items. Cette correspondance permet de caractériser les compétences maîtrisées par chacun des groupes d'élèves.

Significativité

Les évaluations du CEDRE sont réalisées sur échantillons. De ce fait, les résultats sont soumis à une variabilité qui dépend des erreurs d'échantillonnage. Il est possible d'estimer statistiquement ces erreurs d'échantillonnage et de produire des intervalles de confiance. À titre d'exemple, le score moyen des élèves sur l'échelle de compréhension de l'oral en anglais est de 256 en 2016, mais le vrai score, tel qu'il serait calculé pour l'ensemble des élèves de troisième, se situe, avec une probabilité de 95 %, entre 253 et 259 (c'est-à-dire ± 3 points). Par conséquent, le score moyen des élèves de 2016 est significativement différent de celui des élèves de 2010, qui est de 240, et dont le vrai score se situe, avec une probabilité de 95 %, entre 237 et 243.

Les compétences évaluées en compréhension de l'oral sont « repérer l'information explicite » (vocabulaire de la vie quotidienne, éléments culturels simples, repères temporels, spatiaux), « construire le sens » (mettre en réseau des informations explicites, inférer à partir d'éléments explicites) et « identifier l'information implicite/synthétiser l'information ».

Relation entre les compétences langagières

Il est important de préciser que ce ne sont pas nécessairement les mêmes élèves qui constituent les groupes d'une même dénomination dans l'échelle. En effet, les élèves n'ont pas obligatoirement le même niveau de compétences dans chacune des activités langagières évaluées. Aussi est-il difficile de parler d'un niveau général en anglais et de présenter une échelle unique de performances, qui aurait supposé le caractère unidimensionnel des compétences évaluées. C'est la raison pour laquelle nous avons construit une échelle de performances pour chacune des compétences de réception évaluées : compréhension de l'écrit et compréhension de l'oral. ■