

n o t e

évaluation

05.10
SEPTEMBRE

www.education.gouv.fr/stateval

En fin de collège, la moitié des élèves qui ont appris l'espagnol en seconde langue vivante maîtrisent bien ou très bien la compréhension orale de cette langue. Un quart maîtrise de la même façon la compréhension écrite ou sont capables de mobiliser les outils linguistiques nécessaires à l'expression écrite. Un élève sur dix témoigne d'un bon niveau de maîtrise de ces trois capacités. À l'opposé, un élève sur vingt n'a développé aucune compétence pour l'ensemble des capacités évaluées et un sur sept en a une maîtrise très réduite lorsqu'on envisage celles-ci séparément. Entre ces extrêmes, plus d'un élève sur huit réalise des performances qui l'approchent de la maîtrise de l'ensemble des capacités attendues en fin de collège et plus d'un sur cinq reste très éloigné de ces attentes. Les autres (la moitié environ) ont des performances plus hétérogènes qui témoignent d'une maîtrise inégale de ces capacités.

Les compétences en espagnol des élèves en fin de collège

L'objectif des évaluations-bilans des acquis des élèves est de faire un point aussi objectif que possible sur les compétences et connaissances des élèves dans des domaines essentiels, à des moments-clefs du cursus scolaire, et ceci en regard des objectifs fixés par les programmes. Ces évaluations, destinées à rendre compte des résultats de notre système éducatif en établissant les différents niveaux de compétence atteints par les élèves au regard des objectifs fixés, seront renouvelées périodiquement. On disposera ainsi d'une appréciation de l'évolution des acquis des élèves que l'on s'efforcera de mettre en relation avec les caractéristiques du système et les politiques éducatives.

En outre, des questionnaires aux élèves, aux enseignants d'espagnol et aux principaux des collèges de l'échantillon apporteront des éléments qui permettront d'éclairer les performances des élèves.

Les compétences en espagnol des élèves en fin de collège

L'évaluation-bilan réalisée en juin 2004 a pour objectif d'évaluer des connaissances et des compétences en espagnol LV2, devant être acquises par l'ensemble des élèves en fin de collège. Elle se fonde sur les compétences attendues en fin de classe de troisième et décrites dans les Programmes ¹. compétences dont le « niveau minimal » constitue une « formation de base » en espa-

gnol sur laquelle l'élève pourra s'appuyer afin d'enrichir ses savoirs et ses savoir-faire au lycée ou en dehors du système scolaire. Bien que « *l'enseignement d'une deuxième langue vivante [ait] les mêmes objectifs – linguistiques, culturels, intellectuels – que celui de la première langue vivante (...) on ne saurait prétendre que, dans ce laps de temps, un élève puisse assimiler la même quantité de faits de langue (...) que dans les quatre années d'apprentissage de la première langue vivante* ». Pourtant, l'enseignement de l'espagnol au collège a entre autres objectifs de « *comprendre un espagnol usuel et contemporain, le parler, le lire*

1. *Bulletin Officiel*, hors série n°9 du 9 octobre 1997 : Programmes de LV2 en classe de quatrième et de troisième.

Avertissement

Étant donné que les compétences dans les différentes langues vivantes évaluées en fin d'école (*Notes Évaluation* 05-06 et 05-07) et en fin de collège (*Notes Évaluation* 05-08, 05-09 et 05-10) sont différentes et qu'aucun élément commun ne permet de rapprocher les différentes évaluations, aucune comparaison n'est possible ni entre les différentes langues évaluées ni entre l'école et le collège. Il ne serait donc pas légitime de comparer les échelles présentées dans cette note avec celles des *Notes Évaluation* 05-06, 05-07, 05-08 et 05-09.

et l'écrire. (...) l'apprentissage de l'espagnol LV2, même s'il ne conduit pas à un niveau de compétences et de savoir-faire identique à celui de l'espagnol LV1, permet à l'élève d'atteindre un certain degré d'autonomie dans la communication courante. »¹

Trois grandes capacités

L'évaluation couvre trois grandes capacités, la compréhension orale, la compréhension écrite et la mobilisation des outils linguistiques. Les connaissances culturelles n'ont pas fait l'objet d'une évaluation en soi, mais ont été évaluées au sein de la compréhension orale et écrite. Les compétences propres à l'expression orale n'ont pas été évaluées pour des raisons de faisabilité, ce type d'évaluation étant trop complexe à mettre en œuvre dans un bilan de cette envergure. Pour chacune des trois grandes capacités évaluées, on a défini, en partant d'une lecture des programmes de 1997, plusieurs compétences.

