


 **cnesco**
 **conseil national**
 **d'évaluation**
 **du système scolaire**



CONFÉRENCE DE CONSENSUS

LANGUES VIVANTES ÉTRANGÈRES

RAPPORT SCIENTIFIQUE

Les acquis des élèves
en langues vivantes étrangères

Pascale MANOÏLOV

Avril 2019

Ce document s'inscrit dans une série de rapports scientifiques publiés par le Conseil national d'évaluation du système scolaire (Cnesco) sur la thématique : Langues vivantes étrangères.

Les opinions et arguments exprimés n'engagent que l'auteur de la contribution.

Remerciements

Je tiens à remercier chaleureusement mes collègues de la Depp, Sylvie Beuzon, Stéphane Boucé, Sterenn Le Berre et Bertrand Vittecoq pour leur éclairage précieux lors de l'analyse des données CEDRE par langue.

Je remercie également l'équipe scientifique du Cnesco qui m'a permis d'avoir accès aux traitements statistiques réalisés à partir des résultats du baccalauréat ainsi que pour ses conseils et ses relectures minutieuses.

Pour citer cet article :

Manoïlov, P. (2019). *Les acquis des élèves en langues vivantes étrangères*. Paris : Cnesco.

Disponible sur le site du Cnesco : <http://www.cnesco.fr>

Publié en Avril 2019

Conseil national d'évaluation du système scolaire

Carré Suffren - 31-35 rue de la Fédération 75015 Paris

LES ACQUIS DES ÉLÈVES EN LANGUES VIVANTES ÉTRANGÈRES

Pascale Manoïlov

Université Paris Nanterre, Laboratoire CREA

Avril 2019



cnesco
conseil national
d'évaluation
du système scolaire

Table des matières

Liste des figures	2
Liste des tableaux	2
Résumé	3
Introduction	7
I/ Les évaluations et les acquis des élèves : comparaisons internationales	11
II/ Le dispositif CEDRE	15
A. Présentation du dispositif	15
B. Les spécificités des évaluations CEDRE en langues vivantes.....	15
C. Analyses globales	16
D. Les évaluations CEDRE en fin d'école primaire en anglais et allemand	17
Données générales	17
Les résultats dans 4 activités langagières.....	18
E. Les évaluations CEDRE en fin de collège en anglais, allemand et espagnol.....	23
Les résultats dans les quatre activités langagières.....	24
Les compétences de réception.....	24
Les compétences de production.....	28
F. Que savent faire les élèves finlandais par rapport aux élèves français ?.....	37
G. Les limites d'une évaluation (CEDRE) non notée dans un système qui donne tant d'importance à la note.....	39
H. Conclusion CEDRE fin de collège	39
III/ Le baccalauréat général et technologique en LV1 et LV2	41
A. Présentation générale	41
B. Les résultats globaux	41
C. Les épreuves.....	44
D. Analyse des résultats par activités langagières.....	46
Conclusion	50
Références.....	52
Annexes.....	54
A. Annexe 1 – Niveaux du CECRL et échelle de maîtrise du socle	54
B. Annexe 2 – Échelle de performance	54
C. Annexe 3 – Répartition des effectifs d'élèves selon les langues choisies au baccalauréat 2017 et selon les PCS des parents.....	55
D. Annexe 4 – Résultats des épreuves d'allemand et d'espagnol LV1 et LV2 au baccalauréat selon les académies	55
E. Annexe 5 – Répartition des Professions et Catégories Socioprofessionnelles (PCS)	56
F. Annexe 6 – Résultats par langues et par épreuves langagières au baccalauréat 2017	57

Liste des figures

Figure 1. Compréhension de l'écrit en LV1 en CITE 2 – Niveau du CECRL dans 14 systèmes éducatifs en 2011	12
Figure 2. Compréhension de l'oral en LV1 en CITE 2 – Niveaux du CECRL dans 14 systèmes éducatifs en 2011	12
Figure 3. Production écrite en LV1 en CITE 2 – Niveaux du CECRL dans 14 systèmes éducatifs en 2011	13
Figure 4. Répartition des niveaux de réussite pour la recevabilité linguistique en anglais	30
Figure 5. Répartition des niveaux de réussite pour la recevabilité linguistique en espagnol (en pourcentage)	30
Figure 6. Répartition des niveaux de réussite pour la recevabilité linguistique en allemand	30
Figure 7. Répartition des niveaux de réussite pour le traitement du sujet en anglais	31
Figure 8. Répartition des niveaux de réussite pour le traitement du sujet en espagnol	31
Figure 9. Répartition des niveaux de réussite pour le traitement du sujet en allemand.....	31
Figure 10. Organisation des épreuves de LVE au baccalauréat	44
Figure 11. Attendus en compréhension de l'écrit pour les épreuves du baccalauréat général et technologique	45
Figure 12. Attendus en expression écrite pour les épreuves du baccalauréat général et technologique	45

Liste des tableaux

Tableau 1. Nombre d'heures d'enseignement au collège depuis 2015	9
Tableau 2. Nombre d'heures d'enseignement au lycée général et technologique depuis 2010.....	9
Tableau 3. Attitude des élèves de 3 ^e vis-à-vis de l'anglais	16
Tableau 4. Différence entre les scores moyens en compréhension de l'oral et de l'écrit en anglais et en allemand selon le niveau social moyen de l'école en 2004, 2010 et 2016	22
Tableau 5. Classe de début d'apprentissage de la LVE évaluée des élèves de 3 ^e interrogés.....	23
Tableau 6. Niveaux de réussite des élèves finlandais en réception en 2013	37
Tableau 7. Niveaux de réussite des élèves finlandais en production en 2013.....	38
Tableau 8. Application des élèves CEDRE fin de collège 2016	39
Tableau 9. Temps de travail en anglais déclaré par les élèves de 3 ^e	39
Tableau 10. Résultats par section et par langue en LV1 au baccalauréat 2017.....	41
Tableau 11. Résultats par section et par langue en LV2 au baccalauréat 2017.....	42
Tableau 12. Moyenne à l'épreuve de langue vivante obligatoire au baccalauréat 2017 selon le sexe et la langue.....	43
Tableau 13. Moyenne des sections ES, S, L, STMG au baccalauréat 2017 et proportion des PCS par rapport au total des élèves par langue.....	44
Tableau 14. Moyennes en LV1 à l'écrit et à l'oral au baccalauréat 2017.....	46
Tableau 15. Moyennes en anglais LV1 à l'écrit, en compréhension de l'oral et en expression orale ..	46
Tableau 16. Moyenne des notes à l'épreuve écrite LV1 du baccalauréat 2017	47
Tableau 17. Moyenne des notes à l'épreuve écrite LV2 du baccalauréat 2017	47

Résumé

Introduction

Ce rapport s'attache à rendre compte des acquis des élèves en France en langues vivantes étrangères (LVE) en fin du premier degré puis dans le secondaire, en fin de 3^e et au baccalauréat. Mais en tout premier lieu, il s'agit de définir ce qu'on entend par apprentissage des LVE : que doivent apprendre les élèves en milieu scolaire en France et comment la spécificité de ce milieu institutionnel impacte-t-il leurs apprentissages ? La première partie du rapport permet de contextualiser l'enseignement/apprentissage des langues vivantes en France qui est encadré par les programmes nationaux, eux-mêmes adossés au Cadre européen de référence pour les langues (CECRL). Ce cadre envisage l'apprenant comme un « acteur social » et considère le langage comme une ressource pour l'action. Outre la dimension langagière, l'approche interculturelle est prépondérante dans l'enseignement en France, ces deux aspects sont donc pris en compte lorsqu'il s'agit d'apprécier les acquis des élèves, selon les niveaux décrit par le CECRL. C'est le niveau A1 qui est attendu en fin de primaire, puis le niveau A2, voire B1 dans quelques activités langagières en fin de collège, et enfin le niveau B2 pour la LV1 au baccalauréat général et technologique, sauf en section L avec l'option langue vivante approfondie où le niveau C1 est visé. Les résultats qui sont présentés ici le sont toujours par activités langagières car les compétences peuvent varier d'un individu à l'autre, selon qu'on évalue la compréhension de l'écrit ou de l'oral ou bien l'expression écrite ou orale, cette dernière pouvant être en continu ou en interaction.

Les évaluations internationales

Nous commençons par rappeler la rareté des évaluations internationales en langues vivantes. En effet, les dispositifs régulièrement cités pour mesurer les acquis des élèves, comme PISA, ne portent pas sur les langues vivantes étrangères. Néanmoins, les quelques évaluations internationales qui ont existé, et auxquelles la France a participé, placent les élèves français très en deçà des connaissances et compétences attendues en LVE en fin de scolarité obligatoire. L'étude européenne sur les compétences en langues (ESLC) de 2011, pilotée par la Commission européenne et mise en place par le consortium international SurveyLang, a évalué le niveau en LV1 et LV2 des élèves de 15 ans dans 14 pays. Les résultats pour la France montrent qu'en anglais LV1, le niveau A2 (ou supérieur) n'est atteint que par 26 % des élèves en compréhension de l'oral, 21,8 % en compréhension de l'écrit et 38,8 % en expression écrite. En espagnol LV2, le niveau A2 (ou supérieur) est atteint par 26,7 % des élèves en compréhension de l'oral, 30,4 % en compréhension de l'écrit et 27,1 % en expression écrite.

Pour 2020, la commission européenne a fixé comme objectifs qu'au moins 50 % des élèves de 15 ans atteignent le niveau d'utilisateur indépendant (au moins B1) ou plus dans leur LV1 et qu'au moins 75 % des élèves CITE 2 (fin de collège pour la France) étudient au moins 2 langues étrangères en plus de la langue utilisée à l'école. Si le second objectif est d'ores et déjà atteint pour la France, le premier paraissait encore très loin en 2011.

Compte-tenu des différences contextuelles d'organisation des enseignements dans les différents pays, ces évaluations internationales ne rendent pas compte de résultats fiables ou qui sont comparables, et l'étude n'a pas été reconduite. Il reste donc à la France deux types d'évaluations pour mesurer les acquis des élèves : l'évaluation standardisée CEDRE et l'évaluation nationale du baccalauréat.

Les évaluations nationales CEDRE sont conçues et conduites par la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (Depp) du Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse pour établir des bilans à intervalles réguliers 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

Des évaluations CEDRE en LVE ont été menées en 2004, 2010 et 2016. Les élèves sont depuis 2016 évalués dans 4 activités langagières : en compréhension de l'écrit et de l'oral ainsi qu'en expression écrite et orale.

Les évaluations nationales CEDRE en fin de primaire

L'enquête de contexte montre qu'en 2016, la proportion d'élèves qui a bénéficié de cinq années d'enseignement d'une LVE est égale à 50 % alors qu'ils n'étaient que 16 % en 2010.

Plus de 90 % des élèves suivent un enseignement en anglais à l'école élémentaire, tandis que 9,4 % étudient l'allemand dans le secteur public contre 4,3 % dans le secteur privé. En 2016, c'est l'enseignant de la classe qui se charge des LVE dans 80,7 % des cas et les programmes nationaux prévoient 54 heures de LVE par an, soit 1h30 par semaine sur 36 semaines.

En compréhension de l'écrit, les résultats progressent légèrement en anglais par rapport à 2010, avec presque un élève sur deux (46,1 %) qui maîtrise les compétences les plus complexes, tandis qu'ils restent stables pour l'allemand. Le glissement du nombre d'élèves vers les groupes les plus performants en anglais permet d'envisager moins de difficultés à l'entrée en collège.

En compréhension de l'oral, les résultats sont stables par rapport à 2010 dans les deux langues. En 2016, en anglais, un élève sur trois maîtrise les compétences les plus complexes (repérer des informations pour accéder à l'implicite et synthétiser) tandis qu'en allemand, seul un élève sur cinq maîtrise ces mêmes compétences. En ce qui concerne le repérage du lexique courant et des expressions figées, 54,4 % des élèves en sont capables en anglais et 73,8 % en allemand.

La production écrite en LVE, à l'instar de la production écrite en français, se caractérise par une forte proportion de non-réponse (25 % en anglais et 18 % en allemand) dénotant un rapport difficile des élèves français à la production d'écrits. Le taux de réussite est en légère hausse en anglais et en légère baisse en allemand, avec à peine un élève sur deux en anglais qui atteint le niveau requis et moins d'un sur trois en allemand.

Pour la production orale en interaction, seuls les résultats de l'anglais sont actuellement disponibles. L'évaluation a porté en 2016 sur la capacité des élèves à réaliser une tâche (découvrir un personnage dans un jeu de type « qui est-ce ? ») ainsi que sur l'intelligibilité et la recevabilité linguistique de leurs discours. Une majorité des élèves (73,6 %) réalise la tâche de manière satisfaisante (résoudre l'énigme du « qui est-ce » en posant les questions adaptées par exemple) mais ils sont un peu moins nombreux (54,4 %) à maîtriser la syntaxe des questions et phrases simples.

Au niveau des taux de réussite, toutes activités langagières confondues, on note un écart de 10 points en faveur des filles, sauf pour la compréhension de l'oral en allemand, où il n'est que de 5 points par rapport aux garçons. Enfin, en compréhension de l'oral et de l'écrit, les différences de niveaux de performance sont très marquées par le profil social moyen des écoles pour l'anglais et dans une moindre mesure pour l'allemand.

Les évaluations nationales CEDRE en fin de collège

Les LVE ne sont pas évaluées en contrôle terminal au brevet des collèges aussi, les seules évaluations standardisées dont nous disposons pour mesurer les acquis des élèves en 3^e sont celles de la Depp, CEDRE. Comme en primaire, les élèves sont évalués dans 4 activités langagières, la compréhension orale et écrite ainsi que l'expression orale et écrite.

En termes de compétences, des progrès significatifs sont observés en fin de collège en compréhension de l'oral pour l'anglais, notamment par rapport à 2010 qui avait enregistré une baisse importante. Les analyses montrent que plus les élèves ont commencé tôt l'apprentissage de l'anglais à l'école primaire, meilleurs ils sont en 3^e. Par ailleurs, on peut émettre l'hypothèse que ces résultats reflètent l'impact de la multiplication des contacts avec l'anglais en dehors de la classe qui créent une interaction productive et constructive entre les activités scolaires et personnelles (films, séries, jeux vidéo). En revanche, le niveau reste stable en allemand et en espagnol, langues qui profitent moins des contacts *hors-les-murs*.

En compréhension de l'écrit en anglais, le pourcentage d'élèves qui réussissent le mieux (groupe 5) double entre 2010 (14,6 %) et 2016 (30,5 %). En allemand comme en espagnol, on observe une amélioration des résultats avec respectivement 15 et 6 points de gain par rapport à 2010. Cette activité langagière est celle à laquelle les élèves sont le plus entraînés après la compréhension de l'oral, selon les déclarations des enseignants interrogés. Néanmoins, la majorité des élèves restent dans les groupes intermédiaires (2 & 3) et ne maîtrisent pas les compétences plus complexes, telles que relever des indices, traiter l'explicite et l'implicite pour accéder au sens et synthétiser.

Comme en primaire, l'expression écrite semble problématique pour les élèves français, avec un taux de non-réponse égal à 23,8 % en anglais, 27,2 % en espagnol (40 % en 2010) et 36,9 % en allemand. Les résultats sont en hausse en espagnol et dans une moindre mesure en allemand, tandis qu'en anglais, ils accusent une baisse non significative de 3 points.

Au niveau de l'expression orale en continu, l'analyse des productions montre que c'est le traitement syntaxique, morphosyntaxique et lexical en temps réel qui semble le plus difficile pour une large majorité d'élèves. Pour les trois-quarts des élèves de 3^e, le discours oral est ânonnant en raison de la difficulté à mobiliser le lexique de base (qui est pourtant reconnu en compréhension orale ou écrite) ou à construire un énoncé simple et syntaxiquement correct. Ces caractéristiques sont communes aux trois langues évaluées. On peut formuler l'hypothèse que ces difficultés sont dues au faible répertoire lexical dont dispose les élèves et au manque d'occasions de pratiquer la langue à l'oral dans la classe. Certaines faiblesses sont sans doute dues au manque de travail personnel des élèves en France : dans les questionnaires de contexte, 72,7 % des répondants indiquent passer moins de 30 minutes par semaine sur le travail personnel en anglais.

Les évaluations nationales du baccalauréat

Le baccalauréat est une évaluation d'un autre ordre que CEDRE puisqu'il concerne l'ensemble des lycéens. Les épreuves de LVE portent sur au moins 2 langues en sections L, ES, S et STMG. Ce rapport est l'occasion de rendre publics, pour la première fois, les résultats détaillés du baccalauréat par langues, par sections et par activités langagières. L'introduction d'épreuves d'expression orale en 2013 a permis de rééquilibrer le travail en classe sur les 5 activités langagières et a redonné toute sa place à l'oral. Au niveau des résultats globaux, ceux-ci sont largement meilleurs en allemand LV1 (moyenne de 15,06) et pour les autres langues (moyenne de 15,29) que pour l'anglais (moyenne de 12,81) pour les 4 sections mentionnées ci-dessus, les élèves des sections S et L ayant obtenu les plus fortes moyennes.

La tendance générale qui se dégage des résultats par activités langagières est une meilleure performance des élèves à l'oral par rapport celle de l'écrit et cela pour toutes les langues, qu'elles soient LV1 ou LV2 et pour toutes les sections, sauf en STMG. Par ailleurs, les élèves ont de meilleurs résultats en expression orale qu'en compréhension de l'oral. On assiste ainsi à une inversion des tendances observées en primaire et au collège où les résultats en compréhension de l'écrit sont meilleurs qu'en compréhension de l'oral par exemple. Néanmoins cette analyse des résultats du baccalauréat, présentés sous forme de notes sur 20, rend la correspondance avec les niveaux du CECRL difficile. Seules les grilles de compréhension de l'oral affichent une équivalence qui place alors les élèves ayant obtenu 10/20 au niveau A2 et ceux ayant obtenu 16/20 au niveau B1. La totalité des moyennes (sauf pour les langues « autres » en LV1) étant situées entre ces deux notes, on peut supposer que le niveau des bacheliers en compréhension de l'oral est entre A2 et B1. Si on extrapolait, il en serait de même pour le niveau dans les autres compétences langagières. La notation des épreuves est faite par les enseignants de la classe, il est donc difficile d'apprécier leurs critères d'évaluation, quand on sait à quel point ceux-ci peuvent varier d'un évaluateur à l'autre.

Conclusion

Outre les résultats par activité langagière qui sont présentées dans le rapport, il convient de mentionner deux invariables qui apparaissent aux trois niveaux évalués en France, en CM2, en 3^e et au baccalauréat : ce sont, d'une part, les différences de résultats entre filles et garçons, et d'autre part l'impact des milieux sociaux sur les acquis des élèves. En effet, les filles réussissent mieux que les garçons, voire progressent davantage, au collège par exemple. Néanmoins, un autre aspect plus préoccupant touche les élèves français : les performances restent très contrastées selon le profil social des établissements ou les PCS des parents. Au baccalauréat, on observe de 1 à 3 points d'écart selon que les élèves sont issus de milieux défavorisés ou très favorisés, ces derniers ayant les meilleurs résultats.

Introduction

Un article du Monde titrait en 2012 « L'élève français, ce cancre en langues étrangères », reflétant ainsi une perception qui semble être bien ancrée sur la capacité des élèves en France à maîtriser les langues vivantes étrangères (dorénavant LVE). Ce rapport est donc l'occasion de faire le point sur les acquis réels des élèves en France, à différents niveaux de leur scolarité et par rapport aux autres apprenants européens. Deux questions sont au cœur du sujet : que maîtrisent les élèves mais également comment cette maîtrise est-elle mesurée et appréciée ?

Avant d'esquisser une réponse à ces questions, il convient de préciser quelques éléments contextuels : qu'entend-on par apprentissage des LVE ? Que doivent apprendre les élèves en milieu scolaire en France et comment la spécificité de ce milieu institutionnel impacte-t-elle leurs apprentissages ? En effet, les langues vivantes ont cette spécificité d'être à la fois l'objet et le médium d'apprentissage, contrairement à d'autres disciplines scolaires.

Avec l'introduction du Cadre européen commun de référence pour les langues (dorénavant CECRL) en 2001, l'enseignement des LVE en milieu institutionnel en France a fortement évolué. Cette approche considère l'usager et l'apprenant¹ de langue « comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 15). Pour comprendre ce que signifie apprendre des langues vivantes, on peut rappeler la définition proposée par Bange :

L'appropriation des langues se fait par le moyen de la communication. C'est en communiquant qu'on apprend à utiliser peu à peu une langue, c'est-à-dire un système linguistique et un ensemble de conventions pragmatiques ancrées dans un système socio-culturel de représentations et de savoirs sur le monde. (1992, p. 54)

Le langage est ici considéré comme une ressource pour l'action et s'acquiert dans l'interaction, ce qui implique de prendre en compte la manière dont la communication est traitée par les acteurs en présence, de manière simultanée (lors d'une conversation par exemple) ou asynchrone (lors de la lecture d'un écrit par exemple). Autrement dit, avec l'introduction du CERCL, l'apprentissage d'une langue est basé sur l'usage et la dimension sociale devient prépondérante. Les approches basées sur le postulat d'un apprentissage conditionné qui repose sur la mise en place d'automatismes (le behaviorisme par exemple) n'ont dorénavant plus leur place dans la classe de langue (Springer, 2000).

