

# ÉVALUATION DES COMPÉTENCES EN ALLEMAND DES ÉLÈVES DE 6<sup>E</sup> ANNÉE DE LA SCOLARITÉ OBLIGATOIRE VAUDOISE

Jörg Sieber

Avec la collaboration de Gabriella Gieruc et de Jean Moreau,  
ainsi que les contributions de  
Daniel Elmiger (IRDP) et de Susanne Wokusch (HEP VD)

167 / Octobre 2015



Unité de recherche pour le pilotage  
des systèmes pédagogiques



## REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier ici Susanne Wokusch, professeure à la HEP du canton de Vaud, Alain Métry, collaborateur à la HEP Valais, ainsi que Daniel Elmiger, maître d'enseignement et de recherche à l'Université de Genève et à l'Institut universitaire de Formation des enseignant-e-s à Genève pour leurs contributions à la présente recherche. Nous adressons également nos remerciements à Dagmar Hexel et Irène Schwob pour les travaux préliminaires qu'elles ont réalisé dans quelques classes genevoises et Laurent Tschumi pour le travail qu'il a fourni sur le test lacunaire supplémentaire. Nos remerciements vont aussi au Professeur Ruprecht S. Bauer, de l'Université de Duisburg pour ses échanges instructifs en relation avec les C-tests et à Peter Lenz de l'Institut de Plurilinguisme de l'Université et de la HEP Fribourg pour ses éclairages critiques sur ce que les tests internationaux mesurent et sur ce qu'ils ne mesurent pas.

Enfin, *last but not least*, nous exprimons notre vive gratitude à l'égard des directeurs, des enseignants et des élèves des établissements qui ont accepté de participer à la présente étude.

La recherche ayant débuté sous l'ancien système scolaire (avant la nouvelle loi vaudoise sur l'enseignement obligatoire, LEO), nous utilisons les anciennes dénominations de cycles et de degrés. Toutefois, pour faciliter la lecture, les nouvelles dénominations sont parfois indiquées entre parenthèses.

*Dans le cadre des missions de l'URSP,  
ses travaux sont publiés sous l'égide  
du Département de la formation, de la jeunesse et de la culture.  
Les publications expriment l'avis de leurs auteurs  
et n'engagent pas les institutions dont ils dépendent.*

*Gabriella Gieruc est décédée en mai 2009. Cette recherche a bénéficié  
de ses précieuses compétences et de son courageux investissement  
tout au long de sa maladie. Nous restons en pensée avec elle.*

*Nos remerciements posthumes s'adressent également à  
Monique Pannatier, ancienne collaboratrice de la  
HEP Valais, pour sa participation à notre recherche.*

# SOMMAIRE

<b>INTRODUCTION</b> .....	<b>5</b>
<b>CHAPITRE I</b> .....	<b>9</b>
<b>1 ÉVALUER LES COMPÉTENCES DES ÉLÈVES EN LANGUES – CULTURES ÉTRANGÈRES – QUELLES COMPÉTENCES ? (SUSANNE WOKUSCH)</b> .....	<b>9</b>
1.1 LA PERSPECTIVE DE LA SOCIÉTÉ : LES ATTENTES CONCERNANT LES COMPÉTENCES .....	10
1.2 LA PERSPECTIVE DE LA DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES (PERSPECTIVE SCIENTIFIQUE) .....	12
1.2.1 <i>Une notion centrale : le plurilinguisme</i> .....	12
1.2.2 <i>L'apprentissage d'une langue-culture étrangère</i> .....	13
1.2.3 <i>Les modèles de compétence</i> .....	15
1.2.4 <i>Evaluation / tests des apprentissages / des compétences</i> .....	16
1.3 LA PERSPECTIVE DE LA RÉGULATION DES SYSTÈMES (MONITORAGE) .....	18
1.4 LA PERSPECTIVE INSTITUTIONNELLE .....	19
1.5 LA PERSPECTIVE DES ENSEIGNANT-E-S .....	20
1.5.1 <i>Théories subjectives et conception de la langue en tant qu'objet d'enseignement / apprentissage</i> .....	21
1.5.2 <i>Formation didactique et scientifique et statut de généraliste, semi-généraliste, spécialiste</i> .....	21
1.5.3 <i>Biographie langagière et culturelle et compétences en langue-culture</i> .....	22
1.5.4 <i>Conditions d'enseignement</i> .....	22
1.5.5 <i>Les finalités multiples de l'activité enseignante</i> .....	23
1.6 LA PERSPECTIVE DES ÉLÈVES .....	23
1.6.1 <i>Facteurs biographiques et sociaux</i> .....	24
1.7 RÉSUMÉ ET CONCLUSIONS : LES COMPÉTENCES DES ÉLÈVES, QUELLES COMPÉTENCES ? .....	26
<b>CHAPITRE II</b> .....	<b>29</b>
<b>2 RÉSULTATS AUX DIVERSES ÉPREUVES</b> .....	<b>29</b>
2.1 MÉTHODOLOGIE .....	29
2.2 COMPOSITION DE L'ÉCHANTILLON .....	29
2.3 L'ÉPREUVE .....	29
2.4 DE LA DIFFICULTÉ DES ITEMS ET DE LA FIABILITÉ DE L'OUTIL .....	32
2.5 A QUOI CORRESPOND LE NIVEAU A1 ? QU'EST-CE QUI EST TESTÉ PAR KID ? .....	33
2.6 CONDITIONS DE PASSATION DES ÉPREUVES ET CORRECTIONS .....	34
2.7 RÉSULTATS PAR COMPÉTENCE .....	36
2.7.1 <i>Exercices de compréhension écrite (Leseverstehen)</i> .....	36
2.7.2 <i>Exercices de compréhension orale (Hörverstehen)</i> .....	52
2.7.3 <i>Expression écrite (Schreiben)</i> .....	61
2.7.4 <i>Expression orale (Sprechen)</i> .....	63
2.7.5 <i>Résultats par rapport au niveau A1</i> .....	65
2.7.6 <i>Comment les élèves non sélectionnés pour l'épreuve orale auraient-ils réussi celle-ci ?</i> .....	68

2.7.7	<i>Les tests lacunaires</i> .....	69
2.7.8	<i>Résultats des élèves et standards nationaux de formation</i> .....	74
2.8	ANALYSES SPÉCIFIQUES .....	75
2.8.1	<i>Relations compétences écrites – compétences orales des élèves</i> .....	75
2.8.2	<i>Relations Résultats aux épreuves – résultats aux tests-C</i> .....	76
2.8.3	<i>Relations Résultats aux épreuves – Notes d’allemand des élèves</i> .....	77
2.8.4	<i>Relations Résultats aux épreuves – Version de l’épreuve</i> .....	78
2.9	INFLUENCE DES VARIABLES PERSONNELLES ET CONTEXTUELLES .....	78
2.9.1	<i>Influence des variables type d’établissement, effet de classe et effet du maître</i> .....	81
2.9.2	<i>Profils d’élèves en fonction de leurs résultats aux diverses épreuves</i> .....	84
2.9.3	<i>Questionnaire « maîtres » : résultats et analyses</i> .....	85
<b>CHAPITRE III</b> .....		<b>91</b>
<b>3</b>	<b>INTÉRÊTS, ATTITUDES ET REPRÉSENTATIONS DES ÉLÈVES VAUDOIS FACE À L’ALLEMAND (DANIEL ELMIGER)</b> .....	<b>91</b>
3.1	GÉNÉRALITÉS .....	91
3.2	DESCRIPTION DU QUESTIONNAIRE .....	91
3.3	ANALYSE DES DONNÉES .....	92
3.3.1	<i>Composition de l’échantillon</i> .....	92
3.3.2	<i>Les langues parlées à la maison (la variable autres langues)</i> .....	92
3.3.3	<i>Profils linguistiques : les langues présentes dans le cadre familial</i> .....	93
3.4	LES RÉSULTATS DU QUESTIONNAIRE .....	94
3.5	ACTIVITÉS PRÉFÉRÉES DES ÉLÈVES .....	100
3.6	ÉVALUATION DE LA RÉUSSITE SCOLAIRE ET RÉSULTAT DU TEST .....	111
3.7	CORRÉLATION ENTRE LA RÉUSSITE ET D’AUTRES FACTEURS .....	113
3.8	CONCLUSIONS .....	114
3.8.1	<i>Les filles et les garçons</i> .....	114
3.8.2	<i>Les allophones</i> .....	114
<b>BILAN ET PERSPECTIVES</b> .....		<b>117</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE</b> .....		<b>123</b>
<b>LISTE DES TABLEAUX, GRAPHIQUES ET FIGURES</b> .....		<b>129</b>
<b>ANNEXES</b> .....		<b>133</b>

## INTRODUCTION

Apprendre une langue à l'école n'est pas une chose aisée. C'est pourtant ce que tentent de faire chaque jour plusieurs dizaines de milliers d'élèves dans le canton de Vaud et ailleurs en Suisse. Dans notre canton, les élèves entrent en contact avec l'allemand dès la 3<sup>e</sup> année primaire. En effet, ils sont depuis peu en contact avec la langue de Goethe à raison de 90 minutes hebdomadaires dûment inscrites à leur horaire. Cet enseignement de la langue allemande se poursuit au cours du cycle d'orientation, ne couvrant désormais plus que 3 périodes hebdomadaires, donc une de moins que précédemment. Enfin, la dotation horaire se voit elle-aussi réduite de manière uniforme à 3 périodes par semaine toutes divisions et niveaux confondus.

Au bout de ce parcours parfois long et tortueux pour les élèves, la société attend d'eux qu'ils maîtrisent des savoirs et des savoir-faire linguistiques jusqu'à un certain point. Ce « point » correspond en réalité à un niveau-seuil qui devrait être, en théorie du moins, atteint par tous les élèves. Ainsi, en Suisse romande, on attend de tous les élèves qu'ils maîtrisent le niveau A1.2 du Cadre européen commun de référence (CECR ci-après) au terme de leur 6<sup>e</sup> année (sauf dans la compréhension du fonctionnement de la langue, pour laquelle le Plan d'études romand<sup>1</sup> mentionne simplement A1). L'objet principal de la présente recherche est précisément de déterminer si les élèves vaudois atteignent ou non ce niveau. À cet effet, des épreuves élaborées par un organisme créé par les Ministères autrichiens des affaires étrangères, de l'éducation et de la culture et celui des sciences et de la recherche ont été administrées en mai 2008 à un échantillon important d'élèves. Quatre tests lacunaires spécifiques venaient compléter la batterie de tests autrichiens.

Par ailleurs, le paysage de l'enseignement des langues continuera, quant à lui, de connaître d'importants changements dans les prochaines années. En effet, de nombreux chantiers sont arrivés à terme ou sont encore en cours, tant aux niveaux cantonal et régional qu'à celui de la Confédération; il s'agit de réformes non restreintes au domaine des langues (HarmoS pour la Confédération et le PER pour la région linguistique francophone par exemple), mais aussi de changements en lien direct avec les langues (l'introduction généralisée des Portfolios européens des langues par exemple). La société exerce, quant à elle, une pression accrue, en exigeant des niveaux de maîtrise de la L2<sup>2</sup> de plus en plus ambitieux et en stigmatisant, à grand renfort médiatique, les lacunes des divers utilisateurs finaux des enseignements dispensés en langues dans nos écoles. Ce jeu de forces souvent contradictoires place les institutions scolaires et leurs acteurs dans une situation délicate, car elles oscillent fréquemment entre désir de satisfaire les demandes de la société d'une part et nécessité de tenir compte des réalités d'autre part.

Dans ce contexte riche en tensions, la problématique de l'évaluation des compétences atteintes par nos élèves à l'heure actuelle est d'importance, car certaines innovations abordées ci-après, et dont les buts sont de tendre vers une amélioration des compétences langagières, génèrent de profondes modifications dans les pratiques des enseignants et des apprenants<sup>3</sup>. Or, pour pouvoir constater s'il y a eu amélioration ou non, toute étude ultérieure doit pouvoir se référer à un point d'ancrage, un moyen de procéder à une telle comparaison. Par conséquent, pour emprunter des termes issus des travaux de la cybernétique, la présente étude se veut le « Ist-Wert », c'est-à-dire l'état d'une situation considérée comme initiale par rapport à une autre que l'on envisage d'atteindre (le « Soll-

---

1 Nommé PER ci-après.

2 À l'instar des linguistes, nous préférons le terme de L2 (ou L3) à celui de « langue étrangère » trop connoté.

3 Dans le seul but de faciliter la lecture de ce rapport, nous avons opté systématiquement pour les formes masculines.

Wert »). Pour décider si le « Soll-Wert » est atteint ou non, il faut pouvoir disposer de repères afin de mettre en évidence un éventuel décalage entre le niveau visé et celui réellement atteint. Les niveaux du CECR prennent alors tout leur sens.