En **compréhension de l'oral**, l'évaluation a porté sur la **reconnaissance-perception** (reconnaître les différents schémas intonatifs, discriminer des phonèmes proches, repérer la syllabe tonique) ; sur la **reconnaissance-identification** (reconnaître une forme verbale, des nombres, repérer l'information : vocabulaire usuel, éléments culturels simples, repères temporels) ; enfin, sur la **construction du sens** (construction de l'information en inférant le sens à partir du contexte, synthèse de l'information et son interprétation, compréhension de l'implicite). En **compréhension de l'écrit**, « les capacités requises pour la compréhension de l'oral sont, pour la plupart d'entre elles, également pertinentes pour l'écrit. La possibilité qu'offre le texte écrit d'opérer des lectures successives et récurrentes permet d'aller plus loin dans le domaine de l'inférence et de la reconnaissance du sens à partir des structures formelles »². Outre les champs évalués à l'oral, l'accent a été mis sur la **connaissance** (termes lexicaux de base, antonymes, repères culturels minimaux) ; sur la **reconnaissance-identification**, (reconnaître un champ sémantique, la valeur des formes verbales, l'élément qui justifie

une affirmation, retrouver l'information explicite, identifier des repères temporels, identifier une situation à partir d'indices lexicaux ; sur la **construction du sens** (déduire le sens d'une expression ou d'une phrase, la situation d'énonciation à partir d'indices, reconnaître la bonne segmentation, retrouver l'ordre logique d'un texte, synthétiser l'information). Enfin, le choix a été fait de parler de « **mobilisation d'outils linguistiques** » et non pas « d'expression écrite » à cause de la forme des exercices proposés (QCM). On a évalué l'acquisition de savoir-faire linguistiques nécessaires à une expression correcte, les élèves devant choisir parmi une série de propositions qui empruntaient au programme grammatical : utiliser les outils de la localisation dans l'espace et dans le temps, utiliser les comparatifs, les indéfinis quantitatifs, les pronoms interrogatifs, les pronoms personnels, les connecteurs logiques et chronologiques, exprimer le mouvement ou les aspects de l'action, choisir le verbe adéquat pour exprimer son point de vue, ses goûts, son accord, sa volonté.

La conception des épreuves

Dans chacune des trois capacités, les compétences ont ensuite été déclinées selon différents objectifs plus spécifiques. Cette déclinaison a permis de construire l'évaluation en lien avec les programmes et en prenant en compte ce que chaque objectif apporte à la maîtrise de la capacité. Dans ce but, on a utilisé des situations et des supports de difficultés variées, objets de questions indépendantes les unes des autres. La nature et la complexité des exercices sont adaptées aux élèves de fin de collège. Au final, l'analyse a porté sur 53 situations regroupant 173 questions ou items, soit en moyenne un peu plus de 3 items par situation.

Des échelles de performances

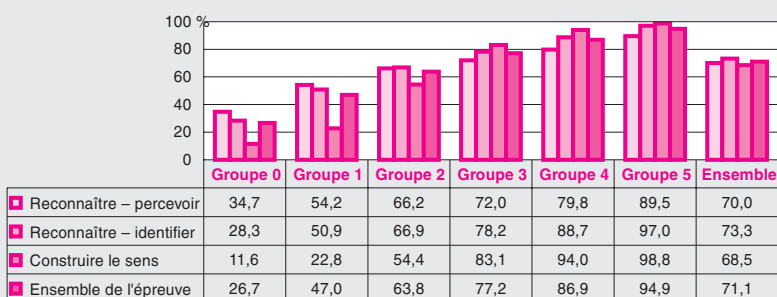
Pour formaliser un constat de la maîtrise des compétences en espagnol par les élèves en fin de collège, trois échelles décrivant plusieurs niveaux de performance ont été construites, soit une pour chaque capacité évaluée. Pour chacune d'entre elles, six groupes d'élèves correspondant à des niveaux différenciés de maîtrise de la capacité ont ainsi pu être distingués (voir l'encadré p.6). Il est important de préciser que ce ne sont pas nécessairement les mêmes élèves qui constituent les groupes d'une même dénomination dans les trois échelles. Les échelles de référence permettront de voir si la répartition des élèves dans les différents niveaux de performance évolue dans le temps, lors des reprises successives de l'évaluation.