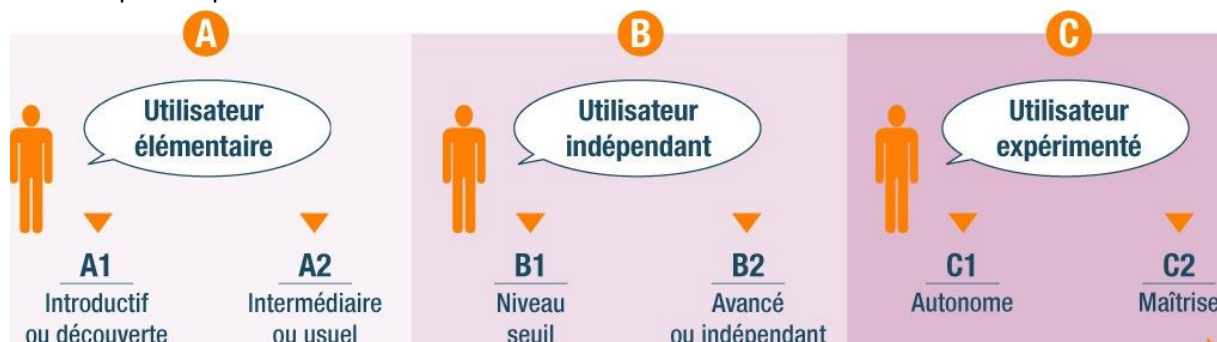
Par ailleurs, le CECRL, publié par le Conseil de l'Europe, soutient le plurilinguisme « qui permet de construire une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute

¹ Le terme d'apprenant désigne la posture de l'élève qui apprend tandis que le mot élève ne désigne lui qu'un statut administratif. Néanmoins, pour des raisons de fluidité du texte, les deux termes seront ici employés indifféremment.

expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent » (2001, p. 11). C'est pourquoi la maîtrise d'au moins deux LVE (ou 1 LVE et 1 langue régionale) est préconisée et l'apprentissage d'une seconde LVE est mise en place en France, dès la deuxième année de collège. Cette vision est l'occasion de rappeler que la langue est non seulement une donnée essentielle de la culture mais que les différentes cultures (nationale, régionale, sociale) interagissent *pour produire une compétence pluriculturelle enrichie et intégrée*. Ainsi les acquis qui sont considérés ici portent-ils sur les langues mais également sur les cultures.

L'adossement des programmes scolaires au CECRL a-t-il eu un impact sur les apprentissages des élèves ? Quelles formes prennent alors les évaluations pour tenir compte de cette nouvelle approche ? Qu'évalue-t-on et que n'évalue-t-on pas ? C'est à ces questions que ce rapport va tenter d'apporter des éléments de réponses, à l'aide des résultats de certaines évaluations nationales ou internationales. Néanmoins, la granularité des informations fournies par les dispositifs d'évaluation est variable : elles sont très fines avec les évaluations nationales CEDRE² et le sont un peu moins avec les enquêtes internationales et le baccalauréat, et cela en raison des objectifs qui varient en fonction de la nature des évaluations

Avant de traiter des acquis des élèves, il est également nécessaire de préciser le contexte d'apprentissage des langues vivantes, dont il est question ici. Le CECRL propose une échelle de six niveaux qui se répartissent de la manière suivante :



L'apprentissage des langues étrangères a été introduit à l'école primaire en 2002 et dès le CE2 l'enseignement a majoritairement été mis en place à la fois par des enseignants habilités ou issus du secondaire ou bien encore par des assistants étrangers ou des intervenants extérieurs. Avec le plan de rénovation des langues de 2005-2006, le dispositif a été renforcé et à la rentrée 2007³, l'enseignement est prévu sur les cinq années de l'école élémentaire à raison de 54h par an (soit 1h30 par semaine sur 36 semaines). Depuis la rentrée 2016, l'apprentissage d'une LVE est obligatoire dès le CP

Au collège, les élèves étudient une LVE en 6^e (dorénavant LV1) et depuis la rentrée 2017, l'étude de la seconde langue vivante (dorénavant LV2) débute en 5^e et non plus en 4^e comme c'était le cas précédemment. Les sections bilangues, qui permettent l'apprentissage simultané de deux langues dès la classe de 6^e, ont été partiellement supprimées en 2016 puis réintroduites l'année suivante. En

² Cycle des évaluations disciplinaires réalisées sur échantillon (Cedre). MENJ-Depp.

³ BO n°8 du 30 août 2007

2017, 13,7 % des élèves de 6^e suivaient un enseignement bilangue. Enfin, les élèves poursuivent deux LVE au lycée général et technologique. Pour l'ensemble du second degré, en 2017, l'anglais était étudié par 5 367 700 élèves, soit 95,7 % de ceux qui étudient une première langue vivante (95,6 % dans les établissements publics et 96,3 % dans les établissements privés), l'allemand par 3,2 % des élèves et les autres premières langues, par un élève sur cent. La part des élèves qui suivent un enseignement de deuxième langue vivante⁴ est de 78,9 %.

Les tableaux ci-dessous récapitulent les horaires dévolus aux langues vivantes au collège et au lycée :

Tableau 1. Nombre d'heures d'enseignement au collège depuis 2015

	6 ^e	5 ^e	4 ^e	3 ^e
LV1	4h	3h	3h	3h
LV2	–	2h30	2h30	2h30

Source : Décret n° 2015-544 du 19-5-2015 - J.O. du 20-5-2015

Tableau 2. Nombre d'heures d'enseignement au lycée général et technologique depuis 2010

Sections générales et technologiques	2 ^{nde}	1 ^{re}	T ^{ale}
LV1 & LV2 (horaire globalisé)	5h30	4h30	4h
Littérature étrangère en langue étrangère (LELE) en section L	–	2h	1h30

Source : Arrêté du 27 janvier 2010.

La durée de l'année scolaire est officiellement 36 semaines. Compte tenu des diverses contraintes qui pèsent sur les établissements dans le secondaire, on l'estime à 33 semaines, ce qui permet d'évaluer le temps d'apprentissage en classe entre la 6^e et la Terminale à 650 heures pour la LV1, réparties sur 7 années. À partir de 2025, on pourra considérer que l'ensemble des bacheliers a débuté l'étude d'une LV1 au CP et aura donc bénéficié de 12 années d'apprentissage. On retiendra aussi que le niveau attendu en France est A1 en fin de primaire, A2, voire B1, dans plusieurs activités langagières en fin de collège et B2 au baccalauréat général et technologique pour la LV1 ou B1 pour la LV2, tandis qu'en section L actuelle, avec l'option langue vivante approfondie, on vise le niveau C1 en LV1.

Il faut également noter que, dans les programmes comme dans le CECRL, les compétences en langues étrangères s'apprécient par activités langagières, qui sont au nombre de cinq : compréhension de l'écrit et de l'oral, expression écrite et orale, interaction orale (l'interaction écrite et la médiation⁵ n'ont, à ce jour, pas encore été prises en compte). Ces activités langagières se répartissent en compétences de réception et de production, les premières étant généralement

⁴ Source : Repères et références statistiques 2018. MENJ - Depp.

⁵ Les activités de médiation permettent, par la traduction ou l'interprétariat, le résumé ou le compte rendu, de produire à l'intention d'un tiers une (re)formulation accessible d'un texte premier auquel ce tiers n'a pas d'abord accès direct (Conseil de l'Europe, 2001 p. 18).

préalables aux secondes (Hilton, 2019). Idéalement si l'on souhaite apprécier les acquis des élèves, il faudrait faire porter les évaluations sur ces cinq activités langagières et les ancrer culturellement.

Enfin, il convient de rappeler que l'étude d'une LVE en milieu institutionnel est un contexte particulier à considérer pour apprécier les acquis des élèves. Si cet apprentissage repose sur certains processus similaires à ceux qui prévalent pour la langue maternelle, « le contexte social, la maturité cognitive de l'apprenant et le temps d'exposition à la langue sont très différents » (Hilton, 2019, p. 22). La situation n'est pas non plus la même que lorsqu'il s'agit d'apprendre une langue seconde en milieu naturel, en situation d'immigration par exemple. À l'école, au collège ou au lycée, des enfants et des adolescents doivent s'engager dans l'apprentissage d'une langue, activité dont ils n'apprécient pas nécessairement l'intérêt, ni surtout la nécessité. Les apprenants sont en effet regroupés en classes, dans le pays où ils vivent et maîtrisent une langue, le français en général, qui leur permet de communiquer de manière tout à fait satisfaisante. Le français est par ailleurs une langue qu'ils s'amuse à remodeler pour se l'approprier et créer un code qui leur est propre. Les adolescents développent, notamment au travers du langage, un sentiment subjectif d'appartenance à une communauté, parfois éloigné de celui des parents ou de l'institution. Les enfants et plus encore les adolescents ont une approche de la communication qui est caractéristique de leur âge et, leur proposer une nouvelle langue s'impose souvent comme une expérience déstabilisante et comme obligation plutôt que comme une nécessité.

Le contexte d'apprentissage étant posé, il est maintenant possible de nous tourner vers les dispositifs standardisés qui permettent d'apprécier les acquis des élèves. Ils sont à la fois internationaux et nationaux. Ces derniers sont tout à fait centraux comme outils de mesure car, contrairement à d'autres disciplines scolaires, il n'y a que peu d'évaluations au niveau international. En effet, les grandes enquêtes internationales de type PISA (*Program for International Student Assessment*) ne portent pas sur les langues vivantes étrangères. Quelques études permettent d'établir des comparaisons entre les pays, mais nous verrons que celles-ci ne sont pas considérées pertinentes par les experts, en raison des disparités nationales.

Les résultats des enquêtes internationales seront néanmoins présentés dans un premier temps, puis nous nous tournerons ensuite vers les deux principaux dispositifs nationaux, à savoir les évaluations CEDRE et le baccalauréat. Ce rapport ne prétend pas à l'exhaustivité et ne traite pas toutes les dimensions des acquis des élèves, mais se concentre sur certains aspects : les résultats généraux seront présentés et une attention particulière sera apportée sur certaines compétences en fonction des données spécifiques. Des comptes rendus très détaillés des résultats des évaluations CEDRE sont publiés sur le site de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (Depp)⁶; ils viendront utilement compléter les éléments présentés ici.

⁶Depp : <http://www.education.gouv.fr/cid1180/direction-de-l-evaluation-de-la-prospective-et-de-la-performance.html>

Les rapports d'analyse des résultats de CEDRE anglais école et CEDRE anglais et espagnol collège devraient être publiés en avril 2019.

I/ Les évaluations et les acquis des élèves : comparaisons internationales

(Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2012, 2015 ; European Commission, 2012 ; Inspection générale de l'éducation nationale, 2012 ; Monnanteuil & Jardin, 2013)

Les évaluations réalisées au niveau international en langues vivantes sont peu nombreuses, en raison notamment des difficultés d'organisation et de comparabilité des résultats. La première enquête menée, à laquelle la France n'avait pas participé, portait sur l'apprentissage de l'anglais en 1970-71 dans 10 pays (*Six Subject Survey: English as a Foreign Language*⁷) auprès d'élèves âgés de 14 ans. Elle a notamment montré que les acquis des élèves étaient corrélés avec le nombre d'heures d'enseignement et le nombre d'années d'apprentissage. L'année de début d'étude de la langue (la classe) était également corrélée positivement avec le degré de compétence en LVE. Un autre point intéressant a été de mettre en lumière la forte corrélation qui existe entre la compétence verbale des élèves dans leur langue maternelle et leurs compétences acquises en anglais.

En 1995, une autre étude (*Language Education Study*⁸) a été menée par l'IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) dans 25 pays. Celle-ci a permis de recueillir des informations sur 4 langues étudiées dans le secondaire : l'anglais, le français, l'allemand et l'espagnol. Cette enquête devait être répartie en 3 phases. La phase 1 a permis de collecter des données pour établir les « profils nationaux » de l'enseignement des langues en fin de secondaire inférieur (collège) et de secondaire supérieur (lycée). Faute de financement, les phases 2 et 3 n'ont jamais vu le jour et n'ont donc pas pu permettre la collecte des informations sur les acquis des élèves.

Finalement une étude européenne sur les compétences en langues des élèves en fin de premier cycle de leur scolarité secondaire (CITE⁹ 2 selon la nomenclature de l'Unesco, soit l'équivalent de la fin de collège en France) a été menée en 2011 par le consortium *Surveylang* pour élaborer, à la demande de la Commission européenne, un *indicateur européen des compétences linguistiques*. Cette étude (European Commission, 2012) a alors porté sur les deux langues les plus enseignées dans chacun des 14 pays participants. En France, les deux langues retenues ont été l'anglais et l'espagnol. Seules 3 compétences ont été évaluées : la compréhension de l'oral et de l'écrit et la production écrite.

Les résultats publiés en 2012 (Bessonneau & Verlet, 2012 ; Gutierrez Eugenio & Saville, 2017) montrent que :

- les résultats sont très variables selon les systèmes éducatifs,
- seule une minorité des élèves européens atteignent le niveau d'utilisateur indépendant (B) dans leur LV1 (42 %),
- 14 % des participants n'atteignent pas le niveau A1,
- les résultats sont généralement plus faibles en LV2,
- l'anglais bénéficie d'un statut spécial en tant que langue de communication internationale.

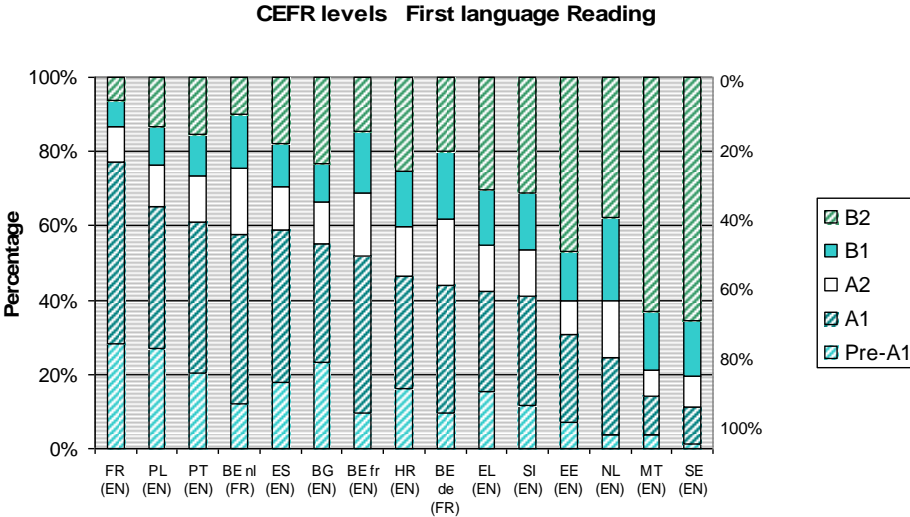
⁷ <https://www.iea.nl/six-subject-survey-english-foreign-language>

⁸ <https://www.iea.nl/language-education-study>

⁹ Classification internationale type de l'éducation

Les élèves français sont explicitement cités dans le rapport « Repenser l'éducation » (Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2012) car « seuls 14 % des élèves atteignent le niveau d'utilisateur indépendant (soit B1) dans une langue étrangère à la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire ». Les figures ci-dessous présentent les résultats pour l'étude de la LV1 (anglais pour la France) dans les trois activités langagières, plaçant la France (FR) dernière des 14 pays participants au protocole.

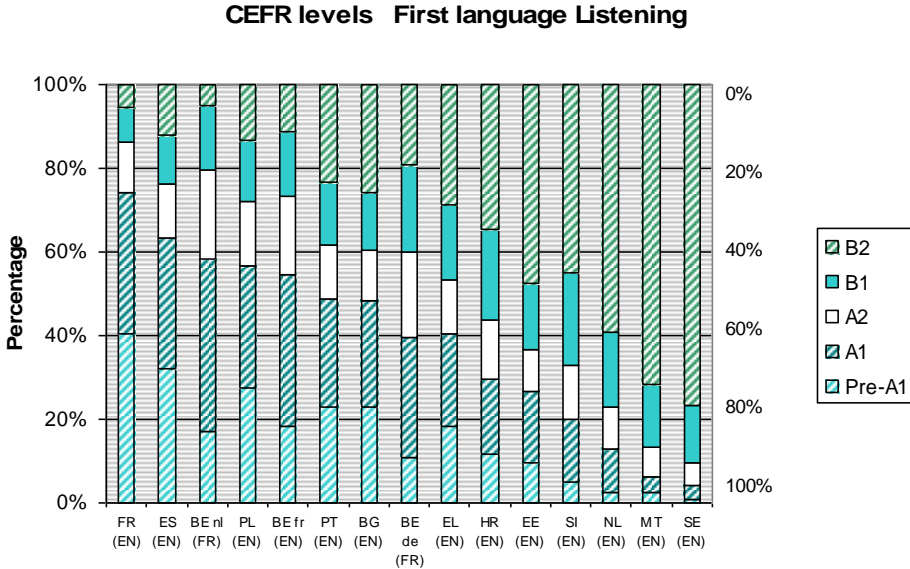
Figure 1. Compréhension de l'écrit en LV1 en CITE 2 – Niveau du CECRL dans 14 systèmes éducatifs en 2011



Source : Enquête européenne sur les compétences linguistiques, Commission européenne, 2012.

Cette figure nous montre qu'en compréhension de l'écrit, selon cette étude, 78 % des élèves français ne dépassent pas le niveau A1 en fin de collège alors que d'autres francophones, comme les Belges ont 30 % de leurs élèves qui atteignent au moins le niveau B1.

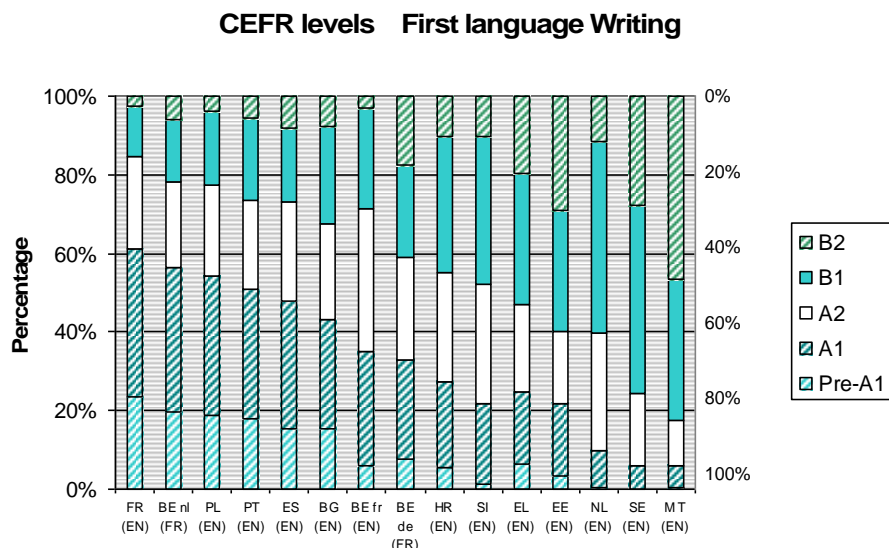
Figure 2. Compréhension de l'oral en LV1 en CITE 2 – Niveaux du CECRL dans 14 systèmes éducatifs en 2011



Source : Enquête européenne sur les compétences linguistiques, Commission européenne, 2012.

Pour la compréhension de l'oral, toujours selon cette étude, ce sont 77 % des élèves de 3^e qui ne dépassent pas le niveau A1, dont 40 % qui sont au niveau pré-A1.

**Figure 3. Production écrite en LV1 en CITE 2 –
Niveaux du CECRL dans 14 systèmes éducatifs en 2011**



Source : Enquête européenne sur les compétences linguistiques, Commission européenne, 2012

De manière étonnante, les résultats en expression écrite sont meilleurs avec 61 % des élèves atteignant le niveau A1 et 22 % le niveau A2. Même si ces résultats posent question (les compétences de réception étant généralement mieux maîtrisées que les compétences de production), le faible niveau de compétence avéré est en cohérence avec les évaluations CEDRE de 2010 menées en France par la Depp (soit un an auparavant). En espagnol LV2, le niveau A2 (ou supérieur) est atteint par 26,7 % des élèves en compréhension de l'oral, 30,4 % en compréhension de l'écrit et 27,1 % en expression écrite. Ces informations sont d'autant plus importantes que l'étude européenne n'a pas vocation à être reconduite comme cela était pourtant initialement prévu. L'enquête s'est avérée extrêmement lourde à mener et les différences entre les conditions d'enseignement (modalités, horaires, approches) entre les pays biaisent les résultats (Ashton, 2016), ce qui les rend difficiles à comparer. Par ailleurs, outre leur coût très élevé, les enquêtes internationales ne fournissent généralement que des scores assez simplistes. En effet, les résultats ne permettent pas de refléter les facteurs contextuels indispensables pour interpréter les données (Gutierrez Eugenio & Saville, 2017). Néanmoins, dans son rapport, le consortium *SurveyLang* est d'avis que les formations en langue au sein des systèmes éducatifs en Europe ne permet pas aux apprenants d'acquérir les compétences dont ils ont le plus besoin, à savoir l'expression orale. Les conclusions de l'enquête révèlent que les programmes se focalisent sur des aspects qui sont soit trop difficiles, soit peu pertinents pour les élèves, ce qui affecte leur motivation. Il s'avère que les cours de langues ne laissent pas suffisamment de place à la pratique active de la langue étudiée : les élèves acquièrent alors des connaissances passives plutôt qu'une maîtrise des compétences de communication dont ils auraient effectivement besoin.

Suite à cette enquête et à la décision de ne pas la reconduire en l'état, la Commission européenne a suggéré la création d'une étude européenne basée sur les évaluations existantes dans chaque pays. Les résultats de cette nouvelle étude (Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2015) ont mis en

lumière la très grande diversité des systèmes d'évaluation en Europe, ce qui rend toute comparaison pertinente presque impossible. Il a donc été décidé que les évaluations inclusives (Saunders, 2006) seraient dorénavant privilégiées, car elles permettent de tenir compte des contextes nationaux.

Deux objectifs sont fixés pour 2020 par la Commission européenne :

- au moins 50 % des élèves de 15 ans doivent avoir le niveau d'utilisateur indépendant (au moins B1) ou plus dans leur LV1,
- au moins 75 % des élèves CITE 2 (fin de collège pour la France) doivent étudier au moins 2 langues étrangères en plus de la langue utilisée à l'école.

Si le second objectif est d'ores et déjà atteint pour la France, il reste à concrétiser le premier.

Les préconisations de l'Union européenne sont d'encourager les systèmes éducatifs nationaux à développer la capacité des élèves à apprendre et à communiquer efficacement en langue étrangère, *tout au long de la vie* et dans le cadre personnel et professionnel (Council of the European Union, 2014). Ainsi, l'Union européenne et le Conseil de l'Europe n'envisagent plus les langues comme des sujets scolaire ou académique mais comme une compétence transversale pertinente pour répondre à de nombreux objectifs tels que l'intégration sociale, l'employabilité, la mobilité et les droits des minorités (Gutierrez Eugenio & Saville, 2017).

Les évaluations qui seront dorénavant retenues pour la France dans le cadre d'analyses internationales sont les évaluations CEDRE et le baccalauréat. Elles sont présentées ci-dessous dans une analyse des acquis des élèves en fin de primaire (CEDRE CM2) et en fin de scolarité obligatoire (CEDRE 3^e). Une présentation des résultats des élèves finlandais en fin de scolarité obligatoire sera également l'occasion d'avoir des éléments de comparaison.

