

Le dispositif CEDRE permet principalement de mesurer la progression des élèves dans leur compréhension de l'oral et de l'écrit en langues vivantes étrangères en fin d'école primaire (NI 12.04) et de collège (NI 12.05). Ce dispositif ne permet pas de renseigner sur les compétences d'expression orale des élèves.

En fin de collège, les performances des élèves en langues étrangères (compréhension de l'oral et compréhension de l'écrit) diminuent entre 2004 et 2010.

En anglais, le pourcentage d'élèves ayant une maîtrise de la compréhension de l'oral que l'on peut considérer comme satisfaisante en 2010 s'élève à 40,4 % (groupes 3 à 5) ; ils étaient 51,3 % en 2004. Ces chiffres s'établissent respectivement à 50,3 % et 51,9 % en compréhension de l'écrit.

En espagnol, selon les mêmes critères, 52,6 % des élèves maîtrisent de façon satisfaisante la compréhension de l'oral en 2010. Ils sont 55,5 % pour la compréhension de l'écrit.

En allemand, 41,6 % des élèves possèdent cette même maîtrise de la compréhension de l'oral en 2010 ; ils étaient 48,6 % en 2004. Pour la compréhension de l'écrit, ces chiffres s'élèvent à 43,5 % en 2010 et à 45,7 % en 2004*.

Dans les trois langues, les garçons, les élèves en retard ou qui étudient dans un établissement de l'éducation prioritaire ont en moyenne des performances plus faibles.



L'évolution des compétences en langues des élèves en fin de collège de 2004 à 2010

L'objectif du cycle d'évaluations disciplinaires réalisées sur échantillon (CEDRE), commencé en 2003, est de faire le point, tous les six ans, sur les compétences et connaissances des élèves dans des domaines spécifiques, à des moments-clefs du cursus scolaire (voir l'encadré « *Méthodologie* » p. 8). Pour les langues étrangères, l'évaluation réalisée en 2010 reprend en partie des situations de l'évaluation de 2004 et permet ainsi de mesurer l'évolution des performances des élèves sur cette période.

Le cadre de l'évaluation

L'évaluation menée en mai 2010 avait pour objectif d'évaluer les compétences en anglais et en allemand en fin de palier 2, en espagnol en fin de palier 1 des programmes. Cette évaluation a été élaborée à partir des objectifs fixés par les programmes nationaux, programmes adossés au Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), et à partir des descripteurs du socle commun et du livret personnel de compétences.

Toutefois, le niveau de compétences A2 de ce cadre étant exigé pour la validation du socle commun de connaissances et de compétences, c'est ce niveau qui a été prioritairement visé, avec une majorité de situations en relevant. Néanmoins, afin d'apprécier au mieux les différentes

performances des élèves, des items de niveau A1 et de niveau tendant vers B1 ont également été proposés.

Les trois activités langagières évaluées

Comme en 2004, l'évaluation a été proposée dans trois des cinq activités langagières : la compréhension de l'oral, la compréhension de l'écrit et l'expression écrite. Pour chacune de ces activités, on a évalué les compétences entendues, en référence au Socle commun de compétences et de connaissances, comme « *une combinaison de connaissances et de capacités* ». Les compétences propres à l'expression orale en continu et en interaction n'ont pas été évaluées pour des raisons de standardisation de l'évaluation impossible à réaliser.

En **compréhension de l'oral**, on a cherché à vérifier que les élèves sont capables de : *reconnaître/percevoir* (des schémas intonatifs ou des phonèmes proches) ; *reconnaître/identifier* « *des expressions et des mots porteurs de sens relatifs à des domaines de priorité immédiate* »¹ ; enfin, de construire du sens à partir « *des points principaux d'une intervention sur des sujets familiers* »¹.

* Ces résultats confortent l'analyse portée dans le rapport du Comité stratégique des langues remis au ministre en février 2012.

1. CECRL.

En **compréhension de l'écrit**, « *les compétences requises pour la compréhension de l'oral sont, pour la plupart d'entre elles, également pertinentes pour l'écrit* ». Par conséquent, cette évaluation porte sur les capacités communes à la compréhension de l'oral et de l'écrit ainsi que sur des capacités spécifiques à l'écrit. On a ainsi cherché à vérifier que les élèves sont capables de : reconnaître/identifier « l'information pertinente »¹ (reconnaître la nature grammaticale d'un mot ; identifier la valeur des formes verbales; retrouver l'information explicite ; reconnaître le genre d'un document, les registres de langue) ; *construire le sens* (synthétiser l'information, construire le sens à partir d'une mise en réseau complexe). Enfin, les élèves ont été évalués en *expression écrite*. En 2004, l'évaluation relevait davantage d'une *mobilisation d'outils linguistiques* que d'une production écrite à part entière, en raison du format de certains items (questions à choix multiples). En 2010, de nombreux items, appelant la rédaction d'une réponse écrite, ont été développés pour l'évaluation de l'*expression écrite*.

Évolution des performances des élèves

Pour formaliser un constat de la maîtrise des compétences des élèves, pour chacune des langues évaluées en fin de collège, deux échelles décrivant plusieurs niveaux de performances ont été construites, une pour la compréhension de l'oral et une pour la compréhension de l'écrit². Pour chacune d'entre elles, cinq ou six groupes d'élèves correspondant à des niveaux différenciés de maîtrise de la compréhension de l'oral et de la compréhension de l'écrit sont distingués (voir l'encadré « Méthodologie » p. 8). Pour des raisons techniques, il n'a pas été possible d'établir une échelle pour l'expression écrite. Ces échelles, qui servent de référence, sont indépendantes du moment où a lieu l'évaluation. C'est la répartition des élèves selon les différents niveaux de performance de l'échelle qui est susceptible d'évoluer dans le temps. La reprise de

2. Les échelles de performances sont consultables sur le site www.education.gouv.fr/statistiques (tableaux 8 à 13).

3. Pour plus de précisions sur la notion de significativité, voir l'encadré « Méthodologie » p. 8.

l'évaluation de 2004 en 2010 permet d'analyser cette évolution.

Relation entre compréhension de l'écrit et compréhension de l'oral

Il est important de préciser que ce ne sont pas nécessairement les mêmes élèves qui constituent les groupes d'une même dénomination dans chaque échelle. En effet, les élèves n'ont pas nécessairement le même niveau de compétences pour chacune des activités langagières évaluées. Aussi est-il difficile de parler d'un niveau général en anglais, espagnol ou allemand. C'est la raison pour laquelle nous n'avons pas construit une échelle unique de performances par langue qui aurait supposé le caractère unidimensionnel des compétences évaluées.

En anglais

En 2010, 92 % des élèves de troisième étudient l'anglais en première langue et 7,8 % en seconde langue. Une grande majorité d'entre eux a commencé cet apprentissage à l'école élémentaire. Les résultats présentés ici ne concernent que la première langue.

Baisse des performances en compréhension de l'oral

En 2010, on observe un score moyen en baisse significative³ de 14 points par rapport à 2004

(graphique 1). La courbe de répartition des élèves selon les niveaux de l'échelle se décale vers la gauche : le pourcentage d'élèves situés dans les niveaux de performances les plus faibles (groupes 0 et 1) augmente, passant de 15 % à 20,4 % ; à l'autre extrémité de l'échelle, le pourcentage d'élèves dans les niveaux les plus élevés (groupes 4 et 5) diminue de manière significative, évoluant de 23,9 % à 15,7 %.