C'est ainsi qu'en novembre 1991, à l'issue du Symposium intergouvernemental de Rüschiikon sur le thème « Transparence et cohérence dans l'apprentissage des langues en Europe : objectifs, évaluation, certification », les résolutions suivantes furent adoptées :

« - *d'asseoir sur une bonne base la reconnaissance réciproque des qualifications en langues ;*

- *d'aider les apprenants, les enseignants, les concepteurs de cours, les organismes de certifications et les administrateurs de l'enseignement à situer et à coordonner leurs efforts. »<sup>4</sup>*

Les bases de ce qui allait devenir le futur Cadre européen commun de référence pour les langues venaient d'être jetées. Ces deux résolutions auront pour conséquence une suite impressionnante de travaux menés sous l'égide du Conseil de l'Europe, et dont les aboutissements commencent à peine à déployer leurs effets dans notre canton. Ainsi, dans le secondaire II, les nouveaux programmes d'études pour les langues vivantes se réfèrent tous explicitement au CECR et les niveaux que les étudiants des gymnases, des universités et des Hautes Ecoles devraient atteindre au terme de leurs études s'y rapportent également. À l'école obligatoire, les moyens d'enseignement des langues vivantes s'appuient eux aussi sur les documents produits par le Conseil de l'Europe, ou alors, s'ils n'y renvoient pas directement, ils permettent de faire des équivalences entre certifications internationales reconnues et niveaux du CECR<sup>5</sup>.

Le Portfolio Européen des Langues (le PEL ci-après) est entré progressivement en vigueur, à commencer par le secondaire II (PEL 15+), en passant par la fin du cycle primaire et le secondaire I (PEL 11 – 15 ou PEL II) et enfin par le deuxième cycle primaire (4/7 ans – 11 ou PEL I, la première partie de ce PEL étant constituée par un document intitulé *Portfolino*). Tous ces PEL sont eux aussi issus du CECR et instrumentent les principes du CECR sur le terrain.

En parallèle, le chantier d'harmonisation de la durée des divers degrés d'enseignement, leurs principaux objectifs et le passage de l'un à l'autre tel qu'il est formulé par HarmoS a déployé progressivement ses effets et est en principe en place depuis 2015 dans les cantons ayant signé le Concordat. Avec les standards que cette harmonisation compte introduire dans quatre domaines (dont celui des langues « étrangères »), le CECR fait à nouveau office d'étalon de mesure, puisque les niveaux que les élèves devront atteindre s'y réfèrent explicitement (on dira par exemple qu'au terme de leur scolarité obligatoire, les élèves devront avoir atteint le niveau A2 ou le niveau B1.1 en compréhension orale<sup>6</sup>). On le voit, le CECR est devenu incontournable.

Enfin, dans le canton de Vaud, la primarisation du cycle de transition a représenté une modification structurelle importante : les personnes chargées de l'enseignement de l'allemand aux degrés 7 et 8 HarmoS ne sont théoriquement plus des enseignants appartenant au secondaire I. Ce simple état de fait ne sera pas sans conséquences, notamment eu égard aux compétences linguistiques de ces enseignants, par exemple. En

---

4 Conseil de l'Europe ( 2005). Cadre européen commun de référence pour les langues. Paris : Didier.

5 C'est le cas de la méthode d'anglais employée pour l'heure dans le canton de Vaud (English in Mind).

6 Rappelons qu'il s'agit de niveaux minimum à atteindre, donc ce sont en principe tous les élèves qui devraient atteindre ces standards. Il va de soi que le niveau atteint individuellement peut se situer au-delà de ces standards.

effet, il est attendu de ces personnes qu'elles atteignent au minimum le niveau B2.2, certification à l'appui.

Comme nous l'avons dit plus haut, toutes ces innovations entraînent leur lot de changements. Avant 2014, les élèves étaient sensibilisés à l'allemand de manière assez aléatoire dès la troisième année primaire par des enseignants généralistes qui dispensaient plus ou moins régulièrement l'enseignement de cette branche au cours de la semaine (Sieber, *op. cit.*). Les pratiques variant d'un établissement à l'autre, la durée d'exposition à la langue allemande était fonction du bon vouloir des enseignants. Il n'en est plus ainsi depuis 2014, car l'allemand figure officiellement à l'horaire des classes du CYP2 (5 et 6 HarmoS) à raison de deux périodes hebdomadaires, cette dotation horaire étant ramenée de ce fait de quatre à trois périodes par semaine dans les classes de l'actuel CYT (7 et 8 H). L'allemand est en principe véritablement enseigné au cours de ces périodes, l'objectif étant maintenant une acquisition de la langue, et non plus une sensibilisation. Le niveau que les élèves atteignent en 8<sup>e</sup> année HarmoS est lui-aussi déterminé sur la base du CECR. L'avenir nous dira si ce choix a été judicieux ou non, mais quelle que soit la réponse, ces nouvelles conditions affecteront d'une manière ou d'une autre les compétences linguistiques des élèves. La présente étude pourrait alors s'avérer utile en guise d'outil de comparaison.

Ce rapport est divisé en trois parties : la première se penche sur la question de l'évaluation des élèves en langues-cultures étrangère vue à travers six perspectives différentes afin de mieux mettre en évidence la complexité d'une tâche qui peut paraître simple de prime abord. La seconde partie est constituée par la présentation et l'analyse des résultats aux épreuves mentionnées plus haut, mais aussi à la présentation sommaire du profil des enseignants qui oeuvrent dans les classes sélectionnées. Enfin, une troisième partie s'interroge sur la motivation, les attitudes et l'intérêt de nos élèves par rapport à l'allemand.

Mais avant d'y répondre, commençons par nous interroger sur ce qu'est une compétence en langue-culture étrangère vue à travers diverses perspectives.



## CHAPITRE I

### 1 ÉVALUER LES COMPÉTENCES DES ÉLÈVES EN LANGUES - CULTURES<sup>7</sup> ÉTRANGÈRES - QUELLES COMPÉTENCES ?<sup>8</sup> (SUSANNE WOKUSCH)

L'entrée en vigueur du concordat HarmoS (1<sup>er</sup> août 2009) confirme de manière insistante la volonté des autorités de politique éducative de s'assurer de l'efficacité de l'école en Suisse et de rendre les différents systèmes scolaires régionaux et cantonaux comparables et transparents à travers des standards devant être atteints dans certaines disciplines à certains moments de la scolarité. Si la préoccupation générale de standards et de monitoring des systèmes peut être mis en lien avec le «traumatisme post-PISA», la situation est quelque peu différente pour l'enseignement / apprentissage des langues étrangères. En effet, en Europe, le besoin d'harmonisation et de transparence dans la description des compétences en langues s'est fait sentir dès les années 1980, voire plus tôt; ce processus a débouché sur la publication du *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre. Enseigner. Evaluer* (CECR) en 2001 et a donné lieu au développement du *Portfolio européen des langues*, adaptés à différents groupes d'âge et décliné en de nombreuses versions nationales et régionales<sup>9</sup>.

Ces documents fournissent aujourd'hui une base de réflexion incontournable et servent donc logiquement de référence à des développements variés: Des certifications internationales en passant par la définition des standards HarmoS pour les langues étrangères à la conception du *Plan d'études romand* (PER). Ainsi, le test KID utilisé dans cette recherche pour mesurer les compétences des élèves est un exemple d'examen international calibré en fonction des niveaux de référence définis par le CECR.

A première vue, il paraît donc aisé d'évaluer ou de mesurer les compétences des élèves en langue-culture étrangère. Mais est-ce vraiment aussi simple ? Qu'est-ce qu'on entend par «compétences en langue-culture étrangère» et comment peut-on les développer à l'école? Et existe-t-il un consensus à ce sujet ? Dans ce qui suit, nous aborderons cette question en adoptant six perspectives différentes :

- 1 La perspective de la société,
- 2 La perspective de la didactique des langues-cultures étrangères,
- 3 La perspective de la régulation des systèmes scolaires,
- 4 La perspective institutionnelle,
- 5 La perspective des enseignant-e-s,
- 6 La perspective des élèves.

C'est la deuxième perspective qui fournira les éléments théoriques qui sous-tiendront nos réflexions ; c'est aussi celle de l'auteur de ces lignes. La conception de la langue-culture

---

7 Afin de tenir compte du fait qu'une langue est intimement liée à une culture, nous préférons le terme langue-culture dans la suite du texte.

8 Une fois de plus, je remercie Irene Lys pour sa relecture critique et constructive ; un grand merci également à Jörg Sieber.

9 [http://www.sprachenportfolio.ch/esp\\_f/index.htm](http://www.sprachenportfolio.ch/esp_f/index.htm)

en tant qu'objet d'apprentissage et objet d'enseignement, et en lien avec cela, les notions de « compétences en langue-culture » et de « maîtrise » seront au centre de nos préoccupations.

## 1.1 LA PERSPECTIVE DE LA SOCIÉTÉ : LES ATTENTES CONCERNANT LES COMPÉTENCES

Il ne fait plus aucun doute aujourd'hui que la maîtrise des langues est de première importance en Suisse, tant au niveau individuel qu'au niveau collectif, notamment pour l'économie. Dans le cadre du projet «Langues étrangères dans l'activité professionnelle», F. Grin, C. Sfreddo et F. Vaillancourt (2009) illustrent le rôle important de la maîtrise des langues étrangères pour quelques secteurs économiques. Le tableau ci-dessous (*op.cit.*) montre la perte de la valeur ajoutée par le plurilinguisme (valeur négative en pourcents) si toutes et tous les employé-e-s de ces secteurs étaient atteints «d'amnésie linguistique» des langues non-locales :

Tableau A : Perte de la valeur ajoutée par le plurilinguisme (valeur négative en pourcents) si toutes et tous les employé-e-s de ces secteurs étaient atteints «d'amnésie linguistique» des langues non-locales

BRANCHE	↓ VA	BRANCHE	↓ VA
Administration publique et éducation	-2.84%	Finance	-11.92%
Chimie	-16.20%	Machines	-15.31%
Commerce	-3.45%	Services aux entreprises et informatique	-22.67%
Construction	-12.33%	Transports	-16.03%

Comme on le voit, certains secteurs essuieraient des pertes sèches. Grin, Sfreddo et Vaillancourt estiment une perte de 10% du produit intérieur brut qu'ils chiffrent à 50 milliards de francs. Il est alors évident que le plurilinguisme de la population en Suisse est une nécessité économique forte. Suivant le secteur économique et le niveau ainsi que le profil du poste, les compétences linguistiques attendues des collaboratrices et collaborateurs sont plus ou moins élevées et peuvent tout à fait concerner des langues non enseignées à l'école obligatoire (par ex. l'espagnol, l'arabe, le chinois...). Le rapport cité indique également que même des compétences faibles sont déjà profitables pour les travailleur-e-s au niveau du salaire ; ajoutons encore que nous ne savons pas de quelles compétences (écrites, orales, de médiation entre les langues) il est précisément question dans ces travaux.

Si l'importance des langues n'est plus à démontrer, la société peut s'estimer en droit d'attendre de l'école qu'elle amène les élèves à des compétences plurilingues nécessaires pour réussir professionnellement et qui sont utiles pour l'économie du pays. Peut-être la critique fréquente et parfois violente de l'enseignement des langues à l'école est-elle à situer dans ce contexte. Voici un exemple de propos critiques :

*« Neuf longues années de cours d'allemand pour, finalement, n'être même pas capable de soutenir une conversation. Combien d'étudiants romands auront dressé le même constat affligeant? »<sup>10</sup>*

<sup>10</sup> L. Chappex, 8 juillet 2007, [largeur.com](http://www.largeur.com/?p=2376); <http://www.largeur.com/?p=2376>

La journaliste Anna Lietti n'épargne pas les enseignant-e-s<sup>11</sup>, leur reprochant de résister au changement. Souvent, les critiques de l'enseignement des langues à l'école n'en restent pas là mais ont aussi des solutions à proposer<sup>12</sup>.

Comme L. Chappex, A. Lietti (1994) prône un enseignement par immersion dès les premières années de scolarité (enseignement des disciplines scolaires dans une autre langue que la langue locale), de même que l'ancienne enseignante lausannoise, A. Roessler (2006), qui est également favorable à un début plus précoce de l'enseignement. Bien sûr, ce sont des avis isolés, mais nous pensons qu'ils sont assez représentatifs des critiques souvent énoncées, proposant des solutions à première vue attrayantes, mais ne prenant pas en compte toute la complexité du problème.

Quelle est la vision de la langue, de son apprentissage et de sa maîtrise derrière ces propositions ? Nous pouvons supposer que les compétences linguistiques attendues par « la société » sont en premier lieu des compétences de communication, développées à des niveaux différents et non des compétences formelles dans la langue, ce qui n'exclut pas l'idée d'une excellente maîtrise. Concernant les critiques de l'efficacité de l'enseignement scolaire des langues, nous pouvons inférer quelques éléments sur la base de ce qui précède. Les postulats d'un début précoce et d'un enseignement par immersion vont dans le sens d'une vision « naturelle » de l'acquisition où l'enfant est vu comme « une éponge » qui acquiert la deuxième langue de la même façon que sa première, de surcroît avec peu d'effort. Il nous semble également que l'accent est mis prioritairement sur les compétences orales et moins sur les compétences écrites. De plus, nous pouvons supposer que l'idéal de compétence est celui du « bilinguisme parfait », c'est-à-dire une vision très exigeante des compétences linguistiques, développés de manière symétrique dans deux, voire trois langues. Or, une telle conception de la maîtrise d'autres langues ne correspond pas à la notion de plurilinguisme que nous développerons dans le chapitre suivant ; de plus, le bilinguisme « parfait », équilibré, est un phénomène assez rare dans la réalité.