III/ Le dispositif CEDRE

A. Présentation du dispositif

Le dispositif CEDRE (Cycle d'Évaluations Disciplinaires Réalisées sur Échantillon) est une source d'information importante pour étudier les acquis des élèves en France. Ces évaluations sont conçues et conduites par la Depp, qui 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. Ces évaluations ont été réalisées à intervalle régulier, tous les 6 ans depuis 2004 pour les langues vivantes, puis en 2010 et en 2016. L'intervalle sera réduit à 5 ans pour la prochaine phase, qui aura donc lieu en 2021.

Les évaluations CEDRE donnent une photographie instantanée de ce que savent et savent faire les élèves à la fin d'un cursus scolaire. Elles sont réalisées dans des écoles et des collèges qui constituent un échantillon représentatif national.

La validité de ces évaluations repose donc sur une extrapolation des performances observées en termes de compétences (Puren, 2001) c'est-à-dire qu'à partir d'une performance donnée, on formule une hypothèse de compétence.

B. Les spécificités des évaluations CEDRE en langues vivantes

Cette source d'information est particulièrement pertinente car elle repose sur une démarche très stricte, garantissant des qualités de fiabilité et de validité et donc la comparabilité des résultats dans le temps. Ces évaluations :

- sont adossées aux programmes nationaux et au CECRL (Conseil de l'Europe, 2001),
- portent sur des épreuves écrites et orales (en 2016 parité entre écrit et oral alors que l'écrit était prépondérant jusqu'en 2010),
- présentent un haut niveau de qualité lors de la correction. Les épreuves de LVE nécessitent une attention particulière car les corrections peuvent donner lieu à des appréciations aléatoires en termes de niveau de réussite, selon les correcteurs. Les corrections sont donc réalisées par un groupe d'experts et d'enseignants spécifiquement formés. Pour l'expression écrite et orale, les grilles de correction sont accompagnées de descripteurs, eux-mêmes assortis d'exemples de production pour chaque niveau. Une double correction est appliquée à 20 % des évaluations.
- sont accompagnées de questionnaires de contexte qui sont soumis à l'ensemble de l'échantillon des élèves ainsi qu'à tous les professeurs dans les classes desquels les évaluations sont menées.

A l'école, comme au collège, l'évaluation de l'expression orale en continu a été introduite en 2016. Dans les deux cas, un dispositif particulier a été adopté afin de garantir une indépendance de jugement. La grille d'évaluation est divisée en 2 critères : (1) l'intelligibilité et la recevabilité

linguistique et (2) la réalisation de la tâche. Afin que l'un des critères n'influence pas l'autre, les évaluateurs ne corrigent que l'un des critères tandis que l'autre est corrigé par une autre personne. Ainsi, la performance au niveau linguistique n'influence pas le résultat attribué pour la réalisation de la tâche, et inversement.

C. Analyses globales

Les résultats des évaluations qui sont présentées ici reflètent les acquis des élèves tels qu'ils sont mesurés en classe de CM2 et en classe de 3^e. Les évaluations CEDRE s'appuient sur les descripteurs du CECRL pour calibrer les items. Néanmoins, les résultats sont donnés en fonction des critères fixés pour chaque item et ne sont, à l'heure actuelle, pas présentés avec une équivalence de niveau du CECRL. Les mesures portent sur le niveau visé à savoir A1 en fin de CM2 et A2 en fin de 3^e. Pour le collège, un équilibre entre les nombres d'items considérés comme étant "faciles", "moyennement faciles" ou "difficiles" est recherché. La majorité des items est de niveau A2 mais, pour apprécier la performance de tous élèves, des items de niveau A1 et B1 sont également proposés.

En primaire, comme dans le secondaire, la taille des échantillons est similaire pour toutes les langues ; néanmoins il faut souligner la nette prépondérance de l'apprentissage de l'anglais. En 2016, lors des dernières évaluations CEDRE, 91,7 % des élèves de CM2 du secteur public (97,3 % pour le secteur privé), et 95,3 % des élèves de 3^e (secteurs publics et privés confondus) étudiaient l'anglais en première langue et 4,7 % en seconde langue.

Au collège, on peut commencer par noter que l'attitude des élèves face à l'apprentissage d'une LVE a évolué positivement avec, en anglais¹⁰, une nette progression, comme indiqué dans le tableau 3.

Tableau 3. Attitude des élèves de 3^e vis-à-vis de l'anglais

Elèves déclarent ... (N = 4 000)	2004	2010	2016
ne pas aimer du tout l'anglais	11,7 %	11,3 %	6,9 %
ne pas aimer beaucoup l'anglais	19,7 %	17,5 %	11,1 %
aimer un peu l'anglais	41 %	40,1 %	40,3 %
aimer beaucoup l'anglais	27,6 %	31,1 %	41,7%

Source : Questionnaire de contexte CEDRE 2016 fin de collège. MEN-Depp

La catégorie des élèves qui aiment beaucoup l'anglais a ainsi gagné 10,6 points en 6 ans et 14,1 points en 12 ans. De plus, en 2016, il est assez important de connaître l'anglais pour 31 % des élèves et très important pour 58,7 % d'entre eux contre 42,3 % en 2010.

En termes de compétences, des progrès sont observés en fin de collège en compréhension de l'oral pour l'anglais, notamment par rapport à 2010 qui avait enregistré une baisse importante et de l'écrit

¹⁰ La question n'a pas été posée pour les autres langues.

pour l'allemand et l'espagnol. Ces évolutions positives sont sans doute le résultat de l'adossement des programmes français sur les préconisations du CECRL. L'approche actionnelle, qui se traduit par une scénarisation et des tâches à réaliser dans la classe, donne plus de sens aux apprentissages. Les élèves sont plus actifs et apparaissent plus motivés, comme l'indique la progression du pourcentage d'élèves qui aiment l'anglais. Le travail sur les cinq activités langagières a permis de donner une plus grande place à l'oral, place qui est conservée au lycée.

Dans les évaluations CEDRE, pour apprécier les résultats, les élèves sont répartis selon un modèle statistique, par groupe de compétences (voir annexe 2), les groupes de niveau inférieur à 1 et de niveau 1 comprenant les élèves ayant obtenu les scores les plus bas et le groupe 5, les élèves ayant obtenu les scores les plus élevés. Ce ne sont pas nécessairement les mêmes élèves qui constituent les groupes dans chaque échelle de compétence, selon l'activité langagière évaluée. Il est par ailleurs important de noter que les élèves n'ont que rarement les mêmes acquis dans chacune des activités langagières évaluées. Le niveau ne s'apprécie donc pas globalement, mais doit être au contraire étudié par activité langagière. Les résultats des évaluations CEDRE présentent ainsi une granularité assez fine.

Pour terminer sur l'analyse globale, on note que l'ensemble des résultats dont nous disposons permet de faire émerger deux invariants à tous les niveaux, en élémentaire, au collège et lycée : d'une part les filles sont plus performantes que les garçons, en particulier à l'écrit. Et d'autre part, les différences de niveaux de performance restent très marquées par le profil social moyen des établissements.

D. Les évaluations CEDRE en fin d'école primaire en anglais et allemand

(Dalibard & Marchois, 2017)

Données générales

Les évaluations CEDRE sont réalisées à l'école élémentaire en fin de CM2 où le niveau A1 est visé. La dernière évaluation en 2016 a porté sur l'anglais et l'allemand. Dans les classes tirées au sort, tous les élèves de CM2 ont été interrogés ainsi que les 174 enseignants¹¹ des classes, qui ont été questionnés sur leur formation, leurs modalités d'enseignement et les ressources utilisées. Pour l'anglais, l'échantillon était égal à 3 700 élèves dans 144 écoles répondantes (91,7 % des élèves du secteur public et 97,3 % des élèves du secteur privé étudient l'anglais¹²). Pour l'allemand, ce sont 3 100 élèves dans 129 écoles répondantes qui ont été évalués (9,4 % des élèves du secteur public et 4,3 % des élèves du secteur privé étudient l'allemand¹³).

L'enseignement des LVE dans les classes évaluées à l'école primaire est assuré par les enseignants du premier degré : pour l'anglais, en 2016, 80,7 % d'entre eux enseignent dans leur propre classe et

¹¹ En 2010, l'échantillon était supérieur : 309 enseignants dans 267 écoles avaient été interrogés.

¹² Données : Repères et références statistiques 2017. MEN-Depp. Les données portent sur les élèves de l'école élémentaire, hors CP.

¹³ Données : Repères et références statistiques 2017. MEN-Depp. Les données portent sur les élèves de l'école élémentaire, hors CP.

10,4 % des classes évaluées ont recours à un autre enseignant de l'école dans le cadre d'un échange de service. Dans les autres cas, il est fait appel à un intervenant extérieur. En 2010, seuls 52,4 % des enseignants de l'école primaire enseignaient dans leur propre classe et 22,4 % des classes évaluées avaient recours à un autre enseignant de l'école.

Selon les données fournies dans *Repères et références statistiques 2017*, à la rentrée 2016, 99,4 % des élèves des classes du secteur public accueillant des élèves de l'école élémentaire bénéficient d'un enseignement de langues vivantes, avec 98,1 % des classes de CP qui étudiaient une LVE (contre 95,2% en 2015). S'agissant de l'enseignement privé sous contrat, le taux de couverture s'établit à 96,8 % pour l'école élémentaire avec 95,3 % des élèves de CP concernés (contre 90,4 % en 2015).

Les enseignants, interrogés dans les questionnaires de contexte CEDRE pour l'anglais en 2016, déclarent faire 2,1 séances de langue (en moyenne) par semaine, chacune ayant une durée de 45 minutes. Ces résultats dénotent une adéquation parfaite à ce qui est inscrit dans les programmes scolaires français. Aucune enquête nationale n'est publiée à ce sujet mais les visites sur le terrain font parfois émerger une autre réalité qu'il serait intéressant de vérifier. Les visites dans les écoles laissent à penser que l'enseignement des LVE est parfois la variable d'ajustement lorsque le temps vient à manquer, jusqu'à être quelquefois délaissé. Par ailleurs, dans ces mêmes questionnaires, plus de 80 % des enseignants interrogés indiquent n'avoir suivi aucun stage de formation en lien avec l'enseignement-apprentissage des LVE au cours des 5 dernières années et seuls 11,6 % sont titulaires d'une licence d'anglais.

En 2016, en anglais, 95 % des élèves évalués en CM2 ont bénéficié d'au moins trois années d'enseignement de la langue et presque la moitié, d'au moins cinq ans. Pour l'allemand, 93 % des élèves évalués en CM2 ont bénéficié d'au moins trois années d'enseignement de l'allemand et 56 % d'au moins cinq ans. On remarque ici que l'anglais est la langue la plus enseignée et pourtant seule la moitié des élèves a bénéficié en 2016 des 4 ou 5 années d'enseignement prévues en élémentaire. Mais la tendance est positive : 18 % des élèves avaient bénéficié de cinq années d'enseignement en 2010 contre près de 50 % en 2016. Néanmoins, si 70 % des élèves qui étudient l'anglais en 2016 se déclarent bons ou très bons élèves, ils ne sont que 57,3 % à s'estimer bons ou très bons en anglais.

Les élèves sont évalués depuis 2016 dans 4 activités langagières. Le Haut Conseil de l'Éducation avait regretté dans son rapport de 2011 que l'expression écrite et orale ne soit pas évaluée en primaire¹⁴ ; ces deux activités langagières ont depuis été ajoutées au protocole de CEDRE. Enfin il convient de mentionner que les consignes sont rédigées en français pour l'école.

Les résultats dans 4 activités langagières

a) La compréhension de l'écrit

Les supports utilisés sont adaptés à l'âge des enfants et peuvent être une courte carte postale, une recette de cuisine, un programme de télévision, des horaires de train simplifiés, etc.

L'évaluation permet de vérifier que les élèves sont capables de :

- comprendre le lexique de la vie quotidienne, des expressions figées mémorisées, des courtes phrases, des consignes de classe ;

¹⁴ L'expression écrite a en fait été intégrée dès 2010 aux évaluations CEDRE.

- synthétiser les idées contenues dans un texte, avec ou sans aide visuelle ;
- dégager les principales informations de lettres et courriels, de textes narratifs, descriptifs ou de questionnaires.

En anglais, on note une hausse moyenne non significative en 2016 par rapport à 2010 en compréhension de l'écrit alors que seul un enseignant sur deux déclare entraîner les élèves souvent ou très souvent à cette activité langagière. La proportion des élèves dans les niveaux les moins performants baisse de manière significative (8,2 % en 2010 contre 3,8 % en 2016) tandis que presque un élève sur deux se trouve dans les groupes les plus avancés. En allemand, les résultats sont stables. Les résultats montrent qu'en anglais comme en allemand la proportion d'élèves la plus importante se situe dans le groupe 3 qui a une bonne connaissance du lexique de base, ainsi que des expressions courantes pour comprendre un écrit. Les élèves peuvent identifier différents types de documents car ils sont capables de mettre en relation des indices linguistiques et paratextuels. Dans le groupe 2 en revanche, les élèves ne peuvent qu'identifier le lexique courant ou transparent dans le domaine de la sphère personnelle immédiate. Quant aux groupes 4 et 5, ayant acquis les meilleures compétences, ils représentent 46,1 % des élèves en anglais et 30 % en allemand. Ils sont capables de construire le sens, d'accéder à l'implicite et de synthétiser l'information. Le glissement des résultats vers les groupes 4 et 5 en anglais laisse présager moins d'élèves en difficulté durant les premières années de collège.

b) La compréhension de l'oral

À l'oral, les supports audio sont didactisés, c'est-à-dire qu'ils ont été créés pour répondre à des besoins pédagogiques. Les concepteurs de la Depp créent ou adaptent un texte qui est enregistré par des locuteurs natifs avec un débit approprié pour le niveau A1. Cela peut être un monologue ou bien un dialogue entre deux personnes. Les discours portent sur la sphère personnelle, c'est-à-dire l'environnement immédiat d'un enfant de 10 ans. La charge lexicale et grammaticale est adaptée à des enfants apprenants d'une LVE au niveau A1. Des supports vidéo ont également été proposés pour la première fois en 2016.

L'évaluation vise à mesurer que les élèves sont capables de :

- reconnaître les termes lexicaux de base et les consignes simples ;
- dégager les principales informations d'un court message sonore ;
- comprendre un petit dialogue.

Les élèves du groupe 2 sont capables, dans un message oral, d'identifier des informations explicites comme des nombres ou des horaires par exemple. Dans le groupe 3, ils peuvent repérer des informations explicites, y compris sans aide visuelle, et commencent à pouvoir mettre ces informations en relation pour construire le sens. Les groupes 4 et 5 disposent d'un répertoire plus riche qui leur permet d'accéder à davantage d'informations, le groupe 4 pouvant commencer à accéder à l'implicite et le groupe 5 étant, en plus, capable de synthétiser.

En anglais, les résultats globaux indiquent un taux de réussite de 70 % pour la reconnaissance du lexique courant et des expressions figées. Les résultats sont stables par rapport à 2010 avec une

large proportion¹⁵ des élèves (54,4 %) dans les groupes 2 et 3 et une baisse du nombre d'élèves dans les groupes 4 et 5 (38 % en 2010 contre 32,6 % en 2016). En 2016, comme en 2010, un écart de près de 5 points dans le groupe 5 distingue les filles (17,1 %) des garçons (12,5 %).

En allemand, le score moyen est stable en 2016 par rapport à 2010. Davantage d'élèves par rapport à l'anglais se placent dans les groupes intermédiaires : groupe 2 (33,4 %) et groupe 3 (40,4 %) et seulement un sur cinq (20,1 %) se trouve dans les groupes 4 et 5.

Ces résultats par langues progressent certes entre 2004 (avec un taux de réussite égal à 64,4 % en anglais) et 2016 (taux de réussite égal à 71,6 % en anglais), mais la hausse a été enregistrée entre 2004 et 2010. On peut aussi s'interroger sur un taux de réussite qui peut sembler élevé en 2004, alors que l'enseignement de l'anglais n'était pas nécessairement régulier à cette époque, ou bien alors sur la faiblesse de la progression, compte tenu du fait que l'enseignement/apprentissage des langues est devenu obligatoire dès le CE1 depuis 2008, à raison de 54 heures par an. L'analyse fine des résultats dénote une difficulté des élèves de groupe 3 à discriminer, dans une phrase, des mots connus présentant des sons proches, et pour le groupe 2 à isoler les mots connus dans la chaîne parlée, même dans des phrases très courtes. Pourtant, une attention particulière mériterait d'être accordée à la capacité de discrimination auditive des enfants durant ce que Guberina (1991) nomme « l'âge heureux ». Les années de primaire pourraient être l'occasion de mettre en contact les enfants pour les sensibiliser aux spécificités de la langue étudiée et optimiser leur capacité encore élevée à percevoir et discriminer finement les sons. En effet, c'est à l'âge de 10 ans qu'apparaît le « seuil fatidique » de développement (Hagège, 1996), où l'enfant perd une grande partie de sa richesse perceptive, en raison d'une moindre malléabilité cérébrale (Dodane, 2000). L'habilité à discriminer les sons décline dès l'âge de 8 ans, c'est donc dans les premières années de l'école élémentaire que l'introduction du système phonologique et prosodique de la LVE pourrait être durablement mise en place.

Enfin, on note qu'en compréhension de l'oral, comme en compréhension de l'écrit, le score moyen progresse à mesure que le niveau social augmente.

c) L'expression écrite

L'évaluation permet de vérifier que les élèves sont capables de :

- recopier des mots isolés et des textes courts,
- placer les mots d'une phrase dans l'ordre,
- rédiger un message électronique simple en référence à un modèle,
- répondre à un questionnaire.

Avant d'étudier les résultats, il faut préciser qu'en anglais, le taux de non-réponse est de 25 % en 2016, soit plus du double de celui de 2010 (10 %). En allemand, le taux de non réponse est également en forte hausse : 9,9 % en 2010 et 18 % en 2016. Ces résultats sont en cohérence avec ceux de l'enquête PIRLS 2011, qui porte sur la langue de scolarisation de chaque pays en Europe, et qui dénotent la faible appétence des élèves français pour la production d'écrits. Outre leurs difficultés à

¹⁵ Pour rappel, les élèves sont répartis en 5 groupes selon leur niveau de réussite. Le groupe 1 rassemble les élèves les moins performants et le groupe 5, les plus avancés.

rédigé en français, l'enquête montre qu'ils sont parmi les plus nombreux à ne pas répondre aux questions ouvertes, particulièrement lorsque la réponse doit être longue (15 % pour les élèves français contre 9 % en moyenne en Europe¹⁶). De la même manière, les évaluations CEDRE 2015, qui portent sur le français, révèlent que 40 % des élèves ne rédigent pas ou très peu¹⁷. On peut émettre l'hypothèse que le rapport difficile qu'entretiennent les élèves avec la production d'écrits en français est similaire lorsqu'il s'agit de produire en LVE.

Pour l'anglais, le taux de réussite aux items communs est légèrement supérieur en 2016 (45,7 %) par rapport à 2010 (43,5 %). Ces items portent sur des écrits en référence à un modèle, c'est-à-dire qu'un transfert par rapport à un modèle est demandé. Les résultats des items introduits en 2016 sur des écrits sans modèle sont moins élevés (39,4 %) qu'avec modèle (67,7 %) ce qui signifie que peu d'élèves sont déjà capables de produire un écrit sans modèle. Quant à l'allemand, le taux de réussite aux items communs est en légère baisse en 2016 (28,1 %) par rapport à 2010 (30,1 %). Contrairement à l'anglais, ce sont les écrits en référence à un modèle qui affichent la plus forte baisse avec 33,4 % de réussite en 2016 contre 39 % en 2010. Ces résultats nous montrent qu'en production écrite, à peine un élève sur deux en anglais atteint le niveau requis et moins d'un sur trois en allemand.

d) L'expression orale

L'expression orale a été évaluée pour la première fois en 2016. Trois élèves par classe ont été interrogés par leur professeur et enregistrés. La correction des productions orales a été réalisée par le groupe de correcteurs de la Depp, garantissant ainsi une harmonisation des critères d'appréciation des performances. C'est la capacité des élèves à se présenter et à parler de leur environnement immédiat qui est évaluée. L'entraînement en classe repose sur l'apprentissage de petits scripts parlés ou chantés permettant à l'enfant de se présenter et de parler de son environnement immédiat. Dans le cadre de l'évaluation CEDRE, les élèves ont participé à un jeu du type « qui est-ce ? » qui leur donnait l'occasion de répondre à des questions puis d'en poser dans une situation authentique de jeu. Les productions attendues ne devaient pas excéder 1 min 30. L'évaluation a porté d'une part sur la réalisation de la tâche (minimale, partielle, assez pertinente, pertinente) ainsi que sur l'intelligibilité et la recevabilité linguistique (compréhension de la langue par l'évaluateur considérée comme difficile, partielle, globalement correcte ou correcte).

En anglais (les résultats en allemand ne sont pas encore disponibles), 36,5 % des élèves réalisent la tâche de manière assez pertinente et 37,1 % de manière pertinente. Autrement dit, la performance, qui repose sur la capacité à poser ou répondre à des questions pour découvrir ou faire découvrir un personnage, est tout à fait satisfaisante. Du point de vue de la recevabilité linguistique, les résultats sont moins élevés : les élèves ne sont plus que 23,2 % à produire une langue correcte, 31,2 % une langue globalement compréhensible et 36,8 % une langue partiellement compréhensible. On note, une corrélation significative (supérieure à 0,7) entre la réalisation de la tâche et la dimension linguistique, ce qui signifie que les élèves qui n'ont pas les outils langagiers nécessaires ne peuvent pas réaliser la tâche de manière pertinente.

