

n o t e

évaluation

04.01
MARS

www.education.gouv.fr/stateval

Une étude conduite en 2002 dans sept pays européens selon un protocole d'évaluation utilisé en 1996 par trois d'entre eux révèle les disparités des compétences des élèves de 15-16 ans en anglais. En 1996, les élèves français avaient un niveau nettement inférieur aux élèves suédois mais à peu près équivalent à celui des élèves espagnols. En 2002, leurs performances sont nettement inférieures à celles des élèves des six autres pays participants, quel que soit le domaine de compétences évalué. Et leurs compétences sont moins bonnes en 2002 qu'en 1996, quel que soit le domaine. Bien que seule une partie des questions sur le contexte d'enseignement, la perception de la langue, les pratiques soit commune à tous les pays participants et qu'il ne soit pas non plus possible de rapprocher les résultats des élèves des éléments du contexte, on peut noter que les principales différences paraissent porter sur le statut de l'apprentissage de l'anglais en primaire, son usage en cours par les enseignants, et, plus encore, sur le rapport à la langue dans les contextes scolaire ou extrascolaire. Il est significatif que les élèves français aient jugé à 90 % l'épreuve difficile, ceci beaucoup plus que leurs enseignants.

Évaluation des compétences en anglais des élèves de 15 ans à 16 ans dans sept pays européens

Une évaluation comparative dans le temps et dans l'espace

Le Réseau européen des responsables des politiques d'évaluation des systèmes éducatifs (voir encadré) avait organisé en 1996 une étude comparative des compétences en anglais des élèves de 15 ans dans trois pays, la France, la Suède et l'Espagne sur la base d'un protocole d'évaluation commun¹. L'objectif était, nonobstant les politiques nationales de certains pays et la politique européenne en faveur du pluralisme linguistique, d'éclairer l'efficacité avec laquelle la langue étrangère la plus apprise en Europe était enseignée.

Conscient des enjeux que représente la connaissance d'au moins une langue vivante étrangère pour la construction de l'Europe, le Réseau européen a décidé en 2002 de reprendre ces travaux. Huit pays s'y sont associés : les trois participants à la première étude, auxquels sont venus s'ajouter la Finlande, la Norvège, les Pays-Bas, le Danemark et l'Allemagne. Pour des raisons de comparabilité, les résultats allemands ne sont pas pris en compte dans l'analyse présentée ici. L'étude a été conduite à la fois pour mesurer le chemin parcouru en cinq ans au plan national par les pays qui avaient pris part au projet de 1996 et pour dresser un état des lieux plus large.

Pour ce faire, le protocole passé par les élèves en 2002 est le même que celui de 1996,

ce qui permet – notamment pour la France – une comparaison dans le temps. Pour les analyses comparatives internationales en 2002 certains items – manquant de fiabilité – ont été, cependant, éliminés.

Les échantillons d'élèves évalués visent à être représentatifs des élèves et des établissements. Ils sont de l'ordre de 1 500 élèves par pays. Les élèves sont en moyenne âgés de 15 à 16 ans, ce qui correspond à la fin de la scolarité obligatoire dans la plupart des pays. Pour la France, il s'agit d'élèves en troisième générale des collèges ; l'échantillon analysé au final compte 1 126 élèves répartis dans 51 collèges publics de France métropolitaine.

Le protocole d'évaluation comprend des items empruntés aux évaluations nationales françaises et suédoises de l'époque. Il n'est donc pas fondé sur le cadre de référence commun pour les langues du Conseil de l'Europe. Les 65 items analysés dans la comparaison internationale se décomposent en 16 items de compétences linguistiques (la grammaire et la syntaxe) proposés par la France, 16 items de compréhension de l'écrit proposés par la Suède, 21 items de production écrite proposés par la France et la

1. « L'efficacité de l'enseignement de l'anglais dans l'Union européenne (coordonné par G. Bonnet), actes du colloque et documents préparatoires ». Ce document existe également en langue anglaise sous le titre « The effectiveness of the teaching of English in the European Union (Edited by G. Bonnet), report of the colloquium and Background documents » 210 p., ministère de l'Éducation nationale, DPD Édition diffusion, Paris, janvier 1998.

ministère

jeunesse
éducation
recherche



Suède, 12 items de compréhension de l'oral proposés par la Suède. Pour des raisons tant méthodologiques que de coût, l'expression orale n'est pas évaluée.