Si l'on suit ce raisonnement, l'enseignement de langues « standard » proposé par nos écoles n'est en effet pas le meilleur moyen pour apprendre les langues étrangères. Mais comme nous le verrons dans le chapitre suivant, l'exigence d'une immersion précoce pose également de grands problèmes dans la mesure où pour beaucoup d'élèves, la langue locale (le français) n'est pas leur langue maternelle et qu'un modèle immersif précoce risquerait d'aller à l'encontre de la nécessité de consolider les compétences dans la langue de scolarisation afin d'assurer la littératie et par là, la réussite scolaire de tous les élèves et non seulement d'une élite. Il est néanmoins évident qu'il faut tendre vers un enseignement des langues aussi efficace que possible ; pour cela, il faut convoquer la réflexion scientifique et théorique.

---

11 « Les collectivités publiques en Suisse dépensent par an deux milliards de francs pour l'enseignement des langues nationales, mais aussi de l'anglais et de l'espagnol. Pourtant, depuis des décennies les résultats sont plutôt médiocres. [...]

Le verdict est accablant pour l'enseignement tel qu'il est pratiqué ici. [en Suisse romande] [...]

Les enseignants savent que la situation actuelle est insatisfaisante, mais en même temps, ce sont eux qui résistent le plus au changement : ils ont peur de perdre des heures ou de devoir déménager. » Michael Wirth; <http://www.culturactif.ch/traduction/lietti.htm>

12 « Solutions: faire débiter l'école à 4 ans, ce qui est prévu. Généraliser les filières bilingues dès l'école primaire. Encourager les séjours linguistiques. » (L. Chappex, op.cit.)

## 1.2 LA PERSPECTIVE DE LA DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES (PERSPECTIVE SCIENTIFIQUE)

L'objectif de ce chapitre est de considérer l'apprentissage d'une langue étrangère à l'école et ses résultats possibles en termes de maîtrise d'une langue-culture étrangère sur la base de l'état des connaissances et des hypothèses actuelles. Pour cela, nous commencerons par nous intéresser à la conception des langues et de leur apprentissage en lien avec la notion de plurilinguisme. Il convient de signaler ici que nous concevons la didactique non seulement sous son aspect méthodologique (« comment enseigner ») mais également sous un aspect scientifique, étudiant les bases théoriques d'un enseignement efficace (étude des processus d'enseignement/apprentissage).

### 1.2.1 UNE NOTION CENTRALE : LE PLURILINGUISME

Pour définir la notion de « plurilinguisme », nous nous référons à la définition du *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (ASDIFLE, 2003) ; dans un premier temps, on peut entendre par « plurilinguisme » *la capacité d'une personne d'utiliser à bon escient plusieurs variétés linguistiques* ; ces variétés peuvent se situer à l'intérieur d'une langue (comme l'allemand standard et le suisse-allemand, ou concerner des langues différentes). Derrière la formulation « à bon escient » se cache le fait que l'individu est en mesure de communiquer de manière adéquate à la fois à la situation et aux interlocutrices ou interlocuteurs. Il est important de retenir que les compétences dans les différentes variétés linguistiques d'un individu se développent en fonction des besoins de communication de ce dernier :

*« La compétence plurilingue n'est pas simplement un faisceau de compétences de communication égales, et surtout pas parfaites ni uniformes [...]. Le niveau et la nature de la compétence de l'individu changent d'une variété à une autre en fonction de sa participation aux activités sociales et de la distribution des domaines, des fonctions communicatives et des aptitudes, selon les normes et les besoins situationnels et intentionnels. » (op.cit.)*

La compétence plurilingue correspond donc à une compétence langagière générale composée par des compétences fonctionnelles et, en règle générale, partielles, donnant lieu à un « profil de compétences ». Les différentes sous-compétences (ou activités langagières) peuvent être développées à des niveaux fort différents, en fonction des besoins de l'individu ; les niveaux de référence européens décrivent ces échelons en les déclinant en six niveaux, du niveau débutant A1 au niveau de haut maîtrise, C2. En lien avec le caractère fonctionnel des compétences plurilingues, le niveau dans les différentes variétés et langues d'une personne n'est pas stable dans le temps. En effet, les niveaux de compétence fluctuent en fonction de leur sollicitation ou non ; nos compétences langagières sont dynamiques et il peut y avoir des pertes et des gains<sup>13</sup>. Le concept de plurilinguisme est une notion centrale dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001) qui considère tant l'apprenant-e que l'utilisatrice ou l'utilisateur d'une langue comme un acteur social disposant de compétences générales et d'une « compétence à communiquer langagièrement » (CECR, 2001). Selon le *Cadre européen commun de référence*, cette compétence de communication consiste en trois composantes : la compétence linguistique (le « système » de la langue), la compétence sociolinguistique (concernant l'utilisation sociale de la langue, les conventions sociales) et la compétence pragmatique (concernant les fonctions du langage, la réalisation d'actes de

---

<sup>13</sup> La revue *Babylonia* a consacré un numéro entier (2/2008) à cette thématique.

parole). Contrairement à d'autres modèles qui intègrent une composante stratégique, le CECR lie les stratégies à la notion de l'utilisatrice / utilisateur de la langue-culture en tant qu'acteur social accomplissant des tâches qui peuvent être langagières ou non.

Dans cette perspective dite « actionnelle », on considère que les compétences de communication sont développées dans des situations et domaines d'utilisation (vie privée, professionnelle, etc.) précis, en fonction des besoins et des intentions de l'individu. Les compétences sont alors liées à des contextes situationnels et sociaux, permettant à l'individu d'y fonctionner de manière optimale ; bien évidemment, il y a un potentiel de transfert important facilitant le passage à d'autres situations et le développement continu des compétences. Cette perspective, qui est également sous-jacente au nouveau Plan d'études romand (PER), a des conséquences importantes pour la conception de l'enseignement des langues dans la mesure où l'on ne pourra plus miser sur l'enseignement d'une compétence de communication « universelle » mais où il faudra tenir compte des éléments socio-culturels pertinents pour l'utilisation de la langue-culture cible visée (types d'interaction, formules de salutation, de politesse, etc. pour l'oral, genres de textes, par ex. types de correspondance etc. pour l'écrit). ; l'apprenant-e doit donc également développer la capacité de passer de ses propres conventions culturelles à d'autres (compétence interculturelle, cf. aussi Byram, Gribkova & Starkey, 2002). Ajoutons encore que la fonctionnalité des compétences de communication développées dans différentes variétés linguistiques ou langues peuvent concerner de nombreuses dimensions : langue parlée ou langue écrite, réception ou production, certains champs thématiques, certains genres de texte, certains niveaux de style ; elle peut toucher toutes les strates de la population : du travailleur agricole lusophone qui travaille en Suisse romande avec des collègues polonais au médecin germanophone travaillant dans un hôpital en Suisse romande et utilisant l'anglais pour sa formation personnelle et ses activités de recherche en passant par l'enseignante anglophone mariée à un Tessinois et travaillant en Suisse romande. On voit alors que l'idée d'un bi- ou plurilinguisme « parfait » ne fait plus beaucoup de sens dans des constellations aussi diverses.

De manière générale, on peut affirmer que le langage et partant, les langues étrangères, sont de plus en plus considérés sous l'angle de leur fonction sociale. Il en va de même pour l'acquisition / apprentissage<sup>14</sup> du langage et des langues-cultures étrangères qui sont aujourd'hui beaucoup étudiées dans une perspective socio-cognitive et de linguistique dite « d'usage » (*usage-based linguistics* ; pour l'acquisition de la langue première, cf. Tomasello, 2003, pour une synthèse concernant le plurilinguisme cf. Berthele, 2008). Comme nous l'avons déjà mentionné, il est également admis aujourd'hui que les compétences interculturelles permettent « un dialogue éclairé entre individus ayant des identités sociales différentes, ainsi que des interactions entre ces différentes personnes » (Byram, Gribkova & Starkey, *op.cit.*).

### **1.2.2 L'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE-CULTURE ÉTRANGÈRE**

Comment apprenons-nous une langue « étrangère » ? Les exemples que nous venons de donner suggèrent un apprentissage en situation, où l'on apprend ce dont on a besoin en communiquant pour fonctionner dans des situations données, la dimension socio-culturelle étant ainsi d'emblée présente. Si l'on en croit les critiques de l'enseignement scolaire présentées plus haut, le seul mode d'apprentissage prometteur de succès serait en

---

<sup>14</sup> Le terme « acquisition » est souvent utilisé pour désigner des processus naturels tandis que « apprentissage » fait référence à des contextes institutionnels. Dans la suite du texte, nous préférons le terme « apprentissage », en spécifiant le cas échéant s'il s'agit d'un apprentissage en situation naturelle ou d'un apprentissage en situation institutionnelle (qui peut également comprendre des opportunités d'apprentissage naturel ou informel).

effet l'apprentissage naturel, en situation d'immersion ou de « bain de langue ». Mais cette idée est réductrice : il y a des aspects de la langue que nous n'apprenons qu'à travers l'enseignement scolaire, le plus important étant l'accès à l'écrit ; ceci est d'autant plus important que la langue écrite nous permet de traiter des contenus abstraits et des situations décontextualisées. En effet, comme les travaux de J. Cummins le suggèrent (p. ex. Cummins, 2004), il convient de distinguer une compétence de communication interpersonnelle basique (*BICS : basic interpersonal communication skills*) et une compétence cognitive académique (*CALP : cognitive academic language proficiency*). La compétence BICS correspond à la fluidité dans les échanges de tous les jours et dans des situations où l'on peut se référer à un contexte situationnel présent (« moi, ici, maintenant ») ; c'est ce type de compétence qui est rapidement acquise par les enfants en situation d'immersion, par exemple lors d'une expérience de migration. La compétence CALP par contre correspond au langage écrit, décontextualisé, très présent à l'école ; cette compétence illustre la fonction intrapersonnelle du langage soutenant les processus de pensée. Elle est en lien avec la littératie<sup>15</sup> et connaît un développement beaucoup plus lent.

De plus, l'expérience nous dit qu'il faut prendre en compte l'âge et les habitudes ou styles d'apprentissage (ou « styles cognitifs ») des apprenant-e-s. En effet, intuitivement, nous pouvons penser qu'en raison de l'état de leur développement cognitif et affectif, les enfants de 8 ans apprennent autrement que les adolescents de 13 ans ou des adultes de 30 ans ; et si certaines personnes semblent apprendre de manière très efficace en situation d'interaction directe, d'autres préfèrent comprendre et se préparer mentalement avant de se lancer dans des conversations réelles. Toutefois, nous avons formulé ces suppositions de manière prudente car ces idées ne sont pas étayées de manière claire par la recherche (pour le rôle de l'âge : Singleton & Ryan, 2004 ; pour les styles d'apprentissage ou styles : Dörnyei, 2005 et 2009 ; Leaver, Ehrman & Shekthman, 2005). Cette thématique sera traitée plus en détail en abordant la perspective des élèves.

Dans l'ensemble, il suffit de passer en revue les nombreuses dimensions et facteurs impliqués dans l'apprentissage d'une langue-culture pour se rendre à l'évidence qu'il s'agit d'un processus très complexe qui est loin d'être compris en détail. Voici les dimensions et facteurs les plus importants : la dimension affective, cognitive, sociale, motivationnelle, la mémoire, la motricité (par ex. articulation), la perception, le traitement de l'information. Les langues, leur apprentissage et leur utilisation sont alors étudiées par des spécialistes de nombreuses sous-disciplines : psycho-linguistique, socio-linguistique, linguistique acquisitionnelle, neuropsychologie, psychologie de la perception, psychologie sociale, psychologie de l'apprentissage, anthropologie, ethnographie, etc. Les travaux et approches divers ainsi que les nombreux aspects à prendre en compte donnent une vision quelque peu éclatée de l'apprentissage d'une langue-culture ; il n'est pas facile de construire une vue d'ensemble. De plus, à notre connaissance, l'étude des processus d'apprentissage scolaire des langues-cultures étrangères n'est pas encore très développée ; la seule étude romande d'envergure, le projet *Deutsch in Genfer Schulen* (DIP Genève, 1998 et Diehl, et al., 2000) s'inscrit clairement dans une vision grammaticale de l'apprentissage des langues. Même si cette étude a donné lieu à des résultats très intéressants et a permis à beaucoup d'enseignant-e-s de réorienter le regard sur les erreurs des élèves durant leur apprentissage, elle ne porte que sur un aspect bien particulier de l'apprentissage d'une langue-culture. En effet, comme nous l'avons mentionné ci-dessus, à côté des dimensions linguistique et cognitive, il faut tenir compte de la dimension sociale qui correspond à la fonction essentielle de toute langue – la communication entre des êtres humains (cf. Firth/Wagner, 2007).

---

<sup>15</sup> Les épreuves de PISA ont porté sur la compétence cognitive académique.

Au vu de la complexité de ce champ et dans le cadre limité de cette contribution, nous renonçons à approfondir cette question et renvoyons les lectrices / les lecteurs intéressé-e-s à des travaux de synthèse récents conduits par des chercheurs et théoriciens reconnus internationalement, à savoir les ouvrages de R. Ellis (2005), H.D. Brown (2007) et Z. Dörnyei (2009) débouchant tous les trois sur des principes d'enseignement élaborés sur la base d'une revue large de la littérature et prometteurs de succès.