Les niveaux de compétences des élèves

Une maîtrise différenciée des compétences en compréhension orale...

L'examen de l'échelle de performances et du pourcentage de réussite par compétence pour chaque groupe (graphique 1) montre, pour chaque compétence, et *a fortiori* pour l'ensemble de l'épreuve, une hiérarchie des taux de réussite, du groupe 0 au groupe 5. On n'observe, pour l'ensemble des élèves, que peu de différences de réussite entre les trois compétences « percevoir » (66,6 %), identifier (73,3 %) et « construire le sens » (68,5 %). Cependant, une analyse plus fine montre, pour les trois groupes les moins performants, une difficulté particulière pour la

Graphique 1 – Pourcentages de réussite par compétence en compréhension orale pour chaque groupe



Lecture : le groupe 3 obtient une réussite de 72 % pour la compétence « reconnaître percevoir ».

2. Bulletin Officiel, hors série n°10 du 15 octobre 1998 : Programmes de langues vivantes étrangères-LV1 au collège.

compétence « construire le sens » dont la réussite est nettement plus faible que celle des autres compétences, alors que pour les trois groupes supérieurs, la performance à cette même compétence est au contraire la plus élevée. On peut émettre l'hypothèse que, à partir d'un certain degré de maîtrise, « construire le sens » devienne plus facile en raison de la mobilisation par les élèves de compétences transversales liées à leur expérience du monde et de la mise en place de stratégies compensatoires telles que l'inférence, la déduction ou l'interprétation des schémas intonatifs. En revanche, pour les élèves de faible niveau, cette même compétence serait plus difficile à maîtriser, l'élève ne pouvant s'appuyer que sur ses connaissances linguistiques pour accéder au sens, sans possibilité de recours à de telles opérations compensatoires.

Cet examen est ainsi très révélateur des acquisitions des différents groupes d'élèves et permet de fournir des informations utiles pour préciser les seuils d'exigences correspondant aux compétences attendues en fin de collège en compréhension de l'oral.

Les élèves du **groupe 0** (1,8 % de la population) ne sont capables que très ponctuellement de répondre à une question. Leur réussite moyenne de 26,7 % est révélatrice de difficultés au niveau du traitement de l'information sonore ou témoigne de lacunes quant à leurs capacités de traitement de l'information écrite, puisque les décisions demandées nécessitent un minimum de compétences de compréhension de la langue française écrite (les consignes sont en français).

Les élèves du **groupe 1** montrent moins de difficultés que ceux du groupe 0. Avec une