Des instructions communes de passation et de codage (identiques à celles de 1996) ont été retenues, avec la possibilité pour les pays de les affiner à des fins nationales. Naturellement, seul le codage commun est pris en compte dans la comparaison entre les pays.

Ce protocole est complété par un questionnaire commun d'auto-évaluation des élèves passé dans leur langue maternelle et par deux questionnaires de contexte, l'un s'adressant aux élèves, l'autre à leurs professeurs. Le questionnaire rempli par les élèves explore leurs représentations dans l'acquisition de la langue à travers les contacts personnels et les médias, et leurs attitudes vis-à-vis de la langue anglaise. Le questionnaire destiné aux enseignants permet d'obtenir des informations dans neuf domaines : données personnelles, formation initiale, formation continue, expérience professionnelle, vision du métier, méthodes d'enseignement, ressources utilisées, relations avec les collègues, niveau perçu de difficulté de l'épreuve passée par les élèves. Bâti à partir d'un cadre défini en commun par les pays, ces deux questionnaires ont fait l'objet d'adaptations nationales plus ou moins étendues. Seuls les éléments strictement communs de ces questionnaires peuvent donc faire l'objet d'un rapprochement. C'est pourquoi, aussi, il n'a pas été jugé scientifiquement possible de les croiser avec l'analyse comparative des résultats à l'épreuve d'évaluation des compétences des élèves.

Les participants au projet se sont refusés, en outre, à publier un score global par pays sur l'ensemble de l'épreuve, afin d'éviter que l'on ne considère que le classement des pays au détriment d'une analyse plus approfondie des résultats. Dans le cas présent, ce ne sont donc que les résultats pour chacune des quatre compétences évaluées qui sont proposés.

Quels résultats pour la France ?

Des performances relativement médiocres, plus faibles en 2002 qu'en 1996

Les résultats obtenus en 1996² sur un échantillon de 1 394 élèves, plaçaient les

Tableau 1 – Performances moyennes en 2002, par pays, dans chaque domaine de compétences

	Compréhension de l'oral		Compétence linguistique		Compréhension de l'écrit		Production écrite	
	Moyenne	Écart type	Moyenne	Écart type	Moyenne	Écart type	Moyenne	Écart type
Danemark	64,8	20,1	54,0	22,1	78,3	26,3	46,2	29,3
Finlande	59,7	24,5	67,6	20,6	80,3	23,1	47,7	29,5
France	30,6	20,4	48,0	21,4	56,8	21,9	14,6	17,8
Pays-Bas	61,6	21,4	65,0	22,0	77,5	21,5	46,0	25,8
Norvège	73,3	19,6	66,4	20,4	82,0	26,8	56,3	29,7
Espagne	38,3	23,1	58,8	23,3	63,6	21,7	23,4	25,5
Suède	72,2	19,7	64,2	20,4	85,9	22,3	55,4	28,0

élèves français à un niveau nettement inférieur à celui des élèves suédois, mais à peu près équivalent à celui des élèves espagnols.

En 2002, les 1 126 élèves de l'échantillon français ont des performances nettement inférieures à celles des élèves des six autres pays et ceci dans tous les domaines évalués (tableau 1).

Entre les deux périodes, les performances des élèves français ont fortement baissé, quel que soit le domaine de compétences, et le pourcentage de non-réponse par question a doublé. En 2002, 6,5 % des élèves ont répondu à moins de 60 % des questions (tableau 2).

La hiérarchie des réussites reste, cependant, la même : en 2002 comme en 1996, les élèves français sont plus à l'aise dans la compréhension de l'écrit, puis, par ordre décroissant de réussite, dans les compétences linguistiques, dans la compréhension orale et dans la production écrite.