¹⁶ Source IEA, PIRLS 2011

¹⁷ Source : Andreu, S. (2018) Le point sur les acquis des élèves en production d'écrits, Ecrire et rédiger, Enjeux et état des lieux, Cnesco

Les attendus dans ce domaine sont essentiellement de l'ordre de la production de blocs lexicalisés, avec quelques transferts. Il s'agit par exemple de répondre à la question « *are you a boy or a girl ?* ». Une réponse du type « *it's a girl* » est considérée comme globalement compréhensible. La forme canonique n'est pas respectée mais l'information transmise est correcte. L'élève fait une confusion sur le pronom (*it* au lieu de *I*) qui entraîne un problème sur la forme verbale (*is* au lieu de *am*), erreur tout à fait logique ici puisque la forme « *it's* » est apprise en classe sous la forme d'un bloc lexicalisé. En termes de prosodie de la langue, celle-ci est prise en compte dans les objectifs de l'évaluation mais les critères retenus relèvent d'une appréciation globale qui porte essentiellement sur la capacité de l'évaluateur à comprendre le message. On pourrait s'interroger sur l'opportunité de tenir davantage compte de la prononciation des élèves (réalisation de phonèmes, maîtrise du schéma accentuel et de la courbe intonative), puisque ce sont les années de l'école primaire qui sont les plus favorables à l'acquisition de la prosodie de la langue. Les capacités d'imitation de la langue sont maximales entre 4 et 8 ans (Dodane, 2000) et l'apprentissage durant ces années pourrait se concentrer plus encore sur cet aspect, à condition que les modèles (les enseignants) soient parfaitement formés sur ce point.

Ainsi, une majorité des élèves (73,6 %) réalisent la tâche de manière satisfaisante (résoudre l'énigme du « qui est-ce » en posant les questions adaptées par exemple) mais ils sont un peu moins nombreux (54,4 %) à maîtriser la syntaxe de phrases simples. Cette compétence de production est assez bien réussie, laissant à penser que les élèves ont régulièrement l'occasion de prendre la parole en classe et qu'ils ne sont pas inhibés. Dans le questionnaire de contexte anglais 2016, ils sont en effet 64,4 % à déclarer oser prendre la parole en classe, mais cette proportion baisse puisqu'ils étaient 75,7 % à déclarer cela en 2010. Pourtant, la structure des questions ou des phrases simples en réponse à une question n'est maîtrisée que par un élève sur deux. On peut émettre l'hypothèse que les phases d'entraînement à la production orale ne sont pas suffisantes pour permettre de fixer certains automatismes grammaticaux notamment.

Pour conclure sur les évaluations CEDRE en primaire, il est important de préciser que les écarts entre filles et garçons perdurent, avec une réussite des premières supérieure aux seconds. L'écart entre les taux de réussite est entre filles et garçons est de 10 points en faveur des filles, sauf pour la compréhension de l'oral en allemand, où il n'est que de 5 points. Le niveau de réussite se creuse également entre les élèves issus d'écoles en milieu favorisé et ceux des écoles les moins favorisées. En compréhension de l'oral et de l'écrit, les différences de niveaux de performance sont très marquées par le profil social moyen des écoles pour l'anglais et dans une moindre mesure pour l'allemand.

Tableau 4. Différence entre les scores moyens en compréhension de l'oral et de l'écrit en anglais et en allemand selon le niveau social moyen de l'école en 2004, 2010 et 2016

	Compréhension de l'oral		Compréhension de l'écrit	
	anglais	allemand	anglais	allemand
2004	26	12	27	12
2010	30	15	30	23
2016	32	16	35	20

Source : NI-19-2017-CEDRE anglais-allemand-fin d'école. MEN-Depp.

Pour la compréhension de l'écrit, les niveaux de réussite sont très marqués par le profil social des écoles avec une différence de 20 points en allemand et de 35 points en anglais entre les écoles les moins favorisées et les plus favorisées. L'écart entre les profils sociaux des écoles est moins important pour la compréhension de l'oral, mais il reste élevé avec 16 points en allemand et 32 points en anglais de plus pour les écoles les plus favorisées par rapport aux moins favorisées. Ces résultats sont en cohérence avec ceux observés dans les évaluations nationales et internationales pour la compréhension écrite du français : L'évaluation CEDRE 2015 sur la maîtrise de la langue (le français) en fin d'école fait apparaître un écart de près de 30 points entre les élèves des écoles les plus favorisées socialement et ceux des écoles les plus défavorisées¹⁸. Quant à l'enquête PISA de 2009, elle montrait déjà que la France apparaissait significativement moins équitable que la moyenne des pays de l'OCDE. Ces différences ont des conséquences sur les compétences en LVE car, comme le note Rocher (2016), « les élèves les plus faibles repérés par l'une ou l'autre de ces évaluations [ont] des compétences très limitées dans le traitement de l'information écrite, compétences qui seront un obstacle à la poursuite d'études mais aussi dans l'adaptation à la vie quotidienne ». L'impact est effectivement perceptible sur les LVE.

La question est maintenant de savoir si les compétences au collège sont dans la lignée des acquis du primaire. Néanmoins, on gardera à l'esprit que les élèves de 3^e évalués en 2016 n'ont pas tous bénéficié de l'enseignement d'une langue étrangère en primaire. Dans le questionnaire de contexte CEDRE, ils font état de la classe dans laquelle ils ont débuté l'étude de la LVE évaluée.

Tableau 5. Classe de début d'apprentissage de la LVE évaluée des élèves de 3^e interrogés

	CP	CE1	CE2	CM1	CM2	6 ^e	5 ^e	4 ^e
anglais	12,3 %	18,7 %	18,5 %	17,3 %	12,6 %	5,5 %	0,4 %	0,4 %
allemand	5,6 %	4,7 %	3,9 %	3,2 %	3,1 %	45,1 %	3,5 %	26,4 %

Source : questionnaires de contexte élèves CEDRE 2016 fin de collège. MEN- Depp.

Note : *Données déclaratives. Le tableau ne présente pas les non réponses, ainsi que les élèves ayant déclaré avoir appris une LVE à partir de la maternelle.*

L'impact de l'étude de l'anglais et plus encore de l'étude de l'allemand à l'école élémentaire est encore probablement relatif. On note une forte progression du nombre d'années d'études de la LV1 chez les élèves de 3^e entre 2004 et 2010, mais l'évolution se stabilise entre 2010 et 2016. On peut donc s'interroger sur le tassement de la progression puisqu'en 2016, l'ensemble des élèves aurait dû débiter l'étude d'une LVE dès le CE1, comme prévu par les programmes de 2007¹⁹.

E. Les évaluations CEDRE en fin de collège en anglais, allemand et espagnol

(Beuzon & Dalibard, 2017; Boucé, Dalibard, & Marchois, 2017)

Les résultats des évaluations CEDRE nous sont très précieuses car ils constituent la seule image qu'il est possible d'avoir des acquis des élèves en LVE en fin de scolarité obligatoire. En effet, la rénovation du brevet des collèges en 2016 a vu l'introduction de plusieurs disciplines (SVT, Sciences physiques, Technologie) lors des épreuves terminales, en plus des épreuves déjà présentes (Français, Mathématiques, Histoire-Géographie-Éducation civique) mais les langues vivantes ne sont pas

¹⁸ Source : NI 20-Juillet 2016. MEN-Depp

¹⁹ BO n°8 du 30 août 2007

évaluées lors de l'examen final. CEDRE est donc la seule source standardisée disponible pour évaluer les acquis des élèves en anglais, espagnol et allemand. L'évaluation a porté, pour chacune des trois langues, sur un échantillon de 4 000 élèves.

En 3^e, le niveau visé dans le socle commun est A2, mais certains items CEDRE sont calibrés au niveau A1 ainsi que B1 (niveau visé pour la fin de la scolarité obligatoire pour plusieurs activités langagières) pour prendre en compte les élèves qui auraient progressé plus rapidement. En fin de collège, si un certain nombre des résultats se stabilisent, d'autres progressent mais de manière limitée.

Les résultats dans les quatre activités langagières

Les évaluations réalisées en fin de collège sont intégralement rédigées dans la langue cible, y compris pour les consignes. C'est un choix qui s'appuie sur les programmes (capacité à comprendre des consignes et instructions en langue cible dès le niveau A1) et sur les évaluations internationales, afin de proposer des situations identiques et des contextes de passation similaires dans les pays qui participent à des comparaisons internationales. CEDRE a adopté la même stratégie, qui a pourtant ses limites. Bien qu'un effort tout particulier soit fait pour rendre les consignes les plus simples et les plus claires possible, il y a toujours un risque qu'un élève ne réponde pas à un item ou réponde hors-sujet car il n'a pas compris ce qui lui est demandé. Pourtant, les consignes ont tendance à être simplifiées au maximum, avec un recours aussi fréquent que possible à un vocabulaire transparent.

Les compétences de réception

Une des questions qui se pose, lorsqu'on évoque l'évaluation de la compréhension de l'écrit ou de l'oral, est celle du type de support utilisé. Pour évaluer les élèves, il est nécessaire d'avoir recours à des documents écrits, oraux ou vidéo et si la question de leur caractère pédagogique ne semble pas soulever de débat pour les élèves du primaire, elle se pose pour le collège. Les types de supports retenus ne sont en effet pas les mêmes dans les trois langues. Par type de document, on fait référence à la dichotomie qui existe entre le support « authentique », c'est-à-dire des matériaux créés sans objectif pédagogique pour des « natifs » (Nunan, 1989 ; Wilkins, 1977), et le support didactique, qui serait lui conçu pour un public d'apprenants. Néanmoins, dans le cadre de la formation et de l'évaluation en milieu institutionnel, il semble plus pertinent de parler de document « original » plus que « authentique », c'est-à-dire de support sans visée pédagogique. Dans le cas des documents didactiques, ils se distinguent par une langue moins riche et simplifiée, adaptée aux niveaux A1 à B1, et en plus pour l'oral, par un débit généralement plus lent et un accent plus standardisé. Néanmoins, ce débat sur l'authenticité des documents a évolué avec la publication du CECRL, et certains chercheurs proposent que l'on fasse référence à la notion de « réalisme » (Tardieu, 2014) pour tenir compte de l'authenticité de la situation de communication (un natif restera authentique s'il ralentit son débit en s'adressant à un touriste étranger qui lui demande son chemin mais il sera surtout réaliste). Plutôt que l'authenticité des supports, c'est dorénavant l'authenticité situationnelle et celle de l'engagement de l'élève qui est centrale.

Ainsi, en espagnol, les documents utilisés sont toujours « originaux » (c'est-à-dire qu'ils sont puisés parmi des documents destinés à des natifs) tandis qu'en anglais et en allemand, ils sont parfois « originaux » et parfois « réalistes » c'est-à-dire, soit des originaux ayant subi une adaptation, soit

des documents créés à des fins didactiques. Néanmoins, l'utilisation qui est faite dans les trois langues est toujours pédagogique : à l'écrit, les extraits sont courts et le temps de lecture accordé tient compte du niveau des apprenants et, à l'oral, les élèves bénéficient toujours d'au moins deux écoutes, une situation, qui, elle, n'est pas réaliste. La seconde écoute proposée aux élèves vient alors compenser le manque de contextualisation inhérent à une situation d'évaluation de la compréhension de l'oral en classe, alors même que c'est la contextualisation qui permet de construire le sens en situation authentique de communication (Roussel, 2014).

La différence d'approche entre l'espagnol d'une part et l'anglais et l'allemand d'autre part, tient sans doute au fait que l'espagnol est une langue romane et que les apprenants francophones ont un accès facilité grâce à la ressemblance de certains mots du lexique. En effet, même si un élève francophone ne comprend pas l'espagnol, il lui est possible de segmenter la chaîne parlée, ce qui, à des niveaux A1 à B1, est beaucoup plus compliqué pour l'allemand et l'anglais. Cette proximité des langues romanes est d'ailleurs exploitée dans plusieurs programmes de formations, qui montrent qu'un apprenant maîtrisant au moins une langue romane peut acquérir un niveau B2 en compréhension de l'écrit en une quarantaine d'heures de travail (Blanche-Benveniste, 1997 ; Blanche-Benveniste & Valli, 1997). Les résultats des évaluations confirment que le développement de la compétence de compréhension de l'écrit est plus rapide pour l'espagnol qu'il ne l'est pour l'anglais ou l'allemand en France. Par ailleurs, l'espagnol est étudié en LV2 en France, les élèves ont donc déjà une expérience de l'apprentissage de la LV1. Les mécanismes activés pour la compréhension d'une LVE peuvent être ainsi facilités.

a) La compréhension de l'écrit

Les supports utilisés sont des textes littéraires (poèmes, extraits de romans, contes) ou des supports de la vie quotidienne (publicités, presse, blogs, sites internet).

On vérifie que l'élève peut :

- identifier l'information pertinente dans un support écrit (informations explicites, repères culturels, thème),
- construire le sens (identifier l'information implicite, inférer le sens d'une expression, synthétiser).

Si les compétences en compréhension étaient particulièrement décevantes en 2010 (comme l'indiquaient les résultats de CEDRE 2010, confirmés par ceux de SurveyLang en 2011), une progression a été observée en 2016 dans les trois langues. En anglais, la progression est de 8 points aux items communs 2010-2016 (de 49,4 % en 2010 à 57,9 % en 2016) y compris pour les compétences les plus complexes comme « construire le sens » (progression de 9 points). Par ailleurs, le pourcentage d'élèves qui réussissent le mieux (groupe 5) double entre 2010 (14,6 %) et 2016 (30,5 %). C'est d'ailleurs la deuxième activité à laquelle les élèves sont le plus fréquemment entraînés après la compréhension de l'oral : dans le questionnaire de contexte, 87 % des enseignants indiquent en effet entraîner les élèves souvent ou très souvent à la compréhension de l'écrit.

En espagnol, les résultats progressent également avec un gain de 6 points par rapport à 2010 et une réduction du nombre d'élèves des groupes inférieurs à 1 et 1 et un glissement vers les groupes 2 et 3. En revanche, le nombre d'élèves dans les groupes 4 et 5 se stabilise.

Enfin, en allemand, on observe un gain de 15 points par rapport à 2010 et une augmentation du nombre d'élèves dans les groupes 3, 4 et 5.

En termes de compétences, les élèves du groupe 2 peuvent prélever des informations explicites dans un texte mais ne savent pas encore les mettre en relation pour synthétiser. Les élèves du groupe 4 ont un répertoire plus riche et peuvent accéder à l'implicite de manière satisfaisante. Enfin pour le groupe 5, les élèves ont accès aux informations pertinentes qu'ils mettent en relation pour élaborer le sens, grâce notamment à une bonne maîtrise de certains champs lexicaux et structures grammaticales.

b) La compréhension de l'oral

Plusieurs types de supports ont été proposés pour l'évaluation : des extraits d'interviews, d'émissions radiophoniques, de publicités et de conversations téléphoniques, d'une durée d'une vingtaine de secondes à 1 minute. Pour la première fois, en 2016, des supports vidéo ont été également proposés à un échantillon d'élèves. Afin de mesurer l'impact de l'image sur la compréhension, un autre échantillon d'élèves a été évalué à partir des seules bandes-son de ces vidéos. Néanmoins le nombre d'items testés selon ces deux modalités ne permet pas encore d'obtenir des résultats statistiquement significatifs.

On vérifie, dans un message sonore que les élèves sont capables :

- de repérer des informations explicites,
- de construire du sens : mettre des informations en relation, inférer à partir de l'explicite, identifier l'implicite, synthétiser.

Comprendre un message oral peut se subdiviser en trois grandes opérations (Roussel, 2014) : percevoir (identifier les sons, les phonèmes, les mots pour découper la chaîne parlée), analyser les éléments syntaxiques et enfin interpréter, c'est-à-dire associer l'information nouvelle (ce qui est perçu) avec ses connaissances antérieures. Comprendre, c'est donc mettre en relation. Or si les élèves ne parviennent pas à réaliser les opérations de bas-niveau (c'est-à-dire les processus formels tels que « percevoir », « segmenter », « identifier »), ils ne peuvent pas accéder à la compréhension.

En espagnol comme en allemand, le niveau reste stable. On trouve 72,3 % des élèves en allemand et 69,2 % des élèves en espagnol dans les groupes 2 et 3. En anglais, ils ne sont que 54,9 % dans ces groupes tandis qu'ils sont 30,5 % dans les groupes 4 et 5 (contre 19,1 % en 2010). Ils ne sont que 18,8 % en espagnol et 14,3 % en allemand dans ces deux groupes, ce qui correspond à une stabilisation des résultats. En termes de compétences, les élèves du groupe 2 sont capables de découper la chaîne parlée pour repérer une information explicite mais pas d'analyser ou de mettre en relation des éléments pour construire le sens. Les élèves du groupe 3 commencent à accéder à l'implicite et à mettre en relation des informations explicites pour inférer. Dans le groupe 4, les élèves peuvent mettre en relation des informations même lorsque le contexte est moins familier et accéder à l'implicite. Dans le groupe 5, les élèves ont suffisamment d'acquis linguistiques (acquis lexicaux plus riches qui sont mis en relation avec l'image sonore dans la chaîne parlée et acquis grammaticaux pour saisir des nuances) pour accéder à des informations plus complexes et à l'implicite.

En anglais, la hausse des résultats observée est significative. Sur les items communs entre 2010 et 2016, le taux de réussite est 58,5 % contre 50,9 % en 2010, soit plus de 7 points à six années d'intervalle. Outre le fait que cette activité langagière est celle à laquelle les élèves sont les plus fréquemment entraînés (souvent ou très souvent pour 99 % des enseignants), les analyses montrent que plus les élèves ont commencé tôt l'apprentissage de l'anglais à l'école primaire, meilleurs ils sont en 3^e. Il est aussi possible que ces résultats reflètent l'impact de la multiplication des contacts avec l'anglais en dehors de l'institution (Sundqvist, 2009). Les élèves bénéficieraient ainsi de l'interaction productive et constructive entre les activités au collège et hors les murs : grâce aux acquis de la classe, ils peuvent accéder aux jeux, films, séries, blogs et autres ressources sur internet, ce qui leur permet d'écouter et de comprendre dans des situations signifiantes pour eux, ce qui vient consolider et renforcer les acquis scolaires.

Pour la compréhension de l'oral, le premier niveau de compétence consiste à « repérer l'information explicite », qui est atteint par 53,3 % des élèves. Ce type de compétence implique que l'élève est capable de découper la chaîne sonore et d'identifier, dans un message court, un mot ou un segment de phrase, à partir d'une question ou une suggestion qui utilise, à l'écrit, le mot ou le segment à repérer. Néanmoins, on note que près d'un élève sur deux en fin de collège n'est pas encore capable de découper la chaîne parlée, si l'élément à repérer ne lui est pas fourni au préalable à l'écrit.

Plusieurs études (Roussel, 2014; Zoghliami, 2016) montrent que le manque de réussite en compréhension de l'oral est lié à des problèmes de mémoire de travail, qui eux-mêmes découlent sans doute du fait qu'il est difficile de retenir un agrégat de sons ou de phonèmes dont on ne peut se former une image mentale (la représentation peut être graphique ou iconographique). Ces mêmes études indiquent également que les apprenants repèrent parfois les mots sans réussir à construire le sens du message. On peut ici supposer que le traitement cognitif est trop lourd pour que l'analyse puisse se faire dans un délai raisonnable et permettre de comprendre. De plus, les difficultés d'analyse d'une partie du message viennent à leur tour polluer l'écoute de la suite du message.

Ces considérations sur la compréhension permettent d'émettre l'hypothèse suivante : si le niveau de compréhension reste encore peu satisfaisant (malgré un progrès en anglais), cela peut être lié à une difficulté de perception (segmentation et identification), qui elle-même serait due à une méconnaissance du lexique entendu. Cette méconnaissance peut être absolue (le mot ou l'expression ne sont pas connus) ou partielle (c'est la forme sonore du mot ou de l'expression qui n'est pas connue). Si l'approche actionnelle du CECRL, mise en place dans les classes en France, a très certainement contribué à donner du sens aux apprentissages et a ainsi permis aux élèves de développer leurs compétences, elle est paradoxalement susceptible de réduire le travail linguistique et notamment l'apprentissage du lexique. Et c'est d'ailleurs un des aspects qui n'est pas développé dans les évaluations CEDRE. La connaissance lexicale des élèves n'est prise en compte qu'au travers d'items contextualisés mais insuffisamment nombreux (pour des raisons de temps de passation) pour réaliser une mesure quantitative du bagage lexical des élèves, en réception comme en production. La faible compétence lexicale est également à rapprocher du peu de travail fourni à la maison, déclaré par les élèves, qui n'apprennent potentiellement pas suffisamment de vocabulaire. Il serait donc important de réfléchir à une approche pertinente pour favoriser cet apprentissage. Les listes de vocabulaire manquent d'une indispensable contextualisation et les traces écrites rédigées dans les cahiers ne sont sans doute pas réellement exploitées par les élèves dans leur travail personnel. Un travail spécifique sur l'association des formes orales et écrites serait sans doute un

levier préalable indispensable pour systématiser le rapport graphie-phonie (on pense notamment aux dictionnaires en ligne, aux logiciels qui proposent des activités visant la mémorisation du lexique ou aux vidéos en ligne accompagnées de scripts).

Les compétences de production

a) L'expression écrite

Le format de l'évaluation a évolué depuis 2004, année où des QCM grammaticaux étaient encore proposés. Les situations sont dorénavant systématiquement contextualisées et parfois accompagnées d'un support iconographique : il s'agit de rédiger un texto, un courriel, ou un courrier ou encore de participer à un forum de discussion. L'écrit est guidé ou semi-guidé.

On vérifie que les élèves sont capables d'écrire :

- des énoncés simples et brefs,
- des phrases reliées par des connecteurs simples,
- de courts textes articulés et nuancés.

Ces trois niveaux d'exigence correspondent à une progression allant du niveau A1 vers un niveau qui s'approche du niveau B1. L'expression écrite est évaluée selon 2 critères : (1) l'intelligibilité et la recevabilité linguistique (lexique-syntaxe-morphosyntaxe) et (2) la réalisation de la tâche. Le critère 1 est décomposé en 5 degrés (A à E) qui vont du moins performant (A) au plus performant (E). Le critère 2 est décomposé en 4 degrés (1 à 4) qui vont également du moins performant (1) au plus performant (4).

Pour l'espagnol, les taux de réussite aux items communs (entre 2010 et 2016) sont supérieurs à ceux de 2010, passant de 32,8 % à 37,4 %. En allemand, ils sont légèrement supérieurs à ceux de 2010 (33,5 % en 2016 contre 31,4 % en 2010). Quant à l'anglais, le taux de réussite n'est que 25 % aux items communs, accusant ainsi une baisse non significative de 3 points. Pour les items créés pour CEDRE 2016 qui intègrent de nouveaux supports, 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 ». Néanmoins, comme en fin de CM2 pour l'anglais et l'allemand, les résultats en expression écrite se caractérisent par un taux de non-réponse élevé : 23,8 % en anglais, 36,9 % en allemand. Ils s'élèvent à 27,2 % en espagnol (40 % en 2010).