### 1.2.3 LES MODÈLES DE COMPÉTENCE

Dans nos sociétés actuelles, caractérisées par la mobilité de la population, il devient de plus en plus important de pouvoir comparer le niveau de compétence atteint par des personnes issues de différents systèmes de formation. C'est une des fonctions importantes des niveaux de référence européens. Une telle démarche d'harmonisation nécessite des points de repère partagés permettant à toutes les parties impliquées de s'y référer ; c'est la fonction d'un modèle de compétence. De plus, un modèle de compétence doit permettre de créer des standards de performance pouvant être évalués par des tests standardisés. Le modèle sous-jacent à l'évaluation des compétences des élèves en 6<sup>e</sup> année est celui du *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Nous présenterons ici brièvement le modèle de compétences élaboré par le Consortium scientifique Langues étrangères dans le cadre du projet HarmoS (2009), modèle se basant sur celui du *CECR* mais adapté au contexte suisse. La définition de « compétence » est celle à la base de tout le projet HarmoS, à savoir une « capacité (cognitive) à résoudre des problèmes » (Consortium HarmoS, 2009), capacité pouvant être mobilisée en lien avec des dispositions concernant la motivation, les intentions et des dimensions sociales. Par rapport à HarmoS, la situation pour l'enseignement des langues étrangères est confortable puisque la notion de compétence dans HarmoS est très proche de celle du *CECR* et donc déjà largement acceptée pour l'enseignement / apprentissage des langues, à travers les examens de langues internationaux, à travers les plans d'études en Suisse romande et des outils encore peu généralisés tels que le *Portfolio européen des langues*<sup>16</sup>. Le modèle de compétences HarmoS pour les langues étrangères fait bien sûr également appel aux niveaux de référence, tout comme le *Plan d'études romand*. Comme nous l'avons déjà mentionné plus haut, être compétent dans une langue-culture revient à être en mesure d'utiliser une langue dans des situations données pour atteindre des objectifs donnés ou accomplir différentes tâches ; c'est la perspective actionnelle.

Le tableau ci-dessous (Consortium HarmoS, 2009, p 8) montre le classement des activités langagières (souvent aussi appelées « compétences » ou « habiletés ») en fonction du « canal » (oral ou écrit) et du mode de communication (produire, interagir, comprendre, passer d'une langue à l'autre).

Tableau B : Classement des activités langagières en fonction du « canal » et du mode de communication

		Mode de communication			
		Production	Interaction	Réception	Médiation
Canal	oral	■	■	■	■ ■
	écrit	■	■	■	■ ■ ■

<sup>16</sup> Il faut également mentionner qu'une équipe de l'Université de Fribourg (G. Schneider, P. Lenz, T. Studer) a joué un rôle considérable dans l'élaboration de descripteurs de compétences et qu'elle possède une grande expertise en évaluation de performances.

A cette première dimension des domaines de compétences s'ajoutent des types de discours et des ressources communicatives que nous empruntons à la publication *Standards de base pour les langues étrangères* pour la procédure d'audition (Consortium HarMoS, 2010) :

*« 2. Les types de discours informer/décrire, raconter/rapporter, inviter / motiver à faire, exprimer son opinion / argumenter et enfin maintenir la relation: lesquels permettent d'assigner les diverses activités langagières aux catégories principales de la communication. Ainsi par ex., un élève pourra, dans le domaine de compétences s'exprimer oralement en continu, décrire une chose connue, mais aura encore de la peine à exprimer son opinion à ce sujet.*

*3. Les ressources communicatives langagières (compétences linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques), lesquelles permettent de décrire chez un individu les conditions qui s'avèrent les plus essentielles pour déterminer si et de quelle manière les activités langagières peuvent être conduites. L'élève cité plus haut pourra par ex. décrire des choses connues de manière fluide et compréhensible, en répétant toutefois souvent les mêmes mots et les mêmes formulations.*

*Les ressources générales, telle par ex. l'aptitude à apprendre, jouent également un rôle central sur le plan des ressources et sont prises en compte en tant que compétences transversales (voir les compléments aux standards). »*

La définition de ces éléments permet à la fois de déterminer des niveaux de référence pour chaque degré scolaire que de définir des situations et des types de tâches que les élèves sont censés être en mesure d'accomplir à un moment donné. Le modèle de compétences ainsi spécifié permet également la conception de tests de compétence à un degré de comparabilité et donc d'objectivité élevé.

Néanmoins, ce modèle a également quelques limitations, dans la mesure où il définit la compétence langagière au niveau de la dimension de l'utilisation de la langue dans la perspective d'une description aussi objective que possible de performances observables. Dans une telle approche, le savoir-être, des facteurs liés à la personnalité des apprenant-e-s, la compétence interculturelle, la « forme du jour », bref, des paramètres peu mesurables ne sont pas pris en compte. Il est évident que ces dimensions constituent des objectifs importants de l'enseignement des langues, en lien également par exemple avec les compétences transversales du Plan d'études romand (PER) et elles ne doivent être sacrifiées sur l'autel de compétences mesurables. Un modèle de compétence, aussi élaboré qu'il soit est donc une nécessaire simplification, focalisant sur un dénominateur commun à des fins de comparaison. C'est un outil technique qui ne dit donc de loin pas tout sur les compétences et capacités des apprenant-e-s.

#### **1.2.4 EVALUATION / TESTS DES APPRENTISSAGES / DES COMPÉTENCES**

En lien avec les réflexions précédentes, relevons encore une fois que l'apprentissage et l'utilisation d'une langue sont des processus très complexes, impliquant un grand nombre de facteurs de nature différente, liés aux personnes, à la situation, aux compétences, au hasard. Pour cette raison, l'évaluation des compétences d'une personne ne saurait rendre compte de l'état réel de ses compétences ; comme indiqué précédemment, la « forme du jour », la motivation, même le choix du sujet ou de la thématique d'un texte peuvent influencer les performances. Ainsi, une évaluation n'est toujours qu'un instantané et donne une image partielle des capacités d'une personne. Cette complexité s'étend également aux évaluatrices et évaluateurs ; pour ne donner qu'un exemple : une baisse momentanée de l'attention lors du processus de l'évaluation peut influencer les résultats,

dans un sens négatif ou dans un sens positif<sup>17</sup>. C'est pour cela que des précautions s'imposent pour garantir tant l'équité que l'objectivité du processus : une formation spécifique pour les évaluatrices et évaluateurs afin de s'assurer que les critères définis pour les tests soient appliqués partout de la même manière, un deuxième regard sur les tests (jury, expert-e-s), etc.

La question de l'évaluation des compétences en langues étrangères fait l'objet de nombreuses publications (pour un exemple récent cf. Fulcher & Davidson, 2007) car les enjeux sont importants comme le montre le grand marché des certifications de langues internationalement reconnues. En effet, le résultat à un test de langue peut avoir un impact important sur l'avenir d'un individu. Dans le cadre présent, il n'est pas possible de faire un tour d'horizon même superficiel de cette thématique ; c'est pour cela que nous n'aborderons que quelques éléments qui nous paraissent pertinents.

Les fonctions d'une évaluation peuvent être nombreuses (informative ou de diagnostic, formative, sommative, certificative, régulation du système, auto-évaluation) et découlent du contexte respectif et des besoins en matière de résultats. La fonction d'une évaluation est de renseigner par rapport à l'atteinte d'objectifs fixés au préalable et construits sur la base d'un modèle de compétence de référence ; l'évaluation se fonde sur des critères précis permettant de situer la performance des apprenant-e-s. Des tests qui évaluent les compétences des élèves en fonction d'un niveau précis, comme c'est le cas dans le projet d'évaluation des compétences sont des tests dits calibrés et dont on a vérifié le fait qu'ils mesurent en effet ce qu'ils sont censés mesurer (Tagliante, 2005).

De manière générale, pour mesurer les compétences le plus objectivement possible, un test ou une évaluation doit remplir certains critères de qualité. Comme notre perspective est une perspective didactique et non psychométrique, nous nous référons à des ouvrages en didactique (Brown 2007 et Tagliante, 2005) ; des tests de langue à grande échelle doivent être validés scientifiquement pour pouvoir être considérés comme fiables. Les critères de qualité suivants nous paraissent également pertinents pour les enseignant-e-s de langue :

- Référence à un modèle de compétence ; ce critère vise à assurer la cohérence entre les plans d'études, les objectifs et la vérification de ces objectifs. Comme nous l'avons indiqué plus haut, le modèle le plus répandu actuellement est celui qui sous-tend le Cadre européen commun pour les langues.
- Transparence (et communication) des critères précis d'évaluation aux élèves (candidat-e-s) ; ce critère est essentiel d'une part pour permettre aux élèves de se préparer au mieux à une évaluation et de les rendre plus autonomes. D'autre part, nous considérons la transparence des critères comme indispensable dans toute relation pédagogique fondée sur des valeurs humanistes.
- Validité ; ce critère concerne le test ou l'évaluation proprement dits. Un test est dit « valide » quand on peut être certain-e qu'il mesure en effet ce qu'il est censé mesurer, ce qui est en principe le cas pour les tests directs de compétence. Si on voulait par exemple utiliser des exercices formels de substitution pour tester la compétence de production orale, on devrait au préalable s'assurer qu'il y a un lien fort entre le type de mesure et la compétence mesurée. De telles démarches de validation ont été effectuées pour le test de closure.

---

<sup>17</sup> Dans son ouvrage "L'évaluation et le Cadre européen commun" (2005), Ch. Tagliante nomme encore 10 autres facteurs qui influencent l'évaluation.

- Fidélité ; ce critère se réfère à la constance des résultats obtenus par les élèves ou candidat-e-s passant un test. En effet, un test fidèle donne toujours le même résultat, indépendamment de la personne qui évalue. Il est évident que des tests formels, standardisés, comme les tests de choix multiple répondent à ce critère à un haut degré. Pour des tests directs de compétence (cf. ci-dessous), en général préconisés aujourd'hui, on tente d'établir une haute fidélité par la standardisation des critères d'évaluation et l'entraînement des évaluateurs et évaluatrices (*rater training*), afin de s'assurer de la constance des résultats. Les institutions organisatrices des examens internationaux procèdent de cette manière.
- Validité « de face » (*face validity*) ; on entend par là la perception que peut avoir un-e candidat-e d'un test qui mesure les compétences de manière dite « directe » ou « indirecte ». Un test « indirect » repose sur l'hypothèse que la vérification de certains phénomènes limités donnent des indications fiables et transférables sur d'autres compétences. Par exemple, un test de closure, consistant en un texte authentique dont chaque xième mot est supprimé, est réputé donner des renseignements sur la compétence globale en langue étrangère (cf. Grotjahn, 2004). Un tel test a l'avantage d'être rapide et vite évalué ce qui explique sa fréquente utilisation comme test de placement en ligne. Mais pour les preneur-e-s d'un tel test, le lien entre la forme du test et sa valeur de pronostic risque de rester opaque. Il en va autrement d'une évaluation directe des compétences, en testant la compréhension écrite par des questions autour d'un texte écrit, la production écrite par une rédaction, la compétence en interaction lors d'une discussion. Cette forme de test direct des compétences est transparente pour les candidat-e-s et leur permet plus aisément de comprendre les enjeux d'une évaluation. C'est également ce type d'évaluation qui prédomine aujourd'hui, notamment pour les examens de langue internationaux.
- Influence du mode d'évaluation sur l'enseignement / apprentissage (washback, Fulcher & Davidson, 2007) ; on entend par là les effets du format d'un test sur l'enseignement. De tels effets (préparation de l'examen) peuvent être négatifs (limiter l'enseignement à la préparation à un test – teach to the test) mais aussi positifs : la préparation d'un test novateur peut également déboucher sur des innovations dans l'enseignement ; par exemple l'évaluation de la compréhension audio-visuelle dans un test de langue peut amener l'enseignant-e à avoir plus souvent recours à des enregistrements audio ou vidéo en classe.

Comme on le voit, les critères de qualité à l'égard d'un test de langue sont élevés et nécessitent une importante préparation. Néanmoins, ils sont nécessaires si l'on veut obtenir des évaluations transparentes, équitables et comparables. C'est cet esprit qui est à la base tant des niveaux de référence du CECR que des standards HarmoS. Rappelons néanmoins de nouveau que certains aspects de la compétence de communication essentielles ne sont guère mesurables et évaluables, c'est notamment le cas des savoir-être (compétence interculturelle, aspects relationnels, etc.). La meilleure évaluation n'est donc qu'un reflet partiel des compétences en langue-culture d'une personne.

### 1.3 LA PERSPECTIVE DE LA RÉGULATION DES SYSTÈMES (MONITORAGE)

Le monitoring du système scolaire<sup>18</sup> est un aspect important du concordat HarmoS :

---

<sup>18</sup> Cf. le site web spécifiquement consacré à ce sujet: <http://www.monitorageeducation.ch/fr/>; on y trouve également le rapport de monitoring "L'éducation en Suisse. Rapport 2010" sous forme de e-paper.