En 2002 comme en 1996, les filles et les garçons ont les mêmes performances.

Des constats aux hypothèses

Les résultats de cette enquête interrogent le système éducatif français sur ses choix de politique et sur ses pratiques en matière d'enseignement de l'anglais, voire des langues vivantes étrangères. Est-il possible d'éclairer ces performances par le contexte de l'enseignement des langues vivantes

étrangères en France ? L'analyse des performances des élèves à l'épreuve, leurs réponses au questionnaire et les réponses des enseignants permettent d'établir quelques constats et de formuler des hypothèses.

Perception différente de la difficulté de l'épreuve selon les élèves et les enseignants

Les élèves ont jugé cette épreuve assez difficile (62,5 %), voire difficile (27,1 %). La grande majorité des élèves (82,5 %) a jugé les exercices de production écrite, qui sont les moins bien réussis, comme étant les plus difficiles de l'épreuve. Pour la partie la plus facile de l'épreuve, les élèves déclarent, pour 39,7 % d'entre eux, qu'il s'agit des exercices de compréhension de l'oral et pour 32,8 % des exercices de compétences linguistiques ; la compréhension de l'écrit, pourtant la mieux réussie, est jugée facile par seulement 17,1 % des élèves.

Les enseignants des classes de l'échantillon jugent plutôt facile le niveau de l'épreuve, sauf en ce qui concerne la compréhension de l'oral, et estiment les exercices familiers aux élèves, à l'exception des exercices de production écrite (tableau 3).

2. J. Levasseur, L. Shu, « Espagne, France Suède : Évaluation des connaissances et compétences en anglais des élèves de 15 à 16 ans », *Les Dossiers d'Éducation et formations*, n° 92, septembre 1997, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective.

Tableau 2 – Performances moyennes des élèves français en 1996 et 2002 pour chaque domaine de compétences

Compétences	Performances moyennes (en %)	
	1996 (1)	2002 (2)
Compréhension de l'écrit	62	59
Compétences linguistiques	50	50
Compréhension de l'oral	41	34
Production écrite	22	15

(1) Échantillon de 1 394 élèves.

(2) Échantillon de 1 126 élèves.

Note de lecture : Les résultats présentés pour 2002 sont différents de ceux qui apparaissent dans le tableau 1. En effet, les comparaisons entre 1996 et 2002 prennent en compte tous les items du protocole, alors que certains d'entre eux ont été éliminés de la comparaison internationale 2002 pour des raisons techniques.

Tableau 3 – Jugement des enseignants sur l'épreuve (en %)

	Difficulté			Familiarité		
	Facile, très facile	Difficile, très difficile	NR	Oui	Non	NR
Compétences linguistiques	69,7	25,5	7,8	78,4	13,7	7,9
Compréhension de l'oral	41,2	56,9	1,9	76,5	13,7	9,8
Compréhension de l'écrit	53,0	37,2	9,8	66,7	19,6	13,7
Production écrite	19,6	70,6	3,8	39,2	45,1	15,7

Il est intéressant de noter l'écart important entre les perceptions des élèves et celles des enseignants.

Cependant, la hiérarchie des niveaux de difficulté exprimée par les enseignants est semblable à celle des performances des élèves : les performances moyennes les plus élevées sont constatées dans les domaines où les enseignants estiment les exercices plutôt faciles. De plus, les enseignants, excepté pour la production écrite, trouvent l'épreuve plutôt familière pour les élèves, et difficiles les exercices de compréhension de l'oral tout en les jugeant familiers.

Par ailleurs, certains enseignants interrogés sur les faibles performances des élèves, ont répondu par une critique de l'épreuve. Ils remarquent que les exercices décomposent des compétences globales en « petites » prises d'information, pensent que la charge lexicale nécessaire à la compréhension des exercices serait trop forte pour des élèves de 15 ans et insistent sur la non-familiarité des élèves avec les exercices de production écrite et la non-adéquation de l'épreuve avec les programmes du collège.