Cette difficulté concernant la production d'écrit doit nous interroger sur l'entraînement proposé aux élèves en classe. Si 80 % des enseignants dans les questionnaires de contexte anglais affirment entraîner souvent ou très souvent les élèves à cette compétence, on ignore en quoi consiste cet entraînement qui est chronophage. En effet, cela implique de faire rédiger les apprenants et de leur proposer une rétroaction (donc une correction de textes rédigés). Les visites dans les classes de collège permettent d'émettre une hypothèse : il est possible que la trace écrite, construite avec les élèves au tableau, soit, dans certains cas, considérée comme un entraînement à l'expression écrite. Or lorsque l'enseignant co-élabore un écrit au tableau avec les élèves, ces derniers ne sont pas tous actifs et ne sont pas dans l'action d'écriture eux-mêmes. Ils ne font souvent que recopier l'écrit produit en groupe.

b) L'expression orale

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

Le type de support choisi : limiter la surcharge cognitive

La Depp a opté pour des supports à base de photos afin de fournir aux élèves des pistes pour l'expression orale et ainsi potentiellement alléger la charge cognitive qui pouvait peser lors de l'épreuve. En effet, il peut être difficile pour des adolescents de niveaux A1, A2 ou même B1 de mobiliser à la fois des contenus informationnels et de les associer aux formes langagières appropriées, pour aborder pendant 3 minutes un sujet imposé ou non. Comme l'indiquait très justement le philosophe et psychologue américain J. Dewey²⁰, « toute la différence réside dans le fait d'avoir quelque chose à dire versus devoir dire quelque chose » (Dewey, 1976). Plusieurs recherches (voir notamment Ellis, 2003) ont effectivement démontré qu'un locuteur qui doit s'exprimer dans une langue étrangère, sans savoir véritablement quoi dire, pouvait de ce fait produire des énoncés mal formés, de longues et inconfortables pauses, voire ne rien produire du tout. Les supports composés de photos avaient donc pour but de fournir le contenu informationnel aux élèves, limitant ainsi leur travail à la mise en mots. Une photo représentant une famille, dont chacun des membres est identifié par son prénom et par un nombre qui indique l'âge, vise à faire produire à l'élève une description composée de phrases simples, du lexique lié à la composition de la cellule familiale et les nombres jusqu'à 50.

Comme pour la production écrite et comme en primaire, la production orale en continu a été évaluée selon 2 critères : (1) l'intelligibilité et la recevabilité linguistique (lexique-grammaire-phonologie) et (2) la réalisation de la tâche qui prend notamment en compte les compétences pragmatiques des élèves (être capable de décrire l'environnement retenu, justifier son choix et être capable de structurer son discours en assurant des enchaînements logiques).

Le critère 1 est décomposé en 5 degrés (A à E) qui vont du moins performant au plus performant. Le critère 2 est décomposé en 4 degrés (1 à 4) qui vont également du moins performant au plus performant.

²⁰ “[t]here is all the difference in the world between having something to say and having to say something” (Dewey, 1976 p.35, notre traduction)

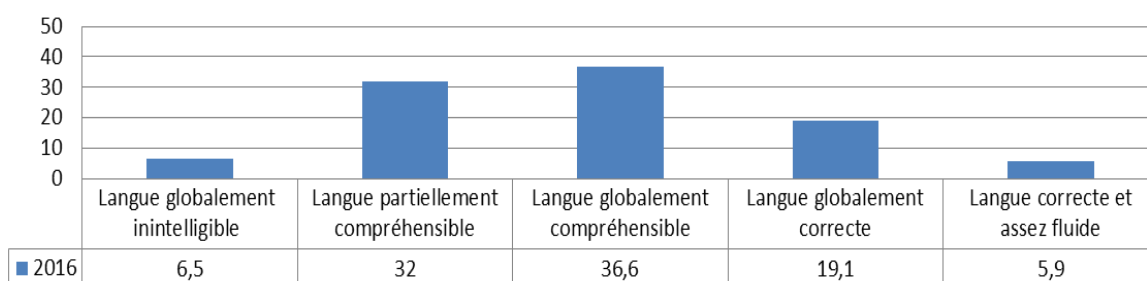
Les résultats

Pour mémoire, une bonne moitié des élèves (56,2 %) évalués en 2016 étudient l'anglais depuis au moins 7 ans. Selon les programmes en vigueur, un élève qui étudierait l'anglais depuis la classe de CE2 jusqu'en 3^e aurait suivi 591 heures d'enseignement au total (54 heures par an durant trois années à l'école élémentaire soit 162 heures pour une année scolaire de 36 semaines, 4 heures par semaine en 6^e, soit 132 heures, et 3 heures par semaine en 5^e, 4^e et 3^e, soit 297 heures pour des années scolaires de 33 semaines). Les calculs présentés ici restent bien sûr théoriques, la réalité sur le terrain pouvant varier. On tiendra donc compte de ce contexte pour apprécier les performances des élèves.

Les résultats ci-dessous portent indifféremment sur les LV1 et LV2 pour l'anglais et l'allemand, et la LV2 pour l'espagnol.

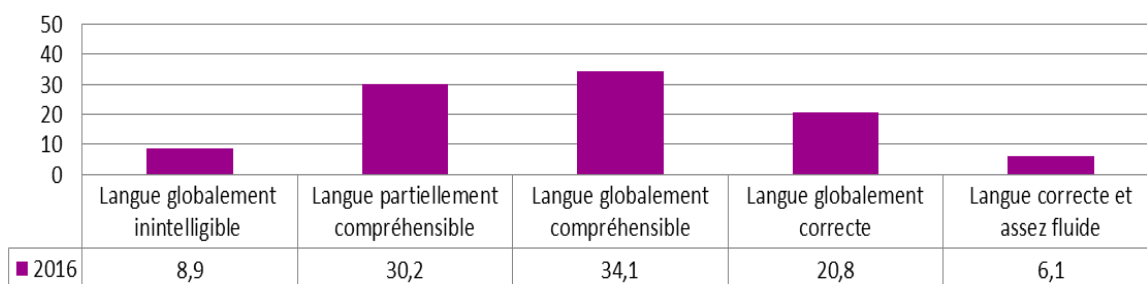
Critère 1 : la recevabilité linguistique

Figure 4. Répartition des niveaux de réussite pour la recevabilité linguistique (lexique, grammaire, phonologie) en anglais (en pourcentage)



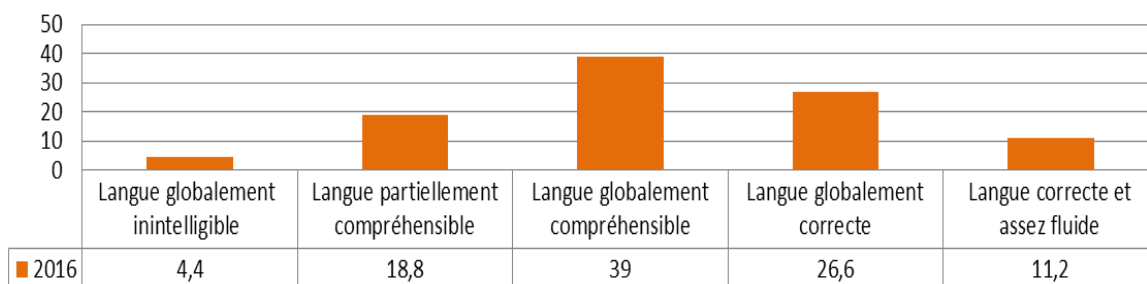
Source : CEDRE 2016 fin de collège. MEN-Depp.

Figure 5. Répartition des niveaux de réussite pour la recevabilité linguistique (lexique, grammaire, phonologie) en espagnol (en pourcentage)



Source : CEDRE 2016 fin de collège. MEN-Depp.

Figure 6. Répartition des niveaux de réussite pour la recevabilité linguistique (lexique, grammaire, phonologie) en allemand (en pourcentage)

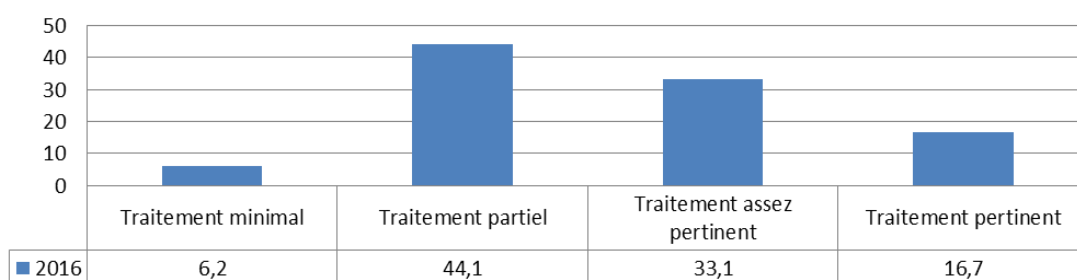


Source : CEDRE 2016 fin de collège. MEN-Depp.

Les graphiques des résultats de recevabilité linguistique des 3 langues sont à lire avec prudence : le niveau C au centre, qui regroupe le plus grand nombre d'élèves, semble indiquer un niveau moyen. Néanmoins, ce niveau C se caractérise par une langue globalement compréhensible, c'est-à-dire qu'on s'approche du niveau A2. Le nombre de mots produits à la minute est très réduit, tout comme le nombre d'items (mots différents).

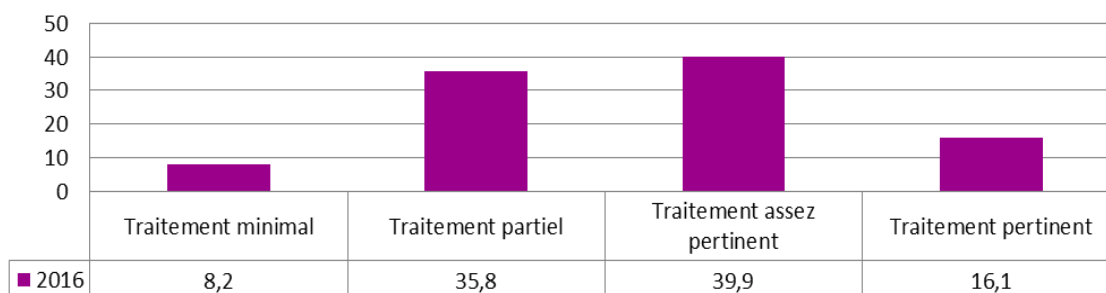
Critère 2 : le traitement du sujet

Figure 7. Répartition des niveaux de réussite pour le traitement du sujet en anglais (en pourcentage)



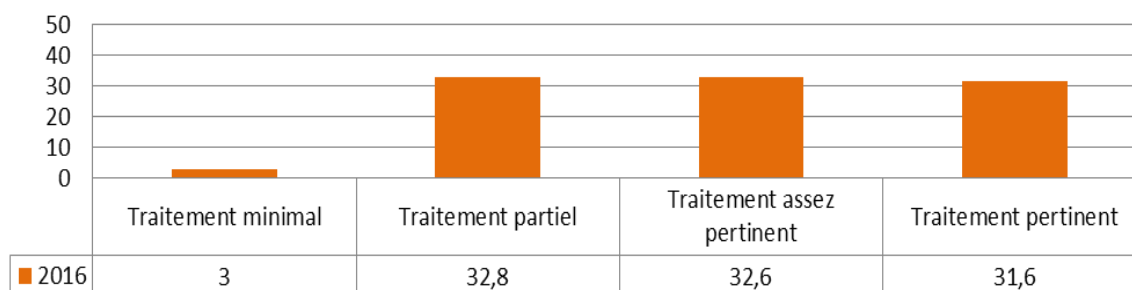
Source : CEDRE 2016 fin de collège. MEN-Depp.

Figure 8. Répartition des niveaux de réussite pour le traitement du sujet en espagnol (en pourcentage).



Source : CEDRE 2016 fin de collège. MEN-Depp.

Figure 9. Répartition des niveaux de réussite pour le traitement du sujet en allemand (en pourcentage)



Source : CEDRE 2016 fin de collège. MEN-Depp.

Le traitement partiel de la tâche indique que les élèves n'ont pas procédé à une description complète de la famille et de son environnement tels que présentés sur la planche photo, et n'ont pas justifié leur choix. Une analyse détaillée est présentée plus loin.

L'étude des résultats fait apparaître un taux de corrélation significatif entre le traitement du sujet et la recevabilité linguistique. Il semblerait donc que le développement des compétences linguistiques et pragmatiques soit parallèle.

Par ailleurs, la comparaison entre les trois langues nous montre des résultats assez similaires, ce qui peut paraître assez étonnant, puisque la grande majorité des élèves a pu débiter l'étude de l'anglais avant la 6^e et l'ensemble des résultats en espagnol porte sur une langue dont l'étude n'a commencé qu'en 4^e (LV2), ce qui est également vrai pour une partie des résultats de l'allemand (64,1 % des élèves en LV2). C'est en allemand que les performances sont les plus avancées et en anglais que les résultats sont les moins bons. Pourtant 56,2 % des élèves déclarent avoir commencé l'étude de l'anglais au CE2 ou avant, contre seulement 18,7 % pour l'allemand.

Quant aux résultats présentés ici en espagnol, ils ne concernent que la LV2. Si l'appartenance de l'espagnol et du français à la famille des langues romanes permet d'avancer que la proximité entre les deux langues facilite les apprentissages, la situation est différente pour l'allemand. Et pourtant, c'est dans cette langue que les performances sont les meilleures. Est-ce parce que les effectifs dans les classes d'allemand sont parfois moins importants ? Une note d'information de la Depp indique qu'en 2017, en LV2, le nombre moyen d'élèves dont un professeur a la charge (indicateur E/S²¹) était de 24,2 pour l'anglais, 23,1 pour l'espagnol et 19,2 pour l'allemand²². Ou bien est-ce que l'étude de cette langue relève d'un réel choix de l'élève ou de sa famille, alors que l'anglais est souvent considéré comme la langue à apprendre par défaut, sans qu'il n'y ait de réel projet chez l'élève ? Les méthodes d'apprentissages sont-elles différentes ? Le choix de la langue étudiée varie-t-il en fonction du milieu familial ? Les résultats scolaires des élèves qui choisissent l'allemand sont-ils par ailleurs bons, ce qui présage d'une meilleure réussite en LVE ?

Analyse détaillée de la production orale en continu : le cas de l'anglais

Afin de bien comprendre ce que sont les acquis des élèves en 3^e, une analyse détaillée qui s'appuie sur des exemples de production orale, retranscrits à l'écrit, est proposée ci-dessous pour chacun des deux critères retenus pour l'évaluation.

1- La réalisation de la tâche

La consigne donnée aux élèves était la suivante :

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

- *speak about the family ;*
- *where they live ;*
- *their hobbies.*

Say what happened to them in 2011 and 2012.

²¹ L'indicateur « E/S » permet d'estimer le nombre d'élèves dont un professeur a la charge en moyenne pendant une heure de cours. Source : NI n°18-31. Décembre 2018. MEN-Depp

²² NI n°18-31. Décembre 2018. MEN-Depp

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

- faire une description pour parler des relations familiales, des âges, des loisirs, des lieux de vie,
- faire une description d'évènements passés,
- émettre des hypothèses,
- faire des comparaisons,
- argumenter pour justifier d'un choix.

Les élèves qui ont obtenu le degré 4 (Traitement **pertinent** du sujet. L'élève produit un **discours articulé et nuancé**), soit le critère le plus élevé, représentent 16,7 % de l'effectif. Ces élèves sont capables de décrire la plupart des membres de la famille (nom, âge, mention des relations familiales), leurs goûts en matière de loisirs, leur lieu d'habitation, leurs amis, leurs animaux de compagnie ainsi que deux expériences passées. Les énoncés s'enchaînent de manière logique et sont parfois liés par des connecteurs. Les élèves sont occasionnellement capables de s'auto-corriger (« *Brian who has, who is er²³ two years old* »). La justification du choix de la famille est explicitement donnée grâce à un ou plusieurs connecteurs logiques (*so, because*). Le temps de parole est compris entre 1 et 3 minutes selon le débit et la fluidité du discours de l'élève. Ainsi leur débit se rapproche de celui de la langue maternelle, qui est généralement compris entre 130 et 170 mots par minute.

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

Exemple 1²⁴ :

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

Les élèves qui ont obtenu le **degré 2** (Traitement **partiel** du sujet. L'élève produit des **énoncés simples**, des blocs mémorisés. La production est caractérisée par des pauses et/ou de faux démarrages et/ou un débit très lent et/ou une durée très courte), représentent 44,1 % de l'effectif. Les énoncés simples sont composés de suites de quelques mots qui consistent en des blocs figés (*chunks*). L'expression est ponctuée de nombreuses pauses silencieuses et/ou sonores (*er, em*) en position intra-propositionnelle (par exemple entre un sujet et un verbe ou entre un verbe et son argument) ; cette dysfluence démontre une difficulté à accéder au lexique et donne lieu à une

²³ Par convention, la pause sonore généralement transcrite « euh » en français est transcrite par « er » en anglais.

²⁴ Codage : La transcription est orthographique. Le son /s/ du pluriel et/ou du présent simple a été transcrit selon qu'il a été prononcé ou non.

description du support tout à fait partielle. On note une réelle difficulté, voire une impossibilité, pour ces élèves à exprimer les âges (des nombres inférieurs à 50), les dates (années), les noms de pays et les nationalités correspondantes, à développer plus de deux ou trois topiques (la famille, le lieu d'habitation, les loisirs, etc.) présents sur la planche photos et à parler d'évènements passés. Le débit très lent donne généralement lieu une production d'une cinquantaine de mots à la minute voire moins.

L'exemple ci-dessous est prototypique des productions ayant obtenu le **degré 2**. L'élève s'exprime pendant 2 minutes et 50 secondes et produit 60 mots (*tokens*) au total, dont 8 mots en français, soit 21 mots à la minute.

Exemple 2²⁵ :

Er kevin er I like er football. Ted I like er play er tennis. Stacy I like er computer and er the family I like er watch er a film. Er (...) er (.) they er they are er cat. Er (.) these name is er Ziggy. They are er go (.) er New-York city. Er [Fr]attend[Fr] (...) er [Fr]putain[Fr] (...)[Fr]deux mille douze[Fr] (...) er [Fr]putain[Fr] (...) er (.) er (.) er friend is er family Greens. Er they lives er New-York er [Fr]Etats-Un(is)[Fr] [souffle] they lives er [Fr]Etats-Unis[Fr]. (...) Er I choose er a family because (...) er (...) because she lives er London (...).

2- Intelligibilité / Recevabilité linguistique (lexique – grammaire - phonologie)

Le lexique

On peut estimer à une soixantaine le nombre de mots lexicaux²⁶ qui étaient directement illustrés par les supports. Ces mots se répartissent en plusieurs champs lexicaux.

Le tableau ci-dessous illustre, par exemple, les champs lexicaux pour le support « London »

	London
La famille et l'environnement proche	<i>father, mother, son, daughter, brother, sister, friends, pets, dog, cat</i>
La description physique	<i>tall, short, long, blond, dark, hair</i>
Les nombres	15, 17, 43, 47
Les dates	2011, 2012
Les nationalités/pays	<i>British, English, American, the United Kingdom, Great Britain, the United States, England</i>
Les lieux de vie	<i>London, city, flat, apartment, building, red brick, gym room, jacuzzi, statue of liberty</i>
Les loisirs	<i>competition, cup, football, gym, tennis, internet, computer, cinema, movie, film, travels, sporty, passion</i>
Verbes lexicaux	<i>be, have, do, choose, play, win, go, visit, travel, fly, live, surf, verbes de goûts (like, love, enjoy, prefer etc.)</i>

²⁵ Codage : La transcription est orthographique. Le son /s/ du pluriel et/ou du présent simple a été transcrit selon qu'il a été prononcé ou non.

(.) : pause supérieure à 0,25 seconde et inférieure à 3 secondes.

(...) : pause supérieure à 3 secondes.

[Fr]mot[Fr] : le mot encadré par [Fr] est prononcé en français

[commentaire] : les informations entre crochets indiquent des éléments non verbaux

²⁶ Les mots lexicaux sont les noms, les verbes, les adjectifs, les adverbes. Ils sont porteurs du sens. On les oppose aux mots grammaticaux qui sont les déterminants, les conjonctions, les prépositions, les auxiliaires.

A cette liste, on peut ajouter deux auxiliaires de modalité qui permettraient d'exprimer la notion de capacité (*can*) et la quasi-certitude (*must*). L'usage de ces auxiliaires permet alors de nuancer le discours.

Les élèves qui ont obtenu les **degrés D et E** sont capables d'utiliser le vocabulaire ci-dessus, voire davantage, ainsi que des connecteurs, des adjectifs au comparatif ou au superlatif et ils sont parfois capables de mettre en place des stratégies de compensation quand un mot vient à manquer. Les élèves qui ont atteint les **degrés B et C** (au **degré A**, la langue est globalement inintelligible) ont un vocabulaire extrêmement limité et ne peuvent compenser leurs lacunes par des synonymes ou des paraphrases. Le processus de production oral engendre un ensemble de difficultés pour le locuteur : activer le mot (le lemme), une fois celui-ci activé, nécessité d'activer les formes syntaxiques, morphologiques et phonologiques, et enfin, activer l'appareil articulatoire pour faire face aux combinaisons phonatoires (phonèmes, accentuation, intonation, ton). La capacité à combiner ces différentes opérations permet ou non d'accéder au lexique. La faible richesse lexicale est mise au jour par les nombreuses pauses intra-propositionnelles qui jalonnent leur expression (voir exemple 2), pauses qui sont souvent suivies d'erreurs lexicales ou d'un retour au français. La compétence lexicale étant un facteur déterminant de la performance d'expression orale, les élèves qui manquent à la fois d'un vocabulaire actif et de pratique orale ne peuvent s'exprimer en temps réel pour communiquer efficacement.

La grammaire (syntaxe et morphosyntaxe)

Chez les élèves qui ont atteint les **degrés D et E** (25 % des élèves évalués), un certain nombre de structures sont en place au niveau des temps et aspects, mais leurs valeurs ne sont pas toujours maîtrisées. Quelques erreurs sur les formes irrégulières des verbes apparaissent, témoignant sans doute d'une pratique à l'oral irrégulière (voir exemple 1 qui a obtenu le degré D).