*« Le concordat HarmoS prévoit de faire vérifier dans le cadre du monitoring du système d'éducation le degré de réalisation des standards nationaux de formation. »<sup>19</sup>*

En d'autres termes, il s'agit pour les autorités scolaires de s'assurer à la fois de la comparabilité des performances des élèves que de l'efficacité du système éducatif dans sa totalité ; l'objectif du monitoring est donc la régulation du système en garantissant sa cohérence. Un tel monitoring nécessite un modèle de compétence servant de cadre de référence, comme nous l'avons vu dans le chapitre 1.2.4 au sujet de l'évaluation ; ce cadre de référence doit évidemment se retrouver dans les plans d'études des différentes régions. Notons en passant que tant l'élaboration de standards que les expertises à la base du processus HarmoS reposent en grande partie sur des travaux allemands<sup>20</sup>. Si pour trois des quatre disciplines fondamentales (langue de scolarisation, mathématiques, sciences naturelles) d'importants travaux ont été nécessaires pour construire les modèles de compétence afin de développer des standards, pour les langues étrangères, ce processus a été largement facilité par les travaux européens (cf. ci-dessus, chapitre 1.2.3). Un grand effort a néanmoins été nécessaire afin de rapprocher le plus possible les modèles de compétence de la langue de scolarisation de celui des langues étrangères ; de plus, il fallait tenir compte des traditions et conceptions fort différentes pour l'allemand et le français en tant que langues de scolarisation<sup>21</sup>. Le dernier exemple montre bien que le processus HarmoS, dans le domaine des langues en général, contribue à augmenter la cohérence des conceptions d'enseignement à travers les frontières linguistiques (et culturelles) en Suisse romande. Comme les standards de formation (cf. pour une version provisoire Consortium HarmoS, 2010) doivent servir de base au développement de tests permettant de mesurer les performances des élèves, ces tests doivent alors suffire aux mêmes critères de qualité que l'évaluation en général. La conception de la langue sous-jacente est celle d'un outil social de communication permettant à un individu d'agir verbalement en utilisant la langue-culture en question (cf. chapitre 1.2).

Le projet « Compétences en allemand en 6<sup>e</sup> année » faisant l'objet du présent rapport s'apparente à un projet de monitoring dans la mesure où il vise à décrire l'état des compétences des élèves à un moment donné en renonçant à tester certains aspects à grande échelle, notamment l'interaction orale, en raison de problèmes de faisabilité. Néanmoins, comme évoqué précédemment, au sujet de l'évaluation et des modèles de compétence sous-jacents, toutes ces démarches entraînent une nécessaire simplification et réduction par rapport à l'étendue réelle des compétences de communication, notamment dans les dimensions des stratégies et du savoir-être ; des résultats mesurés dans le cadre d'un monitoring représentent un dénominateur commun de toute une population scolaire et ne sont donc pas le reflet fidèle ni des compétences ni du potentiel d'un-e apprenant-e individuel-le.

## **1.4 LA PERSPECTIVE INSTITUTIONNELLE**

A première vue, on pourrait être tenté d'identifier la perspective institutionnelle à celle de la perspective de régulation abordée dans le chapitre précédent. Mais ce recouvrement n'est que partiel dans la mesure où la régulation et le monitoring du système sont des processus techniques et qu'ils reposent, comme nous l'avons vu, sur des modèles nécessairement simplifiés pour donner lieu à des mesures quantifiables. La perspective

---

<sup>19</sup> <http://www.cdip.ch/dyn/15419.php>, accès : 10 juin 2011)

<sup>20</sup> Les expertises de référence peuvent être téléchargées en langue française sur le site de la CDIP: <http://www.cdip.ch/dyn/16779.php>

<sup>21</sup> Cela peut d'ailleurs être considéré comme un effet collatéral tout à fait bénéfique du processus HarmoS.

institutionnelle touche aux finalités de l'école, aux déclarations d'intentions, aux priorités éducatives. Elle se situe à différents niveaux : les décisions et déclarations politiques au niveau fédéral (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, CDIP) et au niveau régional (Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin, CIIP) ; au niveau régional, la perspective institutionnelle se concrétise dans les plans d'études régionaux ou cantonaux. Au niveau fédéral, il faut citer le document *Enseignement des langues à l'école obligatoire: Stratégie de la CDIP et programme de travail pour la coordination nationale* (CDIP, 2004) qui fonde le rôle essentiel du langage pour la réussite scolaire. La *Déclaration de la CIIP relative à la politique de l'enseignement des langues en Suisse romande* (CIIP, 2003) pose l'idée d'un curriculum coordonné et intégré pour les toutes les langues enseignées à l'école ; cette déclaration déploie certains effets dans le nouveau Plan d'études romand (CIIP, 2010). Les documents cités dans le contexte de la perspective institutionnelle sont bien sûr à considérer comme des prescriptions ou au moins de fortes injonctions pour les enseignant-e-s de langues du terrain également (mais situées à une certaine distance). Concernant le contenu de ces documents, nous nous contenterons ici de relever que la conception de la langue et de son enseignement / apprentissage sous-jacente à ces orientations correspond à celle que nous avons présentée ci-dessus.

Idéalement, il y a congruence entre prescriptions, pratiques d'enseignement et mesure ou évaluation des compétences, indiquant un système cohérent et bien ajusté. Mais la réalité est bien plus complexe ; souvent, les grandes orientations ne sont pas assez concrètes pour pouvoir être facilement mises en œuvre. Les heures d'enseignement à disposition ne laissent pas beaucoup de temps pour atteindre des objectifs ambitieux. Des moyens d'enseignement en cours d'utilisation ne correspondent souvent que bien partiellement à des démarches préconisées et finalement, la culture locale de l'enseignement n'est quelquefois probablement pas prise suffisamment en compte pour permettre une évolution en douceur. Ces contradictions sont donc tout à fait normales et témoignent d'un système en constante évolution ; elles posent toutefois un défi aux institutions de formation des enseignant-e-s.

## 1.5 LA PERSPECTIVE DES ENSEIGNANT-E-S

Le rôle des enseignant-e-s de langue en tant qu'acteurs de l'enseignement sur le terrain est évidemment crucial. En effet, comme le décrivent des travaux étudiant l'activité des enseignant-e-s (p. ex. Goigoux, 2007), il appartient aux enseignant-e-s de transformer le « travail prescrit » par l'institution en « travail réel », à savoir l'enseignement et les tâches qui y sont liées. Cette transposition des prescriptions en activités d'enseignement est inévitablement modulée par un grand nombre de facteurs liés à la personnalité des enseignant-e et leur qualifications professionnelles mais aussi à la culture locale d'enseignement ; ces facteurs influencent également la notion de « compétences des élèves en langue étrangère ».

Si on veut appréhender cette notion, il faudrait bien sûr savoir comment les enseignant-e-s conçoivent les compétences des élèves. Actuellement, nous ne disposons pas de données ni suffisantes ni précises pour répondre ne serait que partiellement à cette question. C'est pour cela que nous nous contenterons d'évoquer cinq complexes de facteurs qui nous paraissent particulièrement pertinents dans ce contexte.

### **1.5.1 THÉORIES SUBJECTIVES ET CONCEPTION DE LA LANGUE EN TANT QU'OBJET D'ENSEIGNEMENT / APPRENTISSAGE**

Les convictions personnelles d'un-e enseignant-e concernant la manière d'enseigner et d'apprendre une langue étrangère ne reposant pas sur des éléments scientifiques sont souvent désignées sous le terme de « théories subjectives » ou « théories implicites » (cf. Wokusch & Sieber, 2000). Pour accéder aux théories subjectives des enseignant-e-s, on peut avoir recours à des questionnaires ou des entretiens ; malheureusement, comme nous l'avons déjà mentionné, nous ne disposons pas de beaucoup d'informations fiables à ce sujet. C'est pour cela que nos propos reposent sur des éléments plutôt anecdotiques et des inférences ; néanmoins, notre expérience nous permet de prêter une certaine crédibilité à ces idées. Pour illustrer ceci, des parents soucieux de promouvoir les compétences de leurs enfants en langue étrangère s'entendent souvent conseiller un séjour à l'étranger, un « bain de langue » ; nous avons déjà mentionné (chap.1) la position d'A. Roessler, ancienne enseignante d'allemand qui plaide dans une interview télévisée<sup>22</sup> pour un enseignement par immersion débutant idéalement à 4 ans<sup>23</sup>. Selon nous, l'idée de l'immersion ou la recommandation du « bain de langue » montre que les enseignant-e-s sont en général bien conscient-es de la puissance des processus d'acquisition naturels. Mais en même temps, on observe souvent peu de tolérance envers les erreurs caractérisant ces processus d'apprentissage implicites dans le cadre de la discipline scolaire « langue étrangère » et les enseignant-e-s semblent souvent se référer à un idéal de « maîtrise parfaite ». Peut-on alors supposer que la discipline scolaire « langue étrangère » est perçue comme différente de la « langue étrangère » hors de l'école, de la « vraie vie » ? Nous pensons que c'est effectivement souvent le cas ; la langue en tant qu'objet d'enseignement nous semble souvent perçue comme un ensemble d'éléments de grammaire et du vocabulaire à appliquer selon certaines règles, avec une tolérance très limitée pour les erreurs... perception qui pourrait être confortée par le fait que le temps dévolu à l'enseignement d'une langue étrangère est très court et qu'une démarche explicite, conscientisante est perçue comme plus efficace que le cheminement lent de l'apprentissage en situation. Pour les enseignant-e-s, cette situation de clivage peut être vécue de manière bien inconfortable comme le montrent bien les réflexions d'A. Roessler (2006). Il est par ailleurs évident qu'à tout moment, lors d'une formation, par exemple, les théories subjectives d'un-e enseignant-e (comme celles d'un-e chercheur-e par ailleurs) peuvent entrer en contact avec des théories scientifiques et être modifiées en conséquence (ou au contraire, en sortir renforcées...).

### **1.5.2 FORMATION DIDACTIQUE ET SCIENTIFIQUE ET STATUT DE GÉNÉRALISTE, SEMI-GÉNÉRALISTE, SPÉCIALISTE**

Avec la mise en place des Hautes Ecoles pédagogiques, la formation des enseignant-e-s a acquis un statut de formation tertiaire. Un des enjeux principaux d'une formation de ce niveau est l'explicitation des théories subjectives pour pouvoir les confronter à des connaissances et théories scientifiques pour les faire évoluer d'une part et pour favoriser des décisions d'enseignement fondées sur des connaissances actuelles d'autre part. Une exigence fondamentale à l'égard de toute formation de niveau tertiaire est la nécessité

---

<sup>22</sup> <http://www.tsr.ch/emissions/mise-au-point/1375626-invitee-aries-roessler.html>

<sup>23</sup> Nous nous permettons d'attirer l'attention sur les dangers d'une telle proposition pour le développement de la littératie en français, langue de scolarisation, avec un enseignement à 80% en langue étrangère, comme préconisée par A. Roessler. S'il est vrai que bon nombre d'expériences d'enseignement immersifs ont été évaluées positivement par la recherche, on peut supposer que les élèves concerné-e-s ont bénéficié d'un climat très favorable au développement de leur langue première à la maison, propres aux classes moyennes cultivées...

d'être à jour, voire à la pointe dans les différents champs concernés<sup>24</sup>. L'évolution dans un champ didactique ou scientifique pouvant être plus ou moins rapide et la formation (initiale, complémentaire ou continue) d'un-e enseignant-e plus ou moins récente, en cas d'absence d'une formation continue personnelle conséquente, l'état d'information des enseignant-e-s peut être très divers. Un autre facteur est l'ampleur de la formation, en lien avec le statut de l'enseignant-e en charge d'une langue étrangère : il est évident qu'un-e enseignant-e généraliste ou semi-généraliste aura une formation plus générale et moins approfondie en didactique des langues-cultures étrangères qu'un-e collègue spécialiste de cette langue qui dispose en plus d'une formation universitaire préalable (même si elle n'est pas toujours clairement orientée vers l'enseignement). De par leur formation de généraliste et de par leur présence importante en classe et le nombre de disciplines enseignées, les enseignant-e-s généralistes seront en principe mieux à même de transposer des démarches d'une discipline à l'autre, d'aborder certains contenus en langue étrangère et de faire des liens avec l'enseignement du français, langue de scolarisation (décloisonnement), malgré le fait que le caractère général de la formation et les compétences dans la langue et culture pourraient être un frein à de telles démarches. Une enseignant-e spécialiste d'une langue-culture aura investi beaucoup de temps et d'énergie dans sa formation en langue-culture, universitaire, linguistique et didactique. On devra donc s'attendre à des différences dans la perception des compétences des élèves à développer et partant, le travail consacré aux différentes activités langagières en fonction du statut de l'enseignant-e ; malheureusement, nous ne disposons pas de données pour étayer ces hypothèses.

### 1.5.3 BIOGRAPHIE LANGAGIÈRE ET CULTURELLE ET COMPÉTENCES EN LANGUE-CULTURE

Tant la perception que le développement des différentes compétences ou activités langagières (écouter, lire, parler de manière suivie, participer à une conversation, activité de médiation) se trouveront influencés par le vécu langagier et culturel et les compétences dans la langue-culture de chaque enseignant-e. Ainsi, nous pouvons faire l'hypothèse que plus la biographie d'apprentissage de l'enseignant-e est riche en contacts prolongés avec d'autres langues-cultures (situation d'apprentissage naturelle), plus l'enseignant-e favorisera des compétences de communication réelles, également orales, chez ses élèves. Tandis que le fait d'avoir développé ses compétences en langues-cultures prioritairement à travers l'enseignement (situation d'apprentissage formelle) aura probablement une incidence sur la perception des compétences à travailler avec les élèves et pourrait faire passer les activités langagières orales et la proposition de situations d'apprentissage informels au deuxième plan. Des contacts intenses et prolongés avec la langue-culture enseigné auront également un impact sur l'aisance de l'enseignant-e à fonctionner dans cette langue-culture. Il est évident qu'une grande aisance permet plus de spontanéité et de souplesse dans l'enseignement, facteurs qui ne manqueront pas d'influer positivement sur les compétences et les attitudes des élèves<sup>25</sup>.