Des élèves motivés mais passifs

Les élèves sont plutôt motivés pour apprendre l'anglais : 81 % estiment qu'il est important de connaître l'anglais car cela leur sera utile pour poursuivre leurs études et trouver un emploi. Cependant, les élèves déclarent n'avoir aucun contact avec la langue anglaise en dehors du collège : ils n'écoutent pas d'émission en anglais à la radio sauf des chansons, ne regardent pas de film en version originale anglaise, ne lisent pas de livres, de magazines ou journaux en anglais. Les élèves déclarent passer en moyenne 1 heure par semaine à faire leurs devoirs d'anglais à la maison. Il est à noter qu'ils pensent avoir le plus appris l'anglais lors de séjours linguistiques (30 %) ou par des cours particuliers (46 %).

Par ailleurs, les réponses des élèves révèlent une attitude passive pendant les cours d'anglais ; ils estiment pour environ 70 % d'entre eux que leur enseignant ne tient pas compte

de leur avis pour choisir les activités, pour 50 % que l'enseignant mobilise la parole pendant le cours. Cependant, ils sont 80 % à dire que leur enseignant s'adresse à eux en anglais.

Le profil des professeurs d'anglais

En moyenne, le professeur d'anglais est une femme (80 %), certifiée (82%), enseigne depuis plus de 18 ans, a une stabilité de plus de 10 ans dans le même collège, n'a pas d'autres activités de formateur (82 %). 50 % des enseignants ont, au cours de leur carrière, fait un séjour d'au moins six mois dans un pays anglophone (sans que l'on sache s'il s'agit d'un cursus de formation ou d'une autre raison) ; 74 % n'ont pas suivi de stage de formation continue au cours des quatre dernières années.

Une large majorité des enseignants a choisi cette profession (82 %) et ne souhaite pas quitter l'enseignement (86 %), mais estime que la profession n'est pas valorisée par la société (72,5 %). En outre, 40 % d'entre eux disent aussi qu'elle ne l'est pas non plus par les élèves.

En moyenne, un professeur de collège dispense, par semaine, 18 à 20 heures de cours d'anglais et consacre 14 heures à la préparation de ses cours et aux corrections.

Les pratiques déclarées des enseignants

Le matériel utilisé par les enseignants est peu diversifié : le manuel (92 %), des cassettes audio spécifiques pour l'enseignement (80 %). Les ressources telles que cassettes vidéo, logiciels spécialisés, journaux, magazines, livres, laboratoires de langue sont rarement utilisées. 60 % des enseignants déclarent parler en anglais pendant plus de 50 % du temps de cours.

Dans leur pratique d'enseignement, les enseignants suivent la progression du manuel (70 %), encouragent les élèves à communiquer (92 %), apprennent aux élèves à utiliser la langue et à développer des stratégies

communicatives (76 %). Cependant, la majorité des enseignants n'a pas recours à des jeux pour créer dans la classe des situations de communication (68 %), ne tient pas compte des intérêts des élèves dans la préparation des cours (59 %), encourage peu les élèves à utiliser la langue en dehors des cours (59 %).

Les enseignants ne répartissent pas (70,6 %) les élèves en groupe selon leurs compétences linguistiques et ne tiennent pas compte (92 %) de l'auto-évaluation des élèves.

Par ailleurs, seulement 10 % des enseignants environ déclarent organiser des activités extrascolaires pour favoriser chez leurs élèves la pratique de l'anglais : correspondance, voyages, échanges...

Que penser de ces résultats ?

À partir des observations formulées par un groupe de travail constitué de formateurs, d'inspecteurs d'académie-inspecteurs pédagogiques régionaux et d'inspecteurs généraux d'anglais, plusieurs hypothèses peuvent être avancées.

Alors que depuis 1997, les programmes affirment officiellement que l'accent doit être mis sur les situations de communication, sur les savoir-faire, sur les activités permettant de créer un maximum de liens pour accéder au sens du texte, du dialogue, etc., et non pas uniquement sur la correction grammaticale de phrases, il semblerait que « ces instructions soient peu prises en compte dans la pratique des classes ».

