



LES COMPÉTENCES DES ÉLÈVES FRANÇAIS EN ANGLAIS EN FIN D'ÉCOLE ET EN FIN DE COLLÈGE

Quelles évolutions de 2004 à 2010 ?

Sylvie Beuzon, Émilie Garcia
et Corinne Marchois
MENESR-DEPP, bureau de l'évaluation des élèves

Les évaluations Cedre de 2004 et de 2010 en anglais nous ont permis de mesurer l'évolution des acquis des élèves de fin de CM2 et de fin de troisième à six ans d'intervalle. Ces évaluations, portant sur trois des cinq activités langagières – compréhension de l'oral, compréhension de l'écrit et expression écrite – montrent que les résultats des élèves de fin de CM2 sont en hausse significative, alors que ceux des élèves de fin de troisième affichent une tendance inverse. Après avoir rappelé le contenu de ces évaluations, nous en présenterons les résultats et formulerons des hypothèses pour expliquer l'évolution des performances des élèves entre 2004 et 2010. À l'école, il semble que trois facteurs aient joué un rôle prépondérant : les efforts de formation continue pour les enseignants d'une part, un contact plus fréquent des élèves avec la langue anglaise en dehors du cadre scolaire d'autre part et enfin la volonté grandissante des parents de voir leur enfant mieux maîtriser l'anglais. Au collège, la baisse des résultats est davantage multifactorielle. À peine deux élèves sur dix ont une perception positive de leurs performances en anglais ; ils ne se sentent pas encouragés par leurs enseignants. Les nouvelles technologies sont encore trop rarement utilisées en classe et contrairement à l'école, l'exposition à la langue en dehors du cadre scolaire reste trop faible.

Le niveau des élèves en langues étrangères, et plus particulièrement en anglais, est un sujet de préoccupation croissante tant des pouvoirs publics et des parents que des médias.

Mesurer le niveau des élèves est l'une des missions de la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP). À cette fin, elle a mis en place depuis 2003 un cycle d'évaluations disciplinaires réalisées sur échantillons (Cedre) [ROCHER, dans ce numéro, p. 37 ; TROSSEILLE et ROCHER, dans ce numéro, p. 15].

Dans cet article, nous avons choisi de nous intéresser plus particulièrement à l'évolution temporelle des résultats des élèves en anglais, en fin de CM2 et en fin de troisième issus de cette enquête. Nous présenterons tout d'abord les principaux résultats en compréhension de l'oral et de l'écrit, à l'école puis au collège. Nous dégagerons ensuite les tendances prégnantes de l'évolution des acquis des élèves, éclairées d'exemples de situations d'évaluation puis tenterons d'analyser les raisons qui peuvent expliquer cette évolution. Enfin, toujours à partir de l'enquête Cedre, nous présenterons une méthode permettant d'estimer le pourcentage d'élèves qui maîtrisent le niveau A1 en fin de CM2 et le niveau A2 en fin de troisième, en référence au cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) du Conseil de l'Europe [2001] ► **Encadré.**

Le cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) est le fruit de plusieurs années de recherche linguistique menée par des experts des états membres du Conseil de l'Europe.

Il constituait en 2001, date de sa publication, une approche innovante ayant pour but de repenser les objectifs et les méthodes d'enseignement des langues et, surtout, de fournir une base commune pour la conception de programmes, de diplômes et de certificats. En ce sens, il avait également pour vocation de favoriser la mobilité éducative et professionnelle.

Le CECRL est fondé sur une approche dite « actionnelle » : l'usage de la langue n'est pas dissocié des actions accomplies par celui qui est à la fois locuteur et acteur social.

Le cadre introduit six **niveaux de compétence** (de A1 à C2) :

- **niveau A** : utilisateur élémentaire (= scolarité obligatoire), lui-même subdivisé en niveau introductif ou de découverte (A1) et intermédiaire ou usuel (A2) ;
- **niveau B** : utilisateur indépendant (= lycée), subdivisé en niveau seuil (B1) et avancé ou indépendant (B2) ;
- **niveau C** : utilisateur expérimenté, subdivisé en C1 (autonome) et C2 (maîtrise).

Le cadre découpe la compétence communicative en activités langagières :

- **la réception** : écouter, lire ;
- **la production** : s'exprimer oralement en continu, écrire ;
- **l'interaction** : prendre part à une conversation ;
- **la médiation** (notamment activités de traduction et d'interprétation).

CEDRE ET L'ÉVALUATION EN LANGUES VIVANTES

Le dispositif national d'évaluation Cedre permet, d'une part, de dresser un état des lieux des compétences des élèves au regard des programmes et, d'autre part, d'en mesurer l'évolution dans le temps. Pour ce faire, les élèves sont positionnés à partir de leur score sur des échelles de performances découpées en cinq ou six niveaux de compétences hiérarchisés ; des questionnaires « de contexte » destinés aux élèves, aux enseignants, aux directeurs d'école et chefs d'établissement ont pour but d'éclairer les résultats bruts des élèves en les rapprochant des caractéristiques personnelles et d'environnement. En ce qui concerne les langues vivantes, la première évaluation a eu lieu en 2004, la deuxième en 2010 ; cette dernière reprend un certain nombre de situations d'évaluation de 2004, ce qui permet, pour la première fois, de mesurer l'évolution des performances des élèves.

L'évaluation a été proposée dans trois des cinq activités langagières définies dans le CECRL : la compréhension de l'oral, la compréhension de l'écrit et l'expression écrite. Les compétences propres à l'expression orale en continu et en interaction n'ont pas pu être évaluées jusqu'à présent dans le cadre des évaluations Cedre, mais l'expérimentation d'un protocole destiné à l'évaluation de ces compétences est à l'étude depuis 2013.

À l'école, les élèves ont été évalués en anglais ou en allemand. Au collège, ils l'ont été en anglais, en allemand ou en espagnol. Les résultats de ces évaluations ainsi que l'analyse de l'évolution des performances des élèves entre 2004 et 2010 ont donné lieu à la publication de notes synthétiques [BESSONNEAU, BEUZON, BOUCÉ *et alii*, 2012 ; BESSONNEAU, BEUZON, DAUSSIN *et alii*, 2012] et de dossiers [BEUZON, BOUCÉ *et alii*, 2013 ; BEUZON, GARCIA, MARCHOIS, 2013a, 2013b ; BEUZON, GARCIA, KESKPAIK *et alii*, 2013].

DES RÉSULTATS EN HAUSSE À L'ÉCOLE ET EN BAISSÉ AU COLLÈGE

À l'école, en compréhension de l'oral comme en compréhension de l'écrit, les résultats des élèves sont meilleurs en 2010 qu'en 2004 et les écarts s'accroissent

En compréhension de l'oral, le score moyen des élèves de CM2 augmente de 18 points, soit 40 % d'écart-type, ce qui est considérable. Par ailleurs, on constate un plus grand étalement de la répartition des élèves. Ils sont plus nombreux dans les groupes de haut niveau et moins nombreux dans les groupes de niveau intermédiaire.

En compréhension de l'écrit, à l'instar de la compréhension de l'oral, le score moyen des élèves de fin de CM2 a nettement augmenté (+ 22 points). Ces résultats peuvent paraître surprenants au regard de la priorité sans cesse réaffirmée donnée à l'oral dans les textes officiels¹ [MEN, 2007b, p. 4], conformément au CECRL et à la politique linguistique du Conseil de l'Europe.

Par ailleurs, quelle que soit l'activité langagière, on observe une hétérogénéité des résultats selon le sexe. Ainsi, les garçons demeurent beaucoup plus nombreux que les filles aux plus bas niveaux de l'échelle. C'est l'inverse à l'autre extrémité de l'échelle où les filles se démarquent encore plus nettement.

Au collège, baisse des performances en compréhension de l'oral et accroissement des écarts en compréhension de l'écrit

En 2010, on a observé un score moyen en baisse significative de 14 points par rapport à 2004 en compréhension de l'oral. Le pourcentage d'élèves situés dans les niveaux de performances les plus faibles a augmenté tandis qu'à l'autre extrémité, dans les niveaux les plus élevés, le pourcentage d'élèves a diminué de manière significative. En compréhension de l'écrit, le score moyen reste stable. Cependant, l'écart se creuse entre les élèves les moins habiles et les très bons.

1. Préambule commun : « À l'école élémentaire l'enseignement d'une langue vivante a trois objectifs prioritaires [...] lui [l'élève] faire acquérir dans cette langue des connaissances et des capacités, prioritairement à l'oral ».

Comme en fin d'école, les garçons restent plus nombreux que les filles aux plus bas niveaux de l'échelle [BEUZON, BOUCÉ *et alii*, 2013, p. 171].

LES ACQUIS DES ÉLÈVES DE FIN DE CM2

L'enquête Cedre de 2010 évalue la première génération d'élèves à avoir vécu la réforme de l'enseignement des langues. En effet, le plan de rénovation des langues, qui s'appuie sur le CECRL, a été introduit en 2005 au collège [MEN, 2005] et en 2007 à l'école [MEN, 2007b]. La France est le premier pays d'Europe à avoir inscrit des références directes au CECRL dans ses programmes de langues [TARDIEU, 2008, p. 41] ► **Encadré**. Selon les programmes en vigueur, le niveau A1 est requis en fin d'école primaire, le niveau A2 en fin de classe de cinquième et en fin de troisième, les élèves doivent atteindre un niveau de compétence « *tendant vers B1* ». Le niveau A1 étant exigé à la fin du CM2 et le niveau A2 pour la validation du socle commun à la fin de la scolarité obligatoire, ce sont ces niveaux qui ont été prioritairement visés pour l'élaboration des items de 2010 en CM2 et en troisième.

PLAN DE RÉNOVATION DE L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES

Le ministère de l'Éducation nationale a lancé en 2005 un plan de rénovation de l'enseignement des langues vivantes étrangères qui concerne tous les élèves de l'école élémentaire au lycée. L'objectif de ce plan est d'améliorer le niveau des élèves dans deux langues étrangères dans un contexte d'ouverture européenne et

internationale, notamment en renforçant les compétences orales des élèves et en s'appuyant sur le CECRL [MEN, 2006].

Les nouveaux programmes de langues vivantes étrangères à l'école et au collège ont été mis en conformité avec les orientations du CECRL. Ils privilégient l'apprentissage de l'oral au cours de la scolarité obligatoire et une entrée dans les apprentissages par les contenus culturels.

Qu'avons-nous évalué en compréhension de l'oral et de l'écrit en 2010 ?

Afin de mieux appréhender les résultats, il convient de revenir tout d'abord sur le contenu de l'évaluation.

En **compréhension de l'oral**, l'évaluation Cedre a permis de mesurer l'aptitude des élèves à mobiliser des connaissances afin de vérifier qu'ils sont capables dans un message sonore de « connaître et reconnaître des éléments connus » (mots ou expressions lexicalisés) et de « dégager les principales informations d'un document sonore », conformément aux programmes². En conséquence, les situations proposées visaient à évaluer, d'une part, le champ des connaissances lexicales, la maîtrise des expressions figées, des expressions de la vie courante et, d'autre part, la compréhension de courts dialogues, de descriptions.

2. Bulletin officiel hors série n° 8 du 30 août 2007, p. 5 : « Les élèves doivent acquérir des éléments de base des thèmes culturels et champs lexicaux proposés au niveau A1 : la personne, la vie quotidienne, l'environnement géographique et culturel ».

Les compétences requises pour la compréhension de l'oral étant, pour la plupart d'entre elles, également pertinentes pour l'**écrit**, nous avons évalué les compétences suivantes : « connaître et reconnaître le lexique », « se faire une idée du contenu d'un texte », « comprendre des phrases, des textes avec ou sans aide visuelle ». Les situations proposées visaient ainsi à évaluer la reconnaissance du lexique, d'expressions de la vie courante, de courtes phrases concernant l'environnement proche, ainsi que la compréhension de courts textes, de courriels ou de cartes postales.

Les compétences des élèves ont-elles progressé de la même manière dans chaque activité langagière ?

Les résultats aux items communs aux deux années permettent de mesurer l'évolution des performances des élèves. Il s'en dégage une tendance majeure : de meilleurs résultats pour la compétence « connaître et reconnaître des éléments connus (mots ou expressions lexicalisés) » que pour la compétence « dégager les principales informations », ceci à l'oral comme à l'écrit. Comme en 2004, les élèves réussissent mieux dans la reconnaissance du lexique que dans la compréhension des principales informations d'un texte, à l'oral comme à l'écrit ▶ **Tableau 1**.

▶ **Tableau 1** Taux de réussite par compétence aux évaluations de 2004 et de 2010

	Compréhension de l'oral		Compréhension de l'écrit	
	2004	2010	2004	2010
Connaître et reconnaître	63,6 %	77,7 %	67,6 %	69,7 %
Dégager les principales informations	69,4 %	72,9 %	53,5 %	56,0 %

Que savent faire les élèves ? Quels items réussissent-ils le mieux ?

Le classement des items selon le taux de réussite montre que les élèves savent reconnaître, à l'oral comme à l'écrit, un lexique simple et des expressions figées mémorisées très usuelles. Ils comprennent les nombres, les couleurs, le matériel scolaire courant, la nourriture (essentiellement celle concernant le petit-déjeuner) ainsi que des éléments de la description physique. En revanche, il apparaît clairement que lorsque le lexique est un peu moins usuel, ou que le mot porteur de sens est un pronom personnel à la troisième personne ou encore lorsqu'il s'agit d'établir des liens, les élèves réussissent beaucoup moins bien. On remarque que les items les mieux réussis à l'oral sont ceux qui abordent les thèmes de l'anniversaire ou de l'école, thèmes étudiés à maintes reprises au primaire.

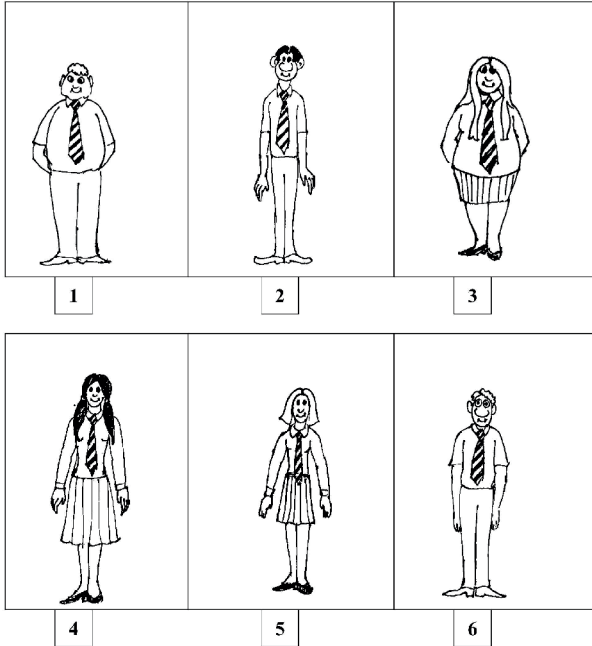
Malgré les bons résultats des élèves aux évaluations de 2010, nous pouvons néanmoins regretter que le corpus lexical maîtrisé par la majorité des élèves soit limité à un nombre réduit de champs lexicaux : les nombres, les couleurs, le matériel scolaire, quelques animaux, le lexique du petit-déjeuner, de la météorologie, et des éléments de description, essentiellement du visage.

L'exemple de la **figure 1 p. 188** illustre la maîtrise différenciée du lexique à l'oral.

► **Figure 1** Comprendre une description physique à l'oral

Consigne

Vous devez retrouver qui sont Lucy, Tommy, Harry et Mary parmi ces six dessins.
Avant d'écouter leurs descriptions, observez bien tous les petits détails de ces dessins.



1 Lucy

3 Mary

2 Tommy

4 Harry

Texte de l'enregistrement donné à l'écoute :

« Qui est qui ?

Vous devez retrouver qui sont Lucy, Tommy, Harry et Mary parmi ces six dessins.

Avant d'écouter leurs descriptions, observez bien tous les petits détails de ces dessins.

Écoutez et écrivez le numéro du dessin qui correspond à Lucy à côté de son prénom.

Lucy has got blonde hair. She is very thin.

Écoutez et écrivez le numéro du dessin qui correspond à Tommy à côté de son prénom.

Tommy has got a big nose and black hair.

Écoutez et écrivez le numéro du dessin qui correspond à Mary à côté de son prénom.

Mary has got long black hair. She is tall.

Écoutez et écrivez le numéro du dessin qui correspond à Harry à côté de son prénom.

Harry is short and fat. »

Dans cette situation, il est tout d'abord demandé aux élèves d'observer les six illustrations, puis d'écouter quatre courtes descriptions pour pouvoir associer chacune d'elles à l'illustration correspondante. On évalue ici l'aptitude à repérer des informations explicites, à reconnaître et à mettre en relation des éléments du lexique concernant la description : le visage, les cheveux, la taille et la corpulence.

Pour identifier Lucy, il fallait comprendre "*blonde hair*" et "*thin*". Si 63 % des élèves y sont parvenus, il est intéressant de constater que presque 22 % d'entre eux ont choisi la troisième illustration, en s'appuyant uniquement sur la compréhension de "*blonde hair*". Le choix de ce distracteur³ atteste qu'ils n'ont pas compris la deuxième caractéristique *thin*. La difficile identification de Harry ("*Harry is short and fat*") pose question : le mot *fat*, et plus généralement les champs lexicaux « discriminants », tels la corpulence, l'aspect physique, sont-ils enseignés à l'école ? Seuls 53 % ont su identifier le portrait de Harry (portrait n° 1) ; 30 % ont choisi le portrait n° 6, le seul personnage masculin (avec le n° 1) restant disponible à ce stade du questionnement.

L'exemple de la **figure 2** illustre la compétence la plus difficile à maîtriser pour des élèves de primaire : la prise en compte de plusieurs indices en compréhension de l'oral.

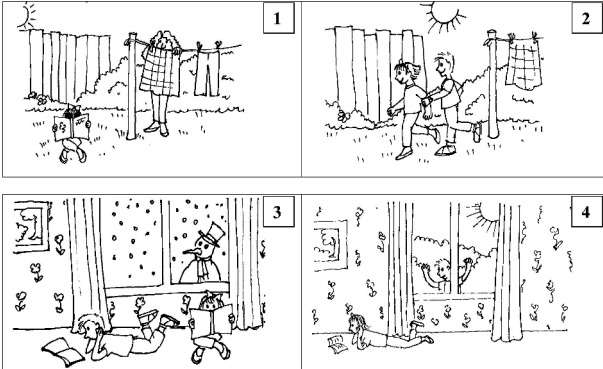
Les élèves doivent ici observer les quatre illustrations, puis écouter deux courtes histoires afin de pouvoir associer chacune d'elles à l'illustration correspondante. On évalue ici l'aptitude des élèves à repérer des informations explicites sur lesquelles ils devront s'appuyer pour construire le sens. Pour parvenir à cet objectif, ils doivent repérer, reconnaître et mettre en relation des éléments du lexique concernant la météorologie, les membres de la famille et les activités. La situation présentée a été réussie par les élèves situés dans les deux groupes supérieurs de l'échelle de performance [BEUZON, GARCIA, KESKPAIK *et alii*, 2013, p. 108], soit 37 % de l'ensemble. Nous constatons que lorsqu'il est demandé d'identifier hors contexte des éléments du lexique concernant la météorologie, les membres de la famille ou les activités, les résultats sont meilleurs que lorsque cette information est donnée dans un court message oral comme dans la situation p. 190.

Pour identifier l'illustration correspondant à la première histoire, il fallait repérer la situation météorologique ("*It's sunny*"), le lieu ("*in the garden*") et l'action ("*playing with John*"). Plus de 75 % des élèves ont réussi cet item. Pour ce qui concerne l'illustration correspondant à la deuxième histoire, il fallait repérer la situation météorologique ("*It's sunny*"), le lieu ("*in the garden*"), ainsi que l'action ("*reading*"), mais également la présence de la mère ("*with her mother*"). Il est intéressant de constater que presque 28 % des élèves ont opté pour la quatrième illustration. Le choix de ce distracteur atteste qu'ils n'ont pas pris en compte l'ensemble des indices, notamment la présence de la mère. Le taux de réussite à cet item (55 %), inférieur au précédent, indique que les élèves sont certes capables de prendre en compte plusieurs indices, sans parvenir toutefois à considérer l'ensemble

3. Un distracteur est une réponse proposée, attractive, plausible, mais fautive. Il renseigne sur le type d'erreur ou le cheminement incorrect susceptible d'être suivi par l'élève.

► **Figure 2 Comprendre à l'oral une scène de la vie quotidienne**

Observe bien ces quatre dessins.
 Tu vas entendre deux histoires A et B. Elles seront dites deux fois.
 Chacune d'elle correspond à un des dessins.
 Tu dois repérer le numéro du dessin qui correspond à chacune des histoires.



Histoire A

Écoute une première fois l'histoire A.
 Écoute à nouveau et écris dans la case le numéro du dessin qui correspond à l'histoire A.

L'histoire A correspond au dessin n° :

E5VOT190101

Histoire B

Écoute une première fois l'histoire B.
 Écoute à nouveau et écris dans la case le numéro du dessin qui correspond à l'histoire B.

L'histoire B correspond au dessin n° :

E5VOT190201

Texte de l'enregistrement donné à l'écoute :

« Observe bien ces quatre dessins. Tu vas entendre deux histoires, A et B. Elles seront dites deux fois. Chacune d'elle correspond à l'un des dessins. Tu dois repérer le numéro du dessin qui correspond à chacune des histoires. Écoute une première fois l'histoire A.

It's sunny today. Lucy's in the garden. She's playing with John.

Écoute à nouveau et écris dans la case le numéro du dessin qui correspond à l'histoire A.

Écoute une première fois l'histoire B :

It's sunny today. Lucy's in the garden with her mother. She's reading a book.

Écoute à nouveau et écris dans la case le numéro du dessin qui correspond à l'histoire B. »

des informations pertinentes. Encore une fois, l'étendue du champ des connaissances est souvent limitée aux groupes nominaux et aux blocs lexicalisés les plus courants, comme l'atteste la difficulté des élèves à identifier les racines de mots (*read* → *reading*). Nous pouvons nous demander si l'entraînement à une pratique raisonnée de la langue est suffisant à l'école.

Nous constatons à l'écrit le même type d'acquis qu'à l'oral. Associer une expression mémorisée à son illustration (exemple : *Happy birthday!* à un gâteau d'anniversaire, *What time is it?* à une horloge) est considéré comme très facile par les élèves de CM2, ce qui traduit un entraînement régulier en classe. En revanche, l'exemple de la **figure 3** illustre la difficulté des élèves à repérer un lexique usuel dans un contexte précis.

Il est demandé aux élèves de lire un court texte, puis de déterminer si les thèmes proposés y sont abordés ou non. On évalue ici l'aptitude des élèves à dégager les principales informations d'un texte court. Pour parvenir à cet objectif, les élèves peuvent s'appuyer sur des mots porteurs d'indices dans les différents thèmes proposés. Comme à l'oral, lorsqu'il s'agit de repérer un lexique simple, fréquemment étudié en classe (comme celui des vêtements, des animaux, des fruits), les résultats sont nettement plus élevés que lorsque le repérage est complexe ou s'appuie sur un lexique plus élaboré ▶ **Tableau 2**. L'item 1 en est une illustration. Pour identifier la présence de deux amis, les élèves pouvaient s'appuyer sur leurs connaissances lexicales de *Mr* et *Mrs*, du mot *friend*, ainsi que sur les indices grammaticaux que constituent les deux pronoms personnels *he* et *she*.

▶ **Figure 3** Se faire une idée du contenu d'un texte

Consigne

Monsieur Smith.

Mr Smith is at the market.
 He is wearing a black jacket, a pullover and brown shoes.
 He has got apples and bananas in his basket.
 He is with his friend Mrs Wilson. She has got potatoes, carrots and tomatoes in her basket.
 Today she is wearing a blue shirt and a yellow T-shirt because the weather is fine.

Ce petit texte parle-t-il...

	Oui	Non	
de 2 amis.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	E5VET710101
de vêtements.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	E5VET710102
d'animaux.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	E5VET710103
de fruits.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	E5VET710104
d'un restaurant.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	E5VET710105

▶ **Tableau 2** Taux de réussite de la situation 3 illustrée à la figure 3, en 2004 et en 2010

	2004	2010
	Réponse exacte	Réponse exacte
Item 1	42 %	50 %
Item 2	74 %	86 %
Item 3	64 %	84 %
Item 4	57 %	76 %
Item 5	53 %	66 %

La situation montre certes que les résultats sont en hausse entre 2004 et 2010, mais que les items « difficiles » en 2004 le demeurent en 2010. Ce constat nous amène en conséquence à considérer la hausse des résultats entre 2004 et 2010 avec prudence, notamment au regard de la maîtrise du niveau attendu à la fin de l'école primaire⁴, à savoir le niveau A1 du CECRL⁵ d'une part, et des observations faites dans les classes par les inspecteurs et inspecteurs généraux d'autre part [Inspection générale de l'éducation nationale, 2013, p. 26 à 35].

LES ACQUIS DES ÉLÈVES EN ANGLAIS EN FIN DE TROISIÈME

Comme nous l'avons évoqué précédemment, les nouveaux programmes de langues vivantes étrangères au collège privilégient l'apprentissage de l'oral. Ils encouragent à renforcer l'exposition des élèves à la langue à travers de nombreux dispositifs tels que l'utilisation de ressources audiovisuelles étrangères, les échanges à distance avec des établissements étrangers, pour ne citer qu'eux. Or, les résultats de 2010 indiquent une tendance contraire aux attentes liées à ces préconisations et pointent même une nette baisse des performances des élèves de troisième **en compréhension de l'oral** [BEUZON, BOUCÉ *et alii*, 2013, p. 52-53]. Quant à la **compréhension écrite**, les résultats sont stables, même si l'on note une dispersion accrue des élèves, plus nombreux en 2010 aux deux extrémités de l'échelle de performances.

Qu'a-t-on évalué en compréhension de l'oral en 2010 ? Quels objectifs d'évaluation ont posé le plus problème aux élèves de troisième ?

En compréhension de l'oral, plusieurs compétences ont été évaluées : « percevoir », « identifier » et « construire le sens »⁶. « Percevoir » renvoie aux capacités de discrimination des sons propres à la langue, ceux-là mêmes qui posent le plus de problèmes aux apprenants, tels les phonèmes-voyelles (voyelles simples, brèves et longues comme [i] en opposition avec [i:]). Cette compétence est fondamentale dans l'accès au sens du message puisque la non-discrimination de certains sons peut conduire à des interprétations erronées, notamment dans le cas de paires minimales [GINESY, 1995, p. 34]⁷.

L'exemple de la **figure 4**, tiré de l'évaluation Cedre 2010, illustre l'incidence de la discrimination sur la compréhension.

Les élèves devaient cocher parmi trois propositions la phrase entendue. À la question E, les élèves entendaient l'enregistrement suivant : *"I don't want you to slip"* (« Je ne veux pas que vous glissiez »). Que ce soit en 2004 ou en 2010, le choix des élèves s'est majoritairement porté (à 60 %) sur la réponse C (*"I don't want you to sleep"* :

4. Se référer à la partie « Utilisation de l'évaluation Cedre pour estimer le pourcentage d'élèves maîtrisant le niveau A1 en fin d'école et A2 en fin de collège », p. 205 de cet article.

5. Se référer à la partie « Le cadre, le socle, les programmes et le positionnement de Cedre », p. 204 de cet article.

6. Certaines des compétences dites de « réception », comme « identifier » et « construire le sens », sont communes à la compréhension de l'oral et à celle de l'écrit.

7. Une paire minimale désigne, en phonologie, deux mots qui ne se distinguent que par un seul phonème. Les linguistes distinguent les phonèmes lorsqu'une différence de sens existe entre deux mots qui forment une paire minimale (ex. : *ship/sheep*).

► **Figure 4 Discriminer des sons proches**

Vous allez entendre des phrases.
 Cochez à chaque fois parmi les 3 propositions, la phrase que vous entendez.
 ⚠ Attention chaque phrase sera lue tout d'abord une seule fois.

A.	1 <input type="checkbox"/>	I wake up early every day.
	2 <input type="checkbox"/>	I work early every day.
	3 <input type="checkbox"/>	I walk early every day.
B.	1 <input type="checkbox"/>	Oh my god, she's living in London !
	2 <input type="checkbox"/>	Oh my god, she lives in London !
	3 <input type="checkbox"/>	Oh my god, she's leaving London !
C.	1 <input type="checkbox"/>	Though you said it was true...
	2 <input type="checkbox"/>	So you said it was true...
	3 <input type="checkbox"/>	Thought you said it was true...
D.	1 <input type="checkbox"/>	Here is another pest.
	2 <input type="checkbox"/>	Here is another pace.
	3 <input type="checkbox"/>	Here is another piece.
E.	1 <input type="checkbox"/>	I don't want you to slip.
	2 <input type="checkbox"/>	I don't want you to split.
	3 <input type="checkbox"/>	I don't want you to sleep.

« Je ne veux pas que vous dormiez ») et non sur la réponse A, la réponse attendue. Le taux de réussite a même baissé pour cet item entre 2004 et 2010 : d'une réussite de 29 %, on atteint à peine 24 % six ans plus tard. Les élèves n'ont manifestement pas perçu la différence entre la voyelle brève (dans "slip") et la longue (dans "sleep") et ils n'auraient donc pas été en mesure de comprendre le message sonore dans une situation de la vie réelle. Les résultats des autres items de la situation présentée confirment cette tendance à la baisse.

Quant à la seconde compétence visée par l'enquête, « identifier », elle recouvre le repérage et la reconnaissance d'éléments lexicaux comme les nombres, essentiels eux aussi, car véhiculant des informations permettant de comprendre un prix, un nombre de jours, un horaire de train, etc.

Enfin, dernière compétence visée par l'enquête Cedre 2010 : « construire le sens ». Il s'agit d'évaluer la capacité à comprendre l'information contenue dans un message, qu'elle soit explicite ou implicite. Dans ce type de situations, l'élève devait mettre en œuvre des stratégies complexes, dites « de haut niveau » [PORTINE, 2008] ou « ascendantes » (*bottom-up*) [VANDERGRIFT, 2002] comme établir des liens entre divers éléments (lexicaux, grammaticaux), inférer ou synthétiser l'information pour aboutir à une hypothèse conclusive pertinente.

Prenons un exemple de situation proposée en 2004 et en 2010, qui illustre la

combinatoire des compétences ici visée ► **Figure 5**. Dans cette situation, l'élève écoute un dialogue entre deux personnages et doit comprendre pourquoi la jeune fille est triste.

► **Figure 5** Comprendre l'implicite dans un message oral

DIALOGUE 1

Vous allez entendre un dialogue entre Mike et Jane.
Écoutez attentivement et dites pourquoi Jane est triste.

Cochez la case correspondant le mieux à ce que vous avez compris.

Vous entendrez le dialogue 2 fois.



A - Pourquoi Jane est-elle triste ?

- 1 Parce que sa mère est malade.
- 2 Parce qu'elle a un problème avec son petit ami.
- 3 Parce que son petit ami en préfère une autre.
- 4 Parce que son ami Mike est déprimé.



Texte de l'enregistrement donné à l'écoute :

- Hello Jane, how are you?
- So so...
- Would you like a cup of coffee?
- No thanks, Mike.
- Why do you feel so depressed?
- (sigh)
- Not him again...
- You can't understand, I felt so good with him.
- Another girl, is it?
- I'm afraid so.

C'est la mise en réseau de plusieurs types d'indices qui permettait de répondre à la question posée. L'existence d'une « autre fille » (*"another girl"*) dans la vie de son petit ami signifie probablement pour Jane la fin de leur relation (traduite par l'emploi du passé dans *"I felt so good with him"*) qui a par ailleurs connu des hauts et des bas (*"not him again"*). La compétence évaluée dans cette situation (comprendre l'implicite) est la plus difficile à maîtriser. Seuls les élèves assez habiles en 2010 ont été capables de repérer les indices pertinents d'une part, puis de les mettre en relation pour pouvoir déduire le sens, d'autre part. En 2004, le taux de réussite était de 64 %, contre 54 % en 2010, soit une baisse de 10 points entre les deux cycles d'évaluation.

Les performances des élèves ont baissé de manière différenciée selon la compétence de l'oral évaluée en 2010

Les résultats dans les trois domaines de compétences accusent une baisse depuis 2010 ; cette tendance est davantage marquée pour « identifier » (- 5 points de pourcentage) : en 2010, les élèves ont eu plus de difficulté à repérer et à identifier un vocabulaire pourtant censé être connu ► **Tableau 3**. Doit-on voir là un déficit de réels acquis lexicaux ou une difficulté à mettre en œuvre des stratégies efficaces dans ce domaine, telles que le repérage et l'identification des mots porteurs d'accent, donc de sens, la capacité à opérer une segmentation efficace des énoncés oraux dans une chaîne parlée et la mise en réseau d'indices ?

► **Tableau 3** Taux de réussite en 2004 et en 2010 aux items communs

Compétences	Taux de réussite		
	Élèves de 2004 sur les items communs 2004-2010	Élèves de 2010 sur les items communs 2004-2010	Élèves de 2010 sur tous les items de 2010
Reconnaître, percevoir	63 %	60 %	60 %
Reconnaître, identifier	73 %	68 %	66 %
Construire le sens	59 %	56 %	50 %
Ensemble	67 %	64 %	57 %

Autre constat, à six ans d'intervalle : « construire le sens » demeure la compétence la plus délicate pour les élèves (50 % de réussite contre 60 % et 66 % pour les deux premières compétences). Impliquant la mise en place des opérations complexes évoquées plus haut, la compréhension fine d'un message sonore n'est accessible qu'à des élèves très performants, c'est-à-dire situés dans les groupes supérieurs de l'échelle de performance, les groupes 4 et 5, soit 16 % de l'ensemble. On peut donc parler en fin de troisième d'une forte hétérogénéité des élèves, dont les compétences sont disparates et inégales, en 2010 comme en 2004 [BESSONNEAU, BEUZON, BOUCÉ *et alii*, 2012, p. 2]⁸.

Résultats stables en compréhension de l'écrit, mais accroissement des écarts entre les élèves

Dans le domaine de l'écrit, la maîtrise de compétences en jeu à l'oral a également été évaluée, à savoir « reconnaître/identifier » et « construire le sens ». A ainsi été mesurée l'aptitude des élèves à reconnaître le genre d'un document ou les différents registres de langue, à retrouver une information explicite, à inférer la situation d'énonciation à partir d'indices très divers ou encore à synthétiser l'information, comme l'illustre l'exemple de situation proposée à l'écrit en 2010 ► **Figure 6**. Les élèves devaient prendre connaissance des avis de quatre lecteurs d'un journal à propos des expérimentations médicales sur les animaux. Ils devaient lire l'opinion

8. En compréhension de l'oral, « 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 % ».

de chacun des lecteurs, puis, pour chaque personne interrogée, indiquer sa position sur le sujet. Pour atteindre cet objectif, les élèves devaient croiser différents éléments d'ordres lexical, syntaxique ou grammatical pour aboutir à une hypothèse synthétique (« pour », « contre », « mitigé »).

Si l'on compare les taux de réussite obtenus à six ans d'intervalle, on constate une certaine stabilité ► **Tableau 4.**

Les deux items les mieux réussis (3 et 4) illustrent les compétences des élèves de fin de troisième : ils sont capables de construire le sens en s'appuyant sur un lexique transparent ou sur une information explicite facilement identifiable ("*Nothing can justify*", par exemple, n'a posé aucun problème de compréhension).

► **Figure 6 Synthétiser les informations dans un document écrit**

Consigne : quatre lecteurs d'un journal donnent leur avis à propos de l'expérimentation sur les animaux. Lisez chaque opinion. Puis classez les différents avis en cochant la case qui correspond le mieux.

Is animal testing a good thing?

Kevin Greenwood: "On the one hand, I think that using animals for medical research is necessary. On the other hand, I'm against animals suffering for our benefit..."

Helen Cummings: "If testing were not carried out on animals, diseases would still kill thousands of people around the world. People who are against testing should think about the consequences."

Jason Smith: "Animal testing is necessary in certain fields like vaccination. Don't forget that children's lives can be saved and people can live longer."

Sally Archer: "As a member of the R.S.P.C.A, how could I accept any kind of cruelty to animals? They are living beings and they deserve to be treated as such. Nothing can justify experimenting on monkeys or dogs, not even medical research."

Kevin Greenwood :

1 Pour l'expérimentation 2 Contre l'expérimentation 3 Avis mitigé (ni pour, ni contre)

Helen Cummings :

2 Pour l'expérimentation 2 Contre l'expérimentation 3 Avis mitigé (ni pour, ni contre)

Jason Smith :

3 Pour l'expérimentation 2 Contre l'expérimentation 3 Avis mitigé (ni pour, ni contre)

Sally Archer :

4 Pour l'expérimentation 2 Contre l'expérimentation 3 Avis mitigé (ni pour, ni contre)

► **Tableau 4** Taux de réussite en 2004 et 2010

	Taux de réussite 2004	Taux de réussite 2010
Item 1	43 %	41 %
Item 2	26 %	23 %
Item 3	65 %	68 %
Item 4	62 %	61 %

Cependant, les deux premiers items (1 et 2) sont nettement moins réussis que les autres. L'item 1 est intéressant, car il illustre bien les compétences des élèves de troisième « moyens ». En effet, plus de 40 % des élèves ont choisi « pour l'expérimentation » ; ils n'ont donc pris en compte qu'un seul indice : la phrase initiale (*"using animals [...] is necessary"*) sans la mettre en relation d'une part avec l'avis contrasté exprimé dans *"I'm against animals suffering"* et d'autre part avec les deux expressions *"on the one hand/on the other hand"*, caractéristiques des prises de position mitigées. Seuls quatre élèves sur dix sont parvenus à la réponse attendue.

Cet exemple est à l'image des résultats relevés dans le domaine de l'écrit : la véritable compréhension du message n'est maîtrisée que par les élèves les plus performants : ceux-là mêmes qui sont capables de relever puis d'établir des liens entre les indices, de synthétiser des informations et de bâtir du sens. Or, si entre 2004 et 2010, le pourcentage de ces élèves a augmenté [BESSONNEAU, BEUZON, BOUCÉ *et alii*, 2012 ; BEUZON, BOUCÉ *et alii*, 2013], on est en droit de s'interroger sur ce que comprennent les élèves les plus faibles (qui sont eux aussi plus nombreux qu'en 2004), dans un document écrit en anglais. Les résultats montrent en effet qu'ils sont seulement capables de reconnaître des éléments épars rencontrés en classe (vocabulaire des consignes écrites, lexique de base), d'associer certaines formes et valeurs, mais il s'agit là de repérages ponctuels, bien distincts de l'accès au sens véritable d'un message.

COMMENT EXPLIQUER LA HAUSSE DES RÉSULTATS EN FIN D'ÉCOLE ENTRE 2004 ET 2010 ?

Évolution institutionnelle de l'enseignement des langues au primaire

Les enquêtes sur lesquelles nous nous appuyons pour mesurer l'évolution des compétences des élèves ont été effectuées en 2004 et en 2010. Entre ces deux dates, de nombreuses réformes ont été mises en œuvre dans l'enseignement des langues à l'école primaire, notamment le caractère rendu obligatoire de cet enseignement pris en charge de manière plus régulière par les enseignants qui appliquent les programmes de manière plus rigoureuse, comme le souligne Philippe CLAUS [BESSONNEAU, BEUZON, DAUSSIN *et alii*, 2012, p. 6].

Rappelons que l'enseignement d'une langue vivante étrangère à l'école élémentaire a été rendu obligatoire en 2002, soit deux années seulement avant la première

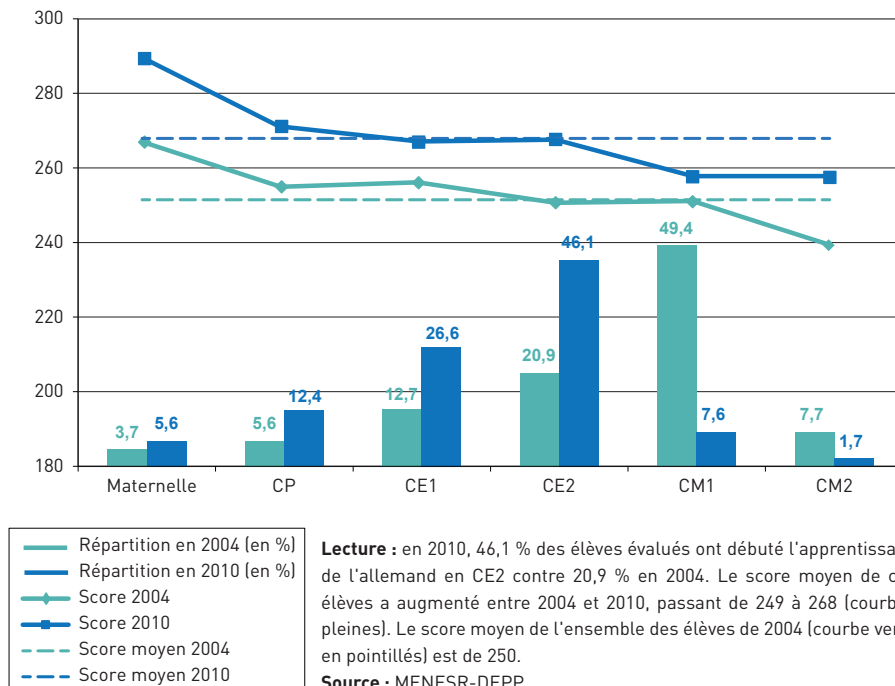
évaluation⁹ [AZZAM-HANNACHI, 2005, p. 96-126 ; MEN, 2002]. En conséquence, les élèves évalués en 2004 avaient un parcours en langues très hétérogène, certains d'entre eux n'ayant bénéficié que d'une ou deux années d'apprentissage de l'anglais¹⁰. On peut donc affirmer que les élèves évalués en 2010 ont bénéficié d'un nombre d'années d'apprentissage de l'anglais plus important que les élèves de 2004, d'une organisation plus régulière et constante de cet enseignement et d'un entraînement plus intensif à la communication, à l'oral essentiellement. Les scores des élèves selon la classe de début d'apprentissage confortent notre hypothèse ► **Figure 7**.

En 2010, les élèves de CM2 ont commencé l'étude de l'anglais plus précocement : plus de 90 % l'ont débutée en CE2 ou avant. C'était le cas d'un peu moins de 43 % d'entre eux en 2004. D'une manière générale, plus cet apprentissage est précoce, meilleurs sont les résultats en fin de CM2.

Cette tendance s'observe pour les élèves évalués en 2004 comme pour les élèves évalués en 2010.

Pour une même classe de début d'apprentissage, le score moyen des élèves de 2010

► **Figure 7** Scores en compréhension de l'oral en anglais en fin de CM2 selon la classe de début d'apprentissage



9. La mise en place des langues vivantes au primaire a été pendant de nombreuses années une expérimentation contrôlée, puis une sensibilisation, et ensuite une initiation.

10. En 2004, 43 % des élèves avaient commencé à apprendre l'anglais au CE2 ou avant ; ils sont 90 % en 2010.

en **compréhension de l'oral** est plus élevé que celui des élèves de 2004 (figure 7). Mais, si le score moyen a augmenté de 18 points, 2 seulement sont liés à la classe de début d'apprentissage. L'évolution nette, c'est-à-dire celle qui est calculée en tenant compte de l'évolution de la répartition des élèves selon la classe de début d'apprentissage, est donc de 16 points. Il en est de même en compréhension de l'écrit où le score moyen des élèves a augmenté de 22 points dont 3 liés à la classe de début d'apprentissage, soit une évolution nette de 19 points.

On peut donc affirmer que les progrès des élèves entre 2004 et 2010 sont dus partiellement au nombre d'années d'apprentissage. Par conséquent, cette seule piste ne suffit pas pour expliquer la forte hausse des résultats à l'école.

Un deuxième facteur a évolué entre 2004 et 2010 : le statut des enseignants prenant en charge le cours d'anglais et la formation de ces derniers.

Prise en charge de l'enseignement de l'anglais par les enseignants du premier degré de mieux en mieux formés

Outre le nombre d'années d'apprentissage de l'anglais et une régularité de cet enseignement, une autre piste nous semble importante à explorer pour expliquer la forte hausse des résultats des élèves : la prise en charge de l'enseignement de l'anglais par les professeurs des écoles et les efforts considérables de formation pour ces derniers.

Il apparaît clairement qu'en 2010 davantage de professeurs des écoles prennent en charge les cours d'anglais. En effet, ils étaient 50 % à le faire en 2004, ils sont 79 % en 2010 (22 % d'entre eux le font dans le cadre d'un échange de service entre collègues). Parallèlement, le nombre de professeurs du second degré intervenant à l'école diminue fortement, passant de 19 % en 2004, à 10 % en 2010. Toutefois, en 2010, l'enseignement de l'anglais est encore assuré par des intervenants extérieurs¹¹ dans 17 % des classes.

On peut émettre l'hypothèse que l'offre de formation continue mise en place de manière accrue depuis 2002¹² pour répondre aux préconisations des instructions officielles a permis à bon nombre d'enseignants de se former à la spécificité de cet enseignement et de se (re)mettre à niveau linguistiquement pour le prendre en charge dans de meilleures conditions et en adéquation avec les nouvelles orientations. Malgré une formation linguistique proposée au sein des stages de formation continue, bien que les échanges se développent de plus en plus et que les stages à l'étranger soient plébiscités [MENESR, 2014], beaucoup d'enseignants déclarent ne pas se sentir à l'aise en anglais [Inspection générale de l'éducation nationale, 2013, p. 29]. Pourrait-on alors aller jusqu'à affirmer que les progrès des élèves entre 2004 et 2010 sont également dus à la meilleure formation des enseignants du premier degré à l'enseignement de l'anglais, et tout particulièrement à la didactique de cet enseignement ? Autrement dit, la manière d'enseigner ne serait-elle pas aussi – voire plus – importante que l'aisance dans la langue ? Donner confiance aux élèves,

11. On entend par intervenant extérieur toute personne recrutée et rémunérée localement par les directions académiques parmi les locuteurs natifs et les diplômés en langues ayant passé avec succès une procédure d'habilitation.

12. Parmi les enseignants du premier degré qui ont fait passer l'évaluation, 26 % déclarent avoir suivi une formation continue de plus de 30 heures en 2004 ; ils sont 29 % en 2010. Le questionnaire de contexte ne permet pas d'avoir de regard sur les stages d'une durée inférieure ou encore sur les animations pédagogiques. Or, les efforts de formation ces dernières années ont également pris la forme de stages « courts ».

les motiver en mettant en œuvre des situations variées [MEN, 2007b] porterait-il autant ses fruits que l'immersion une heure par semaine avec un assistant, très à l'aise dans sa langue, mais souvent beaucoup moins quand il s'agit de l'enseigner à de jeunes enfants ?

Nos propos rejoignent les conclusions des travaux de DERIVRY-PLARD [2006] qui a montré qu'en formation des adultes, les enseignants locuteurs natifs obtiennent de moins bons résultats que les enseignants locuteurs non natifs (socialisés dans le pays de la langue étudiée et plus conscients des difficultés d'apprenants francophones). Elle met ainsi en évidence l'importance pour l'apprentissage du lien privilégié établi entre le professeur et sa classe : même si la compétence en langues des enseignants du premier degré est moindre que celle des spécialistes, ils ont un « meilleur » impact en tant qu'enseignant de la classe. Une conséquence directe ou non est la confiance acquise par les élèves dans l'utilisation d'une autre langue. Les élèves du primaire interrogés [BEUZON, GARCIA, KESKPAIK *et alii*, 2013, p. 106] estiment dans une large majorité (83 % en 2010 et 82 % en 2004) que le cours d'anglais est un moment agréable¹³. Ils sont plus nombreux en 2010 à oser prendre la parole en anglais, même s'ils font des erreurs (76 % contre 71 % en 2004). Ils sont également plus nombreux (65 % en 2010 contre 52 % en 2004) à ne pas être gênés lorsqu'il faut prendre la parole en anglais devant les autres élèves. L'analyse « toutes choses égales par ailleurs » [*id.*, 2013, p. 53] montre une relation positive entre intérêt et performance.

Les élèves qui manifestent le plus de plaisir et d'intérêt pour le cours d'anglais et pour les activités qui y sont proposées obtiennent un score supérieur de 9 points en compréhension de l'écrit et de 8 points en compréhension de l'oral. Enfin, l'analyse révèle que la motivation a une relation positive au score. Ceux qui disent apprécier beaucoup l'anglais ont un score supérieur de 22 points en compréhension de l'écrit et de 13 points en compréhension de l'oral, par rapport aux élèves qui disent ne pas aimer du tout cette langue. De même, ceux qui jugent important de connaître l'anglais ont un score plus élevé que ceux qui pensent que ce n'est pas important.

Les attentes grandissantes des parents vis-à-vis de l'enseignement de l'anglais

L'importante médiatisation de l'enseignement de l'anglais au primaire a entraîné un intérêt croissant des parents pour l'apprentissage de cette langue comme en témoigne le succès des *mini schools*, des centres de loisirs bilingues et des séjours linguistiques. De ce fait, les jeunes enfants sont de plus en plus en contact avec la langue anglaise en dehors du cadre scolaire, ce qui permet une acquisition certaine de compétences et de connaissances.

Les questionnaires de contexte¹⁴ confirment nos hypothèses. En 2010, les élèves sont plus nombreux à déclarer avoir utilisé l'anglais en vacances dans un pays anglophone (29 % contre 23 % en 2004) et à avoir un correspondant anglais (16 % contre 12 % en 2004). Les élèves qui déclarent avoir été en vacances dans un pays où ils devaient utiliser l'anglais pour être compris ont obtenu un score plus élevé

13. Données recueillies grâce au questionnaire de contexte.

14. Les éléments de contexte sont issus de l'analyse des réponses des élèves, des enseignants et des chefs d'établissement, participant aux questionnaires qui leur étaient adressés.

(+ 6 points en compréhension de l'écrit et + 7 points en compréhension de l'oral) que ceux qui n'ont pas eu cette opportunité.

L'analyse « toutes choses égales par ailleurs » [BEUZON, GARCIA, KESKPAIK *et alii*, 2013, p. 53-54] montre également que la langue parlée à la maison influe sur le score en anglais. Les élèves qui déclarent avoir parlé l'anglais avec leurs parents lorsqu'ils étaient plus jeunes obtiennent un score plus élevé lors de l'épreuve écrite (+ 11 points) et lors de l'épreuve orale (+ 18 points) que ceux qui disent ne parler que le français ou une autre langue à la maison.

À l'école, il semble donc que la hausse des résultats des élèves puisse s'expliquer par l'augmentation du nombre d'années d'apprentissage, par la prise en charge de cet enseignement par des enseignants de mieux en mieux formés, par un entraînement aux compétences de l'oral plus systématique, par un intérêt croissant des familles pour cet apprentissage et en conséquence par une plus grande exposition à la langue en dehors de l'école. Il faut attendre la prochaine évaluation de 2016 pour confirmer ces hypothèses ou les compléter.

COMMENT EXPLIQUER LA BAISSÉ DES RÉSULTATS DEPUIS 2004 EN COMPRÉHENSION DE L'ORAL AU COLLÈGE ?

Il est difficile d'apporter une réponse univoque à cette question, en premier lieu parce que les élèves concernés par l'enquête de 2010 sont différents sur bien des plans de ceux évalués en 2004 [BEUZON, BOUCÉ *et alii*, 2013]. Nous pouvons néanmoins avancer quelques pistes.

Les élèves ont une image plus négative de leurs performances en anglais

Les réponses aux questionnaires de contexte apportent un éclairage intéressant sur les résultats des élèves et leur perception de l'anglais, qu'ils étudient majoritairement au collège comme première langue¹⁵. Les réponses des élèves à ce questionnaire sont éloquentes : en 2010, comme en 2004, presque la moitié d'entre eux estiment leurs résultats scolaires en anglais « moyens », un quart les estiment « mauvais » et seulement environ 25 % d'entre eux les qualifient de « bons ». À peine deux élèves sur dix ont donc une perception positive de leurs performances en anglais.

Faut-il y voir une relation de cause à effet ? Comme en 2004, un élève sur deux déclare aimer « un peu » l'anglais. Ils ne sont qu'à peine un tiers à déclarer aimer « beaucoup » l'anglais : il est fort probable qu'il s'agisse de la catégorie d'élèves les plus performants, ayant jugé à 25 % leurs résultats « bons ».

La piste didactique et la relation au professeur

La relation au professeur d'anglais n'est pas à négliger dans l'analyse des résul-

15. La quasi-totalité des élèves évalués (97,7 %) suivait un enseignement « première langue ».

tats : selon cette même enquête contextuelle, elle est en effet perçue par les élèves plus négativement en 2010 que six ans plus tôt. En effet, ils sont moins nombreux à déclarer que leur professeur s'adresse à eux exclusivement en anglais (56 % contre 64 % en 2004) et qu'il s'efforce de faire participer tous les élèves presque tout le temps (51 % contre 61 % en 2004). Ils sont également plus nombreux à estimer que leur professeur ne privilégie ni n'encourage « jamais » ou seulement « de temps en temps » leurs productions orales, surtout s'ils font des erreurs (16 % contre 10 % en 2004). La mobilisation du temps de parole par le professeur demeure un point sensible, malgré une évolution positive depuis 2004. Pour un tiers des élèves (42 % en 2004), l'enseignant le mobilise « la moitié du temps ».

Et les nouvelles technologies ?

Curieusement, les cours d'anglais peinent à entrer dans « l'ère du numérique »¹⁶ ainsi qu'en témoignent les résultats de notre enquête. Malgré le développement dans les collèges des matériels ou ressources TICE depuis 2004 (tableaux numériques interactifs, tablettes, outils de « baladodiffusion »¹⁷, laboratoires de langue, pratique de visioconférence), selon une écrasante majorité d'élèves (85 % à 95 %), ces ressources ne servent jamais d'appui au cours d'anglais. Les cassettes audio, qui accompagnent encore parfois le manuel scolaire, sont quant à elles toujours bien présentes dans les classes (63 % en 2010). 70 % des élèves déplorent que les programmes informatiques ou Internet ne servent « jamais » en cours d'anglais. Ces déclarations sont par ailleurs confirmées par les enseignants eux-mêmes : « Les technologies de pointe sont encore très rarement utilisées par les enseignants interrogés (selon respectivement 90 %, 67 % et 97 % d'entre eux) » [BEUZON, BOUCÉ *et alii*, 2013, p. 66]. Pourtant, toujours selon notre enquête contextuelle, 25 % des élèves considèrent Internet comme une véritable occasion d'être en contact avec l'anglais : ils étaient nettement moins nombreux à le penser en 2004 (18 %). Ainsi, les supports susceptibles d'entretenir, voire d'alimenter la motivation des élèves à apprendre l'anglais sont encore très peu utilisés en classe en 2010.

Les élèves fournissent-ils un travail personnel suffisant en anglais ?

Concernant leur travail personnel en anglais, là encore, le constat est sans appel. On ne note aucune évolution dans le temps dédié aux devoirs en anglais depuis 2004 : en 2010, plus d'un élève sur deux déclare toujours passer moins de 15 minutes ou entre 15 et 30 minutes chaque semaine à faire leurs devoirs d'anglais. Les élèves passent donc entre 5 et 10 minutes à faire leurs devoirs d'anglais entre chaque cours de la semaine. Dans ces conditions, peut-on parler véritablement d'un entraînement et d'un développement des compétences orales et écrites ? Elles ne peuvent en effet pas être le seul apanage du travail en classe, compte tenu du nombre d'élèves, de la durée réelle d'une heure de cours si l'on soustrait le temps consacré à l'installation des élèves, au rituel d'accueil, à la gestion et la régulation de la vie de la classe et la mise au travail effective d'un groupe d'environ 30 élèves.

16. Référence à la campagne du ministre de l'Éducation nationale, Vincent Peillon, lancée en décembre 2012 : « Faire entrer l'école dans l'ère du numérique ».

17. Baladodiffusion : distribution de contenus audio et vidéo pour baladeur sous forme de fichiers, téléchargés à partir d'un ordinateur sur une clé USB, lecteur MP3 ou MP4, téléphones portables, smartphones, etc.

Une exposition à la langue étonnamment faible en 2010

Même si les élèves de 2010 ont davantage conscience de l'importance de savoir parler l'anglais, ils ne voient pas d'intérêt majeur à s'exposer à la langue en dehors des cours, ce qui est en parfaite contradiction avec ce que préconisent les programmes : « *Il va sans dire que l'exposition à la langue doit trouver des prolongements en dehors du cours et que doivent être encouragés les recours [...] au TIC* » [MEN, 2007a, p. 32].

Contrairement à une idée répandue liée à la popularité croissante des séries télévisées auprès des jeunes, le volet contextuel de l'enquête Cedre révèle que les élèves sont toujours aussi peu attirés en 2010 par les films, vidéos, séries en version originale : en 2004, seulement 2 % des élèves regardaient tous les jours des émissions de télévision ou des films en version originale sous-titrée. Ils ne sont pas plus de 5 % en 2010. On note toutefois un début d'inversion de cette tendance puisqu'ils sont plus de 20 % à en regarder une fois, voire plus d'une fois par semaine, alors qu'ils n'étaient que 8 % en 2004. L'exposition à la langue demeure trop faible : seuls deux élèves sur dix en 2010 sont en contact régulier avec un type de supports authentiques (c'est-à-dire non didactisés¹⁸) susceptibles de développer leurs compétences orales en anglais.

La compréhension orale : une activité langagière majeure

La compréhension de l'oral constitue l'une des étapes les plus fondamentales de la communication. Avant de pouvoir formuler et transmettre un message oral, l'élève doit avoir entendu et compris la langue étrangère. Cette activité langagière est l'un des rouages majeurs de l'apprentissage car « [c'est] *la compréhension orale qui conditionne la prise de parole des élèves* » [MEN, 2005]. La compréhension précède l'expression, indissociable de la réception du message en amont.

Au collège, les programmes du palier 2 rappellent qu'une « *place de choix doit être réservée à l'entraînement à la production orale en continu* » [MEN, 2007a, p. 29]. Les professeurs de collège doivent désormais l'évaluer comme les autres activités langagières plus traditionnelles (compréhension et expression écrites, notamment) afin de valider le niveau A2 et les compétences du livret personnel de compétences.

Cette nouvelle priorité – souvent chronophage – s'est-elle traduite dans les classes par un moindre entraînement aux activités de compréhension ? C'est la piste qu'avance François MONNANTEUIL, inspecteur général d'anglais, pour expliquer la baisse des performances des élèves de troisième en compréhension de l'oral [BESSONNEAU, BEUZON, BOUCÉ *et alii*, 2012]. Pourtant les supports et ressources à la disposition des professeurs d'anglais ne manquent pas. Depuis quelques années, l'essor des banques de sons ou de sites Internet de ressources sonores (par exemple *audio-lingua*, *Ello*, *Randall's ESL*, *Web Language Lab*, *Soundguide* pour ne citer qu'eux) facilitent désormais l'accès à des documents authentiques de qualité, libres de droit pour la plupart.

Encore faut-il les didactiser, c'est-à-dire les transformer en outils d'entraînement propres à développer chez l'élève de véritables stratégies d'écoute, transférables à d'autres supports. Il est en effet très difficile pour un apprenant de faire du sens face à un document oral présentant un débit naturel assez rapide, un ou des accents

18. « *La didactisation est [donc] le processus de transformation de documents authentiques à des fins pédagogiques* » [HARDY, 2005, p. 19].

spécifiques¹⁹ et des éléments paralinguistiques tels les bruits de fond notamment. Le professeur doit lui fournir explicitement, lors d'un apprentissage méthodique, les différentes clés d'accès au sens du message²⁰ et ainsi le rendre compétent ou autonome dans ce domaine.

La confusion possible entre vérification/évaluation et entraînement constitue un écueil important dans l'enseignement de la langue et sans doute une réelle difficulté pour les enseignants.

Les résultats des élèves de collège en anglais devraient bénéficier dans les prochaines années de deux avancées importantes. D'une part, la hausse des performances des élèves de l'école primaire en anglais²¹, qui laisse espérer voir en 2016 (lors du prochain cycle d'évaluations Cedre en langues) cette tendance positive gagner du terrain au collège également ; d'autre part, l'introduction de nouvelles épreuves orales depuis 2013 (en compréhension et expression) dans les séries générales et technologiques du baccalauréat aura sans doute à terme un effet modélisant sur les pratiques des enseignants de collège (*washback effect*) [HEATON, 1990] et devrait contribuer à redonner à la compréhension de l'oral une place prépondérante dans l'apprentissage de l'anglais.

COMBIEN D'ÉLÈVES MAÎTRISENT LE NIVEAU A1 EN FIN DE CM2 ET A2 EN FIN DE TROISIÈME ?

Le cadre, le socle, les programmes et le positionnement de Cedre

Comme nous l'avons déjà dit, le CECRL définit six niveaux de compétence en langue, du plus bas, noté A1, au plus élevé, noté C2. Ces niveaux décrivent les aptitudes, compétences et connaissances que l'apprenant doit acquérir et auxquelles sont associés des types de tâches spécifiques²². Selon les programmes en vigueur, le niveau A1 est requis en fin d'école primaire, le niveau A2 en fin de classe de cinquième et en fin de troisième les élèves doivent atteindre un niveau de compétence « tendant vers B1 ». Le niveau A2 étant exigé pour la validation du socle commun à la fin de la scolarité obligatoire, c'est ce niveau qui a été prioritairement visé pour l'élaboration des items de Cedre 2010 en troisième. Mais, afin d'apprécier au mieux les différentes performances des élèves, il a aussi été proposé au collège des items de niveau A1 et de niveau B1.

Afin de déterminer le pourcentage d'élèves ayant atteint le niveau A1 en fin d'école et le niveau A2 en fin de collège, plusieurs sources peuvent être confrontées. Une première estimation a été réalisée à l'aide de l'enquête Cedre 2010. En 2012 et 2013,

19. L'anglais se caractérise par une grande diversité d'accents régionaux et nationaux, mais également liés à l'origine sociale.

20. Une clé peut être l'identification de la situation d'énonciation, le repérage puis la mise en relation d'éléments porteurs de sens et/ou d'accents, de schémas intonatifs ; la discrimination de phonèmes, etc.

21. Se référer à la partie : « À l'école, en compréhension de l'oral comme en compréhension de l'écrit, les résultats des élèves sont meilleurs en 2010 qu'en 2004 et les écarts s'accroissent », p. 185 de cet article.

22. « Le nouveau contexte d'apprentissage des langues vivantes, avec l'adoption par décret en date du 22 août 2005 du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) [...] met en avant l'objectif de communication dans une variété de situations aussi proches que possible de celles de la vie réelle. »

une évaluation de la compétence 2 du socle a permis de procéder à un *standard setting*, c'est-à-dire à une détermination de seuils de compétences [MICONNET et VOUREC, dans ce numéro, p. 141] dont on présentera rapidement ici les résultats. Nous constaterons enfin que les résultats sont en partie cohérents avec *l'Étude européenne sur les compétences en langues de 2011* (ESLC) [BESSONNEAU et VERLET, 2012], mais, qu'en revanche, on observe des écarts importants avec les résultats des élèves recensés *via* le livret personnel de compétences.

Utilisation de l'évaluation Cedre pour estimer le pourcentage d'élèves maîtrisant le niveau A1 en fin d'école et A2 en fin de collège

Chaque item de l'évaluation est rattaché au niveau qu'il est censé évaluer (A1, A2, B1) en fonction des attendus du CECRL. Plusieurs cas de figure ont été établis, selon le seuil d'exigence auquel on fixe la probabilité moyenne de réussite des items de niveau A1 à l'école et A2 au collège.

À l'école, en compréhension de l'oral, le pourcentage d'élèves ayant atteint le niveau A1 se situe entre 58 % et 91 % en 2010, selon le degré d'exigence retenu ► **Tableau 5**. En compréhension de l'écrit, ce pourcentage est compris entre 32 % et 73 % en 2010. Dans les deux domaines, on note une progression générale depuis 2004.

Au collège, en compréhension de l'oral, c'est entre 24 % et 67 %, que le pourcentage d'élèves ayant atteint le niveau A2 se situe en 2010 selon le degré d'exigence retenu ► **Tableau 6**.

En compréhension de l'écrit, pour la même année, le pourcentage d'élèves ayant atteint le niveau A2 se situe entre 26 % et 63 %.

Comparée avec 2004, la situation s'est dégradée pour la compréhension de l'oral. Pour la compréhension de l'écrit, il y a moins de cohérence dans l'évolution selon le seuil retenu. L'évaluation Cedre permet ainsi de définir une première approche du pourcentage d'élèves maîtrisant le niveau A1 en fin de CM2 et A2 en fin de troisième. Ce pourcentage a été estimé de manière plus précise à l'occasion de l'évaluation de la compétence 2 du socle en 2012 et en 2013.

► **Tableau 5** Pourcentage d'élèves de CM2 maîtrisant le niveau A1 selon le degré d'exigence retenu

Probabilité moyenne de réussite		Score seuil pour l'oral	Compréhension orale	Score seuil pour l'écrit	Compréhension écrite
50 % des items	2004	191	91 %	239	58 %
	2010		91 %		73 %
66 % des items	2004	224	69 %	269	30 %
	2010		75 %		47 %
75 % des items	2004	247	47 %	289	18 %
	2010		58 %		32 %

Lecture : en 2004, 58 % des élèves ont une probabilité moyenne de réussite aux items de niveau A1 de 50 % en compréhension écrite. Ils sont 73 % en 2010. Ces élèves ont un score supérieur ou égal à 239 en compréhension de l'écrit.

Source : MENESR-DEPP.

► **Tableau 6** Pourcentage d'élèves de troisième maîtrisant le niveau A2 selon le degré d'exigence retenu

Probabilité moyenne de réussite		Score seuil pour l'oral	Compréhension orale	Score seuil pour l'écrit	Compréhension écrite
50 % des items	2004	218	73 %	224	68 %
	2010		67 %		63 %
66 % des items	2004	245	48 %	257	39 %
	2010		36 %		40 %
75 % des items	2004	261	34 %	285	22 %
	2010		24 %		26 %

Lecture : en 2004, 68 % des élèves ont une probabilité moyenne de réussite aux items de niveau A2 de 50 % en compréhension écrite. Ils sont 63 % en 2010. Ces élèves ont un score supérieur ou égal à 224 en compréhension de l'écrit.

Source : MENESR-DEPP.

Évaluation de la compétence 2 du socle et détermination des standards minimaux

Dans le cadre de la LOLF (loi organique relative aux lois de finances), la DEPP fournit des indicateurs de maîtrise des compétences du socle. En 2012, ces indicateurs ont été calculés pour la première fois pour la compétence 2 (pratique d'une langue étrangère). L'évaluation consistait en une reprise de certains items de l'évaluation Cedre. Pour déterminer le point de bascule entre maîtrise et non-maîtrise du socle, plusieurs méthodes ont été utilisées et leurs résultats ont été confrontés. Pour plus de détails sur la détermination des standards minimaux et la méthodologie employée, le lecteur peut se référer à l'article de MICONNET et VOUREC'H [dans ce numéro, p. 141]. Selon cette méthode, 73 % des élèves maîtrisent en fin d'école la compétence 2 du socle en compréhension de l'écrit ; ils sont 86 % pour la compréhension de l'oral ► **Tableau 7**.

Au collège, 44 % des élèves maîtrisent la compétence 2 du socle en fin de collège en compréhension de l'écrit ; ils sont à peine 30 % pour la compréhension de l'oral

► **Tableau 8**.

► **Tableau 7** Pourcentage d'élèves maîtrisant la compétence 2 du socle en fin d'école

	2012	2013
Compréhension de l'écrit	73,0 %	73,0 %
Compréhension de l'oral	86,1 %	85,5 %

► **Tableau 8** Pourcentage d'élèves maîtrisant la compétence 2 du socle en fin de collège

	2012	2013
Compréhension de l'écrit	43,3 %	44,2 %
Compréhension de l'oral	26,9 %	29 %

En compréhension de l'oral, ces résultats convergent avec ceux de l'étude européenne sur les compétences en langues (ESLC) réalisée en 2011 auprès d'élèves de 14 à 16 ans. Même s'il est difficile de comparer ces deux évaluations, qui ne reposent ni sur les mêmes protocoles ni sur la même méthodologie, l'enquête européenne révèle la faiblesse du niveau général des élèves français qui ne possèdent selon elle que des connaissances de base en anglais²³. Seuls 26 % des élèves de 14 à 16 ans maîtriseraient au moins le niveau A2 en compréhension de l'oral, avec une proportion d'élèves de niveau pré-A1 très importante [BESSONNEAU et VERLET, 2012]. Ce chiffre rejoint également les 24 % d'élèves maîtrisant à 75 % les items A2 de l'évaluation Cedre (tableau 6).

Des écarts plus importants sont observés pour la compréhension de l'écrit (26 % pour ESLC contre 43 % pour le socle et 26 % pour Cedre). Le lecteur pourra se référer à l'article cité précédemment pour plus de détails.

Niveau A2 et livret personnel des compétences

Le livret personnel de compétences (LPC) atteste l'acquisition des connaissances et compétences du socle commun, de l'école primaire à la fin de la scolarité obligatoire. Depuis respectivement 2008 et 2009, il est généralisé à toutes les écoles primaires et à tous les collèges. Rappelons que depuis 2011, la validation du socle est obligatoire pour l'obtention du diplôme national du brevet (DNB)²⁴ et garantit notamment la maîtrise du niveau A2 dans une langue vivante étrangère.

Or, on note des écarts très importants entre le pourcentage d'élèves validés au niveau A2 par leurs enseignants en fin de troisième via le LPC (93 %) et les pourcentages d'élèves attestant d'une maîtrise de ce niveau, selon les résultats des trois enquêtes mentionnées ci-dessus.

Aussi, le poids de la contrainte institutionnelle, impliquant pour les élèves l'impossibilité d'obtenir le diplôme national du brevet en cas de non-validation de la compétence 2 du socle, soulève-t-il un problème majeur : la prise en compte des seules attestations des enseignants peut-elle constituer un indicateur robuste du niveau de compétence des élèves en anglais au sortir du collège ?

La validation massive du niveau A2 par les professeurs pose question alors que selon nos trois études standardisées, les élèves de troisième ne seraient qu'entre 24 % et 29 % seulement à maîtriser ce niveau à l'oral et aux alentours de 40 % à l'écrit [MICONNET et VOUREH, dans ce numéro, p. 141].

23. À titre indicatif, en Suède, 96 % des élèves maîtrisent au moins le niveau A2 en compréhension de l'oral, 89 % en compréhension de l'écrit et 94 % en expression écrite [BESSONNEAU et VERLET, 2012].

24. Trois éléments sont pris en compte pour l'obtention du diplôme : la maîtrise du socle commun de connaissances et de compétences, palier 3, attestée par le « Livret personnel de compétences » ; les notes obtenues à l'examen du brevet ; les notes de contrôle continu, effectué tout au long de l'année.

CONCLUSION

Le Conseil de l'Europe et l'Union européenne ont érigé en combat commun l'amélioration des compétences en langues. La maîtrise d'au moins une langue étrangère est également une des préconisations du Sénat²⁵, le plan de rénovation des langues lancé en 2005 en étant une des manifestations. Or, les résultats de 2010 au collège affichent une baisse inquiétante à l'oral doublée de constats étonnants, tels la faible utilisation des nouvelles technologies dont les performances et les possibilités ne sont plus à démontrer, ou encore la moindre exposition à la langue en dehors du cadre scolaire.

À l'école, les résultats en hausse à l'oral comme à l'écrit laissent penser que l'enseignement de l'anglais bénéficie à la fois d'une plus grande fréquence, d'une régularité et d'une meilleure formation des enseignants.

Si les résultats de l'école sont teintés d'optimisme, il faut toutefois les relativiser. Cette forte hausse ne doit pas occulter le fait que le pourcentage d'élèves maîtrisant le niveau A1, niveau requis en fin de CM2, reste insuffisant²⁶.

Les résultats du collège vont à l'encontre des préconisations officielles (plan de rénovation des langues) et des investissements qui y ont été faits (plan numérique). Ils conduisent à s'interroger sur les difficultés à mettre en place de nouvelles réformes et sur la place de l'anglais, plus généralement des langues étrangères à la fois dans notre système éducatif et dans notre société. L'apprentissage des langues étrangères est trop souvent l'apanage de l'école au sens large et conduit à un apprentissage en milieu clos qui ne suscite pas toujours chez les élèves une très grande motivation. Or, l'incidence de la motivation et de la confiance en soi sur les performances des élèves n'est plus à démontrer. Ne pourrions-nous pas envisager qu'une place plus grande soit faite à la diffusion de films, de reportages ou de documentaires en version originale privilégiant le sous-titrage plutôt que leur doublage en français ?

Une deuxième piste serait une plus grande communication auprès des parents autour des programmes internationaux d'échanges existants (Comenius²⁷, Voltaire²⁸), très prisés par les élèves des classes de sections européennes de lycée. Ces programmes ayant pour mission d'encourager la mobilité et l'ouverture internationale auraient un impact certain sur les performances des élèves de collège. Cependant, la participation à ce type de dispositifs s'inscrit-elle dans les habitudes culturelles des jeunes élèves français ?

Les résultats de Cedre 2016 seront très attendus : la hausse des performances des élèves de CM2 se poursuivra-telle ? Les résultats prometteurs de ceux qui ont quitté l'école primaire en 2010 seront-ils confirmés ou infirmés par les résultats de ceux qui seront en troisième dans deux ans ? L'enjeu est important : nous saurons alors si cette tendance aura eu des répercussions mesurables sur les performances des élèves qui seront soumis à l'enquête de 2016 en fin de troisième.

25. Site officiel du Sénat, www.senat.fr : « Des expériences performantes et innovantes, porteuses d'un potentiel de renouvellement des pratiques pédagogiques, ont été menées ces dernières années aux niveaux européen, national ou local. Leur diffusion doit devenir une priorité, afin que ces actions au rôle pionnier, bien souvent encore trop confidentielles, concernent demain une majorité d'élèves. C'est la condition pour donner un sens concret à l'objectif de plurilinguisme. » [LEGENDE J., 2003].

26. Voir tableau 5 p. 205.

27. L'action « Comenius de mobilité individuelle des élèves » permet aux élèves de l'enseignement secondaire, âgés de quatorze ans au moins, d'effectuer un séjour de trois à dix mois dans un établissement et dans une famille d'accueil à l'étranger.

28. Le programme Voltaire a été adopté par les deux gouvernements sur une idée de Brigitte Sauzay lors du sommet franco-allemand de Potsdam en 1998 et s'adresse à des élèves de troisième et de seconde en France et à des élèves de "8., 9. et 10. Klasse" en Allemagne. L'échange fonctionne sur le principe de la réciprocité.

BIBLIOGRAPHIE

AZZAM-HANNACHI R., 2005, *Évolution de l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire en France : formation et représentation des enseignants du premier degré*, Thèse de doctorat, Université de Nancy 2, p. 96-126.

BESSONNEAU P., BEUZON S., BOUCÉ S., DAUSSIN J.-M., GARCIA E., LÉVY M., MARCHOIS C., TROSSEILLE B., 2012, « L'évolution des compétences en langues des élèves en fin de collège de 2004 à 2010 », *Note d'information*, n° 12.05, MEN-DEPP.

BESSONNEAU P., BEUZON S., DAUSSIN J.-M., GARCIA E., LÉVY M., MARCHOIS C., TROSSEILLE B., 2012, « L'évolution des compétences en langues des élèves en fin d'école de 2004 à 2010 », *Note d'information*, n° 12.04, MEN-DEPP.

BESSONNEAU P., VERLET I., 2012, « Les compétences en langues étrangères des élèves en fin de scolarité obligatoire – Premiers résultats de l'Étude européenne sur les compétences en langues 2011 », *Note d'Information*, n° 12.11, MEN-DEPP.

BEUZON S., BOUCÉ S., GARCIA É., KESKPAIK S., MARCHOIS C., 2013, « L'évolution des compétences en anglais, en espagnol et en allemand des élèves en fin de collège », *Les Dossiers*, n° 204, MEN-DEPP.

BEUZON S., GARCIA E., KESKPAIK S., MARCHOIS C., 2013, « L'évolution des compétences en anglais et en allemand des élèves en fin d'école », *Les Dossiers*, n° 203, MEN-DEPP.

BEUZON S., GARCIA E., MARCHOIS C., 2013a, *Anglais en fin de collège – L'évolution des compétences 2004-2010*, CNDP.

BEUZON S., GARCIA E., MARCHOIS C., 2013b, *Anglais en fin d'école primaire – L'évolution des compétences 2004-2010*, CNDP.

Conseil de l'Europe, 2001, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier.

DERIVRY-PLARD M., 2006, « Les enseignants "natifs" et "non-natifs" de langue(s) : catégorisation linguistique ou construction sociale ? », *Travaux de didactique du FLE*, n° 55, p. 100-108.

GINÉSY M., 1995, *Mémento de phonétique anglaise*, Paris, Nathan Université, p. 34.

HARDY M., 2005, « La didactisation de documents authentiques pour l'enseignement des langues de spécialité : pourquoi et comment ? » *Les Langues Modernes*, n° 99, vol.1, p. 19-30.

HEATON J. B., 1990, *Classroom Testing*, Harlow, Longmann.

Inspection générale de l'éducation nationale, 2013, *Bilan de la mise en œuvre des programmes issus de la réforme de l'école primaire de 2008*, rapport n° 2013-066, p. 26-35.

LEGENDRE J., 2003, *L'enseignement des langues étrangères en France (2003-2004)*, Rapport d'information du Sénat, n° 63, p. 60.

MEN, 2007a, « Programmes de l'enseignement de langues vivantes étrangères au collège, palier 2 », *Bulletin officiel*, hors-série, n° 7.

MEN, 2007b, « Programmes de langues étrangères pour l'école primaire, mise en œuvre du cadre européen commun de référence pour les langues, mise en œuvre du socle commun de connaissances et de compétences », *Bulletin officiel*, hors-série n° 8.

MEN, 2006, « Enseignement des langues vivantes – Rénovation de l'enseignement des langues vivantes étrangères », *Bulletin officiel*, n° 23.

MEN, 2005, « Programme de l'enseignement des langues vivantes étrangères au palier 1 du collège », *Bulletin officiel*, hors-série, n° 6.

MEN, 2002, « Programme d'enseignement des langues étrangères ou régionales à l'école primaire », *Bulletin officiel*, hors-série, n° 4.

MENESR, 2014, « Échanges et actions de formation à l'étranger – année 2015-2016 », *Bulletin officiel*, n° 38.

PORTINE H., 2008, « Activités langagières, énonciation et cognition. La centration sur les apprentissages », *Recherches en didactique des langues – L'Alsace au cœur du plurilinguisme, Cahiers de l'ACEDLE*, vol. 5, n° 1, p. 109 à 128.

TARDIEU C., 2008, *La didactique des langues en 4 mots-clés : communication, culture, méthodologie, évaluation*, Paris, Ellipses, p. 41.

VANDERGRIFT L., 2002, "Listening: theory and practice in modern foreign language competence", *Subject Centre for Languages, Linguistics and Area Studies Good Practice Guide*. www.llas.ac.uk/resources/gpg/67