### 1.5.4 CONDITIONS D'ENSEIGNEMENT

Par conditions d'enseignement, nous entendons en tout premier lieu la dotation horaire pour l'enseignement ; ensuite, on peut citer le nombre d'élèves par classe, l'équipement

---

<sup>24</sup> Pour utiliser une analogie, les attentes que nous avons par rapport à la qualification de nos médecins semblent une excellente illustration de cette exigence.

<sup>25</sup> Le questionnaire à l'attention des enseignant-e-s dans cette recherche pourrait donner des éclairages par rapport à ces hypothèses.

(informatique, multimédia), la situation géographique (proximité avec une région où la langue-culture est présente), la composition socio-culturelle de la population scolaire etc. En cas de constellation défavorable (dotation horaire limitée, grandes classes, peu d'équipement, région de langue-culture éloignée, etc.), un enseignant-e peut être amené à privilégier des activités écrites, une approche conscientisante et un recours à des règles pour plus d'efficacité. Dans le cas contraire, les conditions sont plus favorables pour une utilisation de la langue à large échelle dans la classe, en interaction avec les élèves et un développement plus équilibré de tous les aspects de la compétence de communication.

### **1.5.5 LES FINALITÉS MULTIPLES DE L'ACTIVITÉ ENSEIGNANTE**

Dans un article déjà cité plus haut, R. Goigoux, spécialiste de l'apprentissage de la lecture mais également en psychologie du travail (Goigoux, 2007), présente un modèle d'analyse de l'activité de l'enseignant-e auquel nous nous référons ici. Ce modèle révèle le fait que l'activité professionnelle de l'enseignant-e est une activité orientée vers différents destinataires : vers les élèves en tant qu'individus ou en tant que groupe-classe, vers les autres acteurs de l'école (pour légitimer ou valoriser son travail et le rendre visible), les collègues qui enseignent dans les classes parallèles, qui ont eu ou qui reprendront la classe, les parents d'élèves, la hiérarchie... On voit bien alors comment ce contexte peut influencer la perception des compétences des élèves et conduire à une culture locale d'enseignement. Le dernier « destinataire » de l'activité d'enseignement est l'enseignant-e lui-même / elle-même ; en effet, l'enseignant-e investit de l'énergie et espère tirer de la satisfaction de son travail, obtenir de bons résultats avec ses élèves, il / elle doit préserver son énergie, sa santé, etc. En ce qui concerne la question des compétences des élèves, on peut encore une fois aisément imaginer que le rapport « coût » - « bénéfice attendu » peut jouer un rôle pour développer (ou non) toutes les activités langagières en fonction des prescriptions du plan d'études ; ainsi, une grande classe posant des problèmes de discipline à l'enseignant-e peut l'amener à ménager ses ressources et privilégier des activités écrites et des formes de travail individuels.

La perspective de l'enseignant-e par rapport aux compétences des élèves fait apparaître un grand nombre de facteurs en jeu qui illustrent bien la complexité des pratiques d'enseignement et la nature située de cette activité. En effet, nous pensons que les paramètres décrits forment un champ de tension qui peut donner lieu à d'apparentes incohérences dans les conceptions des enseignant-e-s, « incohérences » qui trouveraient leur explication dans la constellation des différentes variables évoqués.

## **1.6 LA PERSPECTIVE DES ÉLÈVES**

En tant que destinataires principaux de l'enseignement des langues, nous considérons les élèves comme acteurs à part entière dans l'apprentissage d'une langue-culture. En tant qu'individus et en tant que groupe-classe, les élèves filtrent les contenus de l'enseignement et les injonctions de leurs enseignant-e-s en fonction de plusieurs catégories de facteurs que nous esquisserons dans ce qui suit. Comme pour la perspective des enseignant-e-s, nous ne pouvons pas prétendre à l'exhaustivité et ne disposant pas de données étayées, nous devons nous contenter d'une ébauche de la complexité de la situation. En partant de l'idée que les enseignant-e-s traduisent le plus fidèlement possible les prescriptions des plans d'études dans des enseignements concrets (*input*), le premier élément à prendre en considération concerne les processus d'apprentissage langagier au niveau du traitement de l'information par les élèves ; en effet, la recherche sur l'acquisition des langues nous montre que les apprenant-e-s ne traitent jamais l'input dans sa totalité mais effectuent une sélection dépendant de leur attention, du niveau déjà atteint dans la langue-culture en

question, des caractéristiques langagières de l'input etc. (par ex. Brown, 2007, op.cit). A des niveaux plus macroscopiques, le développement des compétences chez les élèves est influencé par des facteurs biographiques, sociaux, par des différences individuelles et des facteurs liés à la personnalité des apprenant-e-s ainsi que des représentations ayant trait au statut de langue-culture étrangère comme discipline scolaire ; tous ces facteurs sont en grande partie interdépendants. Dans ce qui suit, nous donnerons un aperçu plus détaillé de ces facteurs en les considérant de manière isolée, pour plus de simplicité.

### 1.6.1 FACTEURS BIOGRAPHIQUES ET SOCIAUX

A côté du sexe, le premier élément à mentionner ici est certainement la biographie linguistique et culturelle des apprenant-e-s et leur statut de personne bi- ou plurilingue. Le plurilinguisme peut s'être développé dans un contexte migratoire (ou non) ; l'élève peut émaner d'une langue-culture plus ou moins valorisée et, en fonction de son âge et de ses conditions de vie de départ, l'élève peut disposer d'une expérience de scolarisation plus ou moins longue et intense, plus ou moins heurtée, plus ou moins réussie. Ajoutons que le bagage langagier d'un-e apprenant-e-s peut bien sûr comprendre la langue-culture enseignée. Comme le confirme la grande étude DESI en Allemagne pour l'anglais langue étrangère (DESI-Konsortium, 2006), les filles sont plus performantes que les garçons en matière d'apprentissage des langues ; pour les élèves plurilingues (très souvent avec un contexte migratoire), les performances en anglais sont égales, voire légèrement meilleures que celles de leurs camarades germanophones, tout mis à part le fait que les élèves plurilingues (non-germanophones) ne sont souvent pas orienté-e-s dans les filières à exigences plus élevées. Les auteurs de l'étude indiquent que pour les élèves plurilingues, l'anglais est souvent la 3<sup>e</sup> langue apprise ; selon le DESI-Konsortium, les résultats confirment alors le fait que l'expérience d'apprentissage antérieure de deux langues facilite les apprentissages subséquents (test des compétences de communication). Toujours selon l'étude DESI, le niveau socio-culturel des familles des apprenant-e-s exerce une influence modérée et indirecte sur le développement des compétences : ce sont surtout les connaissances d'anglais des parents ainsi qu'un intérêt familial général pour la langue-culture en question qui se répercutent positivement dans les performances des élèves. Dans le même ordre d'idées, on peut supposer que des expériences d'apprentissage antérieures d'une langue à l'école peuvent également faciliter l'apprentissage subséquent d'une autre langue (pour la Suisse romande, c'est l'anglais (et /ou l'italien) qui bénéficierai(en)t de l'expérience d'apprentissage antérieur de l'allemand) ; cette hypothèse joue par ailleurs un rôle important dans la conception intégrative de la didactique des langues préconisée par le PER (cf. aussi Wokusch, 2008).

#### ***Différences individuelles***

En lien avec le succès de l'apprentissage des langues à l'école ou en situation naturelle, l'on évoque souvent des différences individuelles comme déterminant en bonne partie la réussite de l'apprentissage, bien souvent synonyme de « bonnes notes » dans la discipline « langue étrangère ». Contrairement aux facteurs biographiques et sociaux, on entend généralement par « différences individuelles » des caractéristiques intrinsèques à l'individu (cf. chap. 1.2.2). Par exemple, il n'est pas rare d'entendre un-e apprenant-e se qualifier (ou être qualifié-e par un-e enseignant-e ou son entourage) comme plus ou moins « doué-e » pour l'apprentissage des langues. La notion d'« aptitude » renvoie à un courant de recherche important autour du rôle de différences individuelles dans l'apprentissage, travaux dont les résultats sont cependant à considérer avec une certaine prudence car ils concernent plus souvent des apprenant-e-s jeunes adultes ou adultes (Leaver, Ehrman & Shekhtman, 2005 ; Dörnyei, 2005, op.cit.). Nous pensons en effet que les caractéristiques individuelles sont probablement moins formées et moins exprimées

chez des apprenant-e-s jeunes que chez des apprenant-e-s plus âgé-e-s et donc moins stables. Précisons également que la notion d'aptitude renvoie particulièrement aux aspects formels du langage (cf. Dörnyei, 2005), et donc à un seul aspect de la compétence de communication. De plus, l'on considère aujourd'hui que la réussite dans l'apprentissage des langues-cultures résulte d'une combinaison de facteurs de personnalité et de préférences au niveau du traitement de l'information. De manière générale, le rôle des différences individuelles ne doit en aucun cas être surévalué afin de ne pas « enfermer » des apprenant-e-s dans des présupposés très difficiles à vérifier. Les facteurs de personnalité souvent cités sont les suivants : tendance à l'introversion vs extraversion, tolérance à l'ambiguïté, empathie, ouverture / curiosité. Comme on le voit, ce sont des traits assez généraux se situant en amont de l'apprentissage proprement dit et favorisant la disposition à se confronter à une langue-culture sans trop de barrières affectives défensives. L'estime de soi ainsi qu'une perception positive de son aptitude à maîtriser l'apprentissage d'une langue-culture étrangère auront également un effet positif sur les apprentissages. Un autre paramètre souvent évoqué (et discuté de manière controversée, cf. Dörnyei, 2005) dans ce contexte est le style cognitif (quelquefois aussi style d'apprentissage) d'un individu, c'est-à-dire ses préférences au niveau de la prise et du traitement de l'information. Dans sa monographie consacrée aux différences individuelles dans l'apprentissage des langues, Z. Dörnyei (2005, *op.cit.*) considère la théorie développée par B. Leaver et M. Ehrman (Leaver, Ehrman & Shekhtman, 2005) comme assez robuste. Elle se fonde sur la synthèse de travaux similaires et catégorise les préférences selon deux pôles : l'apprentissage synoptique (avec un accent sur l'intuition, une vue globalisante et un contrôle subconscient des processus) vs. apprentissage ecténique (apprentissage à tendance analytique, séquentielle et contrôlé de manière consciente) ; il est important de noter que les styles cognitifs individuels se situent en général sur un continuum et qu'il n'est pas rare d'avoir un profil « entre deux pôles ». Retenons que les préférences regroupées dans le style cognitif d'un-e apprenant-e interagissent avec les activités d'enseignement qui peuvent plus ou moins leur correspondre. Un exemple pourrait être l'enseignant-e qui privilégie une approche très analytique et un-e apprenant-e fonctionnant plutôt de manière globalisante et holistique ; de telles constellations pourraient entraver le développement des compétences chez les apprenant-e-s concerné-e-s et certains auteurs vont jusqu'à parler de « conflits de style ». Mais pour les apprenant-e-s de la scolarité obligatoire, la question des styles cognitifs et leur rôle dans l'apprentissage des langues n'est pas suffisamment explorée pour se prononcer sur leur effet ; de plus, on n'en sait pas assez par rapport à leur stabilité et il se pose la question d'un éventuel ancrage culturel. Nous sommes néanmoins convaincue de l'opportunité de proposer un enseignement suffisamment varié pour éviter de privilégier un seul style cognitif (en règle générale proche du style personnel de l'enseignant-e). Le dernier paramètre individuel à prendre en compte est la motivation des apprenant-e-s qui – pour des apprenant-e-s jeunes - risque de fluctuer au gré des activités proposées et des enjeux liés à l'évaluation s'il n'y a pas un climat favorable à l'apprentissage de la langue-culture en question dans la famille de l'élève. Finalement, de manière très générale, la capacité des apprenant-e-s de s'adapter au contexte scolaire et partant, à l'enseignement des langues proposé va également exercer une influence favorable sur le développement de leurs compétences en langue-culture étrangère telles que perçues à travers l'enseignement.