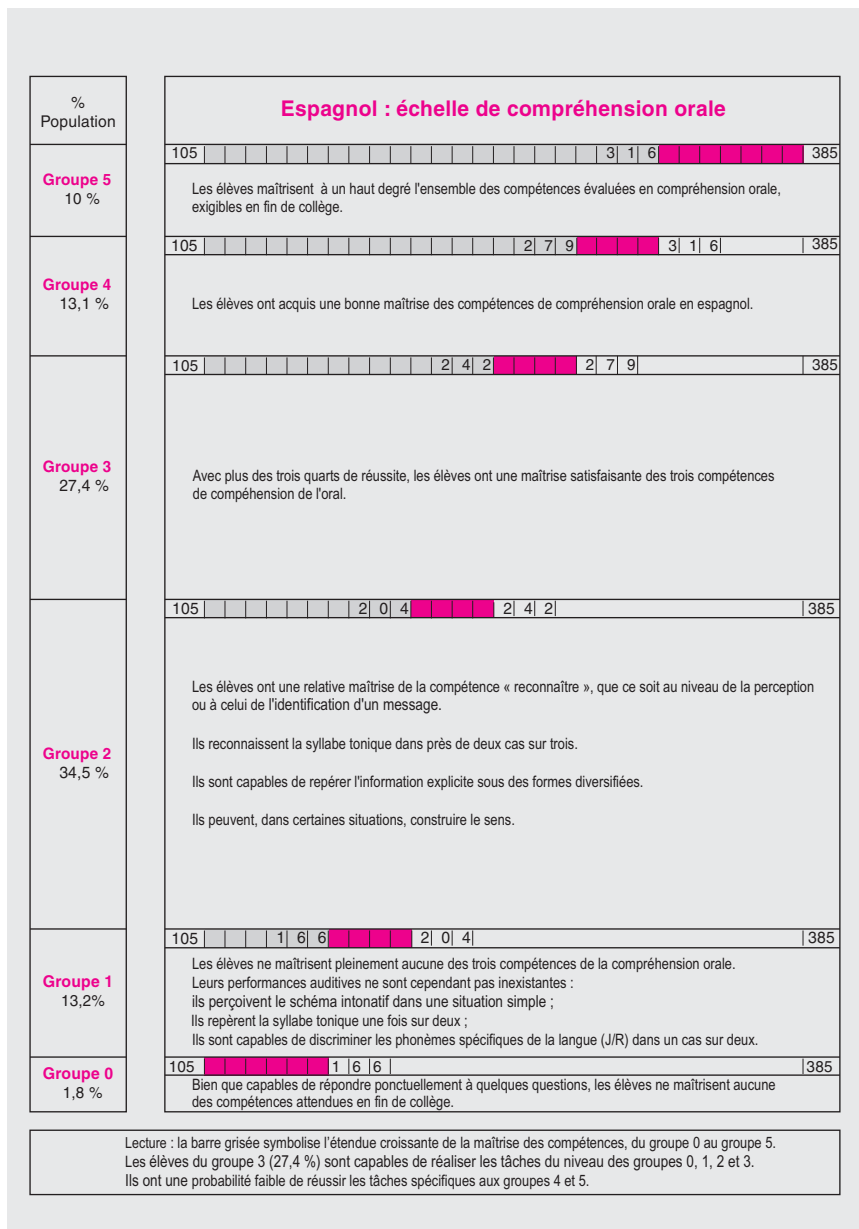
réussite globale de 47 %, ils sont encore assez éloignés d'une maîtrise minimum de la compréhension de l'espagnol à l'oral attendue en fin de collège. S'ils réussissent mieux les items correspondant à la compétence « percevoir » (54,2 %), ils sont néanmoins loin de maîtriser cette dernière. De même, s'ils ont davantage de connaissances que les élèves du groupe 0, ils ne savent pas les utiliser pour « construire le sens » (22,8 %), leurs connaissances linguistiques étant encore trop insuffisantes pour enclencher l'acquisition de compétences plus complexes. Les élèves de ce groupe (13,2 % de l'ensemble) forment avec les élèves du groupe 0 l'ensemble des élèves qui restent très en deçà de l'atteinte des objectifs visés par les programmes en fin de collège.

Les élèves du **groupe 2**, qui représentent plus du tiers de la population, obtiennent une réussite globale de 63,8 %. S'ils maîtrisent relativement bien les compétences « percevoir » (66,2 %) et « identifier » (66,9 %), leurs difficultés restent cependant importantes en ce qui concerne la compétence « construire le sens » (54,4 %) que l'on peut estimer comme insuffisamment maîtrisée à l'issue de deux ans d'apprentissage de la langue. Les compétences acquises en perception et en identification ne permettent pas encore d'ancrer les processus, les compétences, les stratégies nécessaires pour « construire le sens ».

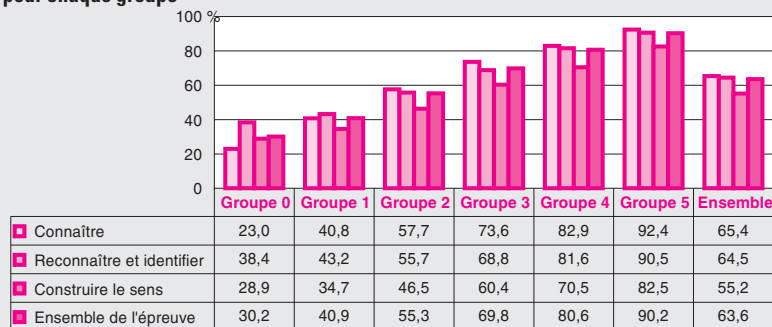
Avec une réussite globale de 77,2 %, les élèves du **groupe 3** (27,4 % du total) ont une bonne maîtrise en compréhension de l'espagnol à l'oral. Ils maîtrisent les compétences « identifier » (78,2 %) et « construire le sens » (83,1 %) mais accusent une relative faiblesse dans la compétence « percevoir » (72 %).