Bien qu'ils soient en fin de scolarité au collège, les élèves ont trop peu de contact avec la langue anglaise et « adoptent une attitude passive face à son apprentissage ». Tout se passe comme si le rôle de « langue de communication » de l'anglais n'était ni vécu, ni perçu.

Il apparaît que pour les enseignants français, « le préalable à l'apprentissage d'une langue reste la connaissance de la grammaire ». De ce fait, la représentation de l'apprentissage de la langue n'est pas propice à la communication, et « l'enseignant français développe une recherche de la perfection qui peut inhiber les élèves ». De sorte que, en France, pour l'enseignant comme pour l'élève, « il faut bien maîtriser les connaissances grammaticales pour oser s'exprimer, pour oser parler ». De plus, les élèves français n'ont pas de connaissances lexicales étendues. Le fait que l'enseignant « corrige

en permanence » les élèves se traduit par un « usage abusif du français en classe », pendant le cours : le professeur explique la grammaire en français, et c'est aussi en s'exprimant en français que l'élève montre qu'il a compris un message oral ou écrit. Les enseignants visent la « perfection » du message. Dans leur pratique, lorsque les enseignants mettent en place des situations « faussement authentiques », ils mettent en jeu des compétences de prises d'informations mais ne développent pas suffisamment la pratique courante de la langue. Ces observations montrent qu'il est nécessaire de revoir les pratiques et, pour ce faire, de changer la représentation de l'enseignement de l'anglais chez les enseignants et de mettre un accent important sur leur formation. Cette enquête révèle surtout qu'un véritable défi concernant l'enseignement de l'anglais doit être relevé.

Quelques éléments de comparaison internationale

C'est dans le domaine de la compréhension de l'écrit que les performances des élèves des sept pays sont les meilleures. Puis, les performances sont décroissantes dans le domaine des compétences linguistiques, de la compréhension de l'oral et de la production écrite, pour les élèves de Finlande, des Pays-Bas, de Norvège, d'Espagne et de France. Les élèves danois et suédois ont une meilleure réussite en compréhension de l'oral qu'en compétences linguistiques (cf. *tableau 1*).

Il est intéressant de constater, quel que soit le pays, une forte hétérogénéité des élèves dans chaque domaine de compétence : les écarts types sont souvent supérieurs à 20 points, et atteignent 29 points dans le domaine de la production écrite.

Contrairement à ce qui apparaît souvent dans d'autres disciplines, aucune différence nettement significative n'est constatée entre les filles et les garçons.

Les questions contextuelles communes aux différents pays permettent des comparaisons des attitudes des élèves, des jugements sur l'épreuve et des pratiques des enseignants.

Le jugement des élèves sur la difficulté de l'épreuve est variable. Plus de 80 % des élèves français et des élèves espagnols ont estimé l'épreuve difficile ou assez difficile, tandis que les élèves des autres pays l'ont

estimée assez facile ou facile : Suède 75,9 %, Pays-Bas 73,1 %, Norvège 62,4 %, Finlande 53,0 % (les élèves danois n'ont pas eu cette question).

Les élèves des pays nordiques et des Pays-Bas déclarent regarder des films et des émissions de télévision en version sous-titrée plus fréquemment que les élèves français et espagnols.

Dans les sept pays, les élèves se disent motivés pour apprendre l'anglais.

Les trois pays dans lesquels les élèves ont significativement moins de temps de travail à la maison sont la Finlande, la France et les Pays-Bas.

D'après les élèves, les ressources utilisées par les enseignants dans tous les pays se restreignent majoritairement aux manuels et aux cassettes audio. De leur côté, les enseignants de tous les pays déclarent suivre majoritairement la progression des manuels.

Selon les élèves de tous les pays, l'enseignant leur parle le plus souvent en anglais pendant les cours. C'est en Suède, au Danemark et en Norvège que les enseignants utilisent significativement plus l'anglais pendant leur cours.

La majorité des enseignants n'organisent pas d'activités extrascolaires pour permettre à leurs élèves de pratiquer l'anglais.