Les élèves ayant atteint les **degrés B et C** (68,6 %), soit une large majorité (75 % si l'on ajoute les élèves placés en degré A), ne maîtrisent pas encore la structure des phrases et les conjugaisons. Comme le montre l'énoncé ci-dessous, ni la structure du groupe verbal (*going to boring, they going*), ni celle du groupe nominal (*activities interesting*) ne sont en place.

Exemple 3

With this family I know I not going to boring because they going to cinema and they have very activities interesting

La prononciation (phonologie)

La production orale de la très grande majorité des élèves se caractérise par une influence très forte du français, ce qui entraîne des déplacements systématiques d'accents sur la dernière syllabe des mots lexicaux et une absence de réduction vocalique sur les mots grammaticaux et les syllabes inaccentuées. Un grand nombre de phonèmes propres à l'anglais sont encore méconnus et remplacés par les phonèmes du français. Quelques élèves qui ont atteint le **degré E** produisent un accent qui se rapproche de la langue cible. On peut émettre l'hypothèse que, hormis pour quelques apprenants qui voyagent régulièrement à l'étranger, ceux qui ont une bonne maîtrise du système phonologique et prosodique de la langue bénéficient de l'apport que constituent les films ou séries regardés en V.O.

Conclusion de l'analyse de l'expression orale en continu en anglais

Les productions des élèves de 3^e, qui pour 97 % d'entre eux étudient l'anglais depuis au moins 4 ans, et pour 56,2 % depuis 7 ans, se caractérisent par une grande disparité. On notera tout d'abord que le format de l'évaluation est susceptible de créer des difficultés pour les élèves en raison du manque d'interaction (impossibilité de soumettre un énoncé et de recevoir une rétroaction, de demander de l'aide, de vérifier la compréhension de l'auditeur, qui n'est ici pas un interlocuteur). La production orale en continu, à ce niveau, apparaît comme peu actionnelle et requiert des compétences qui ne sont sans doute pas encore totalement maîtrisées en français chez des élèves de 3^e. En effet, les genres associés à la prise de parole en continu, qui relèvent du monologue dans la vie quotidienne, sont l'exposé ou le discours à un public, le cours ou encore la présentation argumentée (lors d'une émission TV ou radio), tous des exercices complexes, auxquels les élèves de 3^e sont rarement entraînés.

Néanmoins, c'est la difficulté du traitement syntaxique, morphosyntaxique et lexical en temps réel qui semble la caractéristique commune d'une large majorité d'élèves. Celle-ci apparaît comme symptomatique d'un manque de pratique de l'expression orale. On peut rappeler ici que les compétences des élèves en compréhension de l'oral se sont améliorées en 2016 ; le problème n'est donc pas nécessairement l'exposition à la langue. Les théories socioculturelles et interactionnelles en acquisition/apprentissage des langues postulent qu'on apprend le langage en l'utilisant, au travers de notre propre performance, en interaction avec les autres. C'est dans et par l'usage que les formes linguistiques émergent et que se développe le processus dynamique d'acquisition. Or les difficultés d'expression que rencontrent plus de la moitié des élèves peuvent sans doute s'expliquer par le peu d'occasions qu'ont les apprenants de pratiquer la langue, c'est-à-dire d'entraîner leur appareil articulatoire, de procéder à ce jeu d'essais-erreurs indispensable à tout apprentissage, de recevoir des rétroactions positives ou négatives permettant de s'auto-évaluer, d'essayer de résoudre les problèmes de communication et enfin, de prendre plaisir à l'expression en continu ou en interaction et de développer une attitude favorable face à la langue étrangère.

Les évaluations nationales menées en France, CEDRE collège et le baccalauréat, évaluent les compétences d'expression orale (en continu pour CEDRE depuis 2016, en continu et en interaction pour le baccalauréat, depuis 2013). La compétence d'interaction orale n'est pas évaluée dans le dispositif CEDRE au collège : Manoïlov et Tardieu (2016), à la suite de Johnson (2001) ont montré que la modalité qui met un professeur face à un élève évalué ne permet d'apprécier la performance de l'élève à sa juste valeur ; la modalité qui met deux élèves en interaction semble être plus pertinente. Des études sont en cours afin d'établir un protocole valide et de concevoir une formation des enseignants évaluateurs pour CEDRE²⁷. À la lumière de ces recherches, la question de la validité des modalités d'évaluation de l'interaction orale mérite d'être également soulevée pour le baccalauréat. Qu'appelle-t-on « interaction orale » au baccalauréat ? Comment les professeurs se positionnent-ils dans l'interaction orale ? Quels sont leurs critères pour apprécier la performance de l'élève en interaction ? Nous reviendrons sur ces questions plus loin.

²⁷ La Depp est actuellement en train de réfléchir à un protocole valide pour évaluer l'interaction orale, activité langagière sans doute plus « naturelle » pour des adolescents.

F. Que savent faire les élèves finlandais par rapport aux élèves français ?

La Finlande organise également des évaluations nationales pour mesurer les acquis des élèves en fin de scolarité « fondamentale »²⁸, l'équivalent de la fin du collège en France. En 2013, ces évaluations (Hildén & Härmälä, 2017) ont porté sur les langues vivantes enseignées, à savoir le suédois (obligatoire), l'anglais (LV1), le français (LV1 & LV2), le russe (LV1 & LV2) et l'allemand (LV1 & LV2). L'échantillon pour l'expression orale en anglais était de 1 500 élèves. Il est ici important de noter l'intérêt de la comparaison car les élèves finlandais ont pour langue maternelle le finnois, une langue qui n'est pas de la famille des langues indo-européennes mais finno-ougrienne. Autrement dit, contrairement aux élèves suédois par exemple, mais à l'instar des francophones, les élèves finlandais n'ont pas, de ce point de vue, de facilités particulières pour apprendre l'anglais ou l'allemand. Par ailleurs, le nombre d'heures d'enseignement des LVE en Finlande n'est pas supérieur au nombre d'heures dont bénéficient les élèves français et les effectifs de classe sont similaires. L'enseignement d'une LVE commence également à l'école élémentaire mais les enseignants ont un niveau C1 dans la langue étrangère qu'ils enseignent (contrairement à la France où le niveau B2 est requis, mais non vérifié). Néanmoins, le fait que le finnois ne soit parlé que par 5 millions de locuteurs fait de la maîtrise des langues étrangères un enjeu majeur pour communiquer hors du pays.

La Finlande a adapté les descripteurs du CECRL en ajoutant des niveaux intermédiaires sous forme de subdivisions (par exemple, B1 est subdivisé en B1.1 et B1.2). Les objectifs d'apprentissages sont en fin de scolarité « fondamentale » :

- En compréhension de l'oral : B1.1 (Peut comprendre les points principaux et les détails clé d'un discours qui porte sur des thèmes typiques de l'école, du travail et des loisirs.)
- En expression orale : A2.2 (Peut produire une courte description, sous forme d'énumération, de son environnement personnel immédiat et de sa routine quotidienne. Peut prendre part à une discussion informelle sur des informations et des centres d'intérêt personnels)
- En compréhension de l'écrit : B1.1 (Peut lire quelques pages d'une large variété de textes, sans préparation, sur des sujets familiers)
- En expression écrite : A2.2 (Peut écrire sur des situations quotidiennes en utilisant un vocabulaire et des structures basiques ainsi que les connecteurs les plus fréquents)

Les résultats des évaluations des acquis en anglais LV1 des élèves finlandais en réception sont les suivants :

Tableau 6. Niveaux de réussite des élèves finlandais en réception en 2013

	A2.1 ou inférieur	A2.2	B1.1	B1.2
Compréhension de l'oral	16 %	17 %	45 %	22 %
Compréhension de l'écrit	21 %	17 %	18 %	44 %

Source: Hildén, R. & Härmälä, M., 2017.

²⁸ « Basic education », nous traduisons.

Les résultats des évaluations des acquis en anglais LV1 des élèves finlandais en production sont les suivants :

Tableau 7. Niveaux de réussite des élèves finlandais en production en 2013

	A1.1 ou inférieur	A1.2	A1.3	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2	B2.1 ou supérieur
Expression orale	5 %	3 %	6 %	9 %	14 %	20 %	24 %	20 %
Expression écrite	5 %	5 %	7 %	12 %	15 %	18 %	20 %	19 %

Source: Hildén, R. & Härmälä, M., 2017.

Ces résultats pour l'anglais font état d'une différence remarquable entre les élèves français et les élèves finlandais :

- En compréhension de l'oral, les attendus sont B1.1 en Finlande, niveau qui est atteint par 45 % des élèves et dépassé par 22 % d'entre eux. En France, le niveau attendu est A2 et il est atteint par 58,8 % des élèves.
- En compréhension de l'écrit, le niveau attendu en Finlande est B1.1, ce qui implique être capable de lire plusieurs pages. En France, les textes sont limités à une dizaine de lignes. Les élèves finlandais atteignent pour 18 % d'entre eux le niveau B1.1 et le dépassent (B1.2) pour 44 % d'entre eux. Le taux de réussite au niveau A2 est de 57,9 % pour les élèves français.
- Pour l'expression orale en Finlande, les élèves bénéficient de 10 minutes de préparation et ont 15 minutes d'expression orale. Ils sont filmés lors d'un monologue pour se présenter à un correspondant (vie quotidienne, loisirs, famille) et en interaction pour simuler un achat, demander de l'aide (en cas de problème ou de maladie) et discuter de l'organisation d'une fête. Le niveau visé est A2.2 et ils sont 20 % à atteindre B1.1, 24 % à B1.2 et 20 % à B2.1 ou plus. En France, 49,8 % des élèves ont traité le sujet de manière assez pertinente ou pertinente et 25 % produisent une langue globalement correcte et assez fluide. Pour 36,6 % des élèves, la langue est globalement compréhensible.
- Enfin, en expression écrite, le niveau visé est A2.2 et les élèves finlandais atteignent le niveau B1.1 pour 18 % d'entre eux, B1.2 pour 20 % et B2.1 ou plus pour 19 % d'entre eux alors que les élèves français sont 53 % à réussir dans la compétence « rédiger des textes articulés et nuancés » de niveau A2.

Une visite dans un collège d'application en Finlande²⁹ a permis de constater que les méthodes d'apprentissage donnaient une place centrale à l'apprentissage du vocabulaire, basé sur des jeux et étayé par des traductions. L'approche adoptée ne diffère pas fondamentalement de ce qui se fait dans les classes en France, hormis la focalisation importante sur le lexique. De plus, l'ambiance dans l'établissement semblait particulièrement propice à l'épanouissement des élèves (liberté de circulation dans l'établissement, mise à disposition d'ordinateurs dans des espaces libres d'accès, vestiaires pour ranger ses affaires, grande confiance accordée aux élèves et cordialité entre tous). Le niveau de difficulté des évaluations est par ailleurs laissée à l'appréciation des élèves qui choisissent le niveau pour lequel ils pensent être prêts (niveau 1 ou 2). L'enseignant peut aussi décider de ne pas évaluer un élève s'il pense que celui-ci ne réussira pas. Ces mesures visent à limiter le niveau de

²⁹ Visite de Pascale Manoïlov, auteure de ce rapport et de Claire Tardieu, professeure des universités à la Sorbonne Nouvelle, réalisée en mai 2018 et financée par la Depp.

stress des élèves et à développer leur confiance. Par ailleurs, les films ou séries sont toujours présentés en version originale à la télévision, ce qui explique peut-être la grande qualité phonologique observée chez les élèves finlandais. Il est donc difficile de dire ici, sans mener une investigation plus poussée, quel(s) aspect(s) favorise(nt) l'apprentissage en LVE, mais les pistes citées mériteraient d'être explorées.

G. Les limites d'une évaluation (CEDRE) non notée dans un système qui donne tant d'importance à la note.

Dans le questionnaire de contexte de l'épreuve d'anglais au collège 2016, la question de leur application dans la passation du test a été soumise aux élèves. Leurs réponses nous amènent à relativiser les résultats des évaluations CEDRE. Les niveaux d'application vont de 1 (pas du tout appliqué.e) à 10 (énormément appliqué.e).

Tableau 8. Application des élèves CEDRE fin de collège 2016

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Comment vous êtes-vous appliqué.e pour faire cette évaluation ?	4,2	3,3	5,2	7,5	15,2	12,4	16	18,5	11,9	5,8
Si les résultats de cette évaluation comptaient pour votre bulletin scolaire, comment vous seriez-vous appliqué.e ?	0,9	0,7	0,7	0,9	4	3,5	8,4	15,3	21,5	44,1

Source : questionnaire de contexte élèves CEDRE 2016 fin de collège, MEN-Depp.

Les élèves indiquent que si l'évaluation avait été prise en compte dans leur moyenne trimestrielle, 44,1 % se seraient appliqués à un niveau maximum alors que cette application maximum ne concerne que 5,8 % des élèves en 2016.

H. Conclusion CEDRE fin de collège

Si les compétences de réception semblent être acquises à un niveau A2 pour une majorité des élèves, les compétences de production au même niveau, ne le sont que pour une partie d'entre eux. On note par ailleurs que d'une manière générale, les élèves consacrent peu de temps à leur travail scolaire en langues vivantes (les devoirs) et cette baisse s'amplifie. Ils sont plus d'un tiers à déclarer passer moins de 15 minutes par semaine pour leur travail en LVE (36,7 % en allemand et 36,2 % en anglais). La proportion est la même pour ceux qui y passent entre 15 et 30 minutes par semaine. En 2004 les élèves n'étaient que 23,3 % à passer moins de 15 minutes à leur travail en anglais et 11,2 % à y passer entre 1 heure et 2 heures contre 6,4 % en 2016.

Tableau 9. Temps de travail en anglais déclaré par les élèves de 3^e

En moyenne, combien de temps passez-vous <u>chaque semaine</u> à faire vos devoirs d'anglais ? Entourez la réponse correspondante.					
	Moins de 15 min	Entre 15 et 30 min	Entre 30 min et 1 heure	Entre 1 et 2 heures	Plus de 2 heures
2004	23,3 %	35,2 %	28 %	11,2 %	2,3 %
2010	27,7 %	31,2 %	26 %	11,7 %	3,4 %
2016	36,2 %	36,5 %	18,9 %	6,4 %	2 %

Source : questionnaire de contexte élèves CEDRE 2016 fin de collège, MEN-Depp.

Si le travail à la maison diminue de manière drastique, le temps d'exposition à la langue *hors les murs* augmente. Les élèves déclarent, dans les questionnaires de contexte, regarder davantage de films ou séries en VO et jouer plus souvent à des jeux vidéo en anglais en 2016. Les films et séries constituent un contact passif avec la langue tandis que les jeux vidéo sont plus interactifs. Ils indiquent aussi voyager davantage à l'étranger en 2016. Cet ensemble d'opportunités de contacts *hors les murs* constitue sans nul doute un facteur de soutien à l'apprentissage des LVE dont bénéficient les élèves. Les éléments de langue étudiés en classe sont alors une base utile sur laquelle s'appuyer et les supports filmiques ou ludiques placent l'élève dans une situation d'écoute ou d'interaction authentique. Cette pratique *hors les murs* n'est valable, dans ces proportions, que pour l'anglais. Les élèves sont 69,3 % à ne jamais regarder de films ou séries en allemand en V.O. sous-titrées et 82,6 % pour les films ou séries en V.O. sans sous-titres. La tendance s'accroît puisqu'en 2004, ils n'étaient respectivement que 62,2 % et 77 %. Ce sont sans doute les supports en anglais qui s'imposent davantage.

Ce qu'on ne connaît pas des acquis des élèves

Le CECRL, sur lequel s'appuient les programmes français, propose une démarche de développement des compétences plutôt que des connaissances. Les évaluations comme CEDRE ou le baccalauréat adoptent la même approche et n'évaluent pas les connaissances lexicales ou grammaticales de manière isolée. Les publications ancêtres du CECRL, comme le *Threshold* (Van Ek & Trim, 1991) par exemple, proposaient des listes lexicales en fonction des niveaux de compétences, mais celles-ci ont disparu en 2001 avec de la publication du cadre. Pourtant, parmi les éléments qui permettent d'apprécier les acquis des élèves, on retrouve bien dans les critères qualitatifs du CECRL « l'étendue du vocabulaire ». La recherche (Hu & Nation, 2000; Laufer, 2010) montre que pour comprendre un texte de manière satisfaisante, il est nécessaire de maîtriser 95 % à 98 % du lexique utilisé, seuls les 2 % ou 5 % restants pouvant être inférés. La connaissance lexicale serait ainsi l'un des meilleurs prédicteurs de compétence langagière. Selon Stæhr (2008), la maîtrise du niveau B1 impliquerait la connaissance des 2 000 mots les plus communs d'une langue. Pour la langue anglaise, Meara et Milton (2003) parlent de 1 500 à 2 500 mots pour le niveau A2 et 2 750 à 3 250 pour le niveau B1. Milton et Alexiou (2009) montrent en effet qu'une plus grande richesse lexicale est nécessaire pour l'anglais, en raison de la spécificité de la langue qui distingue le vocabulaire formel et le vocabulaire plus courant. Les auteurs donnent l'exemple du mot *argument* qui sera utilisé dans une conversation informelle tandis que le mot *controversy* le sera dans un échange plus académique, doublant ainsi la connaissance à avoir selon le genre de texte que l'on lit. Par ailleurs, la connaissance lexicale peut être passive pour la compréhension de l'écrit ou de l'oral mais doit être active pour la production. Ainsi la distinction entre vocabulaire actif (celui qu'un apprenant est capable de mobiliser) et vocabulaire de reconnaissance ou vocabulaire passif (celui qu'un apprenant reconnaît) pourrait également être prise en compte pour mesurer les acquis des élèves à ce niveau, la différence pouvant correspondre à des phases d'acquisition différentes. La Depp envisage ainsi de développer la mesure des connaissances lexicales et culturelles des élèves lors des prochaines évaluations CEDRE de 2021. Ce type de données permettra d'affiner notre compréhension du niveau de maîtrise des compétences langagières et culturelles des élèves.

III/ Le baccalauréat général et technologique en LV1 et LV2

A. Présentation générale

Au lycée, dans les sections générales et technologiques, les élèves étudient obligatoirement deux langues vivantes et ont la possibilité d'en étudier une troisième. Ce sont les élèves qui choisissent quelle langue sera LV1 ou LV2 lors des épreuves, et cela indépendamment de l'organisation adoptée pendant leur scolarité. Le baccalauréat se caractérise par une large ouverture aux langues puisque les élèves ont le choix entre 17 langues étrangères³⁰ et 9 langues régionales³¹ pour les épreuves obligatoires. Celles-ci ont évolué en 2013 avec l'introduction de l'expression orale en continu et en interaction, ajoutée aux épreuves obligatoires du baccalauréat général et technologique³². Ainsi, l'évaluation des cinq activités langagières a modifié l'approche des LVE au lycée en rééquilibrant le travail sur les compétences. Les modalités d'une épreuve influencent largement les pratiques de classe car les enseignants veulent favoriser la réussite des élèves, ce qui signifie que l'oral a dorénavant toute sa place, alors qu'avant cette date l'écrit était prépondérant. Les programmes du cycle terminal et les épreuves du baccalauréat adossent les contextes d'usage de la langue à une entrée culturelle intitulée « Gestes fondateurs et mondes en mouvement » et structurée autour de quatre notions : mythes et héros, espaces et échanges, lieux et formes du pouvoir et l'idée de progrès. Les épreuves de LVE du baccalauréat ont donc un ancrage culturel fort.

B. Les résultats globaux

Il est important de noter que si une distinction est effectivement réalisée entre les activités langagières dans les modalités d'évaluation, les résultats ne sont communiqués aux candidats que sous forme d'une note globale. Ce rapport est l'occasion de rendre publics, pour la première fois, les résultats détaillés du baccalauréat par langues, par sections et par activités langagières. Pour apprécier les acquis des élèves, nous disposons donc des moyennes communiquées par la Depp pour la session 2017.

Sauf mention contraire, les résultats qui sont discutés ici concernent les trois filières générales (ES, S et L) ainsi qu'une filière technologique (STMG). Si l'on s'en tient aux moyennes générales, une information retient particulièrement notre attention : l'anglais est la langue dans laquelle les résultats obtenus sont les moins élevés (moyenne de 12,81 en LV1 et 11,71 en LV2), alors même que c'est statistiquement la langue qui a été étudiée le plus longtemps par les élèves.

Tableau 10. Résultats par section et par langue en LV1 au baccalauréat 2017

Sections	moyenne_LV1 allemand	moyenne_LV1 anglais	moyenne_LV1 espagnol	moyenne_LV1 autres
ES	14,55	12,57	12,84	15,05
S	15,61	13,52	13,63	15,82
STMG	12,15	10,66	11,26	14,11
L	15,35	13,29	13,67	15,68
Moyenne	15,06	12,81	12,89	15,29

Source : MEN-MESRI-DEPP, données Système d'information Ocean, traitement Cnesco 2019.

³⁰ Allemand, anglais, arabe littéral, chinois, danois, espagnol, grec moderne, hébreu, italien, japonais, néerlandais, norvégien, polonais, portugais, russe, suédois, turc

³¹ Basque, breton, catalan, corse, créole, langues mélanésiennes, occitan-langue d'Oc, tahitien, wallisien-et-futunien.

³² Note de service n° 2011-200 du 16-11-2011, hors hôtellerie.

Tableau 11. Résultats par section et par langue en LV2 au baccalauréat 2017

Sections	moyenne_LV2 allemand	moyenne_LV2 anglais	moyenne_LV2 espagnol	moyenne_LV2 autres
ES	12,16	11,35	12,68	14,27
S	13,47	12,59	13,58	15,01
STMG	10,44	9,70	10,48	12,35
L	12,32	12,68	13,04	14,30
Moyenne	12,71	11,71	12,75	14,28

Source : MEN-MESRI-DEPP, données Système d'information Ocean, traitement Cnesco 2019.

Les résultats des trois langues les plus évaluées en LV1, allemand, anglais et espagnol, sont marqués par une réussite nettement meilleure en allemand, et cela quelle que soit la section. En LV2, les notes sont similaires en allemand et en espagnol tandis que les résultats pour l'anglais sont systématiquement inférieurs d'environ un point, sauf en section L.