Les élèves du **groupe 4** (13,1 % du total) atteignent une réussite globale de 86,9 %, qui témoigne, en référence au programme, d'une bonne maîtrise de la compréhension de l'espagnol à l'oral. Ils ont développé un haut niveau de compétence dans les quatre domaines de la compréhension : auditif, linguistique, sémantique, cognitif.

Les élèves du **groupe 5** (10 % du total) ne se distinguent des précédents que par le degré supérieur de leur réussite pour chaque compétence. Avec un taux de réussite globale de 94,9 %, ils ont une très bonne maîtrise de la capacité de compréhension de l'oral.



Graphique 2 – Pourcentages de réussite par compétence en compréhension écrite pour chaque groupe



Lecture : le groupe 3 obtient une réussite de 73,6 % pour la compétence « connaître ».

... comme en compréhension écrite...

L'examen de l'échelle de performances (échelle 2) et du pourcentage de réussite par compétence pour chaque groupe (*graphique 2*) montre, à l'instar de ce qui est observé en compréhension orale, une croissance analogue des taux de réussite, du groupe 0 au groupe 5. L'observation des résultats pour l'ensemble des élèves montre des différences de réussite peu marquées entre les deux premières compétences évaluées (« connaître » : 65,4 % et « reconnaître et identifier » : 64,5 %). En revanche, on observe une différence supérieure à 9 points entre ces deux compétences, d'une part, et la compétence « construire le sens » (55,2 %), d'autre part. On peut supposer que cette dernière est en fait plus difficile à maîtriser car l'élève ne peut s'appuyer que sur ses connaissances linguistiques pour accéder au sens ; il ne peut pas avoir recours à des opérations compensatoires telles que celles évoquées dans l'analyse des résultats en compréhension de l'oral.

Comme pour la compréhension orale, on peut apprécier la situation des élèves de chacun de ces groupes au regard des compétences attendues en fin de collège en compréhension de l'écrit.

Les élèves du **groupe 0**, qui représentent 4,2 % de l'ensemble, ont un taux de réussite moyen de 30,2 %. Leur performance la plus grande, obtenue à la compétence « reconnaître et identifier », est inférieure à 40 %. Aucune compétence n'est maîtrisée, les acquis sont faibles, notamment dans le domaine lexical.

En moins grande difficulté que ceux du groupe 0, les élèves du **groupe 1** (10,8 % du total) obtiennent une réussite globale de 40,9 % qui les tient cependant très éloignés d'une maîtrise minimum de la compréhens-

sion écrite de l'espagnol attendue en fin de collège.

Les élèves du **groupe 2** (34,1 % du total) ont un taux de réussite moyen de 55,3 %. Bien que loin d'être aussi marquées que celles

rencontrées par les élèves des deux premiers groupes, leurs difficultés restent importantes. Ils possèdent des connaissances lexicales certaines (67,6 % d'items réussis) mais peinent encore à construire le sens (46,5 % de réussite).

Les élèves du **groupe 3** (28 % du total) ont un taux de réussite moyen de 69,8 %. Ils ont une assez bonne maîtrise du lexique de base et arrivent assez bien à « reconnaître et identifier » (68,8 %), en sachant notamment retrouver l'information explicite et en étant capable d'identifier la valeur des formes verbales.

Les élèves du **groupe 4** (12,9 % du total) atteignent une réussite globale de 80,6 %. Cependant, on note des réussites bien supérieures pour les compétences « connaître » (82,9 %) et « reconnaître et identifier » (81,6 %) que