Les jugements des enseignants sur la difficulté de l'épreuve proposée aux élèves sont variables. Les enseignants espagnols et finlandais estiment difficile la partie de l'épreuve consacrée au domaine des compétences linguistiques, alors que les français et les néerlandais la considèrent facile. Le domaine de la compréhension de l'oral est jugé difficile par les enseignants espagnols et français, facile par les autres. La compréhension de l'écrit est jugée difficile par les enseignants espagnols et plutôt facile dans les autres pays. C'est le domaine de la production écrite qui est estimé difficile ou plutôt difficile par l'ensemble des enseignants. Il est intéressant de constater que les pratiques de classe déclarées par les enseignants sont peu différentes d'un pays à l'autre, alors que les jugements sur la difficulté de l'épreuve sont plus contrastés.

Conclusions

Cette comparaison entre sept pays met en évidence un net retard des élèves français dans la maîtrise de l'anglais. La même épreuve ayant été proposée en 1996 et 2002

à des échantillons comparables d'élèves en Espagne et en Suède, on doit s'interroger sur les raisons de ce « creusement » de l'écart entre les élèves français et les élèves de ces deux pays.

Incriminer l'épreuve, comme le font certains, n'apporte pas d'explication. En effet, les enseignants des autres pays font les mêmes critiques : exercices hors contextes, exercices « atomisant » les compétences et ne rendant pas compte de la maîtrise globale, exercices ne rendant pas compte de la compréhension globale du sens d'un écrit ou d'un oral, exercices n'évaluant pas la production spontanée d'un oral ou d'un écrit, etc. Rappelons qu'il est de la nature même des évaluations externes de proposer des situations qui soient hors du contexte de la classe, en vue d'apprécier si l'élève est capable de mobiliser ses connaissances et compétences en toutes situations. Il ne s'agit pas ici d'examens, mais bien d'une épreuve standardisée dont les conditions de passation et de correction renvoient à des instructions précises, permettant de garantir la comparabilité. C'est l'agrégation des résultats aux différents éléments évalués qui permet de rendre compte de la maîtrise plus globale des compétences par les élèves. On peut donc dire que ces résultats, malgré les imperfections reconnues à l'épreuve, rendent bien compte des écarts de performances dans la maîtrise de l'anglais entre les élèves des différents pays, comme ils permettent de juger des évolutions de ces performances. Il est sur ce point intéressant de rapporter ici l'analyse de l'expert suédois qui s'étonne des bonnes performances des élèves de son pays alors que cette évaluation leur propose des tâches inhabituelles.

Ces résultats français permettent de poser des questions de fond sur l'enseignement de l'anglais en France. Les experts soulignent que notre enseignement est trop axé sur la « perfection » des compétences linguistiques. Or, dans ce domaine comme dans les autres, les élèves français ont des performances nettement inférieures à celles des élèves des autres pays. Alors que de nouvelles orientations ont été données depuis 1997 aux enseignants, on se doit de s'interroger sur les causes de la forte baisse, en 2002, des performances des élèves français à une épreuve où les élèves des autres pays réussissent. Est-ce un non-respect de ces orientations ? Est-ce une question de pratiques de classe ? L'analyse des déclarations des

enseignants montre peu de différences de pratique entre les pays, mais rien ne peut être dit sur l'intensité de ces pratiques. Est-ce une question de formation des enseignants ? Est-ce la place de l'anglais et le statut social de cette langue ou plus généralement des langues étrangères qui doivent être envisagés différemment ?