Accroissement des écarts en compréhension de l'écrit

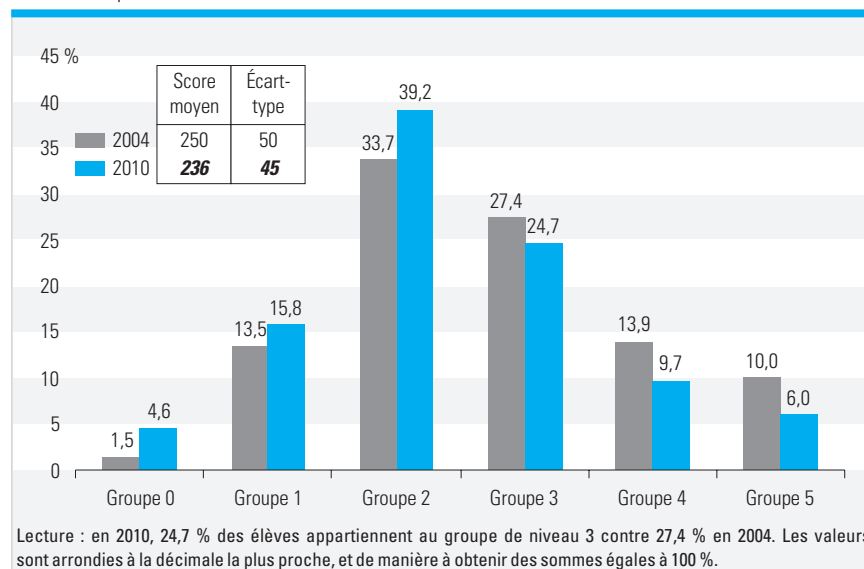
En compréhension de l'écrit (graphique 2), le score moyen reste stable, mais on constate une augmentation des écarts de performances. Que ce soit dans les groupes de faible ou de haut niveau, les pourcentages d'élèves augmentent entre 2004 et 2010, passant de 15 % à 22,1 % pour les groupes 0 et 1 et de 10 % à 14,3 % pour le groupe 5.

Expression écrite

En *mobilisation des outils linguistiques*, avec un taux de réussite voisin de 49 %, on note une stabilité des performances entre 2004 et 2010. En *expression écrite*, le taux de réussite moyen s'établit à 39 %. Ceci souligne la difficulté de produire un texte sans aucune aide ni amorce, comme c'était le cas en 2004 où l'élève devait choisir entre les diverses propositions qui lui étaient faites. En 2010, l'enjeu était de savoir mobiliser à bon escient des connaissances pour produire un texte.

GRAPHIQUE 1 – Répartition des élèves par groupe de niveau en 2004 et en 2010 en compréhension de l'oral en anglais

France métropolitaine



Source : MENJVA-MESR DEPP

Plus de garçons que de filles aux faibles performances⁴

En compréhension de l'oral (tableau 1), les garçons restent plus nombreux que les filles aux plus bas niveaux de l'échelle : en 2010, 22,2 % d'entre eux font partie des groupes 0 et 1 contre 18,7 % des filles. L'écart filles/garçons dans les niveaux les plus faibles s'accroît, passant de 2 à 3,5 points de pourcentage. À l'autre extrémité de l'échelle, les filles se démarquent moins nettement des garçons : en 2010, 16,4 % d'entre elles se situent dans les groupes les plus performants (groupes 4 et 5) alors que 14,9 % des garçons sont dans ce cas.

En compréhension de l'écrit (tableau 2), les garçons demeurent plus nombreux aux plus bas niveaux : en 2010, 26,2 % d'entre eux font partie des groupes 0 et 1 contre 18,1 % des filles. L'écart filles/garçons se creuse, passant de 4,9 à 8,1 points de pourcentage entre les deux évaluations. À l'autre extrémité de l'échelle, la part des filles se situant dans le groupe 5 augmente nettement, passant de 11 % à 17,2 %.

Les élèves en retard scolaire restent plus nombreux dans les bas niveaux

En compréhension de l'oral comme en compréhension de l'écrit, en 2004 comme en 2010, les élèves « en retard » sont près de trois fois plus nombreux que les élèves « à l'heure » à faire partie des groupes de faible niveau (groupes 0 et 1). Dans ceux-ci, l'accroissement du pourcentage d'élèves « en retard » est deux fois plus important que celui des élèves « à l'heure ». **En compréhension de l'écrit**, le score moyen des élèves « en retard » diminue de 12 points, passant de 225 à 213, alors que celui des élèves « à l'heure » reste stable.

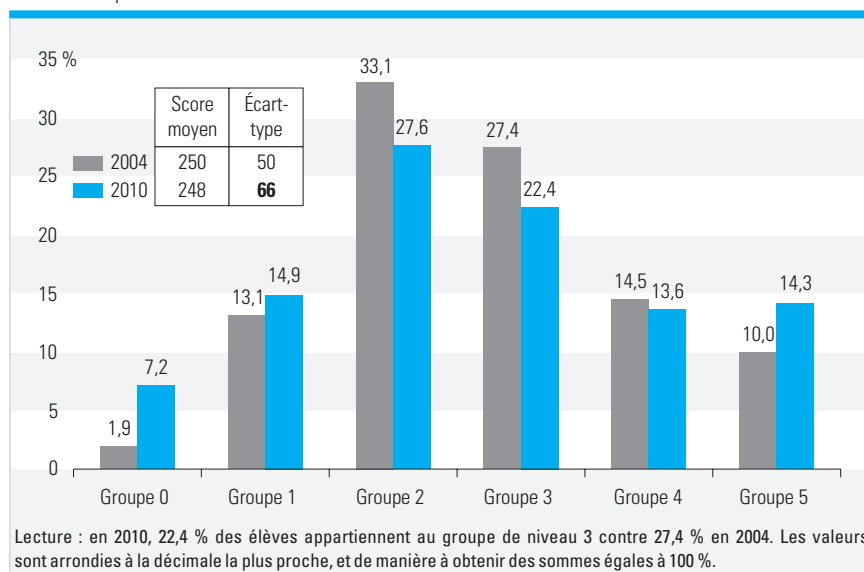
Compréhension orale en baisse dans l'enseignement public

Entre 2004 et 2010, le score moyen en **compréhension de l'oral** subit une baisse significative de près de 15 points dans l'enseignement public. La part des élèves les plus faibles (groupes 0 et 1) augmente, passant de 25,4 % à 36,4 % en éducation

4. Les répartitions dans les différents tableaux et graphiques sont calculées sur les élèves ayant participé à l'évaluation de la compétence langagière visée. Certains élèves ont passé la compréhension de l'écrit mais pas la compréhension de l'oral.