% Population	Espagnol : échelle de compréhension écrite	
	87	406
Groupe 5 10 %	3 1 4	406
Les élèves ont une excellente maîtrise des compétences de compréhension de l'oral exigibles en fin de collège.		
Groupe 4 12,9 %	2 7 7	406
Les élèves maîtrisent l'ensemble des compétences liées à la compréhension de l'écrit. Ils ont une bonne connaissance des repères culturels minimaux. Ils n'ont aucune difficulté à retrouver l'information explicite et à identifier les formes verbales. Ils maîtrisent la construction du sens.		
Groupe 3 28 %	2 4 1	406
Les élèves ont une maîtrise correcte des compétences « connaître » et « reconnaître, identifier ». Ils ont une bonne maîtrise du lexique de base et savent reconnaître les antonymes. Ils savent retrouver l'information explicite et identifier la valeur des formes verbales. Ils sont capables de « construire le sens » bien que cela leur reste encore un peu difficile.		
Groupe 2 34,1 %	2 0 4	406
Les élèves ne maîtrisent encore aucune des trois compétences sous-tendant la compréhension de l'écrit. Ils reconnaissent cependant un lexique de base dans les deux tiers des cas. Ils sont capables de retrouver l'information explicite un peu plus d'une fois sur deux.		
Groupe 1 10,8 %	1 7 6	406
Les élèves sont capables de connaître et d'identifier dans environ 40 % des cas. Ils ont une certaine connaissance mais limitée du lexique de base. Ils identifient la valeur des formes verbales près d'une fois sur deux.		
Groupe 0 4,2 %	1 7 6	406
Bien que capables de répondre ponctuellement à quelques questions, les élèves ne maîtrisent aucune des compétences attendues en fin de collège.		
Lecture : la barre grisée symbolise l'étendue croissante de la maîtrise des compétences, du groupe 0 au groupe 5. Les élèves du groupe 3 (28 %) sont capables de réaliser les tâches du niveau des groupes 0, 1, 2 et 3. Ils ont une probabilité faible de réussir les tâches spécifiques aux groupes 4 et 5.		

pour « construire le sens » (70,5 %) qui, avec environ onze ou douze points de moins que les autres, est la compétence qu'ils maîtrisent le moins.

Les élèves du **groupe 5** (10 % du total) avec une réussite moyenne de 90,2 %, ont, en référence au programme, une très bonne maîtrise de la compréhension de l'écrit. Cependant, on note, comme pour le groupe 4, une faiblesse relative pour la compétence « construire le sens » (82,5 %).

... et en mobilisation des outils linguistiques

La performance moyenne dans la mobilisation des outils linguistiques (54,5 %) témoigne des difficultés que les élèves ont rencontrées dans ce domaine. L'épreuve est nettement moins réussie que les épreuves de compréhension de l'oral et de l'écrit qui obtiennent des taux de réussite respectivement voisins de 71,1 % et 63,6 %. On soulignera toutefois que c'est la capacité dont l'apprentissage est mis en place le plus tardivement et que, par ailleurs, les compétences liées à la production sont connues pour être plus difficilement acquises que celles relevant de la réception. L'examen de l'échelle de performances et des pourcentages de réussite montre, de façon analogue aux autres capacités évaluées, des taux de réussite qui se hiérarchisent, du groupe 0 au groupe 5. Les élèves ont dans l'ensemble des performances médiocres (réussite moyenne inférieure à 50 %) lorsqu'ils doivent exprimer le mouvement, utiliser les connecteurs logiques et chronologiques, les outils de la localisation dans le temps, les pronoms personnels ou les indéfinis quantitatifs. En revanche, leurs performances sont satisfaisantes (réussite moyenne supérieure à 62 %) lorsqu'il s'agit d'utiliser les outils de la localisation dans l'espace ou les pronoms interrogatifs, d'exprimer les aspects de l'action ou de choisir le bon verbe d'expression. Les élèves des **groupes 0 et 1** (15 % de l'ensemble), avec des réussites respectives de 18,7 % et 30,8 %, ne maîtrisent aucun des outils linguistiques évalués. Avec une réussite moyenne de 44,6 %, ceux du **groupe 2** (33 % de l'ensemble) montrent une bonne capacité à choisir la forme verbale correcte pour exprimer les différents aspects de l'action (réussite de 80,4 %) et à utiliser les pronoms interrogatifs (74,4 %). Avec une réussite moyenne de 59,8 %, ceux du **groupe 3** (27,6 % de l'ensemble) attei-

gnent un niveau de maîtrise assez satisfaisant dans l'utilisation des outils de localisation dans l'espace (71,2 %), des comparatifs (65 %), et dans le choix des verbes d'expression (76 %). Les élèves du **groupes 4** (14,4 % de l'ensemble), qui ont une maîtrise relativement bonne des outils linguistiques (72,6 %), éprouvent encore des difficultés pour exprimer le mouvement (49,4 %), pour utiliser les connecteurs logiques (64,6 %) et chronologiques (45,8 %), les outils de la localisation dans le temps (58,4 %) et les pronoms personnels (63,6 %). Les élèves du **groupe 5** (10 % de l'ensemble), maîtrisent de façon très satisfaisante l'ensemble des compétences liées à l'utilisation des outils linguistiques (réussite de 85,4 %). On retrouve néanmoins pour ce dernier groupe la relative faiblesse observée dans l'ensemble des groupes concernant l'expression du mouvement (66,2 %) et l'utilisation des connecteurs chronologiques (70,9 %).

Des performances qui varient selon les conditions de scolarité

La répartition des élèves dans les différents groupes est affectée par leurs conditions de scolarité. Cette répartition diffère d'une part entre les secteurs public et privé, d'autre part au sein du secteur public selon qu'il est ou non en ZEP/REP. Ainsi, pour la compréhension de l'écrit, en ZEP/REP (12,5 % de l'ensemble des élèves, 15,9 % de l'ensemble des élèves scolarisés dans le public), 19,1 % des élèves font partie des groupes 0 et 1 (soit un quart de plus que dans l'ensemble de la population) alors qu'ils ne sont que 15 % dans les groupes 4 et 5 (soit un tiers de

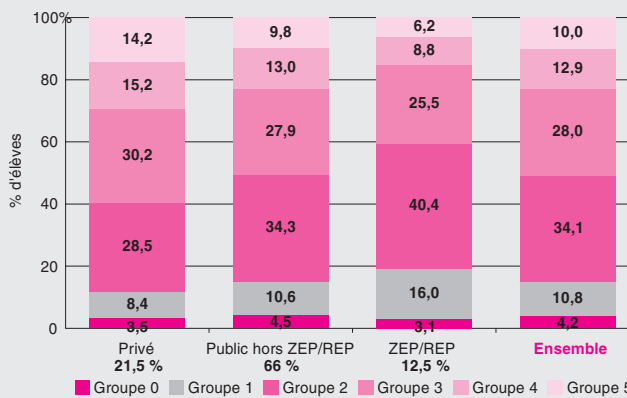
moins que dans l'ensemble de la population). C'est l'inverse pour les élèves du secteur privé qui sont moins nombreux dans les groupes 0 et 1 que l'ensemble de la population (11,9 % contre 15 %) alors qu'ils sont plus nombreux dans les groupes 4 et 5 (29,4 % contre 22,9 %). Ce constat est valable pour l'ensemble des capacités, excepté pour la compréhension de l'oral où les différences existent au sein du secteur public mais n'apparaissent guère entre secteurs public et privé.

Que nous apprennent ces résultats par rapport aux attentes du collège ?

Ainsi que nous l'indiquions au début de cette Note, les élèves en fin de collège n'ont pas nécessairement le même niveau de compétences pour chacune des capacités évaluées. Aussi est-il difficile de parler d'un niveau général en espagnol des élèves de fin de collège. C'est la raison pour laquelle nous n'avons pas construit, à partir des résultats des élèves, une échelle unique ou échelle générale de compétences en espagnol qui aurait supposé le caractère unidimensionnel des compétences évaluées. Les corrélations entre les trois échelles sont pourtant loin d'être nulles (elles sont comprises entre 0,49 et 0,71), ce qui témoigne du fait qu'une certaine partie des élèves a des performances de niveaux voisins dans les trois capacités évaluées.

Ainsi, 5,2 % d'entre eux se trouvent simultanément dans les groupes 0 ou 1 des deux échelles de compréhension, de l'oral et de l'écrit : ce sont les élèves dont on peut dire

Graphique 3 – Répartition de la population sur l'échelle de compétences en compréhension de l'écrit en fonction du secteur et de l'appartenance à une ZEP



Lecture : la population qui est scolarisée dans des collèges publics hors zep/rep se répartit sur l'échelle de compréhension de l'écrit comme suit : 4,5 % groupe 0 ; 10,6 % groupe 1 ; 34,3 % groupe 2 ; 27,9 % groupe 3 ; 13 % groupe 4 ; 9,8 % groupe 5.

avec certitude qu'ils sont en grande difficulté. À l'opposé, 11,9 % des élèves se situent dans les groupes 4 ou 5 de ces deux échelles ; si l'on ajoute que près de huit sur dix d'entre eux appartiennent aux groupes 4 ou 5 de l'échelle de mobilisation des outils linguistiques, on peut assurer que près d'un élève sur dix a une bonne maîtrise des capacités en espagnol évaluées en fin de collège. En position intermédiaire, plus d'un élève sur huit appartient à la fois au groupe 3 de l'échelle de compréhension orale et aux groupes supérieurs de compréhension écrite et de mobilisation des outils linguistiques (groupes 3, 4, ou 5), alors que plus d'un élève

sur cinq appartient simultanément à un groupe inférieur au groupe 3 sur les trois échelles. Les autres (environ la moitié) ont des réussites moins homogènes.