La France se distingue des six autres pays par son choix de politique d'enseignement des langues vivantes étrangères. Dans les sept pays, une première langue vivante étrangère qui est presque toujours l'anglais, est enseignée dès l'école primaire, une deuxième langue est introduite en début de l'enseignement secondaire, avec des organisations différentes selon les pays. Au Danemark, en Finlande, aux Pays-Bas, en Norvège et en Suède, l'apprentissage de l'anglais est obligatoire dès l'école primaire, il commence systématiquement en troisième ou quatrième année de scolarité obligatoire, ce qui correspond *grosso modo* au cycle 3 de notre enseignement. En Espagne, l'enseignement d'une langue vivante étrangère est obligatoire dès la troisième année de scolarité et si l'anglais n'est pas obligatoire, il est cependant choisi par 98 % des

élèves. Les élèves de l'échantillon espagnol 2002 ont donc bénéficié de cet enseignement mis en place depuis 1990 (ce n'était pas le cas de l'échantillon de 1996). Pour ce qui concerne la France, seulement la moitié des élèves de l'échantillon 2002 ont bénéficié d'une initiation à l'anglais au cycle 3. Aucun écart significatif ne différencie, cependant, le groupe d'élèves ayant connu cette initiation à l'anglais dès l'école primaire, du groupe d'élèves ayant débuté son apprentissage en sixième.

Au regard de la durée moyenne d'un cours d'anglais, la France et l'Espagne ont la durée la plus longue (55 minutes), les autres pays ont des cours de 45 minutes. Par ailleurs, au cours de leur scolarité au collège, les élèves bénéficient d'un nombre de cours différent : 432 cours en France, 450 en Espagne, contre 480 à 680 dans les cinq autres pays. Au total, la situation est très variable.

Une réflexion d'ensemble devrait être menée pour définir et mettre en œuvre une politique linguistique efficace dans le système éducatif et l'intégrer dans des objectifs de société. Cette réflexion ne doit pas rester interne au système éducatif mais bien être ouverte sur les enjeux politiques et sociaux

de la maîtrise, par chaque citoyen, d'au moins une langue vivante étrangère. Les objectifs qui ont été fixés aux systèmes éducatifs européens par les chefs d'État et de Gouvernement dans le domaine linguistique sont très ambitieux. Ils constituent un défi que la France, comme d'autres pays, devra relever. La construction, dans les prochaines années d'un indicateur européen de compétence des élèves en langues vivantes sera une nouvelle occasion de mesurer les progrès accomplis et ceux qui restent à faire.

**Gérard Bonnet, chargé de mission
aux relations européennes
et internationales**
**Jacqueline Levasseur,
chef du bureau de l'évaluation
des élèves et des étudiants**

Pour en savoir plus

The assessment of pupils' skills in English in eight European countries (G. Bonnet, Ed.) ; pp. 210 ; *European network of policy makers for the evaluation of education systems*, MEN/DEP Édition, Paris, mars 2004.

Le *Réseau européen des responsables des politiques d'évaluation des systèmes éducatifs* a été créé lors d'une réunion des hauts fonctionnaires de l'éducation pendant la Présidence française de l'Union européenne de 1995. Ce réseau intergouvernemental regroupe des membres, désignés par l'intermédiaire des représentants des pays au Comité de l'éducation, qui exercent des responsabilités dans le domaine de l'évaluation et du pilotage de leur système éducatif. À ce jour, le *Réseau*, qui se réunit deux fois l'an dans une capitale européenne, regroupe des représentants des quinze États membres (dont les deux Communautés belges et l'Écosse) ainsi que l'Islande et la Norvège. La Commission européenne et la Suisse y sont représentées et les dix nouveaux États membres ont été invités à y désigner leurs représentants.

La France, par le truchement de la Direction de l'évaluation et de la prospective du ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de

la Recherche, assure son animation et sa présidence depuis sa création, ainsi que la rédaction en chef, la publication et la diffusion d'*ÉVALUATION*, lettre d'information du *Réseau* qui paraît deux fois chaque année.

Les objectifs du *Réseau* sont, d'une part, de permettre des échanges d'informations sur l'évaluation et le pilotage du système éducatif dans chacun des pays et au plan communautaire ; et d'autre part, de définir, d'initier et de conduire des actions de coopération européenne dans ce même domaine. L'étude sur les compétences des élèves européens en anglais dont il est fait état ici est l'un des nombreux projets qu'il a menés à ce jour.

Le site <http://cisad.adc.education.fr/reva/> donne toutes les informations utiles sur ses activités et permet d'accéder à ses publications.