### ***Perception de la langue-culture en tant que discipline scolaire***

Les apprenant-e-s étant inséré-e-s dans un système scolaire vivent l'apprentissage d'une langue-culture étrangère sous forme d'enseignement d'une discipline scolaire. Tout comme pour les enseignant-e-s, leurs expériences d'apprentissage non-scolaires voire pré-scolaires conduisent à une conception subjective et implicite de l'apprentissage d'une

langue-culture et des compétences à développer ; rappelons qu'en situation naturelle, tant les compétences que le niveau à développer seront déterminés par le seul critère du besoin réel pour fonctionner dans la langue-culture et régulés par le contact direct avec des membres de la communauté de la langue-culture en question. La situation de l'apprentissage scolaire est différente dans la mesure où il s'agit nécessairement de besoins communicatifs extrapolés, fictifs et non spécifiques et que l'école a également à atteindre des objectifs culturels plus généraux ; de plus, les apprentissages doivent être déclinés sous forme de plans d'études et pouvoir être évalués. Il est donc possible que les conceptions de l'apprentissage d'une langue-culture d'élèves plurilingues soient en conflit avec leur perception de l'enseignement proposé ce qui nous semble quelquefois le cas pour des élèves germanophones, anglophones et peut-être aussi italo-phones à l'école secondaire. Un tel conflit pourrait conduire les élèves soit à dévaloriser leurs expériences d'apprentissage hors-scolaires, soit se mettre en opposition à l'enseignement proposé, soit s'adapter à l'enseignement scolaire en séparant leurs représentations de l'apprentissage langagier en une représentation de « la vie réelle » et une représentation de l'apprentissage « scolaire »... Nous sommes d'avis que le dernier cas est relativement fréquent et qu'il reflète un même clivage des conceptions que nous prêtons à beaucoup d'enseignant-e-s. Finalement, la perception de la langue-culture par les élèves en tant que discipline scolaire est influencée par la famille (parents et fratrie<sup>26</sup>), l'image que donne l'enseignant-e par rapport aux compétences à développer, à travers ses propres compétences en langue-culture, l'image que les élèves perçoivent à travers les moyens d'enseignement qui donnent une idée plus ou moins vivante, équilibrée de la langue-culture et des échantillons de langue qui y sont présentés.

## 1.7 RÉSUMÉ ET CONCLUSIONS : LES COMPÉTENCES DES ÉLÈVES, QUELLES COMPÉTENCES ?

L'examen des différents points de vue concernant les compétences des élèves attendues en langues-cultures étrangères nous a montré que la perception de ces compétences varie selon la perspective adoptée.

La perspective de la société semble encore marquée par l'idéal d'une maîtrise « parfaite », liée peut-être à l'idéal de « parler comme une personne native de la langue », avec un accent fort sur les compétences orales. La démarche d'enseignement / apprentissage préconisée de manière intuitive par des voix critiquant l'efficacité de l'apprentissage scolaire d'une langue est l'enseignement par immersion, si possible précoce.

La perspective didactique en tant qu'approche scientifique est la perspective la plus raisonnée et explicite ; mais comme toute approche scientifique sérieuse, elle n'a pas la prétention de détenir une quelconque vérité. Cette perspective donne lieu à une vision « composite » des compétences en langue-culture différenciant par ex. entre savoirs, savoir-faire, savoir-être. Les compétences langagières plurilingues peuvent être partielles et développées à un certain degré déterminé par les besoins de l'individu (compétences fonctionnelles) et les tâches qu'il remplit en recourant aux différentes activités langagières (conception actionnelle). La conception de l'apprentissage d'une langue-culture tout en utilisant fait référence au modèle de compétences plurilingues en situation naturelle, proche de la vie réelle. La mesure et l'évaluation des compétences constituent un volet particulier de la perspective didactique et doivent être en cohérence avec le modèle de compétence sous-jacent au dispositif d'enseignement. Le fait que toutes les compétences

---

<sup>26</sup> Par exemple, des familles entières se déclarant « nulles en langues » – ou « en maths »...

(savoir-être) ne sont pas mesurables pose le défi de ne pas les négliger ni dans les plans d'études ni dans l'enseignement sur le terrain.

Si on adopte la perspective de la régulation des systèmes scolaires, il est primordial de définir des compétences « noyau » clairement opérationnalisées, donc mesurables et comparables, définies sur la base d'un modèle de compétences explicite, se référant aux éléments théoriques actuels. Cette perspective entraîne une vision nécessairement réduite des différentes sous-compétences composant la compétence plurilingue.

La perspective institutionnelle est une perspective large politique, définissant les finalités de l'école qui doit former les futur-e-s citoyen-ne-s ; cette perspective inclut alors les dimensions de savoir-être et des compétences citoyennes, par exemple la compétence interculturelle. En tant que vision définissant des grandes orientations, elle n'a pas à se préoccuper de la mesurabilité de ces aspects.

La perspective des enseignant-e-s est probablement la perspective la plus inconfortable dans la mesure où l'enseignement concret constitue le point de rencontre des conceptions décrites ci-dessus. En effet, il incombe aux enseignant-e-s de concilier les prescriptions primaires, les prescriptions secondaires, leurs théories subjectives et leur biographie linguistique et culturelle personnelle et les « traduire » dans leur enseignement. Dans cette perspective, il ressort également que la perception de la langue-culture en tant qu'objet d'enseignement pourrait être fort différente de la perception d'une langue-culture en tant qu'objet d'apprentissage de la « vie réelle », hors scolaire. Nous ne pouvons probablement pas non plus partir de l'idée que la notion de « compétences fonctionnelles développées à un certain niveau » se soit substituée complètement à l'idéal de la « maîtrise parfaite » dans les représentations des enseignant-e-s de langue.

Tout comme les enseignant-e-s, la perspective des élèves se situe également au carrefour des attentes de la société, des parents, de leur expérience personnelle, de leur socialisation à l'école ; nous pensons que les élèves partagent avec les enseignant-e-s la perception divergente de la langue-culture en tant qu'objet d'apprentissage scolaire et de la langue-culture apprise en contexte naturel.

Le tour d'horizon des différentes perspectives que l'on peut avoir sur les compétences des élèves en langue-culture a bien illustré les aspects multiples à prendre en compte. Il en découle la nécessité d'un discours précis et explicite par rapport à la notion des « compétences des élèves en langue-culture étrangère ». En effet, nous avons vu qu'il y a tout un faisceau de savoirs, savoir-faire et savoir-être liées à la notion de compétence de communication en langue-culture étrangère à prendre en compte et ce dès les niveaux débutants. En effet, pour utiliser une langue étrangère de manière adéquate, il faut disposer, à côté de la compétence linguistique proprement dite, d'une compétence interculturelle en passant par les aspects socio-culturels, pragmatiques et stratégiques liés à l'utilisation d'une langue. C'est donc bien au pluriel qu'il convient de parler de « compétences des élèves ».

Faire évoluer les représentations des enseignant-e-s dans ce domaine est alors une tâche importante pour les institutions de formation à l'enseignement dans la mesure où la poursuite d'un idéal inatteignable (« la maîtrise parfaite ») risque de générer une insatisfaction importante, voire un sentiment d'incompétence pour les enseignant-e-s de langue. De plus, les nouveaux plans d'études suisses visent des niveaux de compétence échelonnés, définis par des descripteurs. Nous espérons que le fait de définir des attentes à certains niveaux pourra être accueilli avec soulagement par les enseignant-e-s de langue.

Si l'on veut évaluer ces compétences aussi objectivement que possible, comme on doit le viser pour chaque discipline scolaire, et encore plus dans le cadre d'un monitoring, on doit se rendre à l'évidence que toute évaluation se limite obligatoirement à des manifestations mesurables et comparables des compétences des élèves. Toute mesure n'est alors que partielle et ne saurait donc refléter les compétences de communication réelles des élèves en langues-cultures étrangères même si ces éléments mesurables donnent une vue d'ensemble du fonctionnement d'un dispositif d'enseignement et permettent de retracer les effets d'innovations et de réformes sur l'ensemble d'une population. Comme pour bien d'autres disciplines scolaires, une note obtenue à l'école donne donc au mieux une vision partielle des compétences d'un élève, vision qui gagne en précision si toutes les activités langagières productives et réceptives sont bien travaillées dans des situations réalistes à l'école et évaluées en conséquence. Pour l'enseignement, il est primordial de se référer au grand tableau des finalités de l'école et de l'enseignement des langues-cultures et de veiller ainsi à développer toutes les compétences et non seulement celles qui sont mesurables ou évaluables.

## CHAPITRE II

### 2 RÉSULTATS AUX DIVERSES ÉPREUVES

#### 2.1 MÉTHODOLOGIE

Eu égard à la problématique exposée dans l'introduction, mais aussi aux réflexions menées dans le premier chapitre, les questions auxquelles la présente recherche tente de répondre sont nombreuses : Tous les élèves atteignent-ils le niveau A1 dans toutes les compétences ainsi que le prévoit le Plan d'études vaudois<sup>27</sup> ? Dans quelle mesure les élèves réussissent-ils ou échouent-ils ? Y a-t-il des liens entre les performances des élèves aux épreuves écrites et aux épreuves orales. Existe-t-il une relation entre l'acquisition des diverses compétences ? Y a-t-il un rapport entre les résultats aux tests lacunaires et ceux obtenus dans les autres épreuves ? Peut-on relier de bons résultats aux épreuves à une bonne note à l'école ? Les variables personnelles et contextuelles comme par exemple le sexe, l'âge, la méthode utilisée, la localisation géographique de l'établissement scolaire etc. jouent-elles un rôle déterminant ? Est-il possible de dégager des profils d'élèves en relation avec les compétences évaluées ? Et enfin, que faire si les élèves n'atteignent pas (tous) le niveau souhaité ?

#### 2.2 COMPOSITION DE L'ÉCHANTILLON

Nous avons procédé à un échantillonnage de la population de référence. 35 classes de 6<sup>e</sup> année situées chacune dans un établissement différent ont été tirées au sort, représentant un total de 642 élèves qui ont passé les épreuves écrites. L'échantillon obtenu ainsi nous paraît représentatif des diverses régions du canton. Enfin, les 35 établissements ont été regroupés en 4 catégories selon leur zones d'implantation<sup>28</sup>.

#### 2.3 L'ÉPREUVE

Pour évaluer les compétences des élèves, il fallait faire un choix fondamental : utiliser une épreuve existante ou créer un outil spécifique. L'avantage de la première solution réside dans le fait que certaines épreuves sont calibrées, normées, standardisées. C'est le cas des épreuves internationales du type de celles élaborées par le *Goethe Institut* par exemple. Ces épreuves ont été conçues par des spécialistes en la matière et l'on peut donc les considérer de bonne qualité. De plus, elles sont passées chaque année par des milliers de personnes, et les conditions de passation sont normées car les organismes qui délivrent des diplômes reconnus internationalement doivent satisfaire à un certain nombre d'exigences. Enfin, il y a un intérêt évident à disposer d'une épreuve existante. Le désavantage de ce genre d'épreuves réside dans le fait qu'elles sont destinées à être passées par un très grand nombre de personnes, ce qui conduit les auteurs de ce genre de tests à penser en termes de recherche d'économie dans la passation, ce qui réduit souvent l'aptitude du test à évaluer de manière réellement communicative les compétences des candidats.

---

<sup>27</sup> De même que le PER d'ailleurs.

<sup>28</sup> Les établissements ont été subdivisés en établissements urbains (12), établissements de banlieue urbaine (10), établissements de petite agglomération (6) et enfin établissements de campagne (7).

Tout en étant conscients des défauts inhérents aux tests standardisés<sup>29</sup>, nous avons néanmoins opté pour le test de type « test international », car à nos yeux, les critères de validité nous semblaient essentiels.

Nous devions alors procéder à un second choix ; il fallait trouver l'épreuve qui conviendrait parmi celles disponibles. Ce choix était à vrai dire assez restreint, puisque les épreuves internationales standardisées de niveau A1 susceptibles de convenir sont au nombre de deux pour l'allemand L2 : l'épreuve intitulée *Fit in Deutsch* (FiD ci-après), élaborée par le *Goethe Institut* et celle appelée KID (*Kompetenz in Deutsch*), réalisée par l'*Österreichisches Sprachdiplom* (ÖSD).

Nous avons comparé deux épreuves standard aisément consultables sur l'Internet (les *Modellsätze*) afin de choisir laquelle des deux nous allions retenir. Leurs caractéristiques se trouvent dans le tableau 1.

L'épreuve de l'ÖSD semble plus variée que l'épreuve du *Goethe Institut*, notamment dans sa partie **compréhension écrite**. En effet, l'ÖSD met davantage l'accent sur la compréhension écrite que FiD, dont l'approche est plus restreinte au seul lexique. Les types de textes y sont également un peu plus diversifiés. En outre, les textes de FiD s'adressent à un public plus âgé, plus adolescent, alors que ceux de KID semblent certes un peu plus simples, mais aussi mieux en rapport avec l'âge des élèves. En ce qui concerne la **compréhension orale**, l'avantage irait plutôt du côté de FiD dans la mesure où l'on y trouve des monologues et des dialogues, absents dans KID. En revanche, les modalités de réponses sont plus variées pour KID. La **production écrite** semble une nouvelle fois plus adaptée à des élèves plus jeunes dans l'épreuve autrichienne. En effet, les réponses attendues sont amorcées par les débuts des phrases, ce qui en facilite la rédaction. De plus, les énoncés à produire sont moins complexes que ceux de l'épreuve allemande. Enfin, l'épreuve d'**expression orale** est plus courte dans KID, facteur non négligeable lorsqu'il s'agit de la faire passer à un grand nombre d'élèves, ce qui est notre cas. Elle permet aussi l'interaction avec l'examinateur (dans FiD, les élèves effectuent une sorte de monologue dialogique, c'est-à-dire qu'ils doivent simuler un dialogue : l'un doit poser une question à partir d'un mot donné, un autre doit y répondre et vice versa ; l'examinateur n'intervient que si la question formulée est incompréhensible ou si la demande de répéter la question n'entraîne pas de réaction adéquate).