Les premiers constats de cette étude devraient également permettre de fournir une aide à la définition des seuils à partir desquels les objectifs du programme ou le niveau A2 du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) – que les élèves devraient atteindre en fin de scolarité obligatoire dès 2007-2008 dans la seconde langue vivante étudiée – pourraient être considérés comme atteints. Les analyses montrent en effet un fort écart de performan-

ces entre les élèves les plus faibles et les plus forts (groupes 0 et 5). En compréhension, tant à l'oral qu'à l'écrit, ce n'est qu'à partir du groupe 3 que les élèves commencent à manifester des compétences s'approchant des attentes et des exigences des programmes actuels ; en mobilisation des outils linguistiques, ce n'est qu'à partir du groupe 4 que les élèves s'en approchent.

**Séverine Dos Santos, Evelyne Sol
et Bruno Trosseille, DEP C1**

Méthodologie

– L'échantillon

Un échantillon représentatif des collèves et des élèves inscrits en troisième et étudiant l'espagnol en LV2, comprenant environ 4 250 élèves répartis dans 130 collèges, a été constitué au niveau national (établissements publics ou privés sous contrat de France métropolitaine). Il a été tiré dans la base centrale des établissements de 2003-2004.

Le tirage a été stratifié selon la taille des collèges et, selon les strates, une ou deux classes ont été sélectionnées.

En fin de collège, la population ne comprend pas, la totalité d'une promotion car environ 2 % des élèves, généralement les plus âgés de ceux qui ont des difficultés, sont déjà sortis du système scolaire.

– Contraintes de la situation d'évaluation

Toutes les questions sont du format « questions à choix multiples » (QCM). Ces QCM ont été élaborés à partir des réponses que les élèves ont fournies lors d'une expérimentation réalisée en 2002.

Par ailleurs, si chaque élève avait dû passer l'ensemble des situations proposées, quatre heures d'évaluation par élève auraient été nécessaires. Pour limiter la passation à deux heures pour chaque élève, les situations d'évaluation des compétences à l'écrit ont été réparties en huit « blocs » agencés ensuite dans sept cahiers différents selon un plan expérimental, organisant un tuilage des blocs. Ce dispositif, couramment utilisé dans les évaluations-bilans, permet d'estimer la probabilité de réussite de chaque

élève à chaque item sans que chaque élève ait passé l'ensemble des items.

– La construction de l'échelle de performances

Les échelles de performances ont été élaborées en utilisant des modèles statistiques particuliers (modèles de réponse à l'item). Pour chaque échelle, le score moyen de la capacité mesurée, correspondant à la performance moyenne des élèves de l'échantillon, a été fixé par construction à 250 et l'écart type à 50. Cela implique qu'environ deux tiers des élèves ont un score compris entre 200 et 300. Mais chaque échelle n'a aucune valeur normative et, en particulier, la moyenne de 250 ne constitue en rien un seuil qui correspondrait à des compétences minimales à atteindre.

Par analogie avec ce qui avait été fait en 2003 pour l'évaluation-bilan des compétences générales des élèves en fin de collège, la partie la plus basse de l'échelle est constituée des scores obtenus par les 15 % d'élèves ayant les résultats les plus faibles. À l'opposé, la partie supérieure, constituée des scores les plus élevés, rassemble 10 % des élèves. Entre ces deux niveaux, l'échelle a été scindée en trois parties d'amplitude de scores égale correspondant à trois groupes intermédiaires.

Dans le modèle de réponse à l'item, les scores des élèves et la difficulté des items sont mesurés sur une même échelle, ce qui permet d'établir une correspondance entre les groupes d'élèves et les items répartis en ensembles de difficulté croissante. Les compétences de chacun des groupes d'élèves ont pu ainsi être caractérisées, puis analysées.