L'une des hypothèses pour expliquer cette meilleure réussite en allemand LV1 et LV2 ainsi qu'en espagnol LV2 serait l'influence des résultats des élèves vivants dans les régions frontalières³³. Néanmoins, il s'avère que ceux-ci sont similaires à ceux des élèves vivants dans les régions non frontalières. Autrement dit, et on pourrait s'en étonner, les élèves vivants près de l'Allemagne ou ceux vivants près de l'Espagne n'ont pas de meilleurs résultats, ni en LV1, ni en LV2 dans la langue du pays frontalier (voir résultats annexe 4). Néanmoins on ne peut exclure l'hypothèse que les attendus soient plus élevés envers ces élèves qui sont évalués dans la langue d'un pays frontalier, et qu'ils soient donc notés de façon plus exigeante³⁴. Cette comparaison des résultats par langue est aussi l'occasion de remarquer que les notes en section S sont, à deux exceptions près, systématiquement supérieures, notamment à celles de la section ES, alors que l'épreuve écrite est commune aux deux filières et le programme oral identique. On retiendra que les moyennes présentées ici pour le baccalauréat L intègrent également les résultats de l'option langue vivante approfondie qui vise un niveau C1, il est donc difficile de les analyser en l'état.

Selon les données de la Depp agrégeant les moyennes de toutes les langues vivantes au baccalauréat (toutes filières confondues), on note également des résultats beaucoup plus élevés dans les langues MoDiMes³⁵ (moyenne de 15,4/20 en portugais ou 14,8/20 en chinois) et les langues régionales (moyenne de 16,4/20).

³³ Académies frontalières avec l'Allemagne : Nancy-Metz ; Strasbourg ; Besançon.

Académies frontalières avec l'Espagne : Bordeaux ; Montpellier ; Toulouse.

Académies non frontalières : Caen ; Clermont-Ferrand ; Dijon ; Grenoble ; Lille ; Lyon ; Poitiers ; Rennes ; Nantes ; Orléans-Tours ; Reims ; Amiens ; Rouen ; Limoges ; Créteil-Paris-Versailles.

³⁴ Voir 3.3

³⁵ Langues MoDiMes : Langues Moins Diffusées et Moins étudiées.

**Tableau 12. Moyenne à l'épreuve de langue vivante obligatoire au baccalauréat 2017
selon le sexe et la langue**

Langue	Filles		Garçons		Ensemble	
	présents	moyenne	présents	moyenne	présents	moyenne
Anglais	348 220	12,1	339 876	11,7	688 096	11,9
Espagnol	237 309	12,6	193 401	11,8	430 710	12,2
Allemand	57 725	13,2	53 574	12,0	111 299	12,6
Italien	19 433	14,2	13 966	13,2	33 399	13,8
Portugais	1 924	15,8	1 142	14,7	3 066	15,4
Chinois	1 699	15,6	1 271	13,8	2 970	14,8
Arabe	1 292	14,2	1 121	13,0	2 413	13,7
Turc	1 511	14,5	998	13,3	2 509	14,0
Langues régionales	1 392	16,6	867	16,2	2 259	16,4
Autres	2 925	15,4	2 208	14,5	5 133	15,0

Champ : Candidats présents au baccalauréat hors spécialités agricoles technologiques et professionnelles, et TMD, en France métropolitaine et dans les DOM.

Source : MEN-MESRI-DEPP, Système d'information Ocean.

À quoi tiennent ces résultats élevés ? Sont-ils le fait de langues étudiées car elles appartiennent à la culture familiale des élèves ? On ne peut répondre avec certitude à cette question. Il est fort probable que certaines de ces langues sont étudiées par les élèves car elles sont parlées en famille, ce qui participe au maintien de la culture familiale et s'inscrit pleinement dans l'approche plurilingue et pluriculturelle chère à l'Europe. Néanmoins, cette analyse doit être pondérée car le choix de certaines langues (cf. annexe 3) semble en lien avec une variable qui entre systématiquement en jeu dans les résultats scolaires en France, à savoir la Profession ou Catégorie Socioprofessionnelle (PCS)³⁶ des parents d'élèves. Par exemple, le nombre d'élèves qui choisissent l'allemand ou le chinois au baccalauréat est surreprésenté chez les enfants de cadres/professions intellectuelles supérieures, le phénomène étant particulièrement exacerbé en filière S. Le turc et l'arabe sont des langues dont le choix pour l'examen est surreprésenté chez les élèves dont les parents sont inactifs ou ouvriers. Quant aux langues régionales, elles sont surreprésentées chez les enfants d'agriculteurs, d'inactifs ou d'employés, mais sous-représentées chez les cadres/professions intellectuelles supérieures et les ouvriers (voir tableau en annexe 3). Ces tendances très générales semblent confirmer une hiérarchisation dans le choix des langues par les élèves en France, dont on peut faire l'hypothèse qu'il relève de décisions liées à une culture familiale ou encore des stratégies socio-économiques. La faiblesse des effectifs en classe pour certaines langues est également susceptible de jouer un rôle dans certains choix ou niveaux de réussite. Néanmoins, quelles que soient les raisons de ces choix, les résultats obtenus au baccalauréat pour ces langues sont nettement meilleurs que pour l'anglais, première langue étudiée par les élèves en France.

Les résultats sont également marqués par une différence entre les filles et les garçons, les premières obtenant systématiquement de meilleurs résultats avec parfois plus d'un point d'écart, notamment en allemand, en chinois, en arabe ou en turc. Sur cet aspect, les résultats du baccalauréat sont cohérents avec les autres évaluations nationales ou internationales en langues vivantes.

Enfin, on remarque qu'en moyenne, les résultats des élèves de milieux défavorisés sont inférieurs d'un point par rapport à ceux des milieux favorisés et deux, voire 2 à 3 points avec les milieux très favorisés, pour les baccalauréats généraux en anglais et allemand LV1. En espagnol LV2, l'écart est moins marqué avec au maximum un point et demi de plus pour les catégories très favorisées.

³⁶ Voir en annexe 5 le détail des Professions ou Catégories Socioprofessionnelles

Tableau 13. Moyenne des sections ES, S, L, STMG au baccalauréat 2017 et proportion des PCS par rapport au total des élèves par langue

	PCS non renseignées	PCS défavorisées	PCS moyennes	PCS favorisées	PCS très favorisées
allemand LV1	14,22 (2,5 %)	13,34 (18,8%)	14,38 (20,7 %)	14,89 (13,6 %)	16,19 (44,4 %)
anglais LV1	11,92 (3,6 %)	11,86 (21,4 %)	12,42 (26,2 %)	12,75 (13,9 %)	13,79 (34,9 %)
espagnol LV2	11,69 (3,7 %)	11,73 (21,7 %)	12,29 (27,1 %)	12,56 (13,9 %)	13,57 (33,6 %)

Source : MEN-MESRI-DEPP, données Système d'information Ocean, traitement Cnesco 2019

Néanmoins, avec ces résultats globaux, il est difficile de dire à quels niveaux du CECRL correspondent les moyennes obtenues, sachant que le niveau attendu est B2 en LV1 et B1 en LV2 : quelle note doit donc avoir un élève pour qu'on considère qu'il atteint les niveaux requis ? Les résultats au baccalauréat en langues vivantes sont appréciés selon le système de notation en vigueur en France, à savoir une note sur 20. Que peut-on déduire de ces notes en termes de niveaux tels que décrit dans le CECRL ? Cela peut dépendre, entre autres, de la nature des épreuves.

C. Les épreuves³⁷

Le baccalauréat est le premier diplôme de l'enseignement supérieur et les épreuves de LVE se déroulent en terminale. Néanmoins, bien que celles-ci soient nationales, les conditions de passation et de correction sont très différentes de celles de CEDRE. En tout premier lieu, cet examen concerne l'ensemble des élèves et non pas un échantillon. Les contraintes liées au grand nombre de candidats sont donc fortes, à la fois pour la conception des sujets et leur correction. La figure ci-dessous récapitule les éléments à retenir.

Figure 10. Organisation des épreuves de LVE au baccalauréat

	Conception	Moment de la passation	Organisation de la passation	Correction
Compréhension de l'écrit & Expression écrite	Épreuve commune conçue au niveau national (France métropolitaine)	Épreuve terminale	Dans un établissement différent	Copie anonyme corrigée par professeur du secondaire
Compréhension de l'oral	Épreuve conçue par l'établissement	Épreuve en cours d'année (sauf L : épreuves ponctuelles terminales)	Dans l'établissement de l'élève	Copie anonyme corrigée par professeur du lycée
Expression orale en continu et en interaction	Interrogation sur liste présentée par l'élève	Épreuve en cours d'année (sauf L : épreuves ponctuelles terminales)	Dans l'établissement de l'élève avec professeur du lycée	Professeur du lycée

Source : education.gouv.fr.

Le niveau attendu au baccalauréat est B2 en LV1 et B1 en LV2. Comme indiqué ci-dessus, l'évaluation est réalisée à partir de trois épreuves distinctes. L'épreuve écrite est elle-même composée d'une

³⁷ Les épreuves étudiées ici sont les épreuves du premier groupe du baccalauréat.

compréhension de l'écrit et d'une production écrite, chacune comptant pour la moitié des points (2 fois 10 points pour obtenir une note sur 20) pour les sections ES, S et L (hors option langue vivante approfondie). Ce sont les éléments récapitulés dans les figures ci-dessous qui sont évalués.

Figure 11. Attendus en compréhension de l'écrit pour les épreuves du baccalauréat général et technologique

Compréhension de l'écrit	
Pour l'épreuve de LV1	Pour l'épreuve de LV2
<ul style="list-style-type: none"> - Identifier le sujet ou la thématique générale des différents documents - Repérer dans un ou plusieurs documents les informations importantes relatives à un thème ou une problématique donnés - Comprendre les événements ou informations essentiels présents dans les documents - Comprendre les liens logiques, chronologiques ou thématiques entre les informations ou événements relatés ou évoqués dans les documents - Comprendre les motivations et réactions des personnages, du narrateur ou de l'auteur quand elles sont clairement exprimées - Comprendre les conclusions d'une argumentation - Comprendre les détails significatifs d'un document informatif ou factuel - Percevoir les points de vue, les opinions, les contrastes dans les documents et/ou dans leur mise en relation 	<ul style="list-style-type: none"> - Identifier le sujet ou la thématique générale des différents documents - Repérer dans un ou plusieurs documents des informations importantes relatives à un thème ou une problématique donnés - Comprendre les événements ou informations essentiels présents dans les documents - Comprendre les liens logiques, chronologiques, thématiques entre les informations ou événements relatés ou évoqués dans les documents - Comprendre les motivations et réactions des personnages, du narrateur ou de l'auteur quand elles sont clairement exprimées - Comprendre les conclusions d'une argumentation

Source : MEN - DGESCO A2-1.

Figure 12. Attendus en expression écrite pour les épreuves du baccalauréat général et technologique

Expression écrite	
Pour l'épreuve de LV1	Pour l'épreuve de LV2
<p>À partir des indications données, le candidat rédige un ou plusieurs textes construits, prenant appui sur des événements, des faits ou des prises de position qu'il aura identifiés dans les documents servant de support à l'épreuve de la compréhension.</p> <p>Est évaluée essentiellement l'aptitude du candidat à rédiger, dans une langue correcte et directement compréhensible, un ou des textes cohérents et clairement articulés. (niveau B1 du CECRL)</p>	<p>À partir des indications données, le candidat rédige un ou plusieurs textes construits, prenant appui sur des événements, des faits ou des prises de position qu'il aura identifiés dans les documents servant de support à l'épreuve de la compréhension.</p> <p>Est évaluée essentiellement l'aptitude du candidat à rédiger, dans une langue correcte et directement compréhensible, un ou des textes cohérents et clairement articulés. (niveau B1 du CECRL)</p>
<p>Le candidat construit une argumentation personnelle à propos d'un thème en relation avec les documents servant de supports à l'évaluation de la compréhension de l'écrit ou à partir d'un nouveau document « tremplin » en relation thématique avec les documents-supports de la compréhension écrite, et qui permet de contextualiser et de nourrir l'expression.</p> <p>Est évaluée essentiellement l'aptitude du candidat à exprimer de façon nuancée et argumentée une opinion ou un avis, en présentant clairement, dans une langue correcte aussi précise que possible, les avantages ou les inconvénients d'une proposition, les points forts et les limites d'une prise de position. (niveau B2 du CECRL)</p>	

Source : MEN - DGESCO A2-1.

Des descripteurs supplémentaires sont prévus pour les épreuves de langue approfondie pour la série L, dont les attendus sont de niveau C1.

Les épreuves orales se composent, quant à elles, de deux épreuves distinctes, la compréhension orale d'une part et l'expression orale d'autre part.

La compréhension de l'oral porte sur un document authentique audio ou vidéo d'une durée d'1 min 30, qui peut être le même pour la LV1 et la LV2. Les élèves écoutent l'enregistrement à trois reprises et rendent compte, par écrit et en français, de ce qu'ils ont compris. Les attendus sont alors différents selon que l'élève a choisi la langue en LV1 ou LV2.

L'épreuve de production orale distingue une partie d'expression en continu et une partie en interaction. Sur la base des quatre notions illustrées par des documents étudiés en cours d'année, l'élève présente une des notions qu'il a préparé au professeur examinateur (les instructions officielles prévoient que ce soit le professeur de la classe). Il dispose de 10 min de préparation puis s'exprime en continu avant de démarrer une « conversation » initiée par l'examineur.

D. Analyse des résultats par activités langagières

La tendance générale qui se dégage des résultats par activités langagières est une meilleure performance des élèves à l'oral par rapport celle de l'écrit et cela pour toutes les langues, qu'elles soient LV1 ou LV2 et pour toutes les sections, sauf en STMG.

Tableau 14. Moyennes en LV1 à l'écrit et à l'oral au baccalauréat 2017

Sections	Moy. écrit anglais LV1	Moy. oral anglais LV1	Moy. écrit allemand LV1	Moy. oral allemand LV1	Moy. écrit espagnol LV1	Moy. oral espagnol LV1	Moy. écrit autres LV1	Moy. oral autres LV1
ES	11,99	12,45	13,38	13,90	12,43	12,61	14,39	15,17
S	12,93	13,44	14,74	14,97	13,18	13,48	15,13	16,00
STMG	10,44	10,20	12,16	11,36	11,13	10,73	14,02	13,62
L	12,49	13,50	14,66	14,54	13,22	13,57	15,20	15,64

Source : MEN-MESRI-DEPP, données Système d'information Ocean, traitement Cnesco 2019

Par ailleurs, les élèves ont souvent de meilleurs résultats en expression orale qu'en compréhension de l'oral (voir annexe 6 pour les résultats pour toutes les langues LV1 et LV2), sauf en STMG et pour les autres langues LV2.

Tableau 15. Moyennes en anglais LV1 à l'écrit, en compréhension de l'oral et en expression orale au baccalauréat 2017

anglais LV1	Moy. écrit	Moy. Comp. orale	Moy. Expr. orale
ES	11,99	11,75	13,19
S	12,93	12,84	14,08
STMG	10,44	9,63	10,84
L	12,49		

Source : MEN-MESRI-DEPP, données Système d'information Ocean, traitement Cnesco 2019.

Pour l'épreuve écrite, seules les moyennes globales sont disponibles, il n'est donc pas possible de rendre compte des compétences acquises en compréhension de l'écrit par rapport à l'expression écrite. Néanmoins, nous retiendrons que les grilles de correction pour l'expression écrite prennent en compte une graduation des compétences du niveau A2 à B2, plaçant l'évaluation dans une perspective positive qui valorise les acquis. Compte-tenu des moyennes obtenues par les élèves, il apparaît que le niveau B2 pour la LV1 et le niveau B1 pour la LV2 n'est sans doute pas atteint. Les résultats sont tout juste autour de la moyenne en anglais LV1 et en anglais, allemand et espagnol LV2. Les élèves des sections S et L obtiennent les meilleurs résultats en allemand LV1 pour toutes les sections, dans les langues « autres » en LV1 et dans une moindre mesure en LV2.

Tableau 16. Moyenne des notes à l'épreuve écrite LV1 du baccalauréat 2017

Sections	Moy. écrit anglais LV1	Moy. écrit allemand LV1	Moy. écrit espagnol LV1	Moy. écrit autres LV1
ES	11,99	13,38	12,43	14,39
S	12,93	14,74	13,18	15,13
STMG	10,44	12,16	11,13	14,02
L	12,49	14,66	13,22	15,20

Source : MEN-MESRI-DEPP, données Système d'information Ocean, traitement Cnesco 2019.

Tableau 17. Moyenne des notes à l'épreuve écrite LV2 du baccalauréat 2017

Sections	moy. écrit anglais LV2	moy. écrit allemand LV2	moy. écrit espagnol LV2	moy. écrit autres LV2
ES	10,01	11,61	11,91	13,70
S	11,36	12,98	12,91	14,45
STMG	8,87	10,72	9,76	12,26
L	11,59	11,90	12,58	14,06

Source : MEN-MESRI-DEPP, données Système d'information Ocean, traitement Cnesco 2019.

Pour l'expression écrite, les grilles qui sont disponibles pour les correcteurs sur les divers sites académiques présentent 4 critères d'évaluation identiques : le contenu/la réalisation de la tâche, la cohérence dans la construction du discours, la correction de la langue et la richesse de la langue. Les formulations des descripteurs peuvent néanmoins varier, comme par exemple pour le critère « correction de la langue ».

- **Bonne maîtrise** des structures simples et courantes - MÊME SI des erreurs sur les structures complexes qui ne conduisent à aucun malentendu. (Académie de Paris, Anglais LV1)
- **Bon contrôle** des structures simples et courantes – MÊME SI erreurs sur les structures complexes ne conduisent à aucun malentendu. (Académie de Paris, Espagnol LV1)

Pour les barèmes, les grilles de correction utilisées sont basées sur un système de points convertissables pour obtenir une note sur 20 et une correspondance *approximative* aux niveaux du CECRL. Cette équivalence *approximative (sic.)* accorde, pour une note à partir de 9 sur 10 pour l'expression écrite, un niveau B2.

Les possibles interprétations faites par les correcteurs – sur le poids des erreurs par exemple - rendent difficile la tâche pour établir les acquis des élèves en LVE. L'expérience au sein des groupes

de travail de la Depp et les résultats d'autres recherches montrent à quel point l'appréciation d'une compétence et la note attribuée sont des éléments peu fiables, en raison notamment des attendus qu'un correcteur peut avoir et de l'interprétation qu'il peut faire de termes comme « bon contrôle » ou « bonne maîtrise ». Tardieu cite Piéron (1963) qui avait calculé qu'il faudrait « 127 correcteurs pour obtenir la valeur vraie d'une dissertation philosophique et 13 pour un devoir de mathématiques, pourtant réputées sciences exactes » (2014, p. 75). Par ailleurs, le système de notes adossé aux niveaux du CECRL complique encore la possibilité de dégager la qualité des acquis, celui-ci n'ayant pas été conçu pour que des notes sur 20 y soient adossées. Néanmoins, pour certaines activités langagières, les critères proposés dans les grilles laissent à penser qu'un niveau B2 correspondrait à une note d'au moins 18 sur 20, un niveau B1 à une note de 16 sur 20 et un niveau A2 à une note de 10 sur 20.

Les fiches d'évaluation et de notation (B.O n°4 du 23 janvier 2014) fournies aux correcteurs pour l'oral, nous donnent quelques indications supplémentaires. En effet, pour la compréhension de l'oral en LV1, les niveaux du CECRL sont affichés aux côtés des points accordés au candidat (les notes ne peuvent être que 2, 6, 10, 16 ou 20/20). Ainsi seuls les élèves qui obtiennent une note comprise entre 18 et 20/20 seraient-ils considérés comme ayant atteint le niveau B2. Entre 10 et 16, ils auraient le niveau B1. C'est ce que confirment les analyses de copies proposées sur plusieurs sites académiques (voir Eduscol/langues vivantes³⁸).

Néanmoins, si les sujets des épreuves écrites sont publiés, les évaluations qui portent sur l'oral sont, elles, des épreuves en cours d'année qui sont conçues et administrées dans les établissements. Elles ne sont donc pas publiques et, à notre connaissance, il n'existe pas de recherche menée sur les conditions d'évaluation au baccalauréat en langues vivantes, ainsi que sur la manière dont les apprentissages sont effectivement mesurés. La note de service de 2014³⁹ relative à l'organisation des épreuves orales de langues vivantes indique que « les épreuves en cours d'année sont conduites par l'enseignant de la classe concernée [...] mais une organisation différente peut être mise en place ». Il est ainsi difficile de dire dans quelle mesure l'épreuve de compréhension orale est corrigée de façon anonyme et si les épreuves de production orale en continu et en interaction sont menées par l'enseignant de la classe ou un autre enseignant.

On peut également s'interroger sur ce qui est évalué lors de l'épreuve d'expression orale introduite en 2013 et qui donne lieu aux meilleurs résultats. Les moyennes d'expression orale sont en effet les meilleures des trois épreuves, avec parfois plus de 1 point par rapport à la compréhension de l'oral (en anglais et en espagnol LV1 notamment), qui elle-même est souvent supérieure aux résultats de l'épreuve écrite.

La première partie de l'expression orale est une production en continu par l'élève qui doit présenter une notion étudiée durant l'année. Il semble que l'élève, puisqu'il a travaillé les 4 notions obligatoires en classe avec son professeur, récite en fait un compte-rendu qu'il a préparé en amont. On peut ainsi imaginer pourquoi des élèves de milieux favorisés ou très favorisés peuvent obtenir de meilleurs résultats. Une bonne préparation des 4 notions et un entraînement soutenu avec un entourage qui maîtrise une ou plusieurs des langues évaluées au baccalauréat sont susceptibles

³⁸ <http://eduscol.education.fr/langues-vivantes/enseigner/ressources-pour-les-evaluations-et-les-examens/baccalaureats-generaux-et-technologiques/ressources-pour-les-epreuves-ecrites.html>

³⁹ NOR : MENE1400244N. Note de service n° 2014-003 du 13-1-2014. MEN - DGESCO A2-1

d'améliorer nettement les performances. Ce type de performance ne correspond pas non plus à une situation de la vie réelle. En effet, il est rare, y compris pour des enseignants, des journalistes ou des conférenciers qui sont amenés à faire des présentations structurées, de devoir réciter un texte appris par cœur, sans notes ou sans avoir pratiqué un entraînement intensif. Les élèves réalisent donc un exercice académique particulier, qui requiert une préparation soutenue.

La partie interaction orale est également sujette à questionnement. Dans le descriptif ci-dessous, un certain nombre de termes utilisés pour décrire le niveau de compétence cible pour le baccalauréat, font référence à l'épreuve d'expression orale et plus particulièrement à la partie qui concerne l'interaction.

Niveau B2 : niveau cible pour l'épreuve du baccalauréat.