GRAPHIQUE 2 – Répartition des élèves par groupe de niveau en 2004 et en 2010 en compréhension de l'écrit en anglais

France métropolitaine



Source : MENJVA-MESR DEPP

TABLEAU 1 – Répartition et score moyen en compréhension de l'oral en anglais, et répartition selon les groupes de niveaux en 2004 et en 2010

France métropolitaine

| | | Répartition (en %) | Score moyen | Écart-type | Groupe 0 | Groupe 1 | Groupe 2 | Groupe 3 | Groupe 4 | Groupe 5 |
|--|------|--------------------|-------------|------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|------------|
| Ensemble | 2004 | 100,0 | 250 | 50 | 1,5 | 13,5 | 33,7 | 27,4 | 13,9 | 10,0 |
| | 2010 | 100,0 | 236 | 45 | 4,6 | 15,8 | 39,2 | 24,7 | 9,7 | 6,0 |
| Garçons | 2004 | 46,0 | 248 | 49 | 2,1 | 14,0 | 33,6 | 27,9 | 13,3 | 9,1 |
| | 2010 | 49,8 | 233 | 45 | 5,7 | 16,5 | 39,2 | 23,7 | 9,4 | 5,5 |
| Filles | 2004 | 54,0 | 252 | 51 | 1,0 | 13,1 | 33,7 | 27,0 | 14,4 | 10,8 |
| | 2010 | 50,2 | 239 | 45 | 3,5 | 15,2 | 39,2 | 25,7 | 9,9 | 6,5 |
| Élèves « à l'heure » | 2004 | 66,2 | 261 | 50 | 0,5 | 9,0 | 30,0 | 30,1 | 17,0 | 13,4 |
| | 2010 | 71,1 | 246 | 44 | 2,3 | 11,3 | 37,5 | 28,5 | 12,3 | 8,1 |
| Élèves en retard | 2004 | 33,8 | 229 | 42 | 3,4 | 22,4 | 41,0 | 22,1 | 7,9 | 3,2 |
| | 2010 | 28,9 | 212 | 38 | 10,2 | 27,1 | 43,1 | 15,4 | 3,3 | 0,9 |
| Élèves inscrits dans des collèges publics (hors EP) | 2004 | 65,6 | 251 | 50 | 1,3 | 13,0 | 33,2 | 28,0 | 14,1 | 10,4 |
| | 2010 | 63,9 | 236 | 44 | 4,6 | 15,0 | 40,7 | 25,0 | 9,2 | 5,5 |
| Élèves inscrits dans des collèges privés | 2004 | 21,0 | 260 | 52 | 1,3 | 9,2 | 29,4 | 29,0 | 17,0 | 14,1 |
| | 2010 | 21,2 | 252 | 45 | 1,9 | 9,9 | 31,7 | 30,7 | 15,7 | 10,1 |
| Élèves inscrits dans des établissements de l'éducation prioritaire | 2004 | 13,4 | 228 | 39 | 3,0 | 22,4 | 42,8 | 21,8 | 8,1 | 1,9 |
| | 2010 | 14,9 | 215 | 40 | 8,6 | 27,8 | 43,2 | 15,1 | 3,0 | 2,3 |

Lecture : les garçons représentent 46 % des élèves enquêtés en 2004 et 49,8 % en 2010. Leur score a significativement diminué (- 15 points) entre les deux cycles d'évaluation, passant de 248 à 233 ; 5,7 % d'entre eux appartiennent au groupe de niveau 0 en 2010 contre 2,1 % en 2004 (les évolutions significatives sont marquées en gras et en italique lorsqu'il s'agit d'une baisse et en gras et en bleu dans le cas d'une augmentation entre 2004 et 2010). Les répartitions selon le sexe sont calculées sur les élèves ayant participé à l'évaluation de la compréhension de l'oral. Les valeurs sont arrondies à la décimale la plus proche, et de manière à obtenir des sommes égales à 100 %.

Source : MENJVA-MESR DEPP

prioritaire et de 14,3 % à 19,6 % hors éducation prioritaire. Dans ce secteur, à l'autre extrémité de l'échelle, la proportion d'élèves les plus performants (groupes 4 et 5) diminue, passant de 24,5 % à 14,7 %.

En espagnol

En 2010, 70,9 % des élèves étudient l'espagnol en seconde langue. Il va de soi que, durant ces deux années d'apprentissage, les élèves n'ont pu acquérir autant de compétences que lorsque l'apprentissage

de la langue commence à l'école primaire. Pour des raisons techniques, il n'a pas été possible de construire d'échelles communes aux évaluations 2004-2010. Seules les répartitions des élèves dans les groupes de niveau des échelles sont présentées dans cette note pour l'évaluation 2010 (graphiques 3 et 4).

La comparaison des évolutions des performances des élèves repose donc uniquement sur une comparaison des taux de réussite moyens aux items communs 2004-2010 (tableau 3).

Baisse des performances en compréhension de l'oral, stabilité en compréhension de l'écrit

En **compréhension de l'oral**, le taux de réussite est en baisse significative : en 2004, les élèves avaient réussi en moyenne 75,4 % des items communs. En 2010, ils obtiennent un taux de réussite global de 70,2 %.

En **compréhension de l'écrit**, avec un taux de réussite moyen voisin de 60 %, on n'observe pas de différence significative entre les performances aux deux évaluations.

En **mobilisation des outils linguistiques**, le taux de réussite moyen aux items communs (62,6 %) baisse significativement, de 4 points de pourcentage. Ainsi qu'il est indiqué au début de cette Note, les compétences d'*expression écrite* à part entière ont également été évaluées en 2010. Le faible taux de réussite moyen (38 %) témoigne des grandes difficultés rencontrées par les élèves dans cette activité langagière. Il convient toutefois de souligner que le pourcentage de non-réponse est très important (36 %), ce qui peut aussi s'expliquer par la grande difficulté éprouvée par l'élève devant une situation d'expression plus libre. Entre les deux évaluations, la baisse des taux de réussite moyens en *compréhension de l'oral* et en *mobilisation des outils linguistiques* confirme le constat de difficultés croissantes rencontrées par les élèves tant en perception qu'en expression écrite.

Des garçons aux performances plus faibles

En **compréhension de l'oral** (tableau 4), la moyenne des scores des garçons (245 points) est inférieure à celle des filles (255 points). Il en est de même en **compréhension de l'écrit** (tableau 5), 243 points vs 257 points. Ils sont proportionnellement plus nombreux dans les bas niveaux : en compréhension de l'oral, 17,8 % d'entre eux sont dans les groupes 0 et 1, contre 12,2 % des filles. Le constat s'inverse en haut de l'échelle : 20,4 % appartiennent aux groupes 4 et 5 contre 27,1 % des filles. Un constat similaire peut être fait en compréhension de l'écrit.

TABLEAU 2 – Répartition et score moyen en compréhension de l'écrit en anglais, et répartition selon les groupes de niveaux en 2004 et en 2010