Il y avait un troisième choix à opérer. Il fallait en effet déterminer si le niveau A1 prévu par l'épreuve KID1 suffisait, ou si au contraire, il fallait ajouter des exercices de KID2. C'est la deuxième solution qui a été retenue du fait que dans les classes vaudoises, nombre d'élèves disposent de compétences (surtout réceptives) plus élevées que A1. Nous avons donc sélectionné deux exercices supplémentaires de niveau A2 pour la compréhension écrite et deux pour la compréhension orale. Pour des raisons pratiques, nous n'avons pas pu faire passer l'intégralité des exercices de KID2 et nous n'avons rien ajouté aux compétences productives (expressions écrite et orale). Par contre, nous avons décidé de faire passer une épreuve supplémentaire composée de quatre textes lacunaires calibrés de A1.1 à A2.1 (cf. explications complémentaires dans l'analyse des résultats).

---

<sup>29</sup> Pour ne citer que deux exemples, la question à choix multiple est un moyen limité de tester des compétences, souvent critiqué par le fait qu'il fournit des réponses auxquelles le candidat n'aurait peut-être jamais pensé seul, ou encore le fait que toutes les consignes soient données en L2, ce qui pose le problème de ne plus trop savoir ce que l'on teste : la compréhension de la consigne ou la bonne (ou mauvaise) réponse à une question bien comprise ?

Tableau 1 : Comparaison Fit in Deutsch / KID

<b>Fit in Deutsch 1</b>	<b>KID 1</b>
<b>Compréhension écrite</b>	
Teil 1 : • 67 mots à comprendre (vocabulaire plus complexe) • item plus simple (QCM <sup>30</sup> )	Aufgabe 1 : • 32 mots à comprendre  • item plus complexe (logique de question / réponse)
Teil 2 : • 74 mots à comprendre (vocabulaire plus complexe) • item plus simple (QCM)	Aufgabe 2 : • 40 mots à comprendre  • item plus complexe (logique de narration)
	Aufgabe 3 : • 49 mots à comprendre • texte lacunaire
Lexique / contexte orienté « adolescent » Total : 121 mots	Lexique / contexte orienté « pré-adolescent » Total : 141 mots
Durée : environ 20 minutes	Durée : environ 30 minutes
<b>Compréhension orale</b>	
Teil 1 : • 3 textes à écouter • 2 écoutes • QCM	Aufgabe 1 : • 5 textes à comprendre • 1 écoute • QCM
Teil 2 : • 2 conversations à comprendre • 2 écoutes • QCM	Aufgabe 2 : • 1 texte à comprendre • 2 écoutes • vérification par production écrite
	Aufgabe 3 : • 5 textes à comprendre • 1 écoute • QCM
Durée : environ 20 minutes	Durée : environ 15 minutes
<b>Production écrite</b>	
Übung : • 1 texte à lire (présentation) • 1 texte à produire (même contenu). Pas d'amorces • 30 mots minimum	Aufgabe : • 1 texte à lire (présentation) • 1 texte à produire, suivant des indications précises (questions) sur un schéma pré-construit (phrases à compléter)
Durée : environ 20 minutes	Durée : environ 15 minutes

<sup>30</sup> QCM = Questionnaire à choix multiple

Production orale	
Teil 1 : monologue • se présenter : 7 phrases à produire à partir de 7 questions	Aufgabe 1 : monologue + dialogue • se présenter : 1 phrase à produire sur la base d'une question + interaction avec examinateur • goûts : 1 phrase à produire sur la base d'une question écrite + interaction avec examinateur
Teil 2 : dialogue • poser des questions et répondre à des questions sur un thème (réservoir de mots)	Aufgabe 2 : dialogue • dialogue avec l'examinateur sur un thème
Teil 3 : production monologique de dialogues • poser des questions et y répondre à partir d'une image (pas de réservoir de mots)	
Durée : environ 15 minutes	Durée : environ 10 minutes
Durée totale de l'épreuve : 75 minutes	Durée totale de l'épreuve : 70 minutes

## 2.4 DE LA DIFFICULTÉ DES ITEMS ET DE LA FIABILITÉ DE L'OUTIL

Dans le prolongement des considérations évoquées ci-dessus, nous nous sommes interrogés sur le degré de difficulté de chacun des exercices composant l'épreuve. Lors de la présentation de nos résultats, nous parlerons fréquemment des taux de réussite (ou scores) aux items des exercices. Il nous arrivera également de mentionner la plus ou moins grande difficulté de tel ou tel item. Une épreuve de ce type aurait pu être étalonnée à l'aide du modèle de Rasch qui permet de calculer la probabilité de succès à une réponse en intégrant la compétence de l'élève et la difficulté de la réponse<sup>31</sup>. Informations prises auprès des concepteurs de KID, nous avons appris que les items de ces épreuves n'ont pas été évalués selon cette procédure. D'ailleurs, l'une des auteures de l'ÖSD estime même que l'utilisation du modèle de Rasch pour les tests de langue est sujet à caution pour diverses raisons, dont notamment celle qu'en langues, l'indépendance d'un item par rapport à un autre n'est tout simplement pas imaginable, puisque la compétence linguistique d'une personne dépend de l'interaction de nombre de compétences partielles en relation les unes avec les autres (Glabionat, 1998). Cependant, les items ont été calibrés d'après un test dit d'ancrage, effectué par plusieurs centaines de candidats et n'ont alors été retenus que les items qui donnaient satisfaction<sup>32</sup>. Nous ne disposons malheureusement pas d'informations supplémentaires sur l'indice de difficulté<sup>33</sup> (certains auteurs préfèrent parler d'indice de *facilité*), c'est pourquoi nous retiendrons, dans l'analyse de nos résultats, les traditionnelles proportions de réponses correctes, incorrectes et de non-réponses. Nous partons également du point de vue que le pourcentage des réponses correctes est représentatif des compétences des élèves dans les divers domaines, tout en sachant qu'une partie d'entre-elles peut être le fruit du hasard, comme dans tous les exercices de type fermé (questions à choix multiples, textes lacunaires, exercices

31 C'est le modèle retenu par exemple dans l'étude PISA .

32 Il s'agit là de l'approche dite « expérimentale », de loin la plus pratiquée. Elle s'oppose à l'approche appelée « théorique » d'une part, dans laquelle ce sont des experts en la matière qui déterminent le degré de difficulté et l'approche « introspective » d'autre part, où les élèves estiment leur probabilité de réussite à telle ou telle question. Dans la réalité, ces trois approches ne s'opposent pas forcément, elle peuvent même souvent se compléter.

33 Glabionat précise dans son ouvrage à propos de l'authenticité des textes retenus pour l'ÖSD qu'ils ont renoncé à l'option qui consiste à complexifier l'épreuve en augmentant le degré d'authenticité des textes, au profit d'autres paramètres comme – dit-elle – la gradation par facteurs de complexité inhérents aux textes ou en augmentant la complexité des tâches à effectuer (op. cit., p. 72)

d'appariement, croix à mettre dans la bonne colonne, etc.). Nous estimons cependant que la part due au hasard est faible au vu du nombre relativement élevé d'items que comporte l'ensemble de nos épreuves.

Nous avons en revanche effectué les calculs de l'alpha de Cronbach<sup>34</sup> pour les trois exercices de compréhension écrite et orale qui composent KID1, puis pour l'ensemble des exercices pour chacune de ces compétences<sup>35</sup>. Le tableau 2 répertorie tous ces coefficients.

Tableau 2 : Coefficients alpha de Cronbach pour les exercices de compréhension écrite

	KID1	KID1 + 2 exercices KID 2
Compréhension écrite	.79	.85
Compréhension orale	.70	.69

Comme on le voit, les coefficients alpha sont suffisants, voire élevés dans le cas de la compréhension écrite, ce qui laisse penser que la cohérence interne de l'épreuve est bonne. Ce constat sera utile plus loin, lorsqu'il s'agira d'additionner les scores des élèves aux diverses épreuves par compétences.

Cela dit, les valeurs moins élevées de la compréhension orale renvoient à des problèmes dans la conception même des exercices. En effet, certains exercices sont problématiques dans la mesure où le fait de répondre de manière erronée à une seule question induit en réalité deux erreurs. Par exemple, si un élève se trompe et choisit une proposition inappropriée pour telle question, il n'aura plus le choix et devra choisir obligatoirement, s'il est logique, une autre proposition inappropriée comme réponse à telle autre question.

Cependant, malgré ces quelques imperfections, nous ne mettons pas en doute la validité globale de l'instrument qu'est KID. Nous montrerons simplement que les résultats obtenus à certains exercices ont manifestement subi l'influence de la forme adoptée par l'outil.

## 2.5 A QUOI CORRESPOND LE NIVEAU A1 ? QU'EST-CE QUI EST TESTÉ PAR KID ?

Comme nous le mentionnions précédemment, il est attendu des élèves vaudois qui terminent leur sixième année de scolarité obligatoire qu'ils maîtrisent le niveau A1 du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR ci-après). Mais de quoi s'agit-il ? Le CECR distingue 6 niveaux de compétences qui s'étendent du niveau A1 au niveau C2. Au niveau A, l'apprenant est considéré comme un **utilisateur élémentaire**. Ce niveau se subdivise lui-même en deux niveaux : le niveau A1, également appelé « introductif » ou « de découverte » et le niveau A2, « intermédiaire » ou « de survie ». Le CECR est un outil très complet, doté de nombreuses échelles, de tableaux et de descripteurs qui détaillent toutes sortes de compétences et de savoirs que l'apprenant « type » est censé acquérir à tel niveau ou à tel autre. Il serait aussi fastidieux qu'inutile de

34 Rappelons qu'il s'agit d'un coefficient qui mesure le degré d'homogénéité de la mesure des items d'un questionnaire ou d'une épreuve. Il varie entre 0 et 1 et il peut être considéré comme pertinent à partir de .70. Certains auteurs descendent la barre à .65, voire .60 (cf. la typologie de l'alpha de Cronbach chez De Vellis (2003), par exemple), d'autres, en revanche, estiment que .80 est un minimum, car d'après eux, la valeur-limite varie en fonction à la fois du type de la recherche, de la nature des données ainsi que de leur nombre, (cf. par exemple Tappen (2011) ou surtout Peterson (1995)). Nous retiendrons, quant à nous, la valeur de .75.

35 Nous nous sommes bornés aux compétences réceptives, car les exercices de production écrite et orale sont trop ouverts pour que l'on puisse calculer cet indice.

reproduire tous ces documents ici. Le lecteur intéressé aura avantage à se référer directement au document original<sup>36</sup>, de même qu'il pourra consulter avec profit l'ouvrage *Profilé Deutsch*<sup>37</sup> sur lequel les examens de l'ÖSD s'appuient explicitement. Nous nous contenterons, pour notre part, de présenter le niveau A1 de manière globale, tel qu'il figure dans la toute première échelle de niveaux du CECR, à savoir :

*L'utilisateur élémentaire peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant – par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc – et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif (op. cit. p. 25).*

Dans les épreuves KID, les auteurs précisent les objectifs que l'apprenant devrait avoir atteint par compétence et qui sont, selon eux, testés par l'examen. Ces objectifs sont une adaptation de ceux qui sont décrits dans le CECR et dans *Profilé Deutsch*. Nous avons traduit ces objectifs et nous les fournissons en annexe (*Annexe 1*).

Nous ne nous occuperons pas des objectifs et des descripteurs du niveau A2, car l'essentiel de notre recherche est centré sur le niveau A1. En outre, comme nous l'avons signalé plus haut, nous sommes dans l'impossibilité de mesurer le degré de difficulté réelle des items que nous avons retenus dans KID2, ce qui rend le recours à de tels outils inutile. On retiendra cependant que dans la description du niveau A2 dans l'échelle globale du CECR, le mot « simple » apparaît quatre fois en trois phrases. On y relève également le côté nécessairement familier et habituel des sujets auquel l'apprenant est confronté. Nous insistons sur ce point, car il est important de retenir que les tâches demandées aux élèves dans ce qui suit sont généralement – du moins en ce qui concerne l'écrit – plutôt simples.

## 2.6 CONDITIONS DE PASSATION DES EPREUVES ET CORRECTIONS

Après avoir choisi de manière définitive notre épreuve ainsi que les épreuves supplémentaires (C-tests) la constituant, nous avons procédé en juin 2007 à des prétests dans trois classes de 6<sup>e</sup> année dans trois établissements retenus pour leur dissemblance (établissement urbain à population majoritairement allophone, établissement urbain à population majoritairement francophone et établissement rural à population majoritairement francophone)<sup>38</sup>. L'objectif était double : il s'agissait d'une part de valider notre outil et d'autre part de repérer les éventuels problèmes lors de la passation à grande échelle, notamment en ce qui concerne l'épreuve orale. Sans entrer dans les détails, relevons que 56 élèves ont réalisé les épreuves écrites et 15 parmi eux ont également passé la partie orale du test. Nous avons assisté en personne à la passation écrite des épreuves et nous avons effectué des enregistrements vidéos des épreuves orales afin de pouvoir les analyