

note

évaluation

04.10
OCTOBRE

www.education.gouv.fr/stateval

Environ un tiers des élèves ont des performances qui permettent de considérer qu'ils maîtrisent de façon satisfaisante les compétences attendues par les programmes de l'école primaire – ils sont capables d'exploiter les informations d'un texte pour en dégager le sens et l'interpréter avec finesse, d'en faire un résumé ou une synthèse.

À l'opposé, 15 % sont en difficulté, voire en grande difficulté pour 3 % d'entre-eux, et on peut considérer que ces élèves ne maîtrisent pas – ou très mal – les compétences qui seraient nécessaires à l'entrée en sixième. Ils sont capables de prélever dans un texte des informations facilement repérables, données explicitement, mais sont en difficulté face à des tâches plus complexes. Les 3 % des élèves (11 % en zones prioritaires) en grande difficulté peuvent répondre ponctuellement à quelques questions, mais ne maîtrisent aucune des compétences attendues en fin d'école primaire. Entre les deux, un peu plus de la moitié des élèves ne maîtrisent certainement pas toutes les compétences attendues par les programmes, mais devraient pouvoir profiter de l'enseignement du collège. Cependant leurs performances révèlent des compétences mal assurées, donc fragiles : ils ont du mal à percevoir et exploiter tous les aspects d'un texte, et sont mis en difficulté par des textes qui exigent une lecture suivie.

ministère
éducation
nationale
enseignement
supérieur
recherche



La maîtrise du langage et de la langue française en fin d'école primaire

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-clés 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.

Le cadre conceptuel de l'évaluation

L'évaluation de la maîtrise du langage et de la langue française a été construite autour des compétences attendues par les élèves en fin d'école primaire dans des situations de compréhension à l'écrit et à l'oral, et de production orale.

« La maîtrise du langage et de la langue française constitue l'objectif majeur du programme de l'école élémentaire. » C'est pourquoi le cadre conceptuel de cette évaluation a été établi en référence aux exigences des programmes et des documents d'accompagnement, notamment celles présentes dans le nouveau programme de cycle 3.

Les programmes indiquent : « La maîtrise du langage et de la langue française dans l'usage scolaire est l'ensemble des capacités qui permettent à un élève de bénéficier pleinement des échanges oraux qui ont lieu dans la classe (...), de lire en les comprenant les textes supports de toutes les activités pédagogiques. » « Lire et utiliser tout texte scolaire relatif aux différentes activités de la classe (manuels scolaires, fiches de travail). (...) Mettre en relation des textes lus avec les images, les tableaux, les graphiques ou les autres types de documents qui les complètent. »

La maîtrise du langage et de la langue française, domaine transversal qui concerne tous les champs disciplinaires et toutes les activités scolaires, inclut aussi l'observation réfléchie de la langue française « dont l'objectif est d'obtenir une syntaxe plus assurée, une véritable agilité verbale, un vocabulaire plus précis, une orthographe mieux armée (...), un usage des temps verbaux (...). »

De plus, les nouveaux programmes font de la maîtrise de la langue parlée (émission et réception) un objectif à part entière, au même titre que celle de la langue écrite (lecture et écriture).

Les domaines de compétences en compréhension écrite et orale

Pour comprendre le sens des différents documents (textes, tableaux, cartes, etc.) lus ou entendus, les élèves doivent mobiliser un ensemble de processus mentaux qui conduisent

de l'identification de mots à la compréhension fine. Certains de ces processus, en particulier l'identification de mots, deviennent progressivement automatiques alors que d'autres processus, plus complexes, nécessitent une analyse du document lu ou entendu.

Afin d'évaluer le niveau de maîtrise des élèves, à l'écrit ou à l'oral, sept compétences graduées en fonction d'une complexité croissante des opérations mentales nécessaires pour les mettre en œuvre, ont été retenues :

- prélever une information explicite ;
- prélever une information implicite ;
- déduire une information à partir de deux propositions tenues pour « vraies » ;
- analyser un document et tirer les éléments essentiels qui aident à la compréhension de celui-ci ;
- synthétiser un document, en trouver le thème ou choisir un résumé.

De plus, la compréhension étant liée à des compétences relevant directement de la maîtrise des outils de la langue et des lexiques spécifiques aux différentes disciplines, ces dernières compétences, indispensables ont bien évidemment été prises en compte.

La conception des épreuves

Chacune des compétences a été envisagée dans plusieurs champs disciplinaires et a été évaluée au travers de quatre supports différents.

L'évaluation a été ainsi organisée autour de trente-trois situations qui regroupent 229 questions ou items de compréhension à l'écrit ou à l'oral réparties dans six domaines : littérature, mathématiques, sciences, histoire, géographie, vie quotidienne. Chaque situation est composée d'un document de travail et de plusieurs questions s'y référant. Les documents proposés aux élèves sont d'une nature et d'une complexité adaptées aux élèves de fin de cycle 3. S'agissant des outils de la langue, des exercices « hors contexte » ont également été construits.

L'évaluation de la production orale

Pour l'évaluation de la production orale, huit autres situations ont été créées. Elles permettent d'apprécier :

- l'émission d'un message prenant en compte la production d'énoncés, l'audibilité, la fluidité et la cohérence du propos ;
- la capacité à réagir à une question de relance posée par l'interlocuteur ;
- la capacité à écouter les remarques du ou des auditeurs (prise en compte de l'autre) ;
- l'efficacité du message émis.

Une échelle de performances

Pour formaliser un constat de la maîtrise du langage et de la langue française par les élèves en fin d'école primaire, une échelle décrivant six niveaux de performance a été construite (voir page suivante et l'encadré). Six groupes d'élèves correspondant à des niveaux différenciés de maîtrise des compétences ont pu être distingués.

L'échelle de référence ainsi constituée permettra de voir si la répartition des élèves dans les différents niveaux de performance évolue dans le temps, lors des reprises successives.

L'échelle précise la description du type de compétences maîtrisées par les élèves de chaque groupe. La barre grisée symbolise l'étendue croissante de la maîtrise des compétences du groupe 0 au groupe 5.

Les niveaux de compétences des élèves en compréhension écrite et orale

Une maîtrise différenciée des compétences en compréhension

L'examen des performances par compétence est très révélateur des acquisitions

des élèves et permet d'apprécier la situation des élèves dans les compétences de compréhension au regard des attentes de fin d'école primaire.

L'examen de l'échelle montre la gradation des traitements à l'œuvre depuis la compétence la moins exigeante, le prélèvement explicite, jusqu'à la plus exigeante, l'analyse. Ainsi le prélèvement explicite s'applique plutôt à la phrase alors que l'analyse porte sur le texte dans son ensemble. Or, un des aspects fondamentaux de la lecture réside dans la capacité du lecteur à traiter le texte comme un tout, et non comme une suite de phrases isolées. Pour analyser, il faut donc que les élèves sachent prélever les éléments essentiels.

Les groupes 0 et 1 réussissent très faiblement les items relevant des compétences les plus exigeantes. Les groupes 2 et 3 peuvent réussir des items relevant de compétences d'exigences variées, par exemple, réussir une inférence à partir de la lecture du texte et échouer au repérage des idées essentielles d'un texte pour le résumer. Les groupes 4 et 5 ont des performances élevées dans chaque compétence.

Quel que soit le groupe, la hiérarchie des taux de réussite entre les compétences est la même. Les compétences de prélèvement d'information sont les mieux maîtrisées et celles de synthèse et d'analyse les moins bien maîtrisées. Le groupe 5 atteint une performance de 66 % de réussite lorsqu'il s'agit de répondre à des items d'analyse.

Des performances variables selon la modalité oral / écrit...

L'évaluation reposait sur des situations de compréhension à l'écrit et à l'oral.

Pour le mode écrit, les élèves lisaient un document, composé d'un ou de plusieurs textes ou un document organisé autour de textes, tableaux, graphiques et images. Ils répondaient ensuite à une série de questions.

Pour le mode oral, les élèves écoutaient un texte, préalablement enregistré sur un CD audio puis, sans possibilité de retour sur le document sonore ou sur un support écrit, ils répondaient à une série de questions.

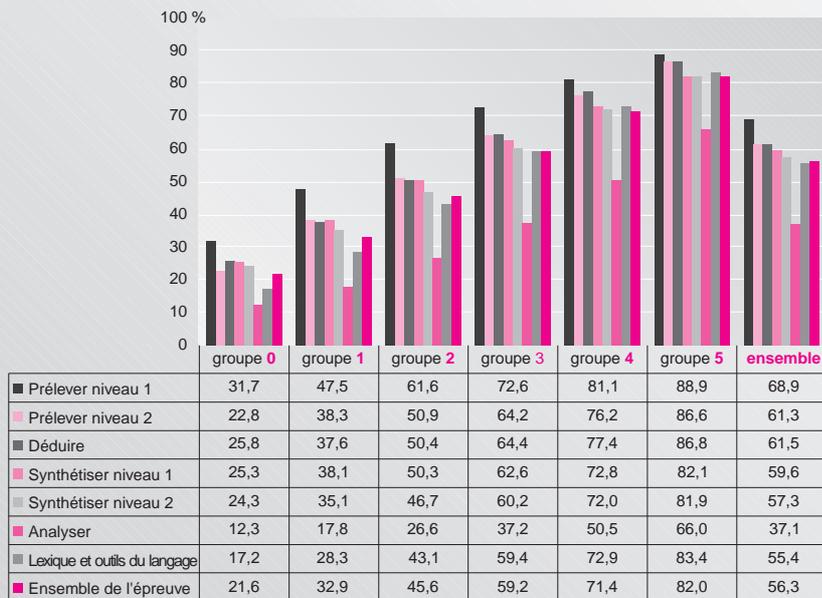
Dans le mode écrit, les élèves se trouvent confrontés au traitement syntaxique des phrases et à l'analyse sémantique du texte. Dans le mode oral, cette analyse sémantique semble facilitée par l'oralisation du texte et un écart en faveur du mode oral est donc constaté. Pour les groupes 0, 1, 2 et 3,

Avertissement

Etant donné que les compétences évaluées en fin d'école (Note Évaluation 04.09) et en fin de collège sont différentes, qu'aucun élément commun ne permet de rapprocher les deux évaluations, et que les jeunes non scolarisés en troisième (présentant sans doute un faible niveau de compétences) n'ont pas participé à l'évaluation fin de collège, il ne serait pas légitime de comparer cette échelle avec celle présentée dans la Note Évaluation 04.09.

% Population	Échelle de compréhension (réception)	
Groupe 5 10 %	7 1	3 1 4 4 3 1
<p>Les élèves sont capables de choisir les informations les plus pertinentes du texte pour atteindre une compréhension fine de celui-ci ; de hiérarchiser les différentes catégories d'informations pour reconstituer le sens explicite ou implicite d'un texte ; de justifier une argumentation.</p>		
Groupe 4 20,7 %	7 1	2 7 5 3 1 4 4 3 1
<p>Les élèves sont capables de repérer les idées essentielles d'un texte pour le résumer.</p> <p>Les élèves sont capables de repérer et d'utiliser les principales règles des outils du langage.</p> <p>Les élèves montrent qu'ils connaissent le lexique spécifique utilisé à l'école dans les différents champs disciplinaires.</p>		
Groupe 3 28,5 %	7 1	2 3 7 2 7 5 4 3 1
<p>Les élèves sont capables d'identifier le thème, le sujet ou l'idée principale d'un texte.</p> <p>Les élèves sont capables de comprendre les informations implicites d'un texte.</p> <p>Les élèves sont capables de lier deux informations explicites dispersées dans le texte pour construire du sens.</p> <p>Les élèves sont capables de prélever des informations explicites quelle que soit la nature du support à l'oral ou à l'écrit. Ils maîtrisent la compétence prélever dans des textes continus ou non-continus.</p> <p>Les élèves connaissent les règles d'accord (sujet/verbe – nom/adjectif) dans des exercices d'application.</p>		
Groupe 2 25,8 %	7 1	1 9 8 2 3 7 4 3 1
<p>Les élèves sont capables de prélever des informations explicites contenues dans des documents préalablement organisés sous forme de tableaux, graphiques, schémas (lecture). Ils sont capables de prélever des informations à partir d'un texte continu entendu (écoute).</p> <p>Ces élèves restent sur l'aspect global du texte qu'ils viennent de lire. Ils ne rentrent pas dans les détails et ne reviennent pas sur l'écrit pour confirmer leur première approche.</p> <p>Ils ont tendance à échouer aux questions portant sur les textes continus qu'ils ont à lire alors qu'ils ont des compétences très proches du groupe supérieur lorsque les textes sont entendus (sans possibilité de retour sur l'écrit).</p> <p>Par ailleurs, lorsque la tâche se complexifie, l'attention qui leur est demandée augmente, leurs performances diminuent.</p>		
Groupe 1 11,6 %	7 1	1 5 9 1 9 8 4 3 1
<p>Les élèves sont capables de prélever une information explicite d'une phrase ou rapidement disponible dans le texte (1er paragraphe). Ils n'entrent que très rarement dans la globalité d'un texte et se trouvent en difficulté sur tout support dépassant un court paragraphe.</p>		
Groupe 0 3,4 %	7 1	1 5 9 4 3 1
<p>Bien que capables de répondre ponctuellement à quelques questions, les élèves ne maîtrisent aucune des compétences attendues en fin d'école primaire.</p>		
<p>Lecture : les élèves du groupe 3 (28,5 %) 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.</p>		

Graphique 1 – Pourcentages de réussite par compétences pour chaque groupe



Lecture : pour le groupe 3, la répartition des pourcentages de réussite s'établit comme suit :
 Prélèvement de niveau 1, 72,6 %
 Prélèvement de niveau 2, 64,2 %
 Déduction 64,4 %
 Synthèse de niveau 1, 62,6 %

Synthèse de niveau 2, 60,2 %
 Analyse 37,2 %
 Lexique et outils du langage 59,4 %
 Outils du langage en contexte 54,4 %
 Ensemble de l'épreuve 59,2 %

l'écart moyen est de 7 points, pour les groupes 4 et 5 cet écart est de moins de 2 points et, pour ces groupes, apparaît ainsi une tendance à l'égalisation des performances entre le mode oral et le mode écrit. Ce constat est important, car les compétences évaluées dans les épreuves de compréhension écrite et orale étaient les mêmes. En fin d'école, les élèves ne maîtriseraient donc pas au même degré les compétences selon qu'elles sont sollicitées selon le mode oral ou le mode écrit.

... et selon le type de supports

Les programmes donnant une définition large des supports d'apprentissage : « Lire et comprendre un ouvrage documentaire, de niveau adapté, portant sur l'un des thèmes du programme... Lire ou comprendre tout texte relatif aux activités de la classe », la question reste ouverte du type de supports pertinents à proposer aux élèves pour vérifier leur maîtrise des compétences. Dans cette évaluation, deux types sont utilisés :
 – le premier est composé de textes longs peu ou pas illustrés. La densité des informations à traiter est importante, le travail de lecture ou d'écoute est souvent long. Nous qualifions ces documents de supports continus ;
 – le second est composé de documents contenant des textes courts, des illustrations, des schémas, des cartes, des tableaux de

chiffres, des graphiques... qui contribuent à la présentation et à l'organisation du propos. Nous qualifions ces documents de supports non continus. Bien évidemment, cette distinction n'a pas de sens à l'oral. Un écart de performance lié au type de support est constaté, il est en moyenne de 12,6 points. En fin d'école primaire, dans une situation de compréhension, les élèves sont plus à l'aise lorsqu'ils doivent travailler avec des supports non continus, la diversité de la présentation semblant favoriser leur accès à l'information donc à son traitement. Même si cet écart se réduit pour le groupe 5, il est toujours manifeste.

Les compétences des différents groupes d'élèves

En analysant les items réussis et les items échoués par les élèves des différents groupes, nous pouvons cerner les points forts et les points faibles de chaque groupe (*graphique 1*).

– Le groupe 0

Les élèves ne sont capables que très ponctuellement de répondre à une sollicitation. Leur meilleure performance se remarque pour le prélèvement d'une information explicite (31,7 %), une très forte chute apparaît sur la déduction (25,8 %) et l'analyse est la compétence la moins bien maîtrisée (12,3 %). Ces élèves semblent en très forte

difficulté : ils ne donnent une réponse correcte que dans des tâches simples qui mettent en jeu une phrase dans laquelle la réponse est explicitement présente.

– Le groupe 1

Les élèves montrent des caractéristiques similaires à celles du groupe 0 mais avec un niveau de performance plus élevé (en général de 12 points), excepté pour l'analyse où l'écart n'est que de 5,7 points. Leurs performances restent faibles, bien en deçà de celles de la moyenne de l'échantillon. Ils forment avec les élèves du groupe 0 l'ensemble des élèves en grande difficulté que diverses études détectent à l'entrée en sixième.

– Le groupe 2

Différentes difficultés peuvent être repérées en ce qui le concerne :

– la première est celle du « survol » des documents. En quelque sorte, les élèves restent au niveau d'une compréhension globale du texte. Ils ont tendance à échouer aux questions pour lesquelles il faut avoir lu une partie précise de ce texte ;

– la deuxième est concomitante à la première, à savoir que les élèves ont plus de difficulté avec un texte continu qu'avec un texte non continu. Les textes continus offrent une tâche qui implique une lecture fine de l'ensemble du texte alors que les textes non continus, grâce à leur organisation et l'apport de graphiques, schémas, etc., facilitent l'accès à l'information ;

– la troisième est que les élèves réussissent mieux les items lorsqu'ils sont en présence de textes entendus, car l'ensemble des informations leur a été donné. Dans la mesure où leur attention est soutenue, ils disposent de tous les éléments pour répondre aux questions posées et donc réussissent mieux ;

– enfin, dès qu'une consigne implique de multiples prises d'indices ou que la réponse requiert d'être très précis, leurs résultats sont moins bons.

– Le groupe 3

Les élèves de ce groupe réussissent les items relevant des compétences de prélèvement, qu'il soit de type explicite (72,6 %) ou de type implicite (64,2 %) et de déduction, (64,4 %). Ils savent trouver le thème d'un document (62,6 %), voire trouver un résumé de celui-ci (60,2 %) mais ont un taux de réussite faible lorsqu'il s'agit d'analyser (37,2 %). Ces élèves ne maîtrisent donc pas complètement les compétences de haut niveau d'exigence permettant l'accès à une compréhension fine d'un document.

Graphique 2 – Répartition de la population sur l'échelle de compréhension en fonction du type de l'école et de l'appartenance à une ZEP



Lecture : la population scolarisée en public ZEP (11,2 % de l'ensemble des élèves, 13,3 % de l'ensemble des élèves scolarisés dans le public) se répartit sur l'échelle de compréhension comme suit : 11 % dans le groupe 0 – 24,1 % dans le groupe 1 – 32,4 % dans le groupe 2 – 19 % dans le groupe 3 – 10,6 % dans le groupe 4 et 2,8 % dans le groupe 5.

– Les groupes 4 et 5

La réussite moyenne de ces élèves aux items relevant des compétences autres que l'analyse est supérieure à 75 %.

L'écart de performance moyen entre les groupes 4 et 5 est de 10 points ; l'écart maximal s'observant dans le domaine de l'analyse (16,5 points).

Des performances qui varient selon les conditions de scolarité...

Les résultats du secteur public hors ZEP et du secteur privé sont très proches, avec cependant des proportions plus importantes d'élèves dans les groupes 0 et 1 dans le secteur public hors ZEP. En ZEP, 35,1 % des élèves font partie des groupes 0 et 1 (soit presque 3 fois plus que dans l'ensemble de la population, 4,5 fois plus pour le seul groupe 0) alors qu'ils ne sont que 13,4 % dans les grou-

pes 4 et 5 (soit 2,5 fois moins que dans l'ensemble de la population, 4 fois moins pour le seul groupe 5).

... et le parcours des élèves

Les performances des élèves sont très différenciées selon le cursus scolaire suivi à l'école : 81 % des élèves ont suivi un cursus normal, les autres ont connu un maintien en cycle 2 ou cycle 3 (18,4 %) ou plusieurs allongements de cycle (0,6 %). Parmi les élèves qui ont été maintenus une fois dans un cycle, ceux maintenus au cycle 2 ne sont que 4,3 % à atteindre les groupes 4 ou 5, ceux maintenus au cycle 3 sont 9,2 %, alors que les élèves n'ayant jamais été maintenus sont 37,3 % à atteindre les groupes 4 et 5. Les élèves maintenus au cycle 2 sont particulièrement nombreux à se situer dans les groupes de bas niveau (0 et 1) : 38,5 %. Les rares élèves qui ont eu plusieurs

Graphique 3 – Répartition de la population sur l'échelle de compréhension en fonction du cursus scolaire de l'élève



Lecture : la population qui a été maintenue au cycle 2 (5,8 % de l'ensemble) se répartit sur l'échelle de compréhension comme suit : 10,7 % groupe 0 – 27,8 % groupe 1 – 39,3 % groupe 2 – 17,9 % groupe 3 – 3,7 % groupe 4 et 0,6 % groupe 5.

allongements de cycle ne dépassent pas le groupe 3 et sont 60,7 % à ne pas dépasser les groupes 0 et 1.

Les compétences en production orale

Plus d'un élève sur deux (52,4 %) est capable de produire plus de quatre énoncés audibles, fluides, cohérents. Plus d'un élève sur trois (34,2 %) est capable de produire au plus quatre énoncés audibles, fluides et cohérents. Pour 11,7 % des élèves il est difficile de produire plus d'un énoncé audible, fluide et cohérent. Il est à noter que seulement 1,7 % des élèves ne produisent aucun énoncé. Ce pourcentage très faible peut s'expliquer par la forme de l'évaluation qui sollicitait fortement l'élève.

Plus de la moitié des élèves (52,8 %) est capable de répondre à toutes les questions de relance de l'enseignant. Ils sont 25,7 % à répondre à une majorité de questions de relance, 17,3 % à répondre à une seule question et 4,2 % à ne répondre à aucune question.

41 % des élèves prennent en compte leurs auditeurs. 34,1 % prennent en compte la majorité des propos des auditeurs, 19,5 % prennent en compte quelques éléments et 5,4 % ne prennent en compte aucun élément. Le message de 44,9 % des élèves est complètement passé, pour 33,5 % des élèves, la majorité du message est passée, pour 18,5 %, seuls quelques éléments du message sont passés et pour 3,1 %, aucun message n'est passé.

Que nous apprennent ces résultats par rapport aux attentes de l'école primaire ?

Rappelons que l'ensemble de cette évaluation correspond à un état initial de l'évaluation de la maîtrise des compétences de compréhension écrite et orale des élèves en fin d'école primaire suite à la mise en place des programmes de 2002. Un de ses objectifs est de permettre une comparaison dans le temps.

Les élèves des groupes 4 et 5 seraient ceux dont leurs performances peuvent permettre de considérer qu'ils maîtrisent de façon satisfaisante, ou à peu près satisfaisante, les compétences attendues par les programmes en fin d'école primaire dans le domaine de la maîtrise du langage et de la langue française (30,7 % de la population).

Les groupes 0 et 1 montrent des élèves en difficulté, voire en grande difficulté (groupe 0). Ces élèves représentent 15 % de la population de CM2 et constituent 12,3 % des entrants en sixième générale. Ils sont majoritaires chez les élèves maintenus en CM2 (54 %) ou entrant en SEGPA (84,4 %). Les élèves du groupe 2 (25,8 %) sont des élèves qui ne maîtrisent que très partiellement les différentes compétences retenues dans cette évaluation-bilan.

Quant aux élèves du groupe 3 (28,5 %), ils maîtrisent des compétences comme le prélèvement d'une information explicite ou implicite mais sont moins à l'aise lorsqu'il s'agit de compétences comme la synthèse ou l'analyse.

Le groupe 2 mérite une attention particulière. Au regard de leurs performances on a tout lieu de craindre que ces élèves rencontrent des difficultés d'apprentissage au collège.

