



COMPÉTENCE

l'évaluation des acquis des élèves 2006-2007



école primaire et collège



l'évaluation institutionnelle des compétences

Dans la ligne des trois précédentes, voici l'édition 2007 des résultats de l'évaluation des acquis des élèves de notre académie (hors examens).

Cette publication présente une synthèse des résultats obtenus par les élèves à diverses évaluations. Dans le premier comme le second degré, elle contribue à l'évaluation de la mise en œuvre du projet académique 2007-2010 et de ses ambitions.

Comme les années précédentes, ce travail a mobilisé de nombreuses équipes intercatégorielles composées d'enseignants, de chefs d'établissement, d'inspecteurs, de responsables des services administratifs et logistiques des inspections académiques et du rectorat. Je les remercie tous ainsi que membres du groupe de pilotage qui ont assuré la conception de ce document.

Ce document est destiné à tous les acteurs et partenaires de notre système éducatif. J'espère qu'il les intéressera et leur permettra d'apprécier les résultats de notre travail collectif au service de la réussite des élèves.

Jean-Paul de Gaudemar

Recteur de l'académie d'Aix-Marseille
Chancelier des universités

Sommaire

Les évaluations des acquis des élèves : pourquoi un bilan académique ?	5
Partie 1 Les évaluations nationales	7
Les évaluations à l'entrée en sixième, en français et en mathématiques	8
Les évaluations à l'entrée en CE2, en français et en mathématiques	10
Un dispositif pour le repérage de la grande difficulté : l'évaluation en CE1	13
Partie 2 Les évaluations à l'initiative de l'académie	15
L'évaluation des compétences des élèves en langue vivante à la fin du CM2 (anglais et allemand).....	16
L'évaluation de la compréhension orale des élèves en langue vivante à la fin de la troisième (allemand et anglais LV1 – arabe, espagnol et italien LV2)	23
L'évaluation des compétences en langue et culture régionales à la fin du CM2	26
L'évaluation de l'apprentissage de la lecture au cycle 2 : une expérimentation dans les Bouches-du-Rhône	29
La validation des compétences du brevet informatique et Internet (B2i).....	30
La délivrance des attestations de sécurité routière de premier et second niveaux (ASSR 1, ASSR 2) dans l'académie..	32
Conclusion	34

L'évaluation des acquis des élèves : pourquoi un bilan académique ?

Chaque année, des évaluations institutionnelles sont mises en œuvre à différents niveaux de la scolarité des élèves. Elaborées tant au niveau national qu'au niveau académique, ces évaluations poursuivent différents objectifs : le plus souvent diagnostiques en début de cycle, elles sont plutôt qualifiées d'évaluations bilan en fin de cycle. Dans tous les cas, elles donnent des éléments d'appréciation indépendants des pratiques quotidiennes de la classe.

Pour chaque élève, faire un point précis sur les acquis et les fragilités. La plupart des évaluations font l'objet d'une communication de résultats individuels à côté de la moyenne des résultats obtenus par le groupe considéré. Elles permettent alors à chaque élève de situer son niveau de compétence par rapport à un référent indispensable pour interpréter l'éventuel caractère exceptionnel d'un score de réussite. En cas de difficulté avérée, la considération de l'écart avec le référent permet de fixer des objectifs de progression individuels raisonnables. L'analyse des erreurs commises, menée par le maître ou le professeur avec l'élève et à partir de ses traces écrites, est le gage de progrès à venir car elle contribue à lever des blocages.

Pour les enseignants, mieux adapter son enseignement dans sa classe. Les évaluations de début de cycle, notamment, permettent aux enseignants de connaître finement et rapidement les acquis des élèves dont ils ont la charge : c'est l'utilisation « diagnostique » des évaluations. Cette utilisation inclut le repérage des élèves en difficulté et de la nature de ces difficultés, mais aussi le repérage du niveau général d'acquisition d'une compétence donnée. L'analyse des résultats, éclairée par les scores moyens de réussite mesurés aux niveaux national, académique et du bassin de formation, sert d'appui à la construction d'une progression annuelle ainsi qu'à la mise en place des programmes personnalisés de réussite éducative (PPRE) assortis d'une pédagogie différenciée au sein de la classe.

Pour les responsables du pilotage pédagogique. La collecte, l'exploitation et la diffusion des résultats académiques permettent à chaque unité éducative de situer le niveau général des élèves et de repérer les domaines ou les élèves qui méritent une attention particulière. Chaque responsable peut alors, au niveau de sa structure :

- faire le point sur la grande difficulté et penser les dispositifs adéquats pour y remédier ;
- fixer des objectifs de progression raisonnables à court ou à moyen terme et définir les moyens d'y parvenir ;
- mesurer, s'il dispose de chiffres antérieurs, la plus-value apportée par sa structure à un groupe d'élèves (c'est le « suivi de cohorte ») ;
- décider de priorités, localement ou dans le cadre d'orientations académiques ou nationales ;
- mieux piloter la formation.

Ces décisions de pilotage s'inscrivent bien entendu dans un projet d'établissement, de circonscription ou de discipline.

Dans l'académie d'Aix-Marseille, depuis la rentrée 2004, de grands chantiers ont été ouverts dans le domaine de l'évaluation. Ils se sont d'abord situés dans le cadre de la loi d'orientation des lois de finances (LOLF) pour s'orienter vers la perspective de l'évaluation des compétences prévues dans le socle commun de connaissances et de compétences que doivent maîtriser tous les élèves à l'issue de la scolarité obligatoire. A ce titre, des bilans portant sur le brevet informatique et Internet (B2i niveau école et niveau collège) et l'attestation scolaire de sécurité routière (ASSR niveaux 1 et 2) figurent aussi dans ce document.

L'objet de la présente brochure, qui paraît cette année pour la troisième fois *, est de décrire les plus importants d'entre eux et d'en présenter l'état d'avancement.

* Les documents produits depuis 2002 par le groupe académique sont consultables et téléchargeables sur le site académique www.ac-aix-marseille.fr (La pédagogie > Les évaluations institutionnelles dans l'académie)



Les évaluations nationales

Les évaluations à l'entrée en sixième, en français et en mathématiques

En septembre 2006, les élèves entrant en sixième se sont vu proposer des protocoles nationaux d'évaluation en mathématiques et en français. Comme les années précédentes, ce dispositif a concerné tous les établissements publics et privés, y compris les sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA).

Depuis la rentrée 2002, l'académie d'Aix-Marseille fait un effort particulier pour analyser, puis diffuser les résultats obtenus par les élèves des collèges publics. Le travail d'un groupe animé par les corps d'inspection conduit à une publication académique annuelle, *Evaluation sixième, français et mathématiques*, qui propose une étude fondée sur les résultats compilés de tous les élèves concernés (environ 30 000) et non sur un échantillon, comme c'est le cas à l'échelle nationale.

De plus, cette procédure permet de restituer à chaque collège une fiche qui lui est propre. Elle situe avec précision les résultats de ses élèves de sixième par rapport à ceux de la même catégorie d'établissements et en indique le degré d'hétérogénéité.

La saisie, la compilation et le traitement d'un grand nombre de données sont rendus possibles par l'implication des équipes des établissements, des inspections académiques et par le travail essentiel de la division de l'analyse, des études et de la communication (DAEC). Ces analyses font l'objet d'une publication annuelle destinée aux collèges de l'académie ainsi qu'aux circonscriptions de chaque département.

Ces documents sont disponibles sur le site académique : www.ac-aix-marseille.fr > La pédagogie > Les évaluations institutionnelles dans l'académie > Les évaluations nationales.

Scores de réussite à la rentrée 2006

Les résultats de l'académie d'Aix-Marseille se situent globalement en-dessous de la moyenne de l'échantillon national, dont les résultats doivent toutefois être interprétés en tenant compte d'une marge d'erreur de 3 % environ.

Comparer entre eux les résultats obtenus en mathématiques et en français n'a guère de sens, car la difficulté et les attentes des deux protocoles ne sont pas comparables.

Par contre, comme les protocoles de 2005 ont été reconduits en 2006, on peut comparer les résultats entre ces deux années et constater une très grande stabilité.

Le poids des Bouches-du-Rhône et du Vaucluse (ces deux départements représentent environ 90 % des effectifs scolarisés dans l'académie), avec leur nombre important de collèges classés ZEP et Ambition réussite explique en grande partie le retard relatif de l'académie par rapport à la France.

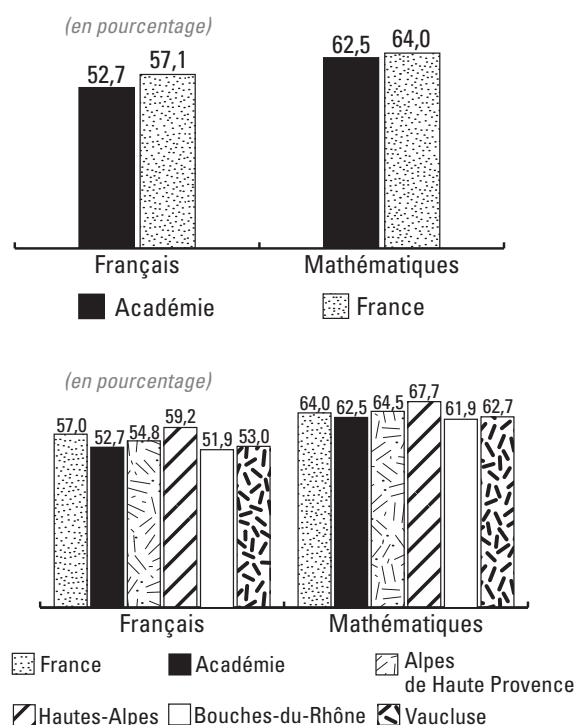
Traditionnellement, les départements alpins affichent des scores de réussite satisfaisants, voire flatteurs. Toutefois, un certain fléchissement des Alpes de Haute Provence se confirme (résultats inférieurs à la moyenne nationale en français et en légère baisse en mathématiques).

perspectives

Les évaluations nationales aident à la mise en place des PPRE. Au départ, en complément des informations transmises par les écoles, elles permettent aux équipes du collège de poser un diagnostic précis sur la nature des difficultés rencontrées par les élèves et ainsi de mieux repérer les compétences à faire acquérir en priorité. A la fin ou au cours du processus de remédiation, refaire passer certains items qui composent les protocoles d'évaluation permet de mesurer les progrès effectués par les élèves.

L'analyse des résultats permet de situer les performances de chaque élève dans le contexte de son collège, mais aussi ceux de l'académie dans celui du pays en utilisant une référence extérieure aux acteurs locaux. En relativisant les résultats obtenus par leurs élèves, elle aide les enseignants à concevoir et à mettre en œuvre des remédiations individuelles (dont les PPRE) ; elle constitue également un outil de pilotage pédagogique pour les collèges, les départements et l'académie.

Un indicateur de « grande difficulté », conçu au plan académique, met en évidence, dans chaque collège, le poids relatif des élèves qui échouent aux items globalement les mieux réussis. Il permet d'appréhender plus finement le niveau de difficulté auquel ont à faire face les collèges classés en ZEP et en Ambition réussite.



Scores de réussite en français, par champ de compétence (en pourcentage)

Champs de compétence	France	Académie	Alpes de Haute Provence	Hautes-Alpes	Bouches-du-Rhône	Vaucluse
Comprendre un énoncé	59,1	56,7	58,8	62,1	56,0	56,9
Connaître les outils de la langue	55,8	51,6	54,0	57,1	51,0	51,0
Produire un texte	52,9	46,6	48,4	56,3	45,2	48,1
Tous les items	57,1	52,7	54,8	59,2	51,9	53,0

Le logiciel J'ADE ne prévoit plus depuis deux ans la traditionnelle répartition des items en trois grands champs de compétence (lecture, écriture, langue) ; c'est le groupe académique qui l'a rétablie, de manière que les enseignants retrouvent plus facilement leurs repères habituels.

septembre 2006

Commentaires

On constate que les compétences d'écriture sont en très net retrait par rapport aux deux autres champs de compétences. Ce domaine de compétence agit d'une manière déterminante sur les résultats globaux. Ces chiffres, clairement insatisfaisants, conduisent l'inspection pédagogique régionale des lettres à rappeler, depuis plusieurs années, **la priorité qu'il convient d'accorder aux objectifs et activités d'écriture dans la classe de français.**

L'étude de la langue doit être conçue en relation étroite avec les objectifs d'écriture visés par les enseignants.

Avec 9,0 %, le taux académique de « grande difficulté » en français (élèves pratiquement en situation d'illettrisme) reste stable. Dans les collèges classés Ambition réussite, ce taux moyen atteint 21,4 % ; il se situe fréquemment autour de 30 % et peut dépasser dans certains cas 40 %.

Scores de réussite en mathématiques, par champ de compétence (en pourcentage)

Champs de compétence	France	Académie	Alpes de Haute Provence	Hautes-Alpes	Bouches-du-Rhône	Vaucluse
Connaissance des nombres	57,0	54,8	56,7	61,8	54,0	55,2
Calcul	68,3	67,0	68,3	70,0	66,7	66,7
Espace et géométrie	64,6	63,5	66,4	69,8	62,6	63,6
Exploitation de données numériques	68,6	66,8	69,5	72,5	65,9	67,5
Grandeurs et mesures	59,8	58,8	60,6	62,9	58,1	59,4
Tous les items	64,0	62,5	64,5	67,7	61,9	62,7

septembre 2006

Commentaires

Comme l'an dernier, c'est dans le champ *Calcul* que l'on observe le meilleur score moyen de réussite. Ce résultat encourageant est sans doute le fruit du travail régulier conduit par les équipes, notamment autour des activités de calcul mental. Par contre, pour les deux champs *Connaissance des nombres* et *Grandeurs et mesures*, on constate que les difficultés persistent. Un travail approfondi sur l'écriture des nombres décimaux doit être poursuivi en sixième.

r e c o m m a n d a t i o n s**En français**

Priorité aux objectifs et activités d'écriture dans la classe de français : l'étude de la langue doit être conçue en relation étroite avec les objectifs d'écriture visés par les enseignants et les élèves produiront très régulièrement de courts textes, suffisamment complexes pour être formateurs.

En mathématiques

Les mathématiques contribuent à faire acquérir aux élèves les connaissances, capacités et attitudes figurant dans le socle de compétences attendues à l'issue de l'enseignement obligatoire. En classe de sixième, on focalisera l'attention sur le calcul sous toutes ses formes, l'écriture des nombres et la résolution de problèmes. Cette dernière activité permet, de plus, de mettre en œuvre des compétences liées à la maîtrise de la langue puisqu'elle sollicite la lecture et la compréhension d'un texte simple, puis l'élaboration et la communication d'une solution.

Les évaluations à l'entrée en CE2, en français et en mathématiques

Comme leurs homologues à l'entrée en sixième, ces évaluations concernent tous les élèves de CE2 chaque année depuis 1989.

Elles ont pour objectif premier de permettre d'apprécier les réussites et les difficultés éventuelles de chaque élève considéré individuellement et de fournir aux enseignants des repères pédagogiques pour organiser la suite des apprentissages. Les résultats observés doivent conduire à élaborer au cycle 3 des réponses pédagogiques adaptées aux besoins spécifiques des élèves, notamment au travers de programmes personnalisés de réussite éducative (PPRE) ou d'autres dispositifs au sein de la classe ou du cycle. Depuis 2004, dans l'académie d'Aix-Marseille, une centralisation des résultats à l'évaluation de début de CE2 a été organisée au niveau académique. Elle est rendue possible par la forte mobilisation des inspecteurs de l'Education nationale (IEN), des équipes de circonscription et de la division de l'analyse, des études et de la communication (DAEC). En 2006, ce travail a permis de construire des repères sur près de 30 000 élèves de CE2 des écoles publiques de l'académie, soit la quasi totalité de l'effectif scolarisé dans les établissements publics de l'académie.

perspectives

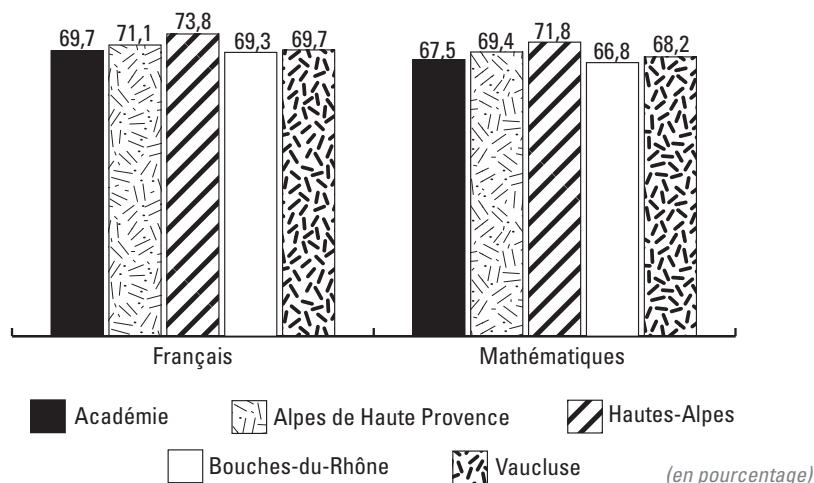
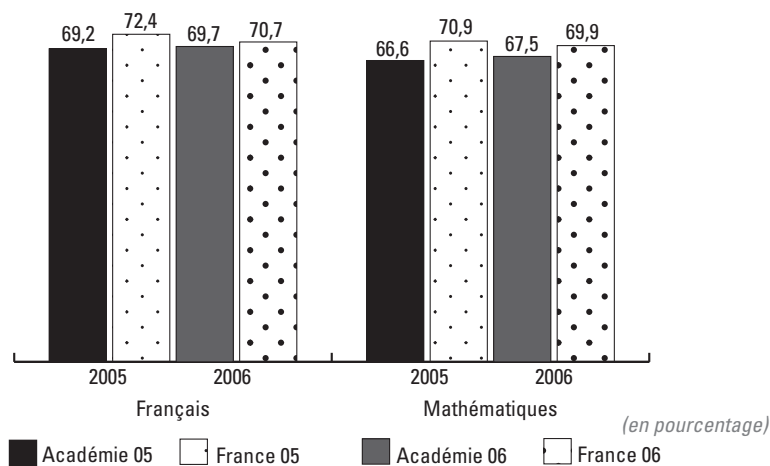
A compter de la rentrée 2007, l'évaluation à l'entrée en CE2 ne sera pas reconduite. S'y substitueront des évaluations en début de CE1 et en début de CM2.

Il ne s'agira plus d'effectuer un diagnostic en début de cycle, mais plutôt de repérer les élèves rencontrant encore des difficultés importantes au début de la dernière année des cycles 2 et 3, afin de permettre à ces élèves d'atteindre les objectifs assignés par le socle commun de connaissances et de compétences, en mettant en œuvre des dispositifs adaptés tels que les programmes personnalisés de réussite éducative (PPRE).

Scores de réussite à la rentrée 2006

Sachant que les élèves ont été interrogés sur le même protocole en 2005 et 2006, on constate une progression aussi bien en français (+ 0,5 %) qu'en mathématiques (+ 0,9 %).

Les écarts avec les résultats nationaux se resserrent et n'ont jamais été aussi faibles : - 1 % en français, - 2,4 % en mathématiques (l'an dernier, ils étaient respectivement de - 3,2 % et - 4,3 %).



Différences interdépartementales

Pour les deux disciplines, les écarts entre les départements sont sensiblement plus resserrés qu'à l'évaluation à l'entrée en sixième. Ce constat demande cependant à être nuancé, comme on peut l'observer ci-après.

Analyse globale des résultats académiques

Scores de réussite en français (en pourcentage)

Champs de compétence	Alpes de Haute Provence	Hautes-Alpes	Bouches-du-Rhône	Vaucluse	Académie	France	Ecart acad. / Fr.
Compréhension	75,7	78,3	73,8	74,7	74,3	75,3	-1,0
Reconnaissance des mots	90,3	92,0	89,4	89,6	89,6	90,9	-1,3
Production de textes	64,5	69,7	61,5	63,0	62,3	62,8	-0,5
Écriture et orthographe	65,7	68,4	63,8	64,2	64,2	64,1	0,1
Tous les items	71,1	73,8	69,3	69,9	69,7	70,7	-1,0
<i>Ecart départ. / France</i>	<i>0,4</i>	<i>3,1</i>	<i>-1,4</i>	<i>-0,8</i>			

septembre 2006

Commentaires

C'est dans le champ *Reconnaissance des mots* que l'on constate le meilleur score de réussite : 89,6 %. La reconnaissance, dans une liste de mots, d'un mot rare lu par l'enseignant est réussi à près de 95 %, mais la capacité à sélectionner, dans une liste de mots fréquents, celui qui ne contient pas le même son n'est réussi qu'entre 80 et 92 %.

Les champs *Écriture et orthographe* et *Production de textes* sont par contre moins réussis. On peut cependant observer que l'écart entre les scores académiques et nationaux se resserre nettement depuis deux ans et que la maîtrise de la copie intégrale de deux phrases et la lisibilité de l'écriture s'améliorent (respectivement 86,2 % et 97,2 %).

Scores de réussite en mathématiques (en pourcentage)

Champs de compétence	Alpes de Haute Provence	Hautes-Alpes	Bouches du Rhône	Vaucluse	Académie	France	Ecart acad. / Fr.
Connaissance des nombres	74,9	77,3	72,5	73,7	73,1	74,2	-1,1
Calcul	72,2	72,4	69,9	71,1	70,4	71,1	-0,7
Espace et géométrie	69,5	72,5	66,3	67,1	66,9	68,6	-1,7
Exploitation de données numériques	57,1	62,6	55,5	58,7	56,5	65,5	-9,0
Grandeurs et mesures	65,5	69,5	62,3	63,6	63,1	65,3	-2,2
Tous les items	69,4	71,8	66,8	68,2	67,5	69,9	-2,4
<i>Ecart départements / France</i>	<i>-0,5</i>	<i>1,9</i>	<i>-3,1</i>	<i>-1,7</i>			

septembre 2005

Commentaires

C'est dans le champ *Connaissance des nombres* que l'on constate le meilleur score de réussite : 73,1 %. L'écriture en chiffres de nombres dictés est réussie à plus de 91 % et la compétence « Donner le double » est maîtrisée par environ 83 % des élèves.

Le champ *Exploitation de données numériques* montre par contre des résultats inférieurs aux résultats nationaux de 9 points. Si la résolution de problèmes additifs et la liaison entre les deux aspects du nombre (cardinal et ordinal) sont relativement bien réussies en utilisant des procédures expertes, celle qui sollicite des procédures personnelles est par contre déficitaire.

Analyse selon les critères non ZEP, ZEP et Ambition réussite

	Global			Hors ZEP			ZEP			Ambition réussite		
	Effectifs	SR-F	SR-M	Effectifs	SR-F	SR-M	Effectifs	SR-F	SR-M	Effectifs	SR-F	SR-M
Alpes de Haute Provence	1 610	71,1	69,4									
Hautes-Alpes	1 268	73,8	71,8									
Bouches-du-Rhône	19 204	69,3	66,8	15 012	72,0	69,6	2 263	62,6	59,6	1 929	56,1	53,7
Vaucluse	6 609	69,9	68,2	464	71,3	69,5	492	65,2	62,9	443	60,5	61,2
Académie	27 691	69,7	67,5	22 564	71,9	69,7	2 755	63,1	60,2	2 372	56,9	55,1

Commentaires

Le tableau ci-dessus présente une distribution des effectifs académiques de CE2 par département, scores de réussite en français (SR-F), en mathématiques (SR-M) et selon les divers environnements (population globale, effectifs hors ZEP, ZEP, écoles Ambition réussite).

Lorsque les données sont connues (c'est-à-dire dans les Bouches-du-Rhône et le Vaucluse), on peut noter une différence importante de réussite selon l'environnement hors ZEP, ZEP ou Ambition réussite.

Les résultats des élèves de ZEP sont inférieurs à ceux réalisés par les élèves hors ZEP, globalement de 10,6 points dans les Bouches-du-Rhône et de 6,1 points dans le Vaucluse. Le déficit le plus important se trouve dans les champs *Production de textes* et *Ecriture-orthographe*.

Ce tableau confirme le poids des difficultés des élèves scolarisés dans les écoles Ambition réussite. Leurs résultats sont inférieurs de 5 à 6 points aux scores réalisés par les autres élèves de ZEP dans toutes les capacités évaluées. Le poids relatif important des populations d'origine allophone dans certaines zones de l'académie est sans doute un facteur à prendre en compte. Il faut cependant s'intéresser aux raisons et aux conditions des réussites bien réelles et parfois même remarquables que l'on observe dans ces écoles, en particulier dans le champ *Reconnaissance des mots*.

Ces quelques chiffres montrent que c'est bien le niveau de performance de nos élèves en ZEP – Ambition réussite qui mérite toute notre attention. Les résultats observés ici doivent être mis en relation avec ceux observés à l'entrée en 6^e : l'écart constaté, au niveau académique, entre les résultats des élèves scolarisés en ZEP et les autres y est toujours de l'ordre de - 10 %.

En français

- ✎ Poursuivre l'apprentissage de la lecture de l'écriture dans ses différentes composantes : lire pour mieux écrire, mais écrire également pour mieux lire.
- ✎ Confronter l'élève à des énoncés complets et complexes (pas nécessairement longs et difficiles).
- ✎ Copier dans diverses situations : ceci favorise les compétences d'écriture et de lisibilité mais aussi développe la concentration tout en permettant d'améliorer les compétences orthographiques. Ecrire, ce n'est pas compléter un texte à trous sur un document photocopie.

En mathématiques

- ✎ Consolider la connaissance des nombres et des opérations, des tables d'addition et de multiplication.
- ✎ Assurer un entraînement quotidien au calcul mental, automatisé et réfléchi.
- ✎ Proposer des problèmes de recherche permettant aux élèves d'utiliser leurs connaissances et favorisant la production de procédures personnelles.
- ✎ Travailler sur les grandeurs et mesures et notamment sur l'utilité et le choix des unités de grandeurs.

Un dispositif pour le repérage de la grande difficulté : l'évaluation en français en CE1

Ce dispositif a pour objectif de ne pas laisser s'installer chez certains élèves du cycle 2 des difficultés qui risquent de perturber gravement la suite de leurs apprentissages.

Construite dans le cadre du plan de lutte contre l'illettrisme, cette évaluation a été conçue pour :

- porter un regard sur les acquis de l'année de CP écoulée ;
- repérer les difficultés persistantes d'apprentissage en cours de CE1 ;
- identifier objectivement les difficultés de chacun de ces élèves ;
- aider les équipes pédagogiques et les enseignants de CE1 à trouver des solutions pour prendre en charge les difficultés spécifiques de ces élèves, notamment par la mise en œuvre de programmes personnalisés de réussite éducative (PPRE) ou d'autres dispositifs différenciés au sein de la classe, du cycle ou de l'école.

Elle se compose de deux parties **séparées dans le temps** :

- La première concerne **tous** les élèves de CE1 avec une épreuve standardisée de deux séquences de 30 minutes chacune, dont le seul objectif est de différencier les élèves selon leur profil : ceux qui n'ont pas de difficultés en lecture et en calcul, ceux qui rencontrent des difficultés légères ou moyennes et ceux qui rencontrent des difficultés importantes.
- **Pour ces derniers**, dont la proportion est évidemment variable, la seconde épreuve (deux séquences de 35 à 40 minutes mises en place une ou deux semaines plus tard) permet de préciser la nature des difficultés qui freinent les apprentissages en lecture et calcul. La prise d'information conduit à s'intéresser non pas à la performance globale de chaque élève, mais bien à une description très fine de ses succès et de ses échecs en particulier dans l'apprentissage de la lecture.

Les constats

Les difficultés les plus fréquentes sont de l'ordre de l'orthographe (dictée de mots connus), de la compréhension (associer un texte et l'image qui lui correspond), du calcul numérique (effectuer des additions), de la

perspectives

En 2007-2008, le dispositif sera simplifié : il n'y aura plus qu'un seul cahier par élève avec passation début octobre de trois séquences de 20 ou 30 minutes. Les trois « profils » (sans difficultés, difficultés légères ou moyennes, grandes difficultés) ne seront pas prédéterminés : c'est l'analyse par les enseignants des réponses avec une attention particulière à certains exercices « cibles » qui permettra le repérage des élèves pour lesquels les enseignants affineront l'analyse en proposant tout ou partie des exercices de la partie 2 des cahiers.

Un protocole similaire sera mis en œuvre au niveau national en début de CM2 : de la même façon, il s'agira de repérer les élèves rencontrant encore des difficultés sérieuses afin de mettre à profit la dernière année du cycle pour prendre en charge ces difficultés par le recours à des dispositifs adaptés (remédiations, PPRE...).

connaissance du système décimal (compléter des suites de nombres, reconnaître ou écrire des nombres en chiffres).

	Profil 1	Profil 2	Profil 3
Compréhension	Difficultés lourdes	Difficultés légères	Sans difficultés
<i>Nombre d'items réussis</i>	<i>de 0 à 28</i>	<i>de 29 à 33</i>	<i>de 34 à 37</i>
Nombre d'élèves	39,2%	30%	30,8%
Identification	Difficultés lourdes	Difficultés légères	Sans difficultés
<i>Nombre d'items réussis</i>	<i>de 0 à 17</i>	<i>de 18 à 21</i>	<i>de 22 à 26</i>
Nombre d'élèves	25,3%	32,2%	42,5%
Production	Difficultés lourdes	Difficultés légères	Sans difficultés
<i>Nombre d'items réussis</i>	<i>de 0 à 11</i>	<i>de 12 à 15</i>	<i>de 16 à 18</i>
Nombre d'élèves	23,6%	33,9%	42,5%
Mathématiques	Difficultés lourdes	Difficultés légères	Sans difficultés
<i>Nombre d'items réussis</i>	<i>de 0 à 16</i>	<i>de 17 à 20</i>	<i>de 21 à 22</i>
Nombre d'élèves	25,5%	33,8%	40,7%

C'est dans le domaine de la compréhension que les difficultés lourdes sont les plus nombreuses et dans celui de la production qu'elles sont le moins marquées. Toutefois, le dispositif n'étant pas encore bien stabilisé, il est difficile de dire si ce constat correspond effectivement à des degrés de compétences différents chez les élèves, ou simplement à des niveaux de difficulté différents dans les exercices proposés.

Les circonscriptions et les écoles qui n'étaient pas engagées l'année dernière dans le dispositif (qui avait encore un caractère expérimental) ont pu être surprises par ces pourcentages importants – pour ne pas dire inquiétants –

d'élèves en difficulté. Mais les maîtres ont assez bien compris qu'il s'agit en réalité d'une réponse aux critiques massivement émises à l'issue de l'expérimentation : filtre aux mailles trop larges, qui ne retenait que les élèves en très grande difficulté et relevant plus de l'enseignement adapté ou spécialisé que du domaine de compétence des enseignants ordinaires dans les classes ordinaires ; champ de l'évaluation beaucoup trop restreint ; faible nombre d'items, éludant un certain nombre de compétences essentielles (phonologie, lecture à voix haute...) et ne suffisant pas à caractériser les difficultés.

On a donc constaté avec intérêt que la plupart des attentes émises à la suite de l'expérimentation (et notamment à l'occasion du séminaire académique du 10 mai 2006) ont été prises en compte et l'on a bien compris

que si l'objectif de ce dispositif est bien de permettre une analyse fine des difficultés des élèves, le moyen le plus sûr d'y parvenir est de confronter effectivement les élèves à des situations susceptibles de les mettre en difficulté. Ces constats de 60 % d'élèves en difficultés légères ou lourdes et de 40 % d'élèves soumis à l'épreuve B sont donc à considérer comme un matériau riche en informations sur les difficultés des élèves et non comme des indicateurs d'une situation alarmante.

Les décisions

Au plan académique, le pourcentage moyen d'élèves soumis à l'épreuve B est de 38 % (33 % au niveau national). Il est caractérisé en réalité par une grande dispersion (de 19 % à 68 % des élèves selon les circonscriptions).

Ont été soumis à l'épreuve B :

- 32 % des élèves hors REP-ZEP (30 % au niveau national) ;
- 56 % des élèves en ZEP ou REP (45 % au niveau national) ;
- 60 % des élèves Ambition réussite (52 % au niveau national).

Un PPRE a été mis en œuvre pour 36 % des élèves ayant été soumis à l'épreuve B, soit **13 % des élèves de CE1**. Toutefois, les élèves qui ont bénéficié d'un PPRE correspondent à des réalités diverses, traduisant probablement des orientations différentes selon les écoles ou les circonscriptions.

Analyse qualitative

La mise en œuvre et l'exploitation au niveau de la classe et de l'école

L'implication d'autres enseignants de l'équipe pédagogique et du réseau d'aides aux élèves en difficulté (RASED), des conseillers pédagogiques en circonscription (CPC), des interlocuteurs informatique, parfois des titulaires remplaçants est mentionnée assez souvent, toujours en positif. Celle-ci intervient notamment sur la passation, la correction et l'interprétation des résultats. Le rôle des RASED dans l'élaboration des PPRE est souligné plusieurs fois. L'accompagnement par les équipes de circonscription a été soutenu.

L'exploitation a donné lieu à des conseils des maîtres spécifiques, à des travaux en amont avec les élèves de CP, à l'implication du maître supplémentaire, du RASED. Les échanges ont été constructifs au sein du cycle 2 sur les démarches pédagogiques et l'élaboration des groupes de besoin.

Cette analyse a véritablement constitué un encouragement fort aux pratiques différenciées.

Remarques complémentaires des IEN et des équipes de circonscription

Les IEN font état d'effets déjà perceptibles sur les résultats des élèves et les pratiques des maîtres : amélioration de la culture d'évaluation des équipes, meilleure précision des dispositifs d'aide, réflexion sur la continuité des apprentissages. La nécessité de s'engager fortement dans des pratiques différenciées est mieux acceptée. Le travail en équipe s'est nettement amélioré sur ce point (mutualisation des pratiques et outils d'évaluation). La recherche de la collaboration des familles est encore timide. Ce point méritera en effet d'être interrogé.

en conclusion

Ces évaluations au CE1 ont reçu un accueil positif et, là où elles ont permis d'identifier des élèves en grande difficulté, elles ont engagé les enseignants et les équipes vers une meilleure prise en compte des besoins de chaque élève, ce qui a eu des effets souvent cités sur les pratiques individuelles et collectives des enseignants. La critique sur les seuils de repérage atteste du besoin des enseignants de disposer d'un outil performant pour caractériser les besoins des élèves. L'attente d'outils d'aide à l'exploitation des constats (pistes pédagogiques) a d'ailleurs souvent été exprimée.

Reste à affiner l'expertise des difficultés et à intégrer leur traitement dans les autres variables d'une pratique professionnelle ... **C'est un travail de longue haleine**, comme tout ce qui suppose un infléchissement des pratiques, une distanciation intellectuelle et affective avec sa façon de travailler, l'identification de nouveaux enjeux didactiques.



Les évaluations

à l'initiative de l'académie

L'évaluation des compétences des élèves en langue vivante à la fin du CM2

L'évaluation des compétences en langues vivantes (allemand et anglais) des élèves en fin de CM2, qui s'est déroulée fin mai – début juin 2006, a permis de situer les réponses de ces élèves par rapport au niveau A1 du *Cadre européen commun de référence pour les langues**. A la différence de l'évaluation 2006 qui avait porté sur un échantillon statistiquement représentatif des élèves de CM2 de l'académie, l'évaluation 2007 a été généralisée à l'ensemble des écoles publiques dispensant de l'anglais ou de l'allemand ; au total, les résultats de 80 % des écoliers concernés ont été collectés pour cette analyse.

L'harmonisation et le pilotage académique ont garanti un processus d'évaluation identique pour tous.

Les tests, portant sur les compétences des élèves en matière de compréhension orale et écrite ainsi que d'expression orale et écrite, ont été élaborés par une commission académique comprenant des IEN 1^{er} degré, des IA-IPR de langues, des conseillers pédagogiques en langues vivantes des différents départements. Conformément aux orientations du *Cadre européen commun de référence*, les grilles d'évaluation ont été rédigées en termes positifs.

De façon rigoureusement identique aux évaluations 2005 et 2006, chaque compétence a elle-même été traduite en termes de composantes évaluées. Par exemple, pour la compréhension de l'oral, nous avons retenu comme composantes : *Discriminer des voyelles et des consonnes*, Repérer l'accent de mot, *Comprendre un mot, une fonction langagière*, *Extraire des informations dans un message oral*. Il va de soi que nous n'avons pas évalué toutes les composantes qui entrent en jeu tant dans la compréhension que dans l'expression.

Le but de cette évaluation généralisée à l'ensemble des élèves de CM2 est de préciser le niveau atteint dans chacune des quatre activités de communication langagière, étant donné qu'un élève n'a pas forcément le même niveau de maîtrise des compétences dans les activités de réception et de production, d'où la difficulté de parler d'un niveau général en allemand ou en anglais des élèves en fin d'école.

Cette évaluation a concerné des élèves qui ont tous reçu un enseignement fondé sur le programme applicable au CM1 à la rentrée 2003 et en CM2 à la rentrée 2004.

Les résultats

Comme pour l'évaluation 2006, l'analyse des résultats permet de parvenir à deux types de conclusion, l'une portant sur la qualité de l'ensemble des réponses (ce qui permet de formuler des conseils pédagogiques), l'autre portant sur le niveau atteint par les élèves pris individuellement, étant bien entendu que ce niveau est à préciser pour chacune des activités de communication langagière (réception, production). Les résultats sont différents selon le protocole adopté.

perspectives

L'évaluation des compétences en langue va s'étendre à l'italien en 2007-2008.

Les exercices et les résultats de l'évaluation menée en 2006-2007 seront mis en ligne sur le site académique à la rentrée 2007.

* *Le Cadre européen commun de référence pour les langues vivantes* offre une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels, etc. en Europe. Il définit aussi des niveaux de compétence qui permettent de mesurer le progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage et à tout moment de la vie.

Pour en savoir plus...

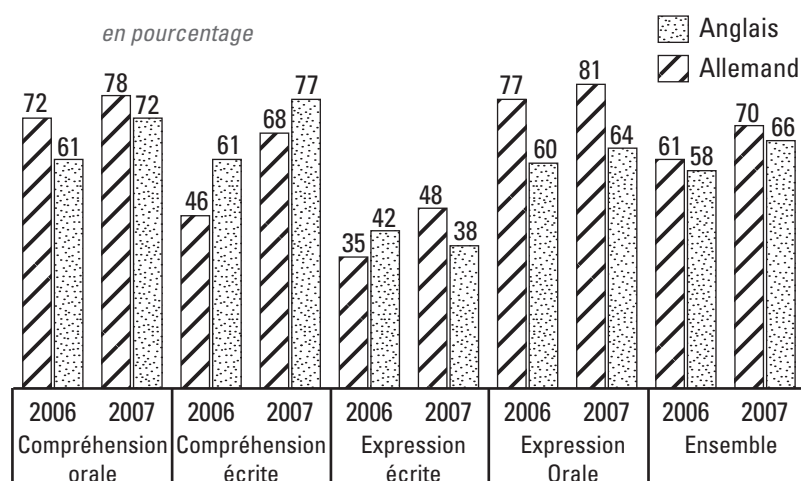
<http://eduscol.education.fr/D0067/cecrl.htm>

Les résultats de 2007 confirment ceux de 2006 obtenus par échantillon. La progression sensible observée entre les deux années atteste de la qualité du travail accompli dans les départements et les circonscriptions pour construire les apprentissages en s'appuyant sur les évaluations académiques.

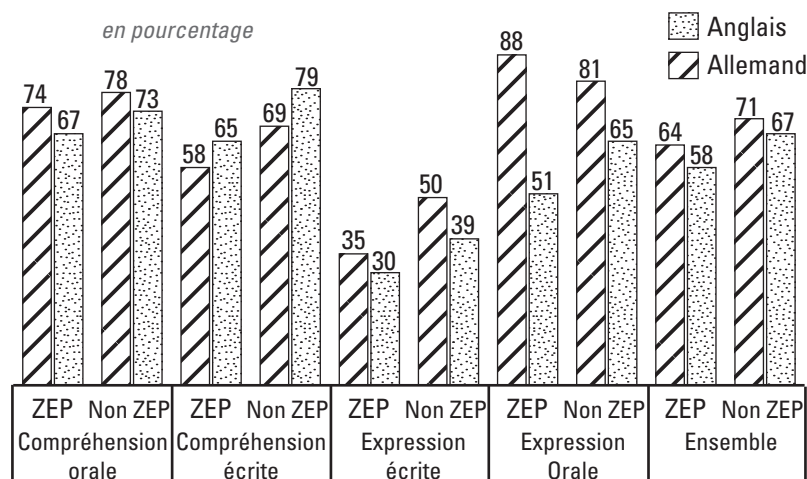
Analyse pédagogique de l'ensemble des réponses

En fin de CM2, les élèves ont des acquis sur lesquels les professeurs de 6^e vont pouvoir s'appuyer pour construire leur enseignement. Le niveau atteint en compréhension de l'oral et en expression orale montre que les objectifs assignés de façon réglementaire à l'enseignement des langues à l'école (développement des compétences orales) sont respectés. Pour autant, les compétences écrites ne sont pas négligées (cf. diagrammes ci-dessous et pages suivantes).

Suite à l'évaluation de juin 2006, le fait d'avoir diffusé très largement les tests, les résultats, les conclusions assorties de conseils, a eu une incidence forte sur l'entraînement des élèves puisque les résultats à l'évaluation de 2007 ont progressé dans presque tous les domaines et tout particulièrement en compréhension de l'oral : repérer l'accent de mot (allemand, anglais), comprendre un mot (anglais), extraire des informations dans un message oral (allemand et anglais). Les élèves sont mieux entraînés à observer la langue orale, à segmenter le flux sonore, à reconnaître des données familières à l'écrit, mais d'un accès difficile à l'oral : l'effort entrepris dans ce domaine ne doit en aucune façon être relâché.



Taux de maîtrise du A1 par compétence



Taux de maîtrise du A1 par compétence selon le type d'école (2007)

L'écart en compréhension de l'oral entre l'anglais et l'allemand tient au fait que l'opacité du continuum sonore formé par la chaîne parlée est plus épaisse en anglais et s'oppose plus fortement à l'accès au sens en anglais qu'en allemand, même si cette opacité est présente dans l'une et l'autre langue.

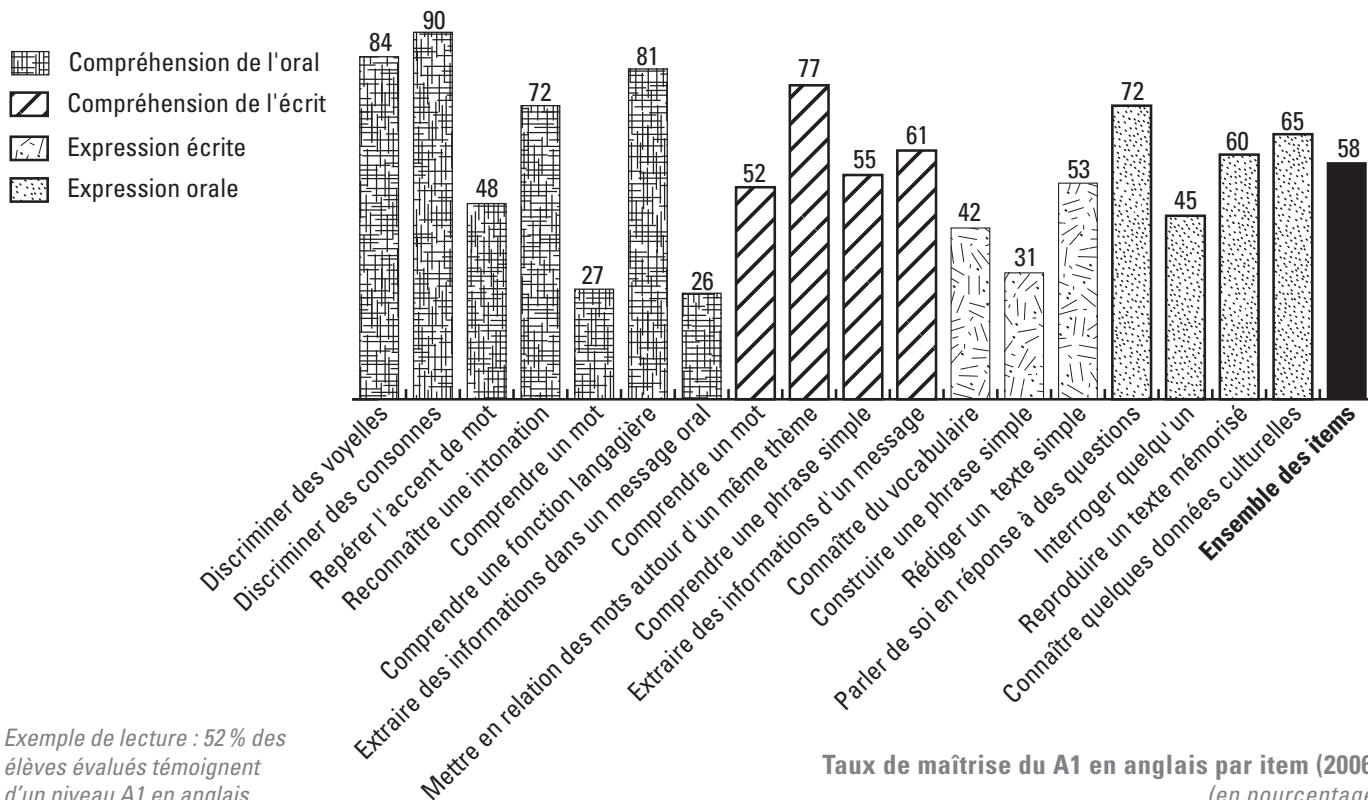
L'écart en compréhension de l'écrit (allemand : 68 % – anglais : 77 %) est dû au fait que le temps consacré à l'oral est plus important en allemand qu'en anglais. Néanmoins, les enseignants d'allemand ont tenu compte des recommandations qui leur ont été faites, d'où un progrès très net en compréhension de l'écrit et en expression écrite (allemand : 35 % en 2006, 48 % en 2007).

L'écart en expression orale (allemand : 81 % – anglais : 64 %) montre que l'accent mis sur l'oral par les germanistes débouche sur plus d'aisance et plus de fluidité. En outre, le décalage que l'on peut noter, en anglais, entre « parler de soi en réponse à des questions » et « interroger quelqu'un » montre que le questionnement magistral constitue encore une activité majeure dans la plupart des étapes d'une séance et que l'élève intervient le plus souvent pour répondre à des questions. Néanmoins, les progrès enregistrés sur ce dernier point – « interroger quelqu'un » – (54 % en 2007 contre 45 % en 2006 en anglais), même s'ils restent à confirmer, témoignent de la prise en compte des recommandations faites en 2006.

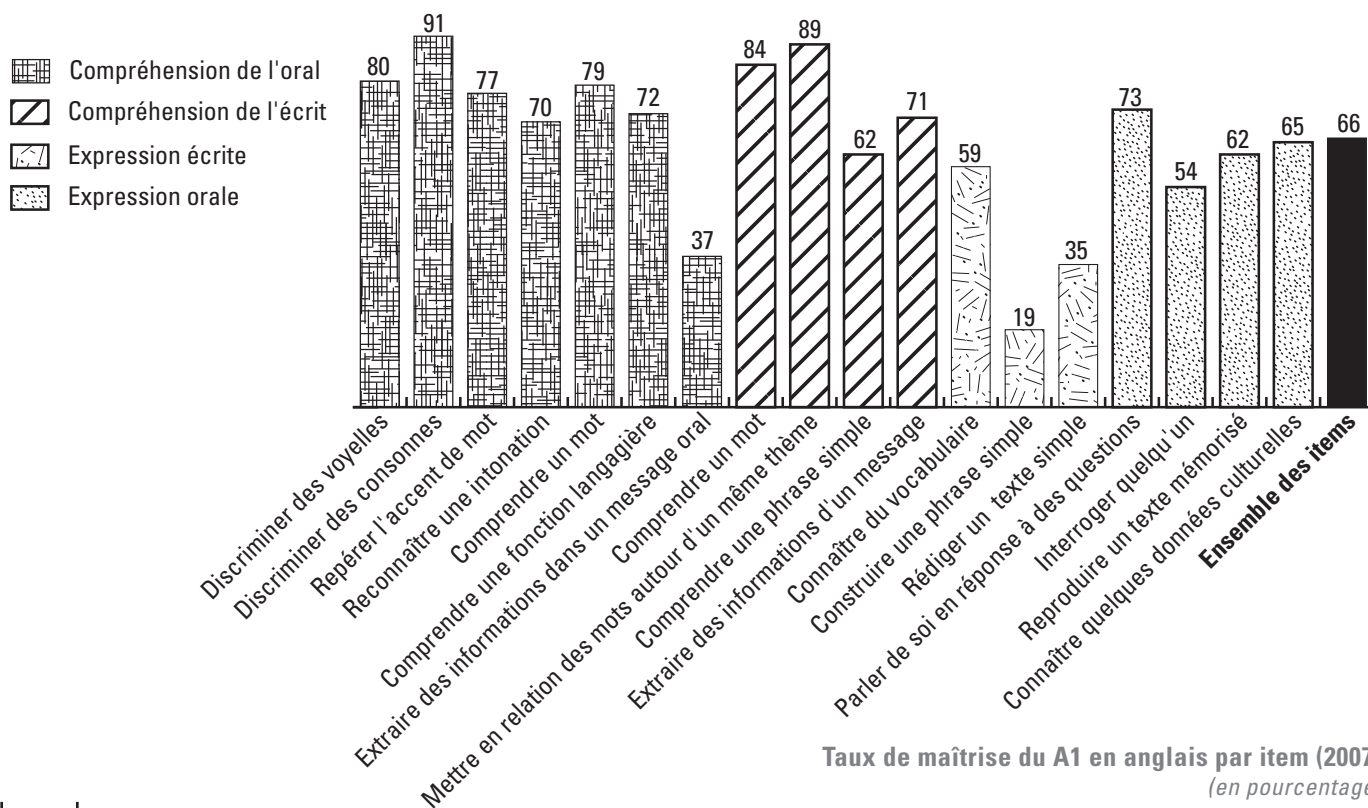
La faiblesse des résultats en expression écrite en anglais sur les deux composantes – construire une phrase simple, rédiger un texte simple – peut s'expliquer par un problème de barème et par le choix d'une tâche dont l'adéquation avec le niveau A1 n'est peut-être pas totale. En fait, la tâche « construire une phrase simple » (allemand : 28 % – anglais : 19 %) est très contraignante et très sélective (un seul critère d'évaluation : l'exactitude). Cette tâche a été maintenue dans l'évaluation 2007 pour permettre d'établir des comparaisons avec les années précédentes. L'écart avec l'autre activité qui consiste à rédiger un texte simple (allemand : 59 % – anglais : 35 %) n'est surprenant qu'en apparence : en fait, les critères d'évaluation sont plus nombreux pour

la tâche complexe (respect de la consigne, développement thématique, aisance, exactitude, étendue du vocabulaire, stratégies de compensation, cohérence) que pour la tâche simple (exactitude). Il apparaît que le passage de l'expression orale (dont la mise en place devrait avoir pour objectif de permettre aux élèves de gagner en fluidité et en confiance) à l'expression écrite ne va pas de soi et réclame un véritable apprentissage stratégique (planification, mise en mots, contrôle *a posteriori*). On retrouve ce problème jusqu'en terminale.

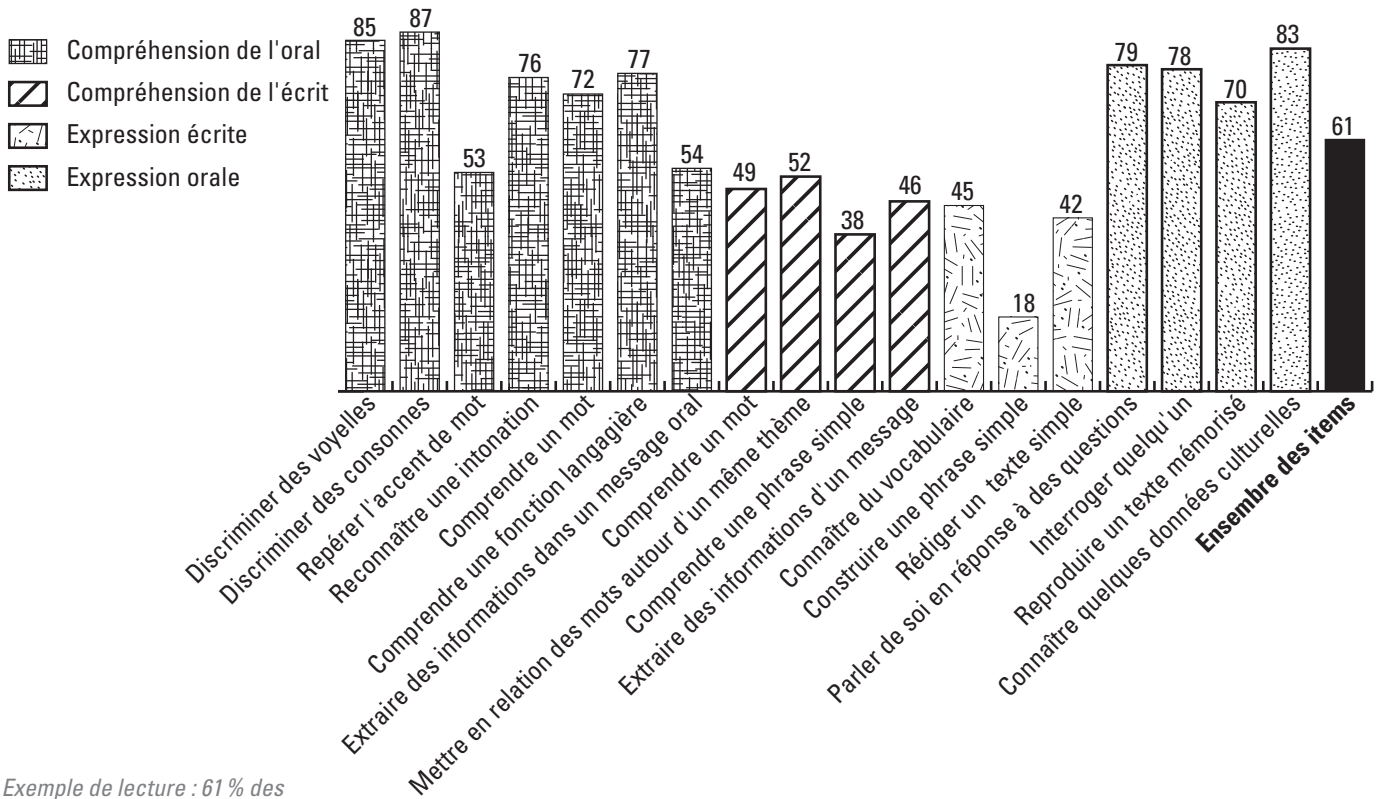
Enfin, l'analyse des résultats en éducation prioritaire (ZEP) montre que les écarts que l'on a pu constater sur les évaluations de français prévalent également en langues vivantes, même si l'écart en allemand est de plus faible ampleur qu'en anglais. Les disparités de résultats semblent, entre ZEP et non ZEP, par ailleurs être plus importantes à l'écrit qu'à l'oral.



Taux de maîtrise du A1 en anglais par item (2006)
(en pourcentage)

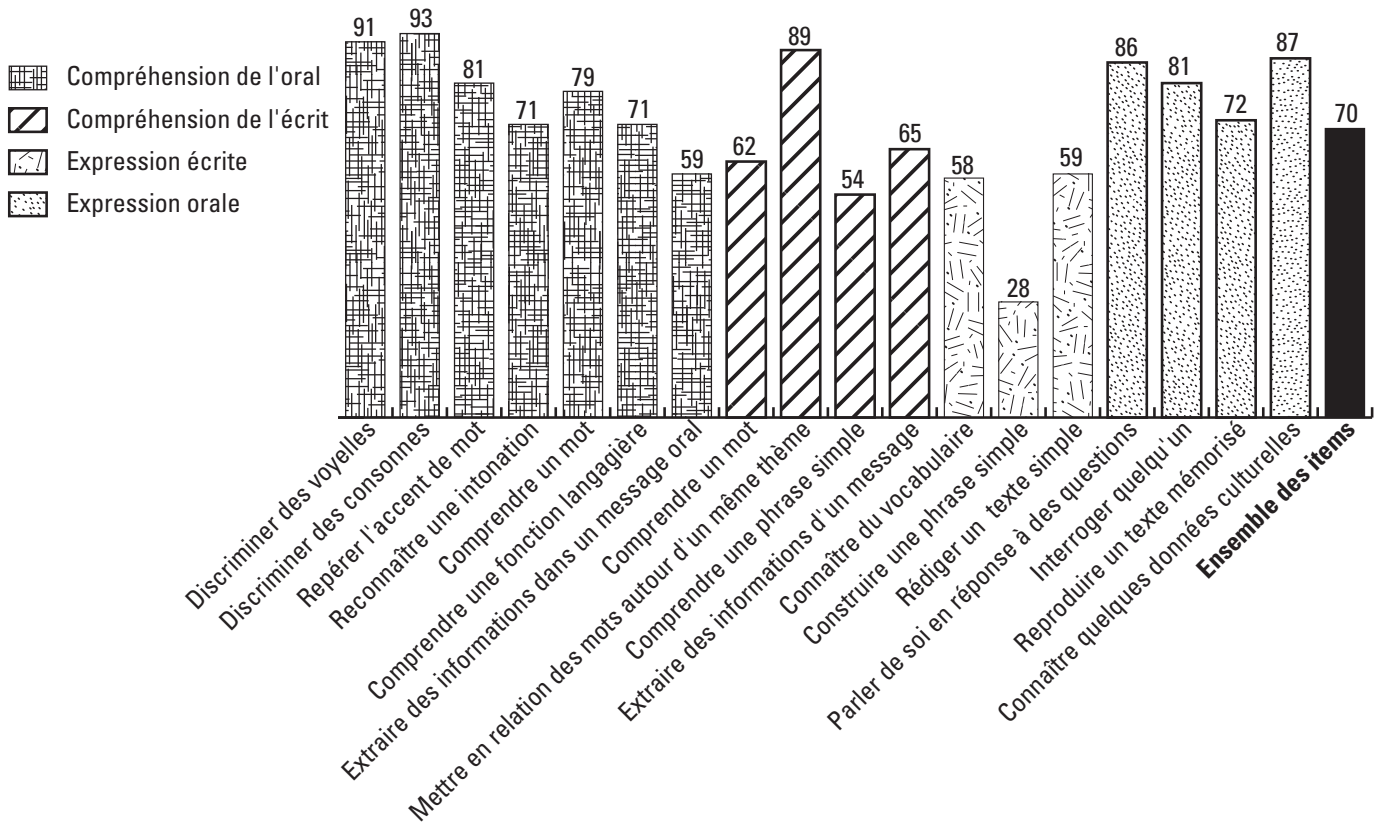


Taux de maîtrise du A1 en anglais par item (2007)
(en pourcentage)



Exemple de lecture : 61 % des élèves évalués témoignent d'un niveau A1 en allemand.

Taux de maîtrise du A1 en allemand par item (2006)
(en pourcentage)



Taux de maîtrise du A1 en allemand par item (2007)
(en pourcentage)

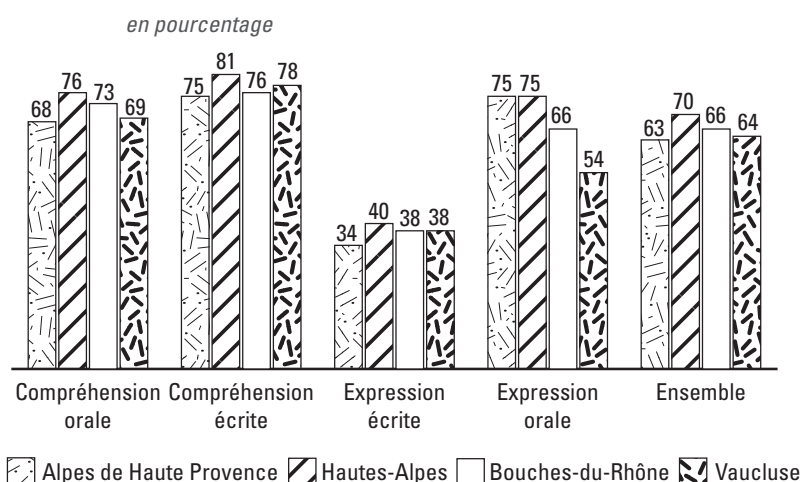
Sur un plan global, les compétences des élèves s'affirment année après année.

Au plan départemental, on note, **en anglais**, une relative homogénéité des résultats, sauf en expression orale pour laquelle les Bouches-du-Rhône et le Vaucluse se situent en retrait des départements alpins.

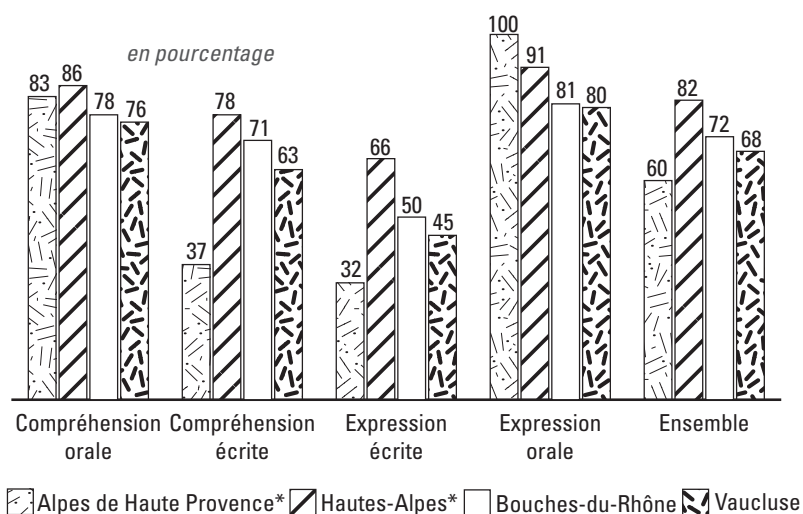
En allemand, compte tenu de la faiblesse des effectifs, les résultats dans des départements alpins s'avèrent atypiques et sont donc difficilement comparables aux deux autres départements où les écoliers des Bouches-du-Rhône paraissent éprouver moins de difficultés que ceux du Vaucluse pour les compétences relevant de l'écrit.

Taux de maîtrise du A1 en allemand par compétence (2007)

* Résultats atypiques dans les départements alpins, compte tenu du faible nombre d'élèves en allemand.



Taux de maîtrise du A1 en anglais par compétence (2007)

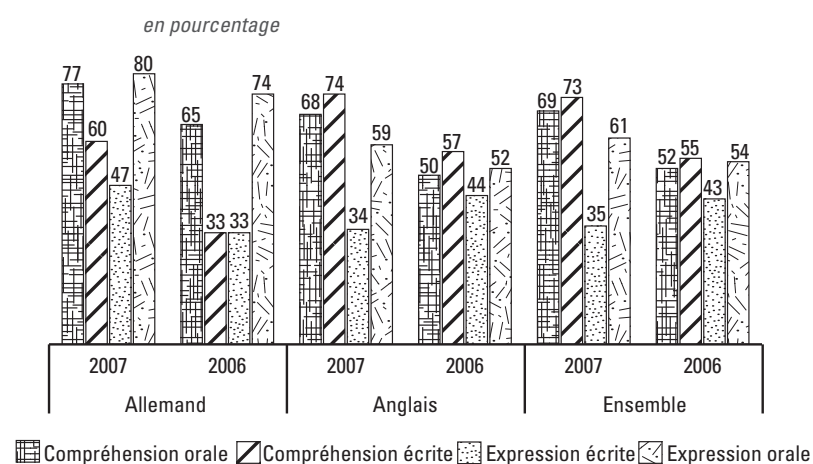


Taux de maîtrise du A1 par item, langue et département (2007)

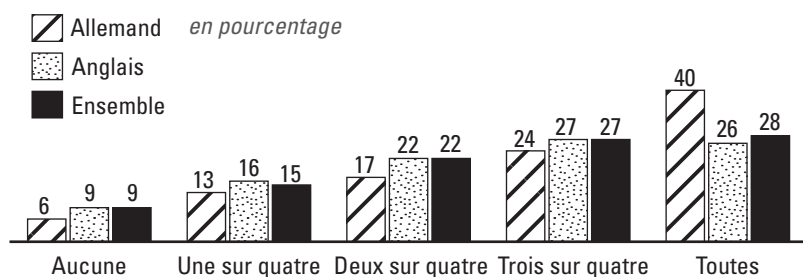
en pourcentage

	Anglais				Allemand				
	04	05	13	84	04*	05*	13	84	
Compréhension orale	Discriminer des voyelles	84	81	82	73	89	90	91	90
	Discriminer des consonnes	91	94	91	89	95	98	94	92
	Repérer l'accent de mot	65	84	78	75	100	83	83	77
	Reconnaître une intonation	71	72	70	69	89	68	69	72
	Comprendre un mot	67	79	82	76	84	93	79	78
	Comprendre une fonction langagière	66	74	73	68	68	85	69	72
	Extraire des informations d'un message oral	34	44	38	35	58	88	63	52
Compréhension écrite	Comprendre un mot	82	87	84	86	26	71	69	54
	Mettre en relation des mots autour d'un même thème	88	89	89	90	53	95	90	87
	Comprendre une phrase simple	61	68	61	63	26	73	55	51
	Extraire des informations d'un message écrit	70	79	71	71	42	73	69	61
Expression écrite	Connaître du vocabulaire	51	57	60	60	47	73	61	54
	Construire une phrase simple	18	25	18	23	11	49	31	23
	Rédiger un texte simple	32	37	37	31	37	76	60	58
Expression orale	Parler de soi en réponse à des questions	81	83	75	65	100	98	87	84
	Interroger quelqu'un	66	62	57	45	100	83	80	82
	Reproduire un texte mémorisé	74	76	64	52	100	93	73	67
	Connaître quelques données culturelles	79	77	67	55	100	93	86	87
Ensemble des items	63	70	66	64	60	82	72	68	

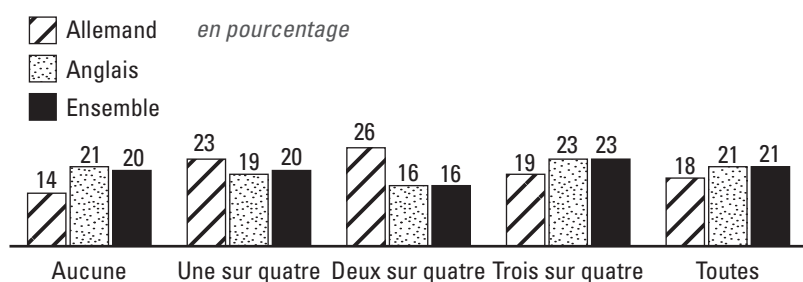
Evaluation de la performance des élèves (pris individuellement)



Taux d'élèves ayant acquis le niveau A1 par langue et par compétence



Répartition des élèves selon le nombre de compétences de niveau A1 (2007)



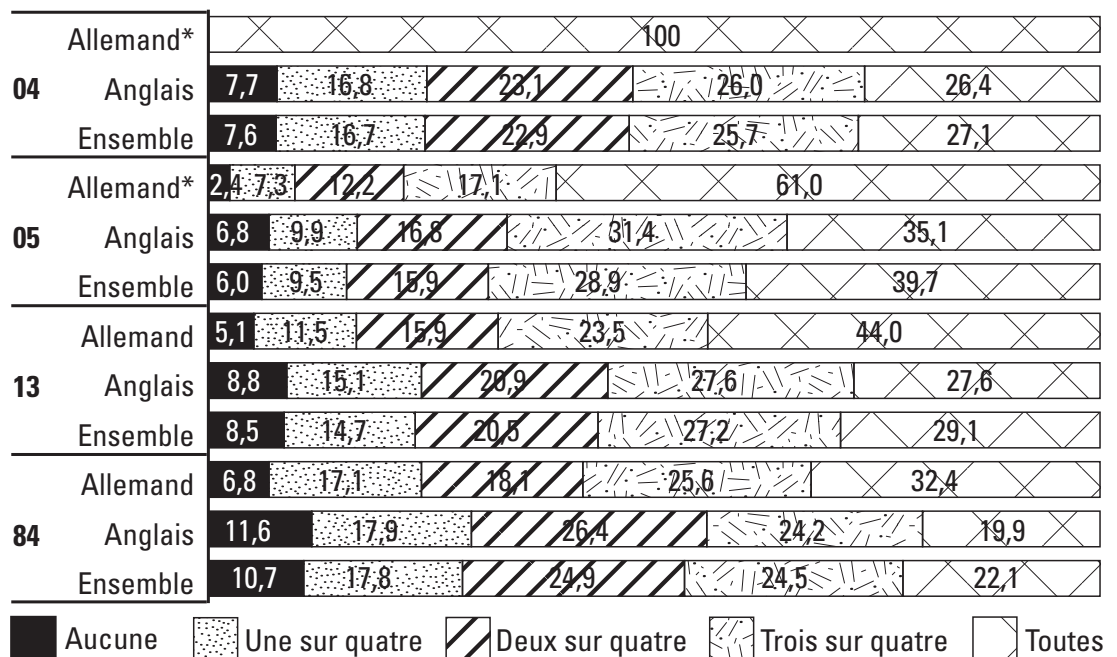
Répartition des élèves selon le nombre de compétences de niveau A1 (2006)

Au-delà de l'approche pédagogique précédente qui s'appuie sur l'analyse des réponses aux items, l'étude des performances des écoliers, pris individuellement, montre qu'environ 70 % des élèves de CM2 ont acquis le niveau A1 en compréhension orale ou écrite et que 60 % l'ont atteint en expression orale ; en revanche, à peine plus d'un tiers d'entre eux ont satisfait aux exigences requises en expression écrite. Par rapport à 2006, cette année est marquée par un accroissement des disparités de réussite entre expression écrite, dont les résultats baissent de 8 points, et les autres compétences dont les scores affichent une progression allant de 7 à 18 points. Comparés aux anglicistes, les germanistes se distinguent par des résultats sensiblement plus élevés en compréhension orale (+ 9 points) ainsi qu'en expression écrite (+ 13 points) ou orale (+ 21 points), mais inférieurs de 14 points en compréhension écrite.

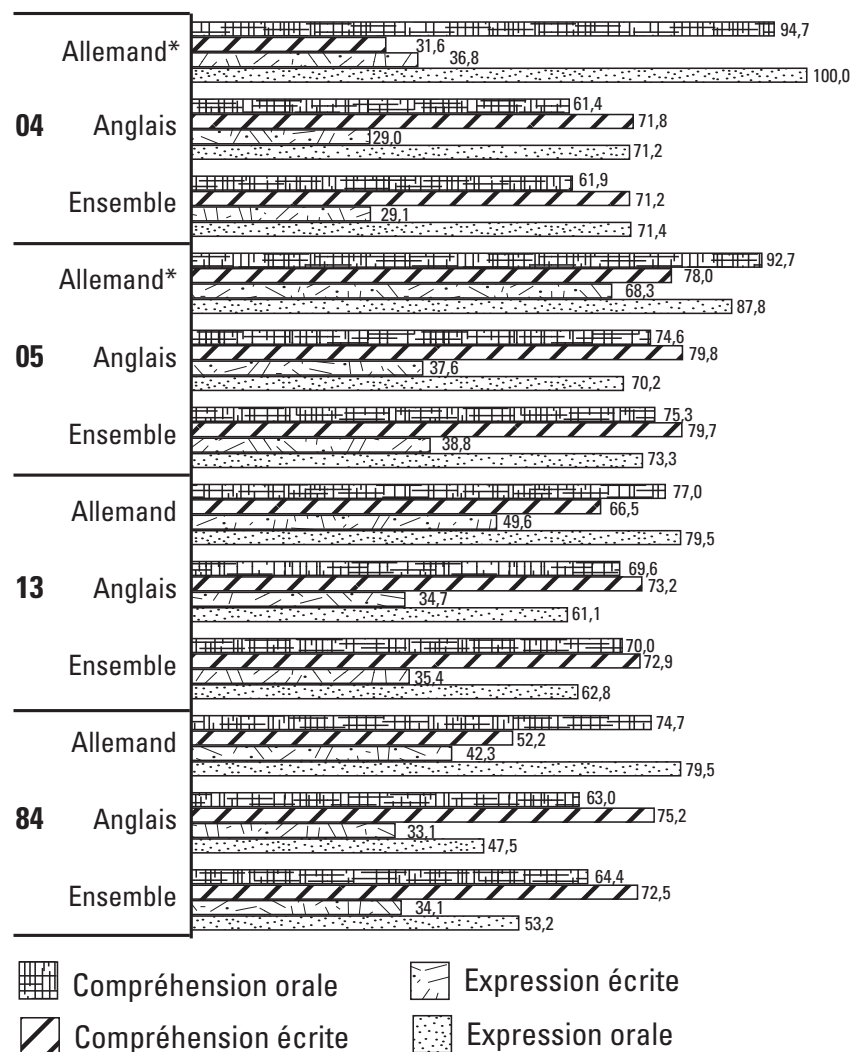
Globalement, si l'on se réfère au nombre de compétences acquises par les élèves, moins d'un écolier sur dix ne maîtrise aucune des quatre compétences (soit un taux inférieur de moitié à celui estimé en 2006) ; à l'inverse, plus de la moitié des élèves (55 %) en maîtrisent au moins trois – soit un taux supérieur de 11 points à celui de 2006. De ce point de vue, les germanistes se démarquent des anglicistes, en particulier sur le taux d'élèves maîtrisant l'ensemble des compétences (40 % contre 26 %).

Une analyse de corrélation montre que, de toutes les compétences, l'expression écrite est celle qui a le plus fort impact sur le nombre de compétences détenues ; ainsi, 74 % des germanistes et 66 % des anglicistes ayant le niveau A1 en expression écrite l'ont également obtenu dans les trois autres compétences ; qui plus est, seuls 1 % des écoliers satisfaisant au niveau A1 en expression écrite ne détiennent que cette seule compétence.

En anglais, moins d'un écolier sur dix ne détient aucune compétence de niveau A1 dans les départements alpins et des Bouches-du-Rhône alors qu'en Vaucluse, ce taux atteint 12 %. En parallèle, seulement 44 % des écoliers du Vaucluse maîtrisent au moins trois compétences alors que l'on en recense 52 % dans les Alpes de Haute Provence, 56 % dans les Bouches-du-Rhône et 66 % dans les Hautes-Alpes. Ces résultats contrastés sont probablement à relier au fait que seulement 47 % des écoliers du Vaucluse ont acquis le niveau A1 en compréhension orale contre 61 % dans les Bouches-du-Rhône et 70 % dans les départements alpins. En allemand, on notera que respectivement 68 % et 58 % des écoliers des Bouches-du-Rhône et du Vaucluse ont acquis au moins trois compétences sur les quatre – l'écart entre les deux départements tient aux résultats en compréhension écrite, maîtrisée par 67 % des élèves des Bouches-du-Rhône contre 52 % en Vaucluse.



Répartition départementale selon le nombre de compétences détenues (2007)



Taux d'élèves ayant acquis le niveau A1 par langue, compétence et département (2007)

L'évaluation des compétences des élèves en langue vivante à la fin de la troisième

En 2007, l'évaluation a été généralisée à tous les collégiens de 3^e qui suivent l'une des LV1 ou LV2 retenues pour l'évaluation ; au total, les résultats ont été collectés pour 21 431 élèves en LV1 et 19 749 en LV2, soit dans les deux cas environ 82 % des élèves concernés.

L'analyse des résultats de l'évaluation de 2006 avait débouché sur la conclusion suivante : « Il semblerait que l'oral, dans nos classes de langues, ne fasse pas l'objet d'une prise en compte suffisamment raisonnée, fondée sur des approches méthodiques et débouchant sur des procédures d'évaluation. Dans cet ordre d'idées, la compréhension de l'oral devrait faire l'objet d'une attention accrue ». De toute évidence, le message a été entendu, en particulier en espagnol et en italien.

Au vu des résultats, il apparaît que le niveau A2 est très accessible en LV1 comme en LV2 (où les résultats sont bons). En revanche, le niveau B1 visé en fin de 3^e en LV1 et fixé comme objectif en fin de seconde est d'un accès plus difficile. S'agissant ici d'une deuxième tentative d'harmonisation des exigences entre différentes langues, il est probable que le niveau de difficulté, du point de vue du support retenu ou de la formulation des questions, ne soit pas encore strictement identique – ce qui explique sans doute l'essentiel des disparités de résultats obtenus entre ces différentes langues.

Protocole de l'évaluation

Elaboration des sujets fixés par la commission académique, toutes langues confondues, pour définir un niveau de compétences articulant trois informations (cf. *Cadre européen commun de référence pour les langues*).

Nature des textes et thèmes abordés	Conditions et limites	Performance attendue dans la réalisation des tâches
<i>Pour les premières langues, au niveau A2</i>		
énoncés ou échanges sur des sujets très familiers : identité, famille, achats, environnement immédiat et concret, travail	diction claire débit lent	comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquent relatifs à ces sujets
annonces et messages simples et clairs	court passage	comprendre l'essentiel de ces messages (extraire l'information essentielle, le point important, identifier le sujet)
<i>Pour les secondes langues, au niveau B1</i>		
échanges ou explications sur des sujets familiers : travail, loisir, école...	langage clair et standard articulation claire et accent courant débit assez lent	comprendre les points essentiels

Choix des supports	de préférence, des documents authentiques relatifs à trois types de textes (monologues, annonces ou messages)
Durée d'un enregistrement	1 minute 30 secondes au maximum
Nombre de questions	18
Nombre d'écoutes	3 (dernière écoute pour permettre à l'élève de vérifier ses réponses)
Durée de l'évaluation	environ 25 minutes

Codage des réponses par item	Tout juste	code 1
	Ensemble suffisant de réponses justes (75%)	code 4
	Réponse erronée (ou insuffisante selon le cas)	code 8
	Absence de réponse	code 0

Définition des niveaux de compétence

La barre (nombre de réponses justes exigées) a été placée à des niveaux différents selon les langues afin de tenir compte des difficultés respectives des textes et des tâches.

Les résultats

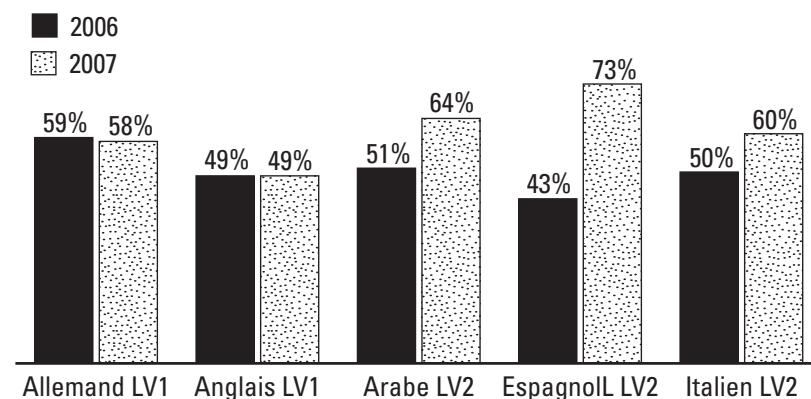
L'évaluation de la compréhension orale en fin de 3^e s'est effectuée au travers d'une batterie de 18 questions, le niveau de l'élève découlant du nombre de questions réussies. Le niveau de compétence attendu est, en LV1, le niveau B1 ou B1-, et, en LV2, le niveau A2 ou A2-.

Les résultats de cette évaluation montrent qu'environ 60 % des germanistes et 50 % des anglicistes ont la maîtrise des compétences attendues en compréhension orale en LV1. En effet, si en fin de 3^e seuls 22 % ont réellement atteint ce niveau, par ailleurs exigible en fin de seconde, 28 % des anglicistes et 36 % des germanistes ont acquis des bases suffisamment solides (B1-) pour acquérir sans difficulté le niveau B1 à l'issue d'une année en lycée.

La comparaison des résultats entre ces deux LV1 se situe, d'une part, au niveau du taux d'élèves ayant des acquis à consolider (B1-) : 36 % en allemand *versus* 28 % en anglais ; d'autre part, la proportion de collégiens pour lesquels le niveau atteint correspondrait plutôt au niveau attendu en LV2 (A2) est plus importante en anglais : 43 % contre 30 % en allemand. Enfin, environ un élève sur dix n'a pas suffisamment tiré profit, en compréhension orale, de l'enseignement reçu au collège (taux d'élèves n'ayant que le niveau A1 exigible en fin de 6^e).

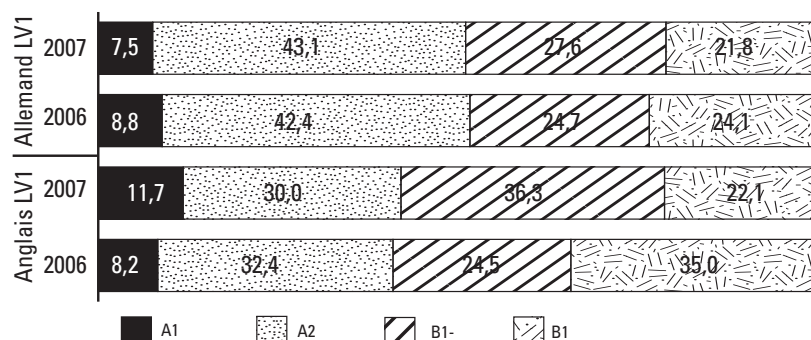
En LV2, le taux d'élèves satisfaisant aux exigences requises (A2 ou A2-) est de l'ordre de 60 % en italien, de 64 % en arabe et, en raison d'un protocole d'évaluation relativement accessible, de 73 % en espagnol. Inversement, on recense en espagnol une proportion moins importante d'élèves pour lesquels les compétences acquises sont plus proches de A1 et A1+ que de A2 : 27 % contre 40 % en italien et 35 % en arabe.

L'analyse sous l'angle de l'éducation prioritaire reflète les disparités déjà enregistrées sur les évaluations en 6^e ou les épreuves du DNB en français. Les résultats des collèges en ZEP ne sont cependant pas trop éloignés de ceux hors ZEP en LV1 anglais et en LV2 espagnol. Eu égard au niveau élevé du B1, le fait qu'un tiers des élèves en Ambition réussite l'aient acquis n'est pas insignifiant, d'autant plus que plus de 80 % des élèves en Ambition réussite ont au moins un niveau A1+ en LV2 ou A2 en LV1.

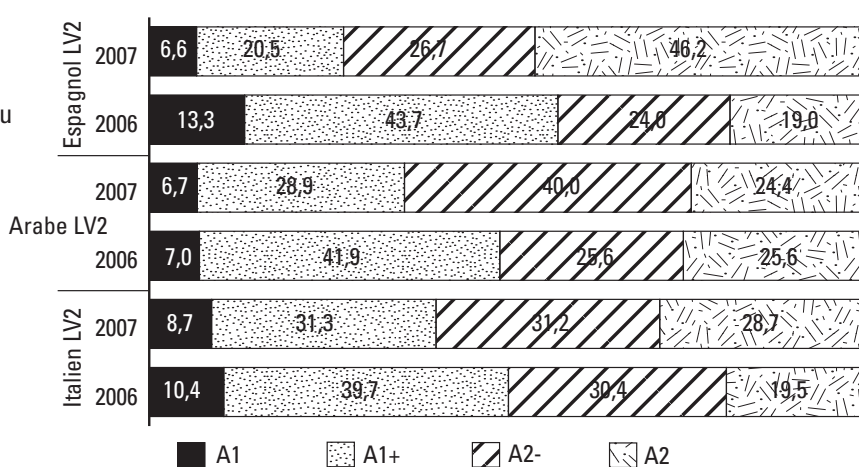


Taux d'élèves ayant acquis le niveau visé

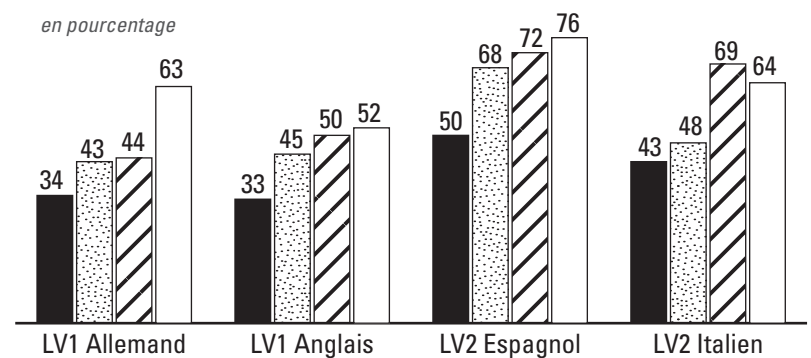
(B1 ou B1- en LV1 – A2 ou A2- en LV2)



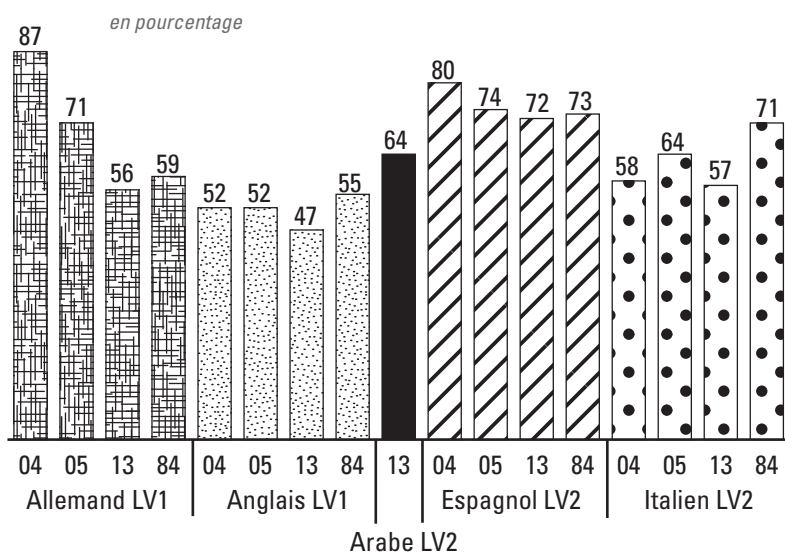
Répartition des élèves de 3^e selon le niveau atteint en LV1



Répartition des élèves de 3^e selon le niveau atteint en LV2



Taux d'élèves ayant acquis le niveau visé selon le type de collège
(B1 ou B1- en LV1 – A2 ou A2- en LV2)

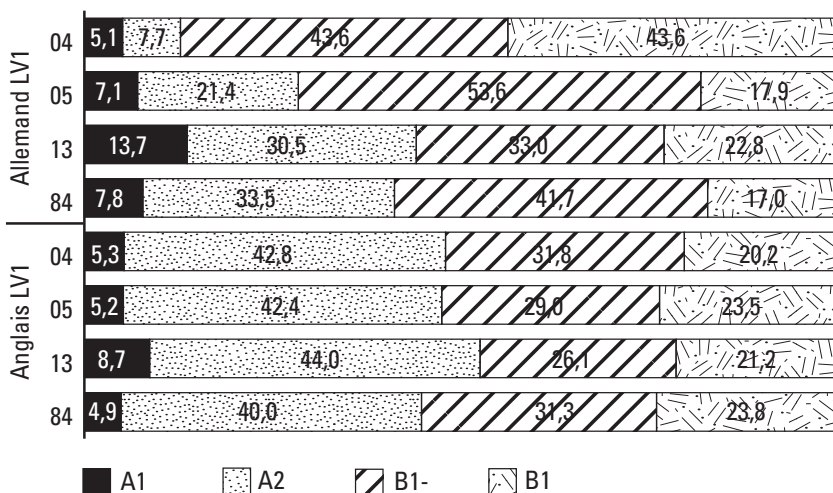


Taux d'élèves ayant acquis le niveau visé
(B1 ou B1- en LV1 – A2 ou A2- en LV2)

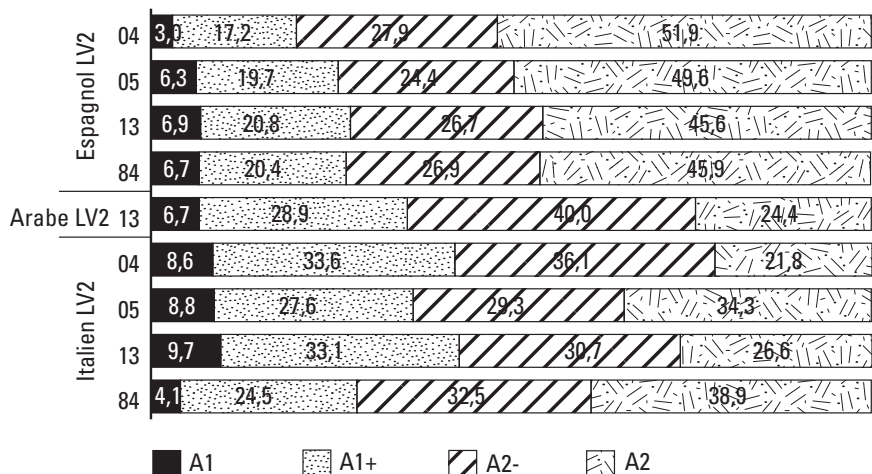
La comparaison interdépartementale des résultats, hormis en espagnol, met en exergue plus de difficultés d'apprentissage parmi les élèves des Bouches-du-Rhône – ce qui peut paraître logique compte tenu des résultats généraux observés aux examens. C'est par ailleurs dans ce département que l'on compte proportionnellement le plus d'élèves n'ayant pas dépassé le niveau A1 avec un pic à près de 14 % en LV1 allemand.

Contrairement à ce qui a pu être constaté en CM2, le Vaucluse se situe dans une position assez flatteuse : en italien LV2 comme en anglais LV1, il détient le taux le plus élevé pour ce qui concerne les élèves ayant atteint le niveau visé ainsi que la plus faible proportion d'élèves au niveau A1.

Enfin, comme pour les CM2, la faiblesse des effectifs en allemand dans les Alpes de Haute Provence et les Hautes-Alpes rend difficile toute comparaison avec les autres départements.



Répartition des élèves de 3^e selon le niveau atteint en LV1



Répartition des élèves de 3^e selon le niveau atteint en LV2

L'évaluation des compétences en langue et culture régionales à la fin du CM2

Cette évaluation s'adresse à tous les élèves de CM2 des centres d'enseignement continu de la langue régionale des Bouches-du-Rhône.

Le protocole utilisé est un outil départemental original, conçu et développé par l'équipe de la mission langue régionale des Bouches-du-Rhône. Il s'appuie sur le *Cadre commun européen de référence pour les langues vivantes*¹, qui définit six niveaux de langue pour la compétence communicative langagière, de A1 à C2. Les niveaux visés pour la langue régionale sont :

- le niveau A1 à la fin de l'école élémentaire, dans le cadre d'un enseignement hebdomadaire d'une heure trente ;
- le niveau A1 à la fin du cycle 2 et le niveau B1 à la fin du cycle 3 dans les centres d'enseignement continu de la langue régionale, à raison d'un enseignement hebdomadaire de trois heures.

Le protocole évalue essentiellement la compétence communicative : l'enfant communique-t-il en provençal et quel degré de communication a-t-il atteint ?

Les deux composantes de la compétence communicative évaluée sont la composante linguistique et la composante discursive.

Aux élèves habituellement évalués sont venus s'ajouter des classes de CM2 dont les élèves n'ont suivi qu'un an de provençal pour la majorité d'entre-eux, deux ans pour certains. L'objectif était de permettre aux enseignants de CM2, la plupart du temps nouvellement nommés, d'être confrontés au plus vite aux exigences du Cadre européen.

Ces nouvelles classes intégrant le dispositif représentent 8 % de l'effectif total des élèves de CM2.

Par rapport à l'année passée, les résultats globaux présentent une baisse en A1 (- 3), mais restent stables en A2.

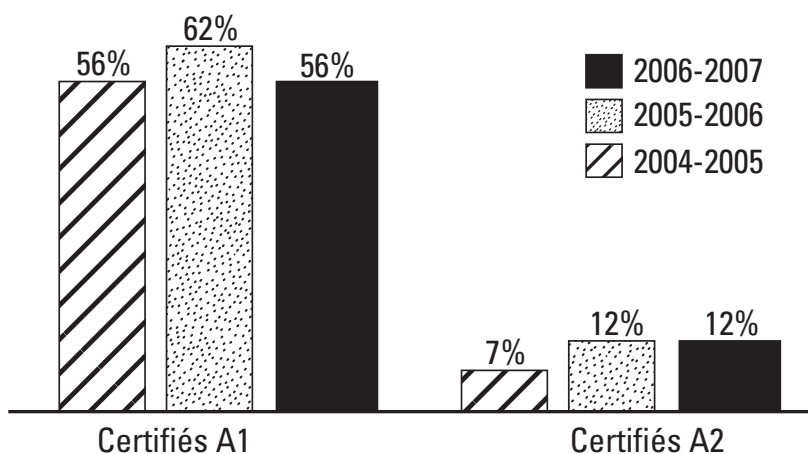
perspectives

L'année prochaine, deux axes de travail vont structurer notre action. Il s'agira de :

- généraliser l'obtention du niveau A2 en fin de cycle 3 pour tendre vers le niveau B1 à la fin du cycle d'observation ;
- diversifier les champs disciplinaires enseignés en langue régionale et développer l'étude de la langue qui, par la grammaire comparée, contribue à une meilleure maîtrise de la langue française et à la création de parcours romans au collège.

¹ Cf. note 1, p.16.

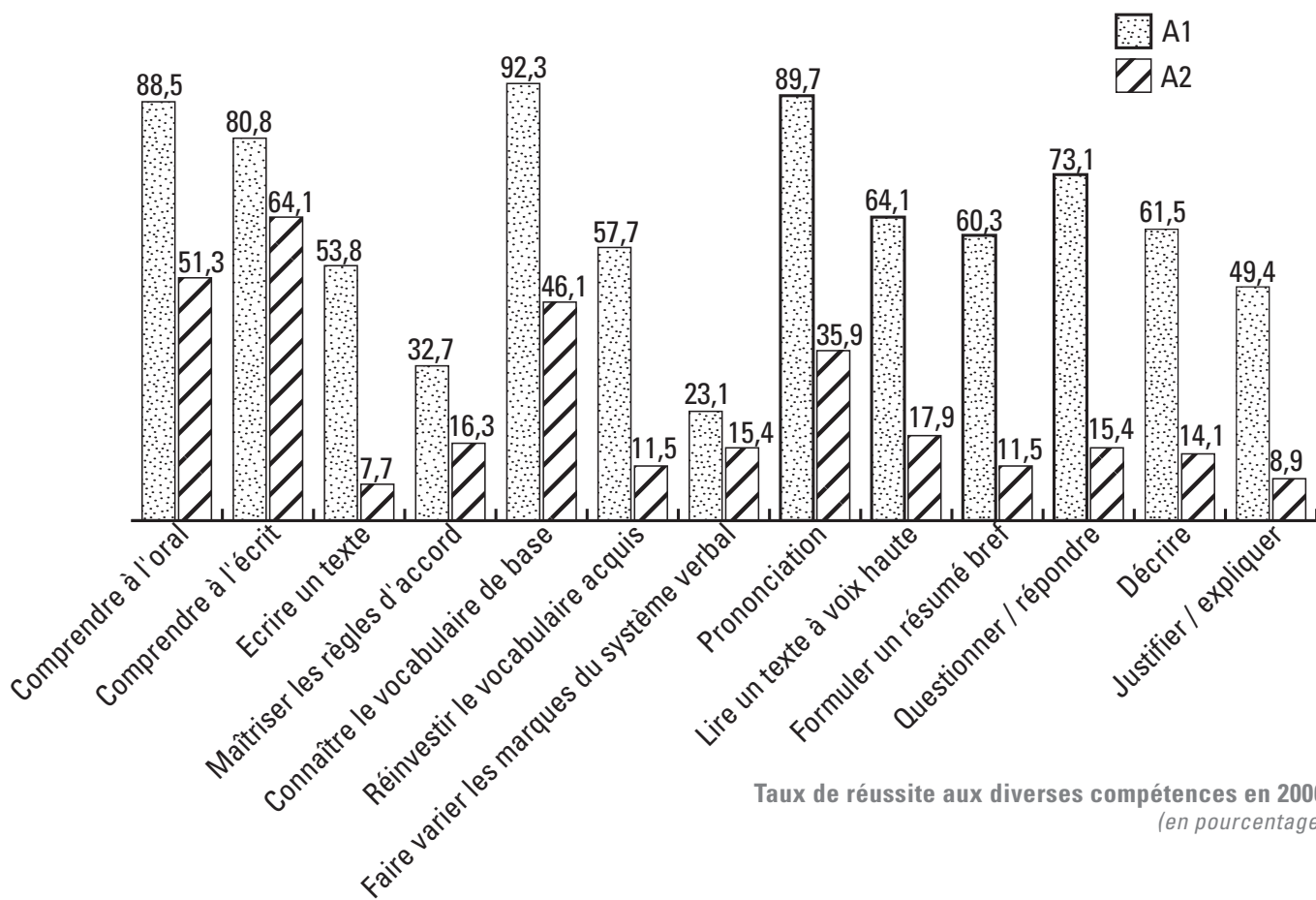
Les résultats



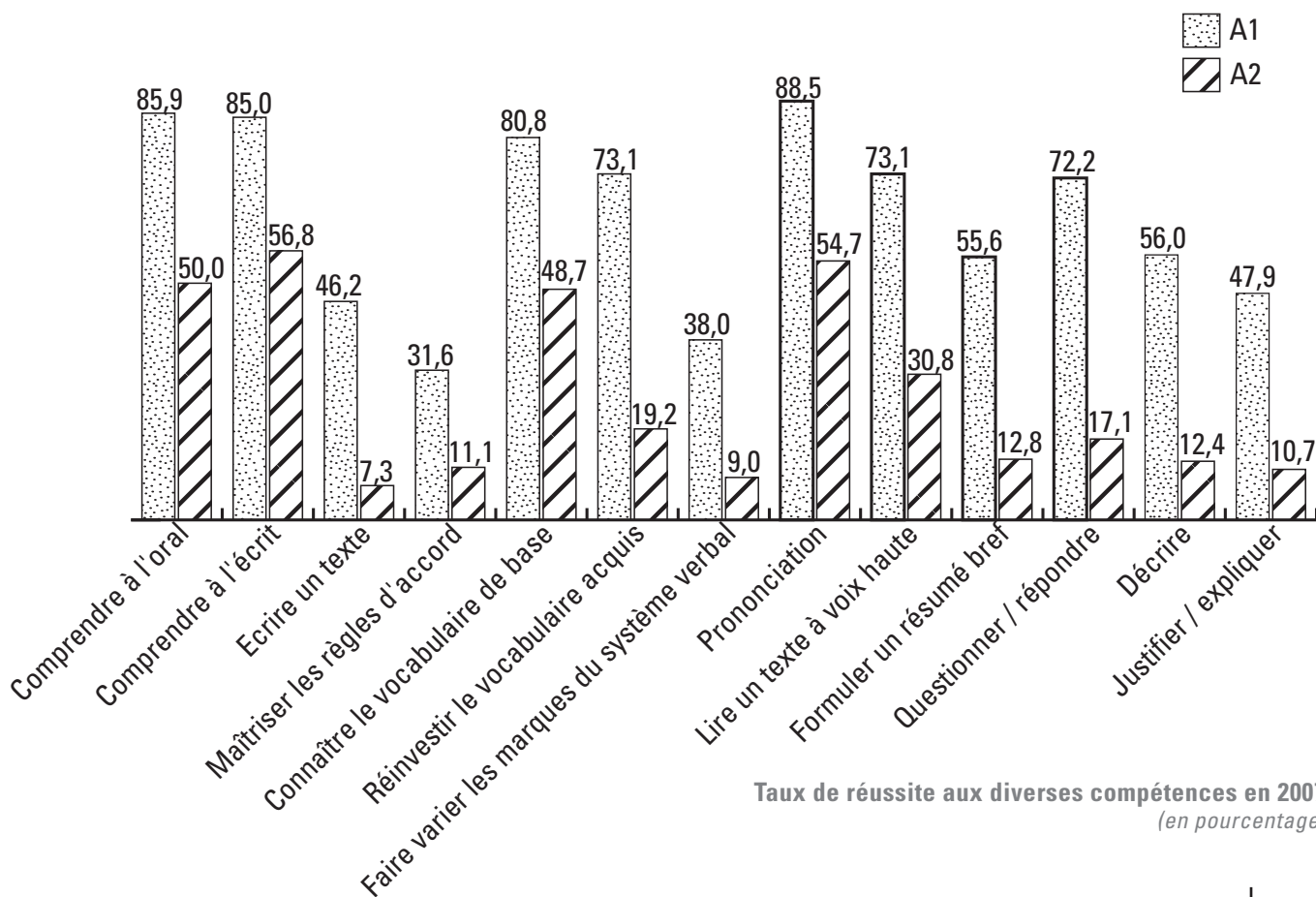
Comme on le voit, les résultats globaux restent stables en A2 par rapport à l'année dernière et reviennent à leur niveau antérieur en A1.

Le nouveau contingent d'élèves évalués n'entraîne pas de diminution caractérisée des compétences, qui restent pour la plupart à des niveaux élevés de réussite (72 à 85), à l'exception de *Maîtriser les règles d'accord* et *Ecrire un texte*.

Evolution du nombre d'élèves certifiés A1 ou A2



Taux de réussite aux diverses compétences en 2006
(en pourcentage)



Taux de réussite aux diverses compétences en 2007
(en pourcentage)

Les réussites rapides de ces élèves témoignent de l'efficacité des méthodes utilisées dans les domaines de la compréhension, de la prononciation, de la lecture et du *Questionner/répondre*.

La baisse aux résultats de l'écrit (- 7) peut être en partie imputée aux « débutants ».

Le niveau de la compétence *Maîtriser les règles d'accord* n'évolue pas. Il semblerait que l'on soit toujours dans une approche trop intuitive de la grammaire et de ce fait les « initiés » restent au même niveau de connaissance formalisée que les « débutants ».

Il est donc nécessaire de mettre en place un véritable travail de production d'écrit permettant d'exploiter plus profondément les possibilités qu'offre la « grammaire comparée » préconisée par la mission de langue régionale.

Quant aux résultats compétence par compétence, à l'oral, on constate que, de manière générale, la compétence *Compréhension* reste stable et qu'en *Expression*, les résultats sont plus divers :

- *Connaître le vocabulaire de base* : taux de réussite assez élevé (81), mais baisse en A1 (- 11) et progression en A2 (2) ;
- *Réinvestir le vocabulaire* : progression en A2 (8) ;
- *Lire un texte* : progression remarquable en A1 (9) et A2 (13) ;
- *Formuler un résumé, Questionner/répondre* et *Justifier/expliciter* restent stables ;
- *Décrire* : la baisse du taux de réussite (- 3 en A1, - 2 en A2) de cette compétence influe sur la baisse des résultats globaux ;
- *Marques du système verbal* : cette compétence, toujours de réalisation faible, accuse cette fois une baisse (- 6).

Cette diversité des résultats se retrouvent à l'écrit :

- *Compréhension* : augmentation en A1 (5), baisse en A2 (- 8) ;
- *Maîtriser les règles d'accord* : stable en A1, baisse en A2 (- 5) ;
- *Ecrire un texte* : baisse en A1 (- 7), stable en A2.

On établira un lien entre les deux compétences *Connaître le vocabulaire de base* et *Décrire*. Le niveau de connaissance lexicale va de pair avec la capacité à décrire. Bien qu'elle reste à un niveau général élevé, la faible connaissance du vocabulaire chez certains élèves est à l'origine de leur difficulté à décrire. Ces deux compétences devront faire l'objet d'un travail en liaison l'une avec l'autre : la découverte d'une partie du vocabulaire se fera dans le cadre de séances orientées vers la maîtrise de la description. Ce travail profitera à la fois aux élèves qui ont un déficit lexical, mais également à tous ceux qui, bien qu'ayant une bonne connaissance du vocabulaire, n'arrivent pas à transférer cette connaissance dans une situation discursive orientée vers la description (l'écart entre les deux compétences étant de 20 points). Une proposition pour la réactivation du lexique de base sera proposée par la mission.

L'évaluation de l'apprentissage de la lecture au cycle 2 : une expérimentation dans les Bouches-du-Rhône

Les protocoles visant à évaluer l'apprentissage de la lecture au cycle 2 ont été élaborés en cohérence avec l'évaluation du premier niveau d'acquisition du socle commun. Ils portent sur la maîtrise de la langue et s'inscrivent dans la continuité du plan de lutte contre l'illettrisme. Conformément au protocole CE1 national, les trois champs – lecture, compréhension, écriture – ont été respectés avec trois rendez-vous annuels : début, milieu et fin d'année du CP et du CE1. Les élèves de grande section sont évalués uniquement en fin d'année.

Leur objectif est de fournir un outil externe à chaque enseignant permettant d'identifier les écarts entre les parcours individuels d'apprentissage et le parcours d'enseignement défini par les programmes.

Les protocoles sont à disposition des enseignants et mis en ligne sur le site de l'inspection académique. Dans le cadre des projets d'amélioration des résultats des élèves (PARE), cette évaluation est obligatoire.

perspectives

Les évaluations doivent être complétées par des items portant sur les mathématiques.

Pour fournir une aide à la mise en œuvre des PPRE, elles devront être accompagnées de pistes de remédiation telles que l'on peut les trouver dans les documents d'application (*Lire au CP, tome 1 et 2*).

La mise en œuvre de ces protocoles

Afin de permettre à chaque enseignant d'analyser les résultats des élèves, un outil d'enregistrement des réponses a été construit (classeur Excel). Il permet une double analyse :

- une analyse fine des besoins particuliers de l'élève et de ses progrès à travers les trois temps d'évaluation annuels. L'écriture des programmes personnalisés de réussite éducative (PPRE) en est ainsi facilitée ;
- une analyse didactique et pédagogique des conditions d'enseignement dans la classe en permettant le rééquilibrage entre les trois champs.

Cet outil d'analyse permet également un centrage des équipes sur les résultats effectifs des élèves et contribue ainsi à l'élaboration des programmations et de projets de cycle (groupes de besoin, MACLE...).

Le constat à la fin de cette première année

Malgré quelques difficultés à utiliser un protocole externe, les enseignants ont apprécié ces dispositifs qui contribuent à la construction d'une culture d'évaluation et à une meilleure appropriation des enjeux du socle commun. A titre d'exemple, 3 600 élèves ont participé à l'évaluation des CP à mi-parcours, 2 500 à l'évaluation des CE1 à mi-parcours.

La validation des compétences du brevet informatique et Internet (B2i)

Dans le texte définissant le socle commun de connaissances et de compétences, on lit, pour ce qui concerne la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication : « Les connaissances et les capacités exigibles pour le B2i collège correspondent au niveau requis pour le socle commun ». De plus, il est prévu que sa validation conditionne l'obtention du diplôme national du brevet à partir de la session 2008.

Les grands domaines du B2i sont (par l'utilisation régulière des outils informatiques et de l'internet) :

- s'approprier un environnement informatique de travail ;
- adopter une attitude responsable ;
- créer, produire, traiter, exploiter des données ;
- s'informer, se documenter ;
- communiquer, échanger.

perspectives

Pour l'année scolaire 2007-2008, deux enjeux majeurs s'ouvrent à nous : le socle commun de connaissances et compétences intégrant le B2i et la nécessité de son acquisition pour l'obtention du DNB. Afin de renforcer cette évaluation, trois axes sont à privilégier :

- ✎ expliciter les degrés d'exigence et le mode d'évaluation aux établissements et aux enseignants ;
- ✎ communiquer en direction des élèves et des parents, par exemple en intégrant l'état de validation du B2i dans les relevés envoyés aux familles ;
- ✎ mieux intégrer cette évaluation dans les pratiques pédagogiques.

A l'école

« L'école primaire a vocation à exercer pendant toute sa durée et valider au plus tard à l'issue du cycle 3 une première étape dans l'acquisition de ces connaissances, capacités et attitudes correspondant au B2i Ecole » (circulaire 2006-169 du 7 novembre 2006). L'évaluation des compétences du B2i Ecole fait l'objet d'un travail régulier dans l'ensemble des domaines

d'apprentissage, tout au long de l'école primaire.

Les résultats suivants ont pu être relevés dans les différents départements :

	Alpes de Haute Provence	Hautes-Alpes	Bouches-du-Rhône	Vaucluse	Académie
Juin 2004	non communiqué	non communiqué	non communiqué	15,7%	non calculable
Juin 2005	25,0%	non communiqué	non communiqué	21,6%	non calculable
Juin 2006	38,0%	20,0%	57,2%	49,6%	52,4%
Juin 2007	39,0%	55,8%	47,8%*	63,0%	50,7%*

* Les données de juin 2007 pour les Bouches-du-Rhône prennent appui sur 141 écoles du département ayant saisi des données sous Gibii pour plus de 3 élèves, soit un échantillon de 23 % des écoles du département. Cette donnée (au regard du chiffre de juin 2006 en particulier) mérite d'être prise avec les précautions qui s'imposent sur le fait que cet échantillon soit représentatif du département en juin 2007.

Au collège

L'académie met à la disposition des établissements l'application logicielle GiBii (gestion informatisée du brevet informatique et Internet). Elle permet aux équipes de positionner chaque élève par rapport aux compétences attendues, puis de les valider en ligne. Tous les collèges de l'académie utilisent ce logiciel. Les points AC@R (structures de proximité implantées dans chacun des bassins) leur apportent aide et assistance.

De plus, des outils de statistiques ont été développés durant l'année scolaire 2005-2006, puis réajustés au cours de l'année 2006-2007 pour s'adapter au changement du référentiel. Par leur intermédiaire, les chefs

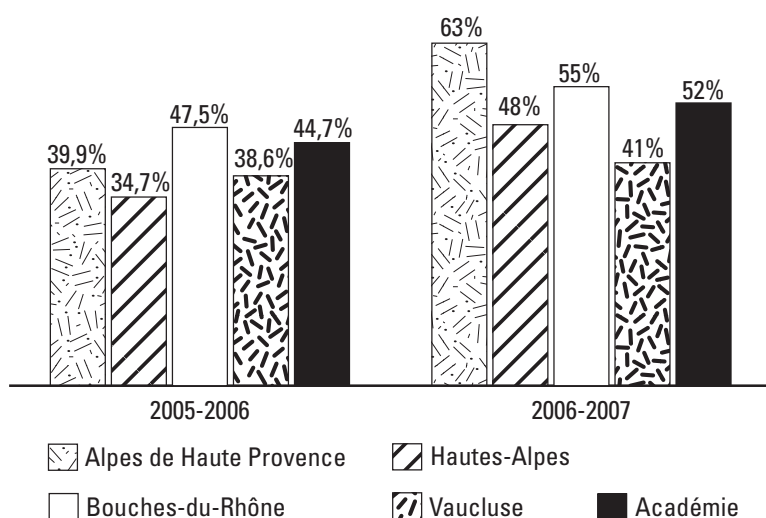
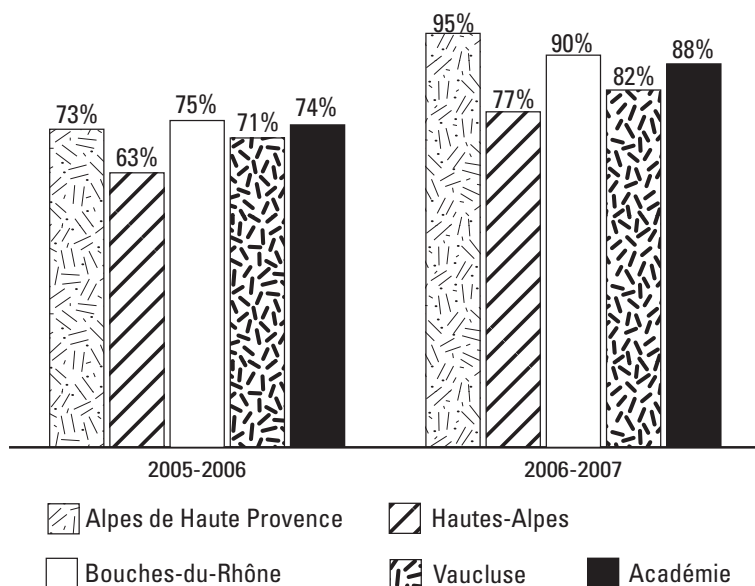
d'établissement peuvent avoir, en temps réel, l'état précis des compétences acquises par chacun de leurs élèves.

La validation des compétences B2i en classe de troisième a fait l'objet d'une attention toute particulière durant l'année 2005-2006. Les résultats très encourageants enregistrés en juin 2006 (47 % de B2i acquis et 75 % d'élèves

positionnés) se sont confirmés durant l'année scolaire 2006-2007 malgré le changement de référentiel (publié au BO du 16 novembre 2006) et la

fermeture temporaire de l'application Gibii durant son adaptation à la nouvelle réglementation.

Les résultats des élèves de troisième



Le nombre d'élèves de troisième ayant acquis le B2i Collège a progressé de 44,7 % en juin 2006 à 52 % en juin 2007. Ce résultat est pour l'essentiel dû à une augmentation du nombre d'élèves de troisième positionnés et à une meilleure intégration de cette évaluation dans l'enseignement : 74 % des élèves de troisième ont été positionnés en 2006 et 88 % en 2007.

Cette progression se retrouve aussi dans les classes d'enseignement spécifique (insertion, Découverte professionnelle, SEGPA) et dans les différents niveaux du collège.

Le tableau ci-dessous montre que 41 % des élèves de sixième ont été positionnés : cela signifie que la validation d'items du B2i a débuté dès cette classe dans un grand nombre de collèges. Ce résultat encourageant doit impérativement être poursuivi dans les autres niveaux.

Niveau	Positionnement	Attestation acquise
Sixième	41%	0,04%
Cinquième	47%	0,12%
Quatrième	57%	2%
Troisième	88%	52%
Collège	58%	14%

recommandations

Le niveau d'équipement des établissements est toujours un facteur favorisant la validation des compétences B2i. Cela a été constaté pour le département des Bouches-du-Rhône en 2005, c'est le cas cette année pour le département des Alpes de Haute Provence.

Depuis deux ans, l'intégration de l'évaluation des compétences informatiques est dans une phase de croissance. Cependant, même au regard des bons résultats, nous n'avons pas atteint la phase de maturité. Les efforts ne doivent pas être relâchés d'autant que les enjeux de ce mode d'évaluation dépassent largement la simple validation d'acquisition de compétences techniques.

La délivrance des attestations de sécurité routière de premier et second niveaux (ASSR 1, ASSR 2) dans l'académie

Dans le texte définissant le socle commun de connaissances et de compétences, on lit, pour ce qui concerne les compétences sociales et civiques : « *Chaque élève doit être capable de respecter les règles de sécurité, notamment routière, par l'obtention de l'attestation de sécurité routière* ». De plus, il est prévu que la délivrance de :

- l'ASSR 1 est un préalable obligatoire aux cinq heures de formation qui permettent d'obtenir de brevet de sécurité routière ;
- l'ASSR 2 est obligatoire pour l'obtention du permis de conduire.

Afin de permettre aux élèves, usagers de l'espace routier, d'acquérir des comportements responsables, un enseignement des règles de sécurité routière est assuré par les établissements du premier et du second degré. Les épreuves de sécurité routière qui sanctionnent les connaissances et les capacités acquises à travers les enseignements dispensés sont préparées en utilisant :

- le livret *La Sécurité routière dans les disciplines au collège*, préparation à l'ASSR ;
- des fiches pédagogiques nationales sur les différentes thématiques (piétons, vélo, moto,...) ;
- des vidéos des épreuves des années précédentes des ASSR 1 et ASSR 2 ;
- des informations et documentations élaborées par les équipes pédagogiques des collèges (site Internet, expositions...) ;
- des interventions des partenaires Sécurité routière (police, gendarmerie, pompiers, mairies, associations...) ;
- des outils pédagogiques agréés par le ministère (prévention MAIF,...).

Cette validation sociale des ASSR de niveau 1 et de niveau 2 s'inscrit dans l'acquisition de savoirs et de comportements réfléchis face aux dangers de la route dans une continuité pédagogique de l'école maternelle à la fin du collège, première étape d'un processus continu de formation de l'utilisateur de l'espace routier.

A l'école

Une attestation de première éducation à la route (APER) est désormais mise en place pendant la scolarité primaire et comporte une évaluation des savoirs et des comportements des élèves en tant que piéton, passager et rouleur.

Au collège

L'académie met à disposition les DVD de l'application nationale *test@ssr*. Tous les collèges de l'académie font appel aux points AC@R (structures de proximité implantées dans les bassins), qui leur apportent aide et assistance dans la mise en place de cette application. De plus, des formations de référents sécurité routière ont été réalisées depuis l'année scolaire 2005-2006. Ces personnes ressources peuvent conseiller le chef d'établissement et les équipes pédagogiques sur la recherche de documentations locales ou sur le montage d'actions avec nos partenaires institutionnels.

perspectives

Pour l'année scolaire 2007-2008, nous allons poursuivre :

- ✎ la formation des référents notamment dans les Bouches-du-Rhône. Un forum est prévu pour ces au premier trimestre 2007-2008 afin de mieux coordonner les actions dans les établissements ;
- ✎ l'édition de la lettre des référents sécurité routière initiée en 2006-2007 afin que le contact puisse mieux s'établir avec les établissements ;
- ✎ et inciter les collègues à participer plus activement à la semaine nationale sécurité routière.

Dans l'académie, à l'initiative de certains IEN, la mise en œuvre de ces acquisitions se fait au travers de partenariats avec les mairies : *Marchons vers l'école*, piste cyclables...

Depuis 2002-2003, tous les élèves sont préparés aux épreuves, la délivrance des ASSR de niveau 1 en classe de cinquième ou aux élèves âgés de quatorze ans et des ASSR de niveau 2 en classe de troisième ou aux élèves âgés de seize ans comportant une validation sociale (*BOEN n° 40* du 31 octobre 2002).

Le positionnement des élèves

Le nombre d'élèves de cinquième ayant acquis l'ASSR 1 a fortement progressé, de 60 % en juin 2005 à 98 % en juin 2007. Le nombre d'élèves de troisième ayant acquis l'ASSR 2 a aussi progressé : il est passé de 70 % en juin 2005 à 98 % en juin 2007. Ces résultats sont dus à une augmentation du

nombre d'élèves de cinquième et de troisième inscrits aux épreuves et surtout à une meilleure préparation par les équipes pédagogiques et une mise en situation systématique devant l'outil *test@ssr*.

Les résultats des élèves de cinquième et de troisième

Depuis la session 2006-2007, les résultats ne sont pas connus précisément par les inspections académiques car la nouvelle application informatique *test@ssr* transmet les résultats des établissements directement au ministère.

Cependant un sondage auprès des quatre départements nous indique que plus de 98 % des élèves ont obtenu l'ASSR (niveaux 1 et 2).

Année scolaire 2005-2006 Département	Cinquième		Troisième	
	Effectifs	Réussite ASSR 1	Effectifs	Réussite ASSR 2
Alpes de Haute Provence	1 823	99,5%	1 723	98,9%
Hautes-Alpes	1 338	98,9%	1 236	97,5%
Bouches-du-Rhône	13 021	98,2%	11 594	96,4%
Vaucluse	4 007	95,9%	3 436	98,1%

recommandations

Le niveau d'équipement des établissements, ainsi que l'information et la formation des équipes éducatives et informatiques, favorise la réussite aux ASSR. Dans le département des Bouches-du-Rhône, la mise en place de l'application *test@ssr* a été facilitée par la présence des ATI dans les collèges.

La préparation aux épreuves ASSR 1 et ASSR 2 est aussi facilitée lorsque l'établissement dispose d'un référent Sécurité routière ou d'une équipe ayant l'habitude de monter des projets avec nos partenaires institutionnels.

D'autre part, des enseignants commencent à mettre en ligne la thématique Sécurité routière sur les sites des établissements afin de mieux communiquer avec les équipes éducatives, les élèves et les parents d'élèves.

Conclusion

Le principe d'évaluations annuelles, conçues au niveau national ou au niveau académique, est maintenant ancré dans la culture académique.

Elles visent essentiellement à donner à chacun des repères fiables qui permettent de baliser les différentes étapes de la réalisation de l'ambition 1 du projet académique 2007-2010, *Faire acquérir par les élèves les connaissances et les compétences attendues.*

Du cours préparatoire au collège, certains constats se répètent, certaines faiblesses perdurent : seules une prise de conscience forte des progrès à réaliser et une action concertée à tous les niveaux peuvent porter des fruits.

Dans la continuité des années précédentes, les recommandations suivantes doivent être formulées, qui sont autant de priorités à prendre en compte dans les projets pédagogiques de toutes les disciplines :

✎ faire acquérir progressivement **les automatismes** indispensables dans chacune des disciplines, et en particulier ceux liés à l'orthographe et au calcul :

- Les **compétences d'écriture** doivent être travaillées spécifiquement en français, mais doivent aussi être mobilisées et valorisées dans les autres disciplines. Il s'agit de mettre aussi souvent que possible les élèves en situation de production d'écrit.
- L'oral doit aussi être sollicité et valorisé, et particulièrement **l'oral en responsabilité**. Il ne s'agit pas seulement de répondre aux questions du maître, mais de prendre la parole pour reformuler, communiquer, argumenter...

✎ poursuivre les efforts entrepris aussi bien dans le domaine des **langues vivantes** que dans celui de **l'intégration de l'outil informatique** et confirmer ainsi les résultats encourageants obtenus pour la **validation** de compétences inscrites dans **le cadre européen de référence des langues, le B2i et l'ASSR.**

rectorat
place lucien paye
13621 aix-en-provence cedex 1

thématique
l'évaluation institutionnelle des compétences

titre du document
l'évaluation des acquis des élèves 2006-2007
école primaire et collège

directeur de publication
jean-paul de gaudemar
recteur de l'académie
chancelier des universités

rédaction
le groupe de pilotage des évaluations

mise en page
cabinet du recteur - communication

date de parution
octobre 2007

impression
rectorat, service reprographie
350 exemplaires



aix-marseille