France métropolitaine

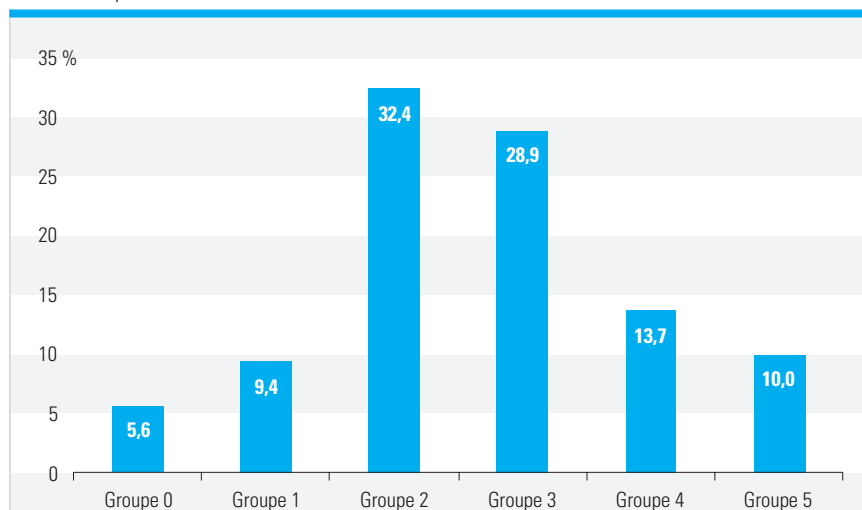
| | | Répartition (en %) | Score moyen | Écart-type | Groupe 0 | Groupe 1 | Groupe 2 | Groupe 3 | Groupe 4 | Groupe 5 |
|--|------|--------------------|-------------|------------|-------------|-------------|-------------|-------------|----------|-------------|
| Ensemble | 2004 | 100,0 | 250 | 50 | 1,9 | 13,1 | 33,1 | 27,4 | 14,5 | 10,0 |
| | 2010 | 100,0 | 248 | 66 | 7,2 | 14,9 | 27,6 | 22,4 | 13,6 | 14,3 |
| Garçons | 2004 | 46,1 | 245 | 51 | 2,3 | 15,4 | 35,6 | 25,2 | 12,7 | 8,8 |
| | 2010 | 49,8 | 240 | 65 | 8,6 | 17,6 | 28,8 | 21,3 | 12,4 | 11,3 |
| Filles | 2004 | 53,9 | 254 | 49 | 1,6 | 11,2 | 31,0 | 29,2 | 16,0 | 11,0 |
| | 2010 | 50,2 | 257 | 66 | 5,8 | 12,3 | 26,4 | 23,5 | 14,8 | 17,2 |
| Élèves « à l'heure » | 2004 | 65,9 | 263 | 50 | 1,0 | 7,7 | 28,1 | 30,6 | 18,7 | 13,9 |
| | 2010 | 71,1 | 262 | 64 | 4,4 | 10,2 | 25,5 | 24,6 | 16,8 | 18,5 |
| Élèves en retard | 2004 | 34,1 | 225 | 40 | 3,7 | 23,5 | 42,9 | 21,0 | 6,5 | 2,4 |
| | 2010 | 28,9 | 213 | 58 | 14,0 | 26,5 | 32,9 | 17,0 | 5,9 | 3,7 |
| Élèves inscrits dans des collèges publics (hors EP) | 2004 | 65,9 | 251 | 49 | 1,6 | 12,2 | 33,5 | 28,5 | 14,6 | 9,6 |
| | 2010 | 63,9 | 246 | 65 | 7,1 | 15,5 | 28,6 | 22,7 | 12,6 | 13,5 |
| Élèves inscrits dans des collèges privés | 2004 | 20,6 | 266 | 50 | 0,7 | 7,1 | 27,1 | 29,5 | 20,0 | 15,6 |
| | 2010 | 21,2 | 273 | 65 | 3,6 | 7,6 | 20,2 | 24,5 | 21,4 | 22,7 |
| Élèves inscrits dans des établissements de l'éducation prioritaire | 2004 | 13,5 | 223 | 43 | 5,4 | 26,8 | 40,4 | 18,3 | 5,6 | 3,5 |
| | 2010 | 14,9 | 221 | 58 | 12,2 | 22,9 | 34,2 | 18,0 | 7,1 | 5,6 |

Lecture : les garçons représentent 46,1 % des élèves enquêtés en 2004 et 49,8 % en 2010. Leur score a diminué (- 5 points) entre les deux cycles d'évaluation, passant de 250 à 245 ; 8,5 % d'entre eux appartiennent au groupe de niveau 0 en 2010 contre 2,3 % en 2004 (les évolutions significatives sont marquées en gras et en italique lorsqu'il s'agit d'une baisse et en gras et en bleu dans le cas d'une augmentation entre 2004 et 2010). Les répartitions selon le sexe sont calculées sur les élèves ayant participé à l'évaluation de la compréhension de l'écrit. Les valeurs sont arrondies à la décimale la plus proche, et de manière à obtenir des sommes égales à 100 %.

Source : MENJVA-MESR DEPP

GRAPHIQUE 3 – Répartition des élèves par groupe de niveau en 2010 en compréhension de l'oral en espagnol

France métropolitaine



Lecture : en 2010, 28,9 % des élèves appartiennent au groupe de niveau 3. Les valeurs sont arrondies à la décimale la plus proche, et de manière à obtenir des sommes égales à 100 %.

Source : MENJVA-MESR DEPP

TABLEAU 3 – Pourcentage de réussite aux items communs aux deux évaluations en 2004 et en 2010 en espagnol

France métropolitaine

| | Compréhension de l'oral | Compréhension de l'écrit | Expression écrite |
|------|-------------------------|--------------------------|-------------------|
| 2004 | 75,4 | 60,8 | 66,9 |
| 2010 | 70,2 | 58,6 | 62,6 |

Lecture : en 2004, les élèves réussissent en moyenne 60,8 % des 33 items communs de compréhension écrite ; en 2010, les élèves les réussissent en moyenne à 58,6 %. Il y avait 16 items communs en compréhension orale et 23 en expression écrite. Les évolutions significatives sont marquées en gras et italique ; les valeurs sont arrondies à la décimale la plus proche.

Source : MENJVA-MESR DEPP

Les élèves en retard scolaire plus nombreux dans les bas niveaux

Les performances des élèves « en retard » sont nettement inférieures à celles des

élèves « à l'heure », de 27 points en compréhension de l'oral et de 31 points en compréhension de l'écrit. Pour les deux compétences, les élèves « en retard » sont

plus souvent dans les groupes faibles (0 et 1) que les élèves « à l'heure » (près de 26 % vs 11 %) et plus rarement dans les groupes de haut niveau. Ainsi, en compréhension de l'écrit, 9,2 % d'entre eux sont dans les groupes 4 et 5 contre 31 % des élèves « à l'heure ».

Des résultats plus faibles dans l'éducation prioritaire

En compréhension de l'oral comme en compréhension de l'écrit, les élèves inscrits dans des établissements de l'éducation prioritaire obtiennent des résultats plus faibles que les élèves inscrits dans les autres établissements. En compréhension de l'oral, ils obtiennent un score moyen de 237 points contre 249 pour les élèves du public et 262 pour ceux du privé. En compréhension de l'écrit, le score moyen des élèves inscrits dans des établissements de l'éducation prioritaire est de 229 points contre 250 pour les élèves du public et 264 pour le privé.

En allemand

Pour chaque compétence, tous les élèves, qu'ils étudient l'allemand en première langue (6,5 % de l'ensemble des élèves en 2010) ou en deuxième langue (13,8 %), sont placés sur une même échelle, ce qui permet des comparaisons relatives à la maîtrise de la langue entre ces différentes catégories d'élèves.

Performances en baisse en compréhension de l'oral

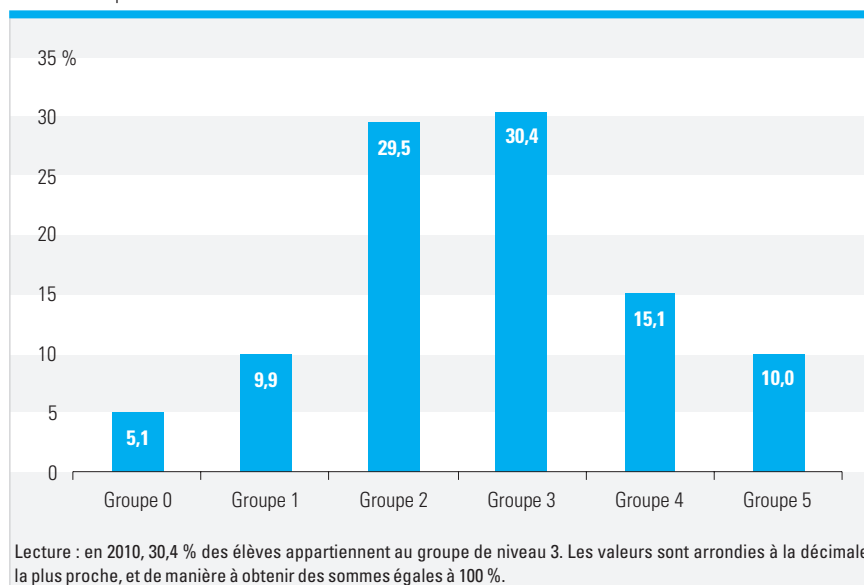
En 2010, le score moyen est en baisse significative de 10 points par rapport à 2004 (graphique 5). La courbe de répartition des élèves selon les niveaux de l'échelle se décale vers la gauche et l'écart entre les plus faibles et les plus performants se réduit. Si le pourcentage d'élèves dans le groupe de niveau faible (groupe 1) est stable, le groupe 2 passe de 36,4 % à 42,2 % des effectifs alors qu'à l'autre extrémité de l'échelle, le pourcentage d'élèves de niveau élevé (groupes 4 et 5) diminue de manière significative, évoluant de 22,6 % à 13,9 %.

Performances en baisse en compréhension de l'écrit

En 2010, le score moyen des élèves est en baisse significative de 8 points par rapport

GRAPHIQUE 4 – Répartition des élèves par groupe de niveau en 2010 en compréhension de l'écrit en espagnol

France métropolitaine



Source : MENJVA-MESR DEPP

TABLEAU 4 – Répartition et score moyen en compréhension de l'oral en espagnol, et répartition selon les groupes de niveaux en 2010

France métropolitaine

| | Répartition (en %) | Score moyen | Écart-type | Groupe 0 | Groupe 1 | Groupe 2 | Groupe 3 | Groupe 4 | Groupe 5 |
|--|--------------------|-------------|------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| Ensemble | 100,0 | 250 | 50 | 5,6 | 9,4 | 32,4 | 28,9 | 13,7 | 10,0 |
| Garçons | 49,3 | 245 | 49 | 6,4 | 11,4 | 33,2 | 28,6 | 12,1 | 8,3 |
| Filles | 50,7 | 255 | 50 | 4,8 | 7,4 | 31,6 | 29,1 | 15,3 | 11,8 |
| Élèves « à l'heure » | 73,2 | 257 | 49 | 4,6 | 6,4 | 29,3 | 31,6 | 16,1 | 12,0 |
| Élèves en retard | 26,8 | 230 | 46 | 8,4 | 17,5 | 40,9 | 21,3 | 7,2 | 4,7 |
| Élèves inscrits dans des collèges publics (hors EP) | 63,7 | 249 | 49 | 5,6 | 9,6 | 32,8 | 29,6 | 13,4 | 9,0 |
| Élèves inscrits dans des collèges privés | 22,4 | 262 | 49 | 2,9 | 5,5 | 30,4 | 29,8 | 16,8 | 14,6 |
| Élèves inscrits dans des établissements de l'éducation prioritaire | 14,0 | 237 | 51 | 10,0 | 14,4 | 34,0 | 24,0 | 10,1 | 7,5 |

Lecture : les garçons représentent 49,3 % des élèves enquêtés en 2010. Leur score moyen est de 245 et 6,5 % d'entre eux appartiennent au groupe de niveau 0. Les répartitions selon le sexe sont calculées sur les élèves ayant participé à l'évaluation de la compréhension de l'oral. Les valeurs sont arrondies à la décimale la plus proche, et de manière à obtenir des sommes égales à 100 %.

Source : MENJVA-MESR DEPP

TABLEAU 5 – Répartition et score moyen en compréhension de l'écrit en espagnol, et répartition selon les groupes de niveaux en 2010

France métropolitaine

| | Répartition (en %) | Score moyen | Écart-type | Groupe 0 | Groupe 1 | Groupe 2 | Groupe 3 | Groupe 4 | Groupe 5 |
|--|--------------------|-------------|------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| Ensemble | 100,0 | 250 | 50 | 5,1 | 9,9 | 29,5 | 30,4 | 15,1 | 10,0 |
| Garçons | 49,3 | 243 | 49 | 6,1 | 12,8 | 33,1 | 27,0 | 12,9 | 8,1 |
| Filles | 50,7 | 257 | 50 | 4,0 | 7,2 | 25,8 | 33,8 | 17,3 | 11,9 |
| Élèves « à l'heure » | 73,2 | 258 | 50 | 3,8 | 7,3 | 25,4 | 32,5 | 18,3 | 12,7 |
| Élèves en retard | 26,8 | 227 | 43 | 8,6 | 17,2 | 40,3 | 24,7 | 6,5 | 2,7 |
| Élèves inscrits dans des collèges publics (hors EP) | 63,7 | 250 | 49 | 4,7 | 10,0 | 29,2 | 31,5 | 15,1 | 9,5 |
| Élèves inscrits dans des collèges privés | 22,4 | 264 | 49 | 2,7 | 5,7 | 25,5 | 31,4 | 20,5 | 14,2 |
| Élèves inscrits dans des établissements de l'éducation prioritaire | 14,0 | 229 | 50 | 10,5 | 16,4 | 36,9 | 23,8 | 6,9 | 5,5 |

Lecture : les garçons représentent 49,3 % des élèves enquêtés en 2010. Leur score moyen est de 243 et 6,1 % d'entre eux appartiennent au groupe de niveau 0. Les répartitions selon le sexe sont calculées sur les élèves ayant participé à l'évaluation de la compréhension de l'écrit. Les valeurs sont arrondies à la décimale la plus proche, et de manière à obtenir des sommes égales à 100 %.

Source : MENJVA-MESR DEPP

à 2004, passant de 250 à 242 (graphique 6). Le pourcentage d'élèves dans le groupe de niveau faible (groupe 1) augmente de manière significative, passant de 15 % à 18,2 %. Dans le groupe 5, ce pourcentage diminue de moitié, passant de 10 % à 5,2 %.

Expression écrite

En mobilisation des outils linguistiques, avec un taux de réussite voisin de 55 %, on note une stabilité des performances entre 2004 et 2010. En expression écrite, on note un taux de réussite moyen de 31 % en 2010. Ce score, nettement inférieur à la précédente composante, souligne la difficulté de produire un texte sans aucune aide, ni amorce. En 2010, l'enjeu était de mobiliser à bon escient des connaissances pour produire un texte. Une analyse plus fine fait par ailleurs apparaître un taux de non réponse moyen de 44 % : ceci peut s'expliquer par la grande difficulté éprouvée par l'élève devant une situation d'expression plus libre.

Meilleures performances pour l'allemand première langue

En 2004 comme en 2010, les performances sont inégales selon que les élèves ont appris l'allemand en première ou en deuxième langue (LV1 ou LV2). En compréhension de l'oral (tableau 6), comme en compréhension de l'écrit (tableau 7), les élèves ayant choisi l'allemand en LV1 réalisent un score moyen nettement plus élevé (près de 30 points) que ceux l'ayant choisi en LV2. En compréhension de l'oral, la part des élèves de LV1 se situant dans les groupes 4 et 5 est plus élevée que celle des LV2 (23,5 % vs 5,8 % en 2010 et 34,5 % vs 11 % en 2004). Des observations similaires sont faites en compréhension de l'écrit.

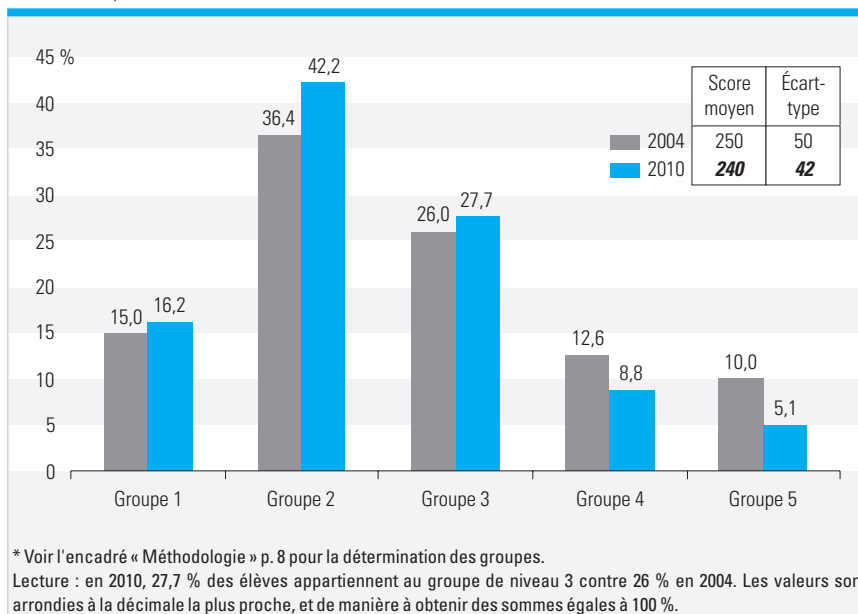
Plus de garçons que de filles aux faibles performances

En compréhension de l'oral, en 2010 comme en 2004, les filles se retrouvent moins souvent au plus bas niveau de l'échelle : en 2010, 13,5 % d'entre elles font partie du groupe 1 contre 18,9 % des garçons. Elles restent plus fréquemment (15,2 %) que les garçons (12,5 %) dans les groupes de haut niveau (groupes 4 et 5).

En compréhension de l'écrit, en 2010, les filles demeurent moins fréquemment (13,5 %) que les garçons (23,2 %) au plus

GRAPHIQUE 5 – Répartition des élèves par groupe de niveau en 2004 et en 2010 en compréhension de l'oral en allemand *

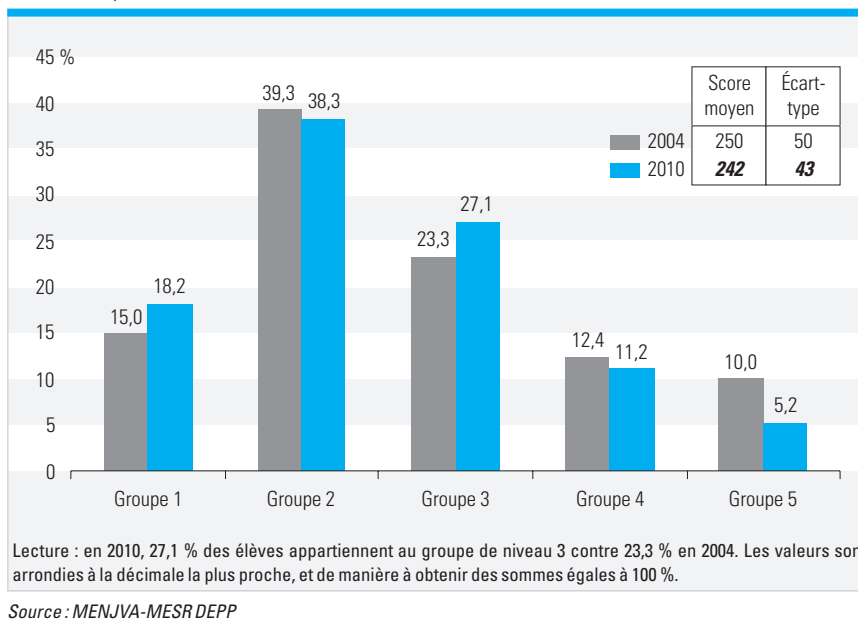
France métropolitaine



Source : MENJVA-MESR DEPP

GRAPHIQUE 6 – Répartition des élèves par groupe de niveau en 2004 et en 2010 en compréhension de l'écrit en allemand

France métropolitaine



Source : MENJVA-MESR DEPP

bas niveau de l'échelle (groupe 1) ; elles restent plus souvent (19,2 %) que les garçons (13,4 %) dans les hauts niveaux (groupes 4 et 5).

Les élèves en retard scolaire restent toujours moins performants

En compréhension de l'oral, le pourcentage d'élèves « en retard » reste en 2010 plus important que celui des élèves « à l'heure » dans le groupe de niveau 1 (31,2 % vs 12,8 %). Parmi les élèves « à l'heure », la part des élèves dans les groupes de niveaux élevés (4 et 5) baisse

de 11 points de pourcentage (15,6 % en 2010 vs 26,6 % en 2004).

En compréhension de l'écrit, la baisse de 8 points du score moyen observée en 2010 est attribuable essentiellement aux élèves « à l'heure ». Comme en 2004, le pourcentage d'élèves « en retard » dans le groupe de niveau 1 reste plus élevé que celui des élèves « à l'heure » (37,1 % vs 14 %). Par ailleurs, les élèves « à l'heure » sont deux fois moins nombreux à se situer dans le groupe 5 (de 12,8 % en 2004 à 6,2 % en 2010).

Des résultats en baisse dans l'enseignement public

En compréhension de l'oral comme en compréhension de l'écrit, la baisse du

score moyen observée se rencontre essentiellement dans l'enseignement public hors éducation prioritaire (- 13 points). Dans ce secteur, en compréhension de l'oral,

la part des élèves dans les groupes de niveaux les plus élevés (4 et 5) diminue, passant de 26,6 % en 2004 à 14,4 % en 2010. En compréhension de l'écrit, la part des élèves dans le groupe 1 augmente, passant de 14,4 % à 19,5 %, tandis qu'elle diminue dans le groupe 5, de 12 % à 5,2 %.

TABLEAU 6 – Répartition et score moyen en compréhension de l'oral en allemand, et répartition selon les groupes de niveaux en 2004 et en 2010

France métropolitaine

| | | Répartition (en %) | Score moyen | Écart-type | Groupe 1 | Groupe 2 | Groupe 3 | Groupe 4 | Groupe 5 |
|--|------|--------------------|-------------|------------|----------|-------------|-------------|-------------|------------|
| Ensemble | 2004 | 100,0 | 250 | 50 | 15,0 | 36,4 | 26,0 | 12,6 | 10,0 |
| | 2010 | 100,0 | 240 | 42 | 16,2 | 42,2 | 27,7 | 8,8 | 5,1 |
| Première langue vivante | 2004 | 49,5 | 266 | 54 | 8,7 | 28,8 | 28,0 | 18,0 | 16,5 |
| | 2010 | 45,3 | 255 | 47 | 11,0 | 31,7 | 33,8 | 13,8 | 9,7 |
| Deuxième langue vivante | 2004 | 50,5 | 234 | 40 | 21,1 | 43,9 | 24,0 | 7,2 | 3,8 |
| | 2010 | 54,7 | 228 | 33 | 20,5 | 51,0 | 22,7 | 4,6 | 1,2 |
| Garçons | 2004 | 51,4 | 246 | 50 | 18,2 | 36,4 | 25,0 | 11,7 | 8,7 |
| | 2010 | 48,8 | 237 | 42 | 18,9 | 42,1 | 26,5 | 8,2 | 4,3 |
| Filles | 2004 | 48,6 | 254 | 50 | 11,6 | 36,5 | 27,0 | 13,4 | 11,5 |
| | 2010 | 51,2 | 243 | 42 | 13,5 | 42,4 | 28,9 | 9,4 | 5,8 |
| Élèves « à l'heure » | 2004 | 76,6 | 257 | 51 | 11,4 | 33,4 | 28,6 | 14,5 | 12,1 |
| | 2010 | 81,6 | 245 | 42 | 12,8 | 40,6 | 31,0 | 9,8 | 5,8 |
| Élèves en retard | 2004 | 23,4 | 228 | 40 | 26,7 | 46,5 | 17,3 | 6,3 | 3,2 |
| | 2010 | 18,4 | 220 | 37 | 31,2 | 49,5 | 13,1 | 4,5 | 1,7 |
| Élèves inscrits dans des collèges publics (hors EP) | 2004 | 67,8 | 254 | 54 | 15,5 | 33,3 | 24,6 | 13,9 | 12,7 |
| | 2010 | 66,2 | 241 | 44 | 16,9 | 41,1 | 27,6 | 8,6 | 5,8 |
| Élèves inscrits dans des collèges privés | 2004 | 21,5 | 246 | 39 | 10,8 | 39,1 | 33,2 | 11,7 | 5,2 |
| | 2010 | 21,4 | 246 | 37 | 9,2 | 42,7 | 32,6 | 11,0 | 4,5 |
| Élèves inscrits dans des établissements de l'éducation prioritaire | 2004 | 10,7 | 230 | 36 | 19,8 | 51,0 | 20,5 | 5,9 | 2,8 |
| | 2010 | 12,4 | 228 | 36 | 24,1 | 47,7 | 20,0 | 6,1 | 2,1 |

Lecture : les élèves ayant choisi l'allemand comme première langue vivante représentent 49,5 % des élèves enquêtés en 2004 et 45,3 % en 2010. Leur score a significativement diminué (- 11 points) entre les deux cycles d'évaluation, passant de 266 à 255 ; 20,5 % d'entre eux appartiennent au groupe de niveau 1 en 2010 contre 21,1 % en 2004 (les évolutions significatives sont marquées en gras et en italique lorsqu'il s'agit d'une baisse et en gras et en bleu dans le cas d'une augmentation entre 2004 et 2010). Les répartitions selon le rang de l'allemand comme langue vivante sont calculées sur les élèves ayant participé à l'évaluation de la compréhension de l'oral. Les valeurs sont arrondies à la décimale la plus proche et de manière à obtenir des sommes égales à 100 %.

Source : MENJVA-MESR DEPP

TABLEAU 7 – Répartition et score moyen en compréhension de l'écrit en allemand, et répartition selon les groupes de niveaux en 2004 et en 2010

France métropolitaine

| | | Répartition (en %) | Score moyen | Écart-type | Groupe 1 | Groupe 2 | Groupe 3 | Groupe 4 | Groupe 5 |
|--|------|--------------------|-------------|------------|-------------|-------------|-------------|----------|------------|
| Ensemble | 2004 | 100,0 | 250 | 50 | 15,0 | 39,3 | 23,3 | 12,4 | 10,0 |
| | 2010 | 100,0 | 242 | 43 | 18,2 | 38,3 | 27,1 | 11,2 | 5,2 |
| Première langue vivante | 2004 | 49,4 | 265 | 55 | 9,4 | 32,8 | 24,5 | 16,6 | 16,7 |
| | 2010 | 44,1 | 256 | 46 | 12,5 | 29,2 | 32,0 | 17,5 | 8,8 |
| Deuxième langue vivante | 2004 | 50,6 | 236 | 40 | 20,4 | 45,6 | 22,1 | 8,4 | 3,5 |
| | 2010 | 55,9 | 230 | 37 | 22,8 | 45,5 | 23,2 | 6,1 | 2,4 |
| Garçons | 2004 | 51,8 | 244 | 49 | 19,1 | 40,6 | 21,3 | 10,8 | 8,2 |
| | 2010 | 48,8 | 236 | 43 | 23,2 | 37,4 | 26,0 | 9,3 | 4,1 |
| Filles | 2004 | 48,2 | 257 | 50 | 10,5 | 37,9 | 25,4 | 14,2 | 12,0 |
| | 2010 | 51,2 | 247 | 42 | 13,5 | 39,2 | 28,1 | 12,9 | 6,3 |
| Élèves « à l'heure » | 2004 | 76,2 | 259 | 51 | 10,2 | 34,9 | 26,8 | 15,3 | 12,8 |
| | 2010 | 81,6 | 247 | 43 | 14,0 | 37,2 | 29,7 | 12,9 | 6,2 |
| Élèves en retard | 2004 | 23,8 | 220 | 30 | 30,2 | 53,3 | 12,2 | 3,1 | 1,2 |
| | 2010 | 18,4 | 217 | 34 | 37,1 | 43,4 | 15,4 | 3,2 | 0,9 |
| Élèves inscrits dans des collèges publics (hors EP) | 2004 | 67,4 | 254 | 53 | 14,4 | 38,1 | 21,9 | 13,6 | 12,0 |
| | 2010 | 66,2 | 241 | 44 | 19,5 | 38,1 | 25,9 | 11,3 | 5,2 |
| Élèves inscrits dans des collèges privés | 2004 | 21,2 | 250 | 41 | 9,8 | 38,5 | 32,0 | 13,2 | 6,5 |
| | 2010 | 21,4 | 250 | 42 | 12,0 | 35,0 | 33,2 | 13,0 | 6,8 |
| Élèves inscrits dans des établissements de l'éducation prioritaire | 2004 | 11,4 | 229 | 41 | 27,9 | 47,9 | 15,2 | 4,1 | 4,9 |
| | 2010 | 12,4 | 232 | 37 | 22,4 | 45,3 | 22,6 | 7,1 | 2,6 |

Lecture : les élèves ayant choisi l'allemand comme première langue vivante représentent 49,4 % des élèves enquêtés en 2004 et 44,1 % en 2010. Leur score a significativement diminué (- 9 points) entre les deux cycles d'évaluation, passant de 265 à 256 ; 12,5 % d'entre eux appartiennent au groupe de niveau 1 en 2010 contre 9,4 % en 2004 (les évolutions significatives sont marquées en gras et en italique lorsqu'il s'agit d'une baisse et en gras et en bleu dans le cas d'une augmentation entre 2004 et 2010). Les répartitions selon le rang de l'allemand comme langue vivante sont calculées sur les élèves ayant participé à l'évaluation de la compréhension de l'écrit. Les valeurs sont arrondies à la décimale la plus proche et de manière à obtenir des sommes égales à 100 %.

Source : MENJVA-MESR DEPP

Le point de vue de l'inspection générale de l'éducation nationale

Les élèves qui étaient en troisième en 2010 étaient les premiers à suivre un enseignement de langues dont les objectifs sont définis par rapport au Cadre européen commun de référence (CECRL). L'une des principales nouveautés est l'introduction de l'expression orale en continu, nettement distinguée de l'interaction. Là où la production orale de l'élève relevait souvent de la réponse aux questions du professeur, l'expression orale en continu contribue à construire l'autonomie langagière de l'élève. Les programmes recommandent donc légitimement d'accorder « une place de choix » à l'entraînement à la production orale en continu. De fait, au collège comme en STG où l'expression orale en continu a été introduite à la session 2007 du baccalauréat, l'observation des classes montre que les élèves prennent maintenant plus volontiers la parole, ce que confirment les évaluations européennes proposées à certains d'entre eux en troisième ou en seconde. Ils surmontent plus facilement leur inhibition traditionnelle vis-à-vis de l'oral. C'est évidemment un facteur décisif pour parvenir à une meilleure maîtrise des langues étrangères et construire la capacité des élèves à communiquer.

La baisse des résultats de 2010 par rapport à ceux de 2004 dans les activités de compréhension, et surtout de compréhension de l'oral, suggère que l'insistance sur la production orale, notamment l'expression orale en continu, s'est traduite, dans les premiers temps de sa mise en œuvre, par un moindre entraînement aux activités de compréhension. Compte tenu de l'effet modélisant des épreuves du baccalauréat pour tout l'enseignement secondaire, l'introduction de la compréhension de l'oral dans les séries générales et technologiques à partir de la session 2013 devrait renforcer l'intérêt porté à cette activité langagière, d'autant que c'est un domaine où la mise en place d'un entraînement méthodique et suivi conduit à des progrès rapides, vite perceptibles par les élèves eux-mêmes.

François Monnanteuil,
doyen du Groupe langues vivantes

Méthodologie

Le dispositif CEDRE

Le cycle des évaluations disciplinaires réalisées sur échantillon (CEDRE) établit des bilans nationaux des acquis des élèves en fin d'école et en fin de collège. Il couvre les compétences des élèves dans la plupart des domaines disciplinaires en référence aux programmes. La présentation des résultats permet de situer les performances des élèves sur des échelles de niveau allant de la maîtrise pratiquement complète de ces compétences à une maîtrise bien moins assurée, voire très faible, de celles-ci. Renouvelées tous les six ans, ces évaluations permettent de répondre à la question de l'évolution du « niveau des élèves » au fil du temps.

Le calendrier des évaluations-bilans

2003 : compétences générales (*Note Évaluation 04.09*)

2004 : langues étrangères (*Notes Évaluation 05.08, 05.09 et 05.10*)

2005 : attitudes à l'égard de la vie en société (*Note Évaluation 06.02*)

2006 : histoire-géographie, éducation civique (*Note d'information 07.45*)

2007 : sciences expérimentales (*Note d'information 11.06*)

2008 : mathématiques (*Note d'information 10.18*)

2009 : reprise du cycle, compétences générales (*Note d'information 10.22*)

2010 : langues étrangères

L'échantillonnage

La population visée est celle des élèves de troisième générale des collèges publics et privés sous contrat de France métropolitaine. Une stratification a été effectuée sur le secteur de l'établissement (public hors éducation prioritaire, zone d'éducation prioritaire, secteur privé sous contrat). En 2004, chaque échantillon comprenait, selon la langue, entre 3 300 et 6 000 élèves. En 2010, l'échantillon comportait environ 5 000 élèves pour chaque langue. Pour tenir compte de la non-réponse, les échantillons ont été redressés afin d'assurer leur représentativité selon le secteur, le sexe et le retard scolaire.

Contraintes de la situation d'évaluation

Pour l'enquête de 2004, toutes les questions étaient du format « questions à choix multiples » (QCM). En 2010, des questions appelant une réponse rédigée ont été introduites, en particulier pour évaluer l'expression écrite. Pour couvrir un large éventail d'activités, l'évaluation est composée de centaines d'items. Par exemple, en compréhension de l'écrit en anglais, si chaque élève avait dû passer l'ensemble des situations proposées, 4 heures 30 minutes d'évaluation par élève auraient été nécessaires. Pour limiter le temps de la passation à deux séquences de 40 minutes, les items d'écrits ont été regroupés en « blocs » répartis dans plusieurs cahiers. Les élèves passent des cahiers différents qui comportent des blocs communs. Ce dispositif dit de « cahiers tournants », couramment utilisé dans les évaluations internationales, permet d'estimer la probabilité de réussite à chaque item sans que chaque élève doive passer l'ensemble des items.

La construction de l'échelle de performance

L'échelle de performance a été élaborée en utilisant les modèles de réponse à l'item. Le score moyen de compétences en langues, correspondant à la performance moyenne des élèves de l'échantillon de 2004, a été fixé par construction à 250 et l'écart-type à 50. Cela implique qu'environ deux tiers des élèves ont un score compris entre 200 et 300. Mais cette échelle, comme celle de l'enquête PISA, n'a aucune valeur normative et, en particulier, la moyenne de 250 ne constitue en rien un seuil qui correspondrait à des compétences minimales à atteindre. 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 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.

Pour l'allemand, il n'a pas été possible de constituer un groupe 0 car les effectifs de ce groupe auraient été trop faibles pour pouvoir le caractériser de façon fiable. Ces élèves n'ont donc pas été détachés du groupe 1.

La comparabilité 2004-2010

Afin de pouvoir comparer les résultats des deux enquêtes, de nombreux items d'ancrage, *i.e.* des items de 2004, ont été repris à l'identique dans l'évaluation de 2010. Lors de l'analyse des résultats en 2010, les modèles de réponse à l'item ont été réutilisés et appliqués cette fois à l'ensemble des résultats 2004 et 2010. L'estimation conjointe des modèles de réponse à l'item, à partir des données des deux années, et la présence d'items communs entre les deux évaluations permet la comparaison directe à la fois des scores des individus et des difficultés des items entre les deux passations. Les données de 2004 ont donc été réanalysées dans cette perspective de comparaison. C'est pourquoi certaines différences – notamment sur la valeur des scores seuils – peuvent apparaître par rapport à la publication initiale.

Significativité

Les évaluations du CEDRE sont réalisées sur échantillons. De ce fait, les résultats sont soumis à une variabilité qui dépend des erreurs d'échantillonnage. Il est possible d'estimer statistiquement ces erreurs d'échantillonnage et de produire des intervalles de confiance. À titre d'exemple, le score moyen des élèves sur l'échelle de compréhension de l'oral en allemand est de 240 en 2010, mais le vrai score, tel qu'il serait calculé pour l'ensemble des élèves de troisième, se situe, avec une probabilité de 95 %, entre 237 et 243 (c'est-à-dire ± 3 points). Par conséquent, le score moyen des élèves de 2010 est significativement différent de celui des élèves de 2004, qui est de 250 (± 6 points).

Pascal Bessonau,
Sylvie Beuzon,
Stéphane Boucé,
Jeanne-Marie Daussin,
Émilie Garcia,
Monique Levy,
Corinne Marchois,
et **Bruno Trosseille, DEPP B2**

Pour en savoir plus

« Les compétences en anglais des élèves en fin de collège », *Note Évaluation 05.08*, MEN-DEPP, septembre 2005.

« Les compétences en espagnol des élèves en fin de collège », *Note Évaluation 05.10*, MEN-DEPP, septembre 2005.

« Les compétences en allemand des élèves en fin de collège », *Note Évaluation 05.09*, MEN-DEPP, septembre 2005.

Apprendre les langues, Apprendre le monde - Rapport du Comité stratégique des langues présidé par Suzy Halimi, janvier 2012.

www.education.gouv.fr/statistiques

depp.documentation@education.gouv.fr

DIRECTION DE L'ÉVALUATION,
DE LA PROSPECTIVE ET DE LA PERFORMANCE
Directeur de la publication : **Michel Quéré**

Secrétaire de rédaction : **Marc Saillard**
Maquettiste : **Frédéric Voiret**
Impression : **DEPP/DVE**

DEPP, Département de la valorisation et de l'édition
61-65 rue Dutot – 75732 Paris Cedex 15
depp.diffusion@education.gouv.fr

Reproduction autorisée à la condition expresse de mentionner la source

ISSN 1286-9392