Peut comprendre l'essentiel d'un sujet concret ou abstrait dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Il peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance, par exemple une conversation avec un locuteur natif. L'élève peut émettre un avis sur un sujet d'actualité et en débattre.

Source : education.gouv.fr⁴⁰

Le texte cite « la conversation » et à la capacité de l'élève à « débattre ». Les fiches d'évaluation et de notation utilisent également les termes « prendre part à une conversation » pour cette partie de l'épreuve. Pourtant, durant l'épreuve, les enseignants n'engagent pas une conversation avec les élèves (ils ne conversent pas non plus en classe pendant les cours, les élèves sont généralement interrogés ou sollicités pour intervenir). Il serait plus juste de dire qu'ils leur posent des questions sur la notion qu'ils viennent de présenter. Le CECRL fait bien la distinction entre ces divers formats que sont la conversation, l'échange d'information ou l'interview. Il semblerait en effet que ce soit davantage ce dernier type d'interaction qui soit évalué au baccalauréat. Le descripteur du CECRL (2001, p.68) indique pour l'interview au niveau B2 que le locuteur « peut prendre des initiatives dans un entretien, élargir et développer ses idées, sans grande aide ni stimulation de la part de l'interlocuteur ». La seconde partie du descripteur indique qu'il « peut conduire un entretien avec efficacité et aisance, en s'écartant spontanément des questions préparées et en exploitant et relançant les réponses intéressantes ». On voit ici que le rôle peut être celui d'interviewé ou celui d'intervieweur. L'épreuve du baccalauréat ne porte, semble-t-il que sur le premier rôle, qui consiste davantage à répondre à des questions. On est là très loin du mode conversationnel qui implique la prise d'initiative, la gestion des tours de parole, la possibilité de changer de sujet, voire de clore l'échange. L'épreuve semble donc bien valider la capacité à répondre à des questions davantage que la capacité à participer à une conversation.

⁴⁰ <http://www.education.gouv.fr/cid206/les-langues-vivantes-et-régionales.html&xtmc=organisationeacutepeuvebaccalaureacuteatlanguesvivantes&xtnp=1&xtr=1>

Conclusion

Au regard des résultats présentés ici, il est possible de considérer que les élèves français ont les compétences requises en réception, en fin d'école et de collège. Les questions de compréhension de l'oral et plus particulièrement la difficulté de certains élèves à repérer des mots connus et discriminer des sons proches à l'école élémentaire doit nous interroger sur l'entraînement qui est proposé aux enfants. Ne devrait-on pas profiter davantage de leur grande plasticité auditive pour les sensibiliser davantage aux sons différents des autres langues ? Les enseignants du premier degré sont-ils suffisamment formés pour enseigner une langue étrangère, sachant qu'il n'y a pas d'épreuve de LVE au concours de professeur des écoles ?

Les compétences de production sont, quant à elles, bien moins maîtrisées en fin de collège et l'on peut considérer que les difficultés si souvent mentionnées des français en LVE concernent effectivement cette inhabilité à s'exprimer à l'écrit et plus encore à l'oral.

Les taux importants de non-réponse observés dans CEDRE primaire et collège en expression écrite doivent aussi nous interroger sur les raisons qui poussent les élèves à ne pas essayer de faire le travail demandé : ce phénomène est-il lié au fait que ces évaluations ne sont pas notées ? Ou bien, est-ce lié à une peur de l'échec qui rend les élèves en France incapables de prendre le moindre risque sur une copie ? La tendance nationale qui consiste à se focaliser sur l'erreur plutôt que sur les réussites serait-elle une réalité qui bloque les apprenants, ou tout simplement une représentation bien présente dans l'esprit des élèves ?

Les évaluations du baccalauréat présentent des résultats différents avec des notes inférieures en compréhension et en expression à l'écrit. Ce sont les compétences orales qui semblent les mieux maîtrisées par les bacheliers, sans pour autant qu'ils atteignent vraisemblablement le niveau requis, à savoir B2 en LV1 et B1 en LV2. La meilleure réussite à l'oral peut être la conséquence du travail plus intensif mené sur ces compétences dans les classes depuis l'introduction des épreuves d'expression orale en 2013. Néanmoins, la question de l'appréciation des performances des élèves à l'oral par les évaluateurs devrait être soulevée, tout comme la nature de l'épreuve et les compétences évaluées en expression orale en continu et en interaction. Pour cette dernière, pourquoi ne pas envisager des interactions entre pairs ? Et pour l'épreuve de production orale en continu, pourquoi ne pas envisager une épreuve similaire à celle retenue pour l'épreuve de français du baccalauréat, dans laquelle l'élève doit préparer sa prestation juste avant l'épreuve, à partir d'une problématique qui lui est proposée ?

Par ailleurs, compte tenu de l'importance du répertoire lexical pour la maîtrise d'une LVE, on pourrait aussi s'attacher à mesurer plus finement les acquis lexicaux des élèves ; s'ils se révélaient insuffisants, il serait alors nécessaire d'envisager un apprentissage contextualisé plus systématique, et cela à tous les niveaux. Néanmoins, des connaissances déclaratives ne sauraient suffire, et seule une pratique soutenue devrait pouvoir permettre l'acquisition de connaissances procédurales. Il serait alors important de développer encore davantage la communication dans la classe, les échanges entre pairs étant les seuls à même de permettre l'expression régulière de tous, compte tenu des horaires en langue et des effectifs dans les classes.

Enfin, il convient de conclure sur l'impact du profil social des établissements qui impacte durement les acquis des élèves les plus défavorisés. Les difficultés en français se reportent sur l'apprentissage des LVE et cela d'autant plus que les élèves sont en milieu défavorisé. A l'inverse, les élèves des milieux favorisés ou très favorisés ont les résultats les meilleurs, tout en mettant en place des stratégies de choix de langue au niveau du lycée.

Références

- Ashton, K. (2016). Reflection on international comparative education survey methodology: a case study of the European Survey on Language Competences. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 46(3), 414–434.
- Bange, P. (1992). A propos de la communication et de l'apprentissage en L2, notamment dans ses formes institutionnelles. *AILE*, 1, 53–85.
- Bessonneau, P. & Verlet, I. (2012). Les compétences en langues étrangères des élèves en fin de scolarité obligatoire. Premiers résultats de l'Étude européenne sur les compétences en langues 2011. *Note d'information 12.11 - DEPP*.
- Beuzon, S. (à paraître). CEDRE anglais 2016. *Dossier DEPP*.
- Beuzon, S. & Dalibard, E. (2017). CEDRE 2004-2010-2016. Compétences en anglais en fin de collège. *Note d'information 17.20 - DEPP*.
- Blanche-Benveniste, C. (1997). *Méthode d'enseignement simultané des langues romanes*. Firenze: La Nuova Italia.
- Blanche-Benveniste, C. & Valli, A. (1997). *L'intercompréhension: le cas des langues romanes*. Paris: Hachette.
- Boucé, S., Dalibard, E. & Marchois, C. (2017). CEDRE 2014-2010-2016. Espagnol et allemand en fin de collège. *Note d'information 17.21 - DEPP*.
- Commission européenne/EACEA/Eurydice. (2012). *Repenser l'éducation - Investir dans les compétences pour de meilleurs résultats socio-économiques* (No. COM(2012) 669).
- Commission européenne/EACEA/Eurydice. (2015). *Les langues dans l'enseignement secondaire. Un aperçu des tests nationaux en Europe 2014/2015* (Rapport Eurydice). Luxembourg: Office des publications de l'Union européenne.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues - Apprendre, Enseigner, Evaluer*. Conseil de l'Europe.
- Council of the European Union (2014). *Conclusions on multilingualism and the development of language competences* (Education, Youth, Culture and Sport Council meeting). Bruxelles.
- Dalibard, E. & Marchois, C. (2017). CEDRE 2004-2010-2016- Anglais et allemand en fin d'école. *Note d'information 17.19. MEN - DEPP*.
- Dodane, C. (2000). L'apprentissage précoce d'une langue étrangère : une solution pour la maîtrise de l'intonation et de la prononciation ? In *La prosodie au coeur du débat : Apprendre, Enseigner, Acquérir*. (pp. 229–248). Rouen: Presses Universitaires, Dyalang.
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- European Commission. (2012). *First European Survey on Language Competence: Final report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Guberina, P. (1991). Rôle de la perception auditive dans l'apprentissage précoce des langues. *Le Français Dans Le Monde*.
- Gutierrez Eugenio, E. & Saville, N. (2017). Policy review: The role of assessment in European language policy: a historical overview. *Languages, Society & Policy*. <https://doi.org/10.17863/CAM.9801>
- Hagège, C. (1996). *L'enfant aux deux langues*. Paris : Odile Jacob.
- Hildén, R. & Härmälä, M. (2013). *National evaluation of learning outcomes in second national language Swedish (long syllabus) and foreign languages in 2013*.
- Hilton, H. (2019). *Sciences cognitives et apprentissage des langues* (Rapport Conférence de consensus). Courbevoie : CNESCO.
- Hu, M. & Nation, P. (2000). Unknown vocabulary density and reading comprehension. *Reading in a*

Foreign Language, 1(13), 403–430.

Inspection générale de l'éducation nationale. (2012). *Les évaluations nationales et internationales sur les acquis des élèves et sur d'autres dimensions des systèmes éducatifs* (No. 2012–056).

Johnson, M. (2001). *The Art of Nonconversation: A Reexamination of the Validity of the Oral Proficiency Interview*. New Haven, CT: Yale University Press.

Laufer, B. (2010). Lexical threshold revisited: Lexical text coverage, learners' vocabulary size and reading comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 22(1), 15–30.

Manoïlov, P. & Tardieu, C. (2016). Assessment of Spoken Interactions in Two Conditions: Teacher-to-Student versus Student-to-Student. In *Studies in Language Testing* (Vol. 44, pp. 490–510). Paris: Cambridge University Press.

Meara, P., & Milton, J. (2003). *X_Lex, The Swansea Levels Tests*. Newbury: Express.

Milton, J. & Alexiou, T. (2009). Vocabulary Size and the Common European Framework of Reference for Languages. In *Vocabulary studies in First and Second Language Acquisition* (Richards B. et al. (eds)). London: Palgrave MacMillan.

Monnanteuil, F. & Jardin, P. (2013). *Les enseignements à tirer des résultats des élèves de troisième lors de l'étude européenne réalisée en 2011 sur les compétences en langues étrangères* (No. 2013–086). Inspection générale de l'éducation nationale.

Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Puren, C. (2001). Evaluation et certification en langues. *Les Langues Modernes*, 2, 12–29.

Rocher, T. (2016). *Que sait-on des capacités des élèves à lire et à comprendre des textes divers ? Notes des experts* (Conférence de consensus). Cnesco.

Roussel, S. (2014). A la recherche du sens perdu : comprendre la compréhension de l'oral en langue seconde. *La Clé Des Lanuges [En Ligne]*. Retrieved from <http://cle.ens-lyon.fr/plurilingues/a-trier/a-la-recherche-du-sens-perdu-comprendre-la-comprehension-de-l-oral-en-langue-seconde>

Saunders, M. (2006). The “presence” of evaluation theory and practice in educational and social development: toward an inclusive approach. *London Review of Education*, 4(2), 197–215.

Springer, C. (2000). La dimension sociale dans le CECR : pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif. *La Revue Canadienne Des Langues Vivantes*, 66(4), 511–523.

Stæhr, L. S. (2008). Vocabulary size and the skills of listening, reading and writing. *The Language Learning Journal*, 36(2).

Sundqvist, P. (2009). *Extramural English Matters* (PhD Dissertation). Karlstad University Studies, Karlstad, Sweden.

Tardieu, C. (2014). *Notions-clés pour la didactique de l'anglais*. Paris: Presses de la Sorbonne Nouvelle.

Van Ek, J. A. & Trim, J. L. . (1991). Threshold. Council of Europe.

Wilkins, D. (1977). *Notional Syllabuses: A Taxonomy and its relevance to Foreign Language Curriculum Development*. Oxford: Oxford University Press.

Zoghliami, N. (2016). La compréhension de l'anglais oral (L2) : processus cognitifs et comportements stratégiques. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliu*, (Vol. 35 N° 1). <https://doi.org/10.4000/apliut.5322>

Annexes

A. Annexe 1 – Niveaux du CECRL et échelle de maîtrise du socle

CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE POUR LES LANGUES (CECRL) LV	ÉCHELLE DE MAÎTRISE DU SOCLE
À partir du niveau A2 dans au moins une des cinq activités langagières et A1 dans toutes les autres	Très bonne maîtrise
Niveau A1 dans les cinq activités langagières	Maîtrise satisfaisante
Niveau A1 dans au moins trois des cinq activités langagières	Maîtrise fragile
Niveau A1 atteint dans une ou deux des cinq activités langagières	Maîtrise insuffisante

Niveau de maîtrise attendu pour le socle commun en fin de cycle 3

eduscol.education.fr/ressources-2016 - Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche - Octobre 2016

CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE POUR LES LANGUES (CECRL)		ÉCHELLE DE MAÎTRISE DU SOCLE
LV1	LV2	
À partir du niveau B1 dans au moins une des cinq activités langagières et A2 dans toutes les autres	À partir du niveau A2 dans plus de deux activités langagières et A1 dans toutes les autres	Très bonne maîtrise
Niveau A2 dans les cinq activités langagières	Niveau A2 dans au moins deux des cinq activités langagières et A1 dans toutes les autres	Maîtrise satisfaisante
Niveau A2 dans au moins trois des cinq activités langagières et A1 dans toutes les autres	Niveau A2 dans une des cinq activités langagières et A1 dans toutes les autres	Maîtrise fragile
Niveau A2 dans une ou deux des cinq activités langagières et A1 dans les autres	Niveau A1 dans les cinq activités langagières	Maîtrise insuffisante

Niveau de maîtrise attendu pour le socle commun en fin de cycle 4

eduscol.education.fr/ressources-2016 - Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche - Octobre 2016

B. Annexe 2 – Échelle de performance

L'échelle de performances a été élaborée en utilisant les modèles de réponse à l'item. Le score moyen en anglais et en allemand, 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. 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.

Source : CEDRE, MEN-DEPP. Réf. : Note d'information, n° 17.19. © DEPP

C. Annexe 3 – Répartition des effectifs d'élèves selon les langues choisies au baccalauréat 2017 et selon les PCS des parents.

Langues	Professions et Catégories Socio-professionnelles des parents des candidats au baccalauréat									Total en nombre
	Agriculteurs = 18 671	Artisans, commerçants, chef entrep.= 120 093	Autres inactifs = 126 329	Cadres, professions intel. sup.= 307 298	Employés = 238 303	Non déclaré = 65 230	Ouvriers = 206 458	Professions intermédiaires = 176 599	Retraités = 22 873	
Anglais	1,5%	9,4%	9,8%	22,8%	18,5%	5,6%	17,0%	13,6%	1,8%	688 096
Espagnol	1,5%	9,6%	10,2%	23,7%	19,5%	4,8%	15,1%	13,9%	1,8%	430 710
Allemand	1,7%	7,7%	7,7%	32,3%	16,2%	3,3%	14,8%	14,8%	1,7%	111 299
Italien	1,0%	10,0%	9,7%	24,3%	19,9%	4,2%	14,9%	14,4%	1,6%	33 399
Portugais	0,5%	9,2%	16,4%	11,1%	22,1%	5,9%	23,6%	10,3%	0,8%	3 066
Chinois	0,3%	16,0%	10,5%	33,2%	18,0%	4,6%	7,6%	8,2%	1,6%	2 970
Turc	0,2%	17,2%	21,8%	2,6%	5,9%	4,9%	42,7%	3,3%	1,4%	2 509
Arabe	0,4%	6,9%	36,5%	10,4%	8,9%	13,4%	14,0%	6,7%	2,8%	2 413
Langue régionale	3,5%	8,3%	18,0%	15,6%	22,0%	6,3%	9,9%	15,0%	1,4%	2 259
Autre	0,4%	12,3%	13,7%	36,9%	11,4%	7,5%	7,1%	9,5%	1,1%	5 133
Totaux	1,5%	9,4%	9,9%	24,0%	18,6%	5,1%	16,1%	13,8%	1,8%	1 281 854

Champ : Candidats présents au baccalauréat hors spécialités agricoles technologiques et professionnelles, et TMD, en France métropolitaine et dans les DOM

Source : MEN-MESRI-DEPP, Système d'information Ocean

D. Annexe 4 – Résultats des épreuves d'allemand et d'espagnol LV1 et LV2 au baccalauréat selon les académies

Académies frontalières avec l'Allemagne = Nancy-Metz ; Strasbourg ; Besançon

Académies frontalières avec l'Espagne = Bordeaux ; Montpellier ; Toulouse

Académies non frontalières = Caen; Clermont-Ferrand ; Dijon ; Grenoble ; Lille ; Lyon ; Poitiers ; Rennes ; Nantes; Orléans-Tours ; Reims ; Amiens ; Rouen ; Limoges ; Créteil-Paris-Versailles

Résultats baccalauréat allemand LV1 - 2017

Sections	Académies non frontalières (hors DOM)	Académies frontalières avec l'Allemagne
ES	14,52	14,20
S	15,50	15,69
STMG	11,64	12,38
L	15,29	15,14

Résultats baccalauréat allemand LV2 - 2017

Sections	Académies non frontalières (hors DOM)	Académies frontalières avec l'Allemagne
ES	12,19	11,87
S	13,40	13,39
STMG	10,36	10,72
L	12,30	12,28

Résultats baccalauréat espagnol LV1 - 2017

Sections	Académies non frontalières (hors DOM)	Académies frontalières avec l'Espagne
ES	12,88	13,01
S	13,49	13,92
STMG	11,24	11,54
L	13,70	13,78

Résultats baccalauréat espagnol LV2 - 2017

Sections	Académies non frontalières (hors DOM)	Académies frontalières avec l'Espagne
ES	12,72	12,64
S	13,58	13,70
STMG	10,52	10,56
L	13,09	12,99

Source : MEN-MESRI-DEPP, données Système d'information Ocean, traitement Cnesco 2019

E. Annexe 5 – Répartition des Professions et Catégories Socioprofessionnelles (PCS)

Très favorisées : Chefs d'entreprise de 10 salariés ou plus ; Professions libérales et assimilées ; Cadres de la Fonction Publique ; Professeurs, professions scientifiques ; Professions de l'information, des arts et des spectacles ; Cadres administratifs et commerciaux d'entreprise ; Ingénieurs et cadres techniques d'entreprise ; Professeurs des écoles, instituteurs et assimilés

Favorisées : Professions intermédiaires de la santé et du travail social ; Clergé, religieux ; Professions intermédiaires administratives de la Fonction Publique ; Professions intermédiaires administratives et commerciales des entreprises ; Techniciens ; Contremaîtres et agents de maîtrise ; Anciennes prof. interm. et sup. (retraités cadres ou prof. intermédiaires)

Moyennes : Agriculteurs exploitants ; Artisans ; Commerçants et assimilés ; Employés civils et agents de service de la Fonction Publique ; Policiers et militaires ; Employés administratifs d'entreprise ; Employés de commerce
Personnels des services directs aux particuliers ; Anciens agriculteurs exploitants (retraités)
Anciens artisans, commerçants, chefs d'entreprise (retraités)

Défavorisées : Ouvriers qualifiés ; Ouvriers non qualifiés ; Ouvriers agricoles
Anciens employés retraités et ouvriers ; Chômeurs n'ayant jamais travaillé
Inactifs divers (autres que retraités)

ns. = PCS non renseignée (inconnue ou sans objet)

F. Annexe 6 – Résultats par langues et par épreuves langagières au baccalauréat 2017

Allemand LV1

Sections	Moyenne notes finales	Moy. écrit	Moy. oral	Moy. Comp. orale	Moy. Expr. orale
ES	14,55	13,38	13,90	13,61	14,21
S	15,61	14,74	14,97	14,64	15,33
STMG	12,15	12,16	11,36	11,20	11,28
L	15,35	14,66	14,54		

Espagnol LV1

Sections	Moyenne notes finales	Moy. écrit	Moy. oral	Moy. Comp. orale	Moy. Expr. orale
ES	12,84	12,43	12,61	11,92	13,14
S	13,63	13,18	13,48	12,77	14,01
STMG	11,26	11,13	10,73	10,47	11,12
L	13,67	13,22	13,57		

Autres LV1

Sections	Moyenne notes finales	Moy. écrit	Moy. oral	Moy. Comp. orale	Moy. Expr. orale
ES	15,05	14,39	15,17	14,51	15,04
S	15,82	15,13	16,00	15,72	16,12
STMG	14,11	14,02	13,62	12,93	13,39
L	15,68	15,20	15,64		

Anglais LV2

Sections	Moyenne notes finales	Moy. écrit	Moy. oral	Moy. Comp. orale	Moy. Expr. orale
ES	11,35	10,01	11,98	11,52	12,52
S	12,59	11,36	13,16	12,70	13,69
STMG	9,70	8,87	9,81	9,76	9,96
L	12,68	11,59	13,18		

Allemand LV2

Sections	Moyenne notes finales	Moy. écrit	Moy. oral	Moy. Comp. orale	Moy. Expr. orale
ES	12,16	11,61	12,02	12,09	12,05
S	13,47	12,98	13,30	13,31	13,37
STMG	10,44	10,72	9,45	10,11	8,89
L	12,32	11,90	12,19		

Espagnol LV2

Sections	Moyenne notes finales	Moy. écrit	Moy. oral	Moy. Comp. orale	Moy. Expr. orale
ES	12,68	11,91	12,80	12,64	13,06
S	13,58	12,91	13,63	13,48	13,87
STMG	10,48	9,76	10,53	10,74	10,47
L	13,04	12,58	12,95		

Autres LV2

Sections	Moyenne notes finales	Moy. écrit	Moy. oral	Moy. Comp. orale	Moy. Expr. orale
ES	14,27	13,70	14,33	14,47	14,13
S	15,01	14,45	15,09	15,23	14,95
STMG	12,35	12,26	11,89	11,87	11,31
L	14,30	14,06	14,12		

Source : MEN-MESRI-DEPP, données Système d'information Ocean, traitement Cnesco 2019



Cnesco

Carré Suffren

31-35 rue de la Fédération

75 015 Paris

cnesco.communication@education.gouv.fr

École normale supérieure de Lyon
Institut français de l'Éducation

19 allée de Fontenay

69 007 Lyon

conf.consensus.ife@ens-lyon.fr