Ces premiers constats doivent permettre de s'interroger sur la question du seuil à partir duquel les objectifs du programme sont at-

teints : l'échelle construite propose un échelonnement des réussites des élèves, mais elle ne fournit pas une norme au-delà de laquelle les exigences du programme seraient atteintes et en deçà de laquelle, elles ne le seraient pas. Elle illustre surtout l'hétérogénéité des élèves dans la maîtrise des compétences attendues en fin d'école primaire.

C'est pourquoi, il faut sans doute s'interroger sur deux autres questions qui sont liées : les objectifs des programmes constituent-ils un optimum, un idéal à atteindre par les meilleurs, un objectif d'excellence que se propose l'École, et si tel est le cas, quel « socle de compétences » doit être considéré comme nécessaire en fin d'école pour poursuivre la formation au collège.

Par ailleurs, cette évaluation-bilan vient confirmer ce qui était déjà perceptible lors des évaluations internationales, à savoir que les élèves semblent plus à l'aise dans le prélèvement d'information (compétence considérée comme de bas niveau) alors qu'ils

éprouvent des difficultés dans l'analyse d'un document (compétence considérée comme de haut niveau).

Ce constat, comme celui de la grande hétérogénéité des élèves arrivant en sixième, implique en amont une réflexion sur les difficultés de ces élèves dès le cycle 2, puis que l'on sait qu'elles se manifestent dès ce moment ; en aval, une réflexion sur les difficultés de ces élèves à l'entrée en sixième. Dans ces deux domaines les outils d'évaluation diagnostique mis à la disposition des enseignants, à travers la « banque d'outils », devraient permettre une meilleure détection des difficultés rencontrées par les élèves et donc une meilleure prise en compte de ceux-ci.

**Fabienne Gibert,
Jacqueline Levasseur et
Jean Marc Pastor, DEP C1**

Définitions et Source

L'échantillon

Pour répondre aux finalités du dispositif, un échantillon représentatif au niveau national des écoles et des élèves inscrits en CM2 a été constitué (écoles publiques et privées sous contrat de France métropolitaine). Au final, ce sont 9 000 élèves, 350 classes et écoles qui ont été concernés par la première évaluation-bilan en 2003.

L'échantillon a été tiré dans la base centrale des établissements publics ou privés sous contrat de France métropolitaine (bases de 1999-2000 et 1998-1999, la base de 2002-2003 étant largement incomplète pour cause de grève administrative des directeurs d'école). En raison notamment des mouvements sociaux du printemps 2003, seules les réponses de 6 110 élèves ont pu être analysées, ce qui a nécessité un redressement de l'échantillon.

Contraintes de la situation d'évaluation

En raison de contraintes techniques fortes (la taille de l'échantillon) interdisant une possibilité de correction par des experts), toutes les questions sont sous forme de questionnaires à choix multiples. Ces QCM ont été élaborés à partir des réponses que les élèves ont fournies lors d'une expérimentation en 2002. Cette forme de questionnement a pour avanta-

ges d'éviter un travail de correction et d'automatiser la saisie des réponses des élèves, mais a pour inconvénient de ne pas permettre, en situation d'autonomie, l'évaluation des compétences des élèves en production d'écrit.

Par ailleurs, si chaque élève avait dû passer l'ensemble des situations proposées, une quinzaine heures d'évaluation par élève aurait été nécessaire. Pour limiter la passation à deux heures pour chaque élève, les trente-trois situations ont été constituées en douze « blocs » répartis ensuite dans quinze cahiers différents selon un plan expérimental, organisant un tuilage des blocs. Ce dispositif, couramment utilisé dans les évaluations bilans, notamment les évaluations internationales, permet d'estimer la probabilité de réussite de chaque élève à chaque item sans que chaque élève ait passé l'ensemble des items. Ceci permet d'élaborer une échelle de performances en utilisant des modèles statistiques particuliers (modèles de réponse à l'item). Le score moyen de compétences générales, 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 cette échelle, comme celle de l'enquête PISA, n'a aucune valeur normative et, en particulier, la moyenne de 250 ne constitue en rien un seuil qui correspondrait à des compétences minimales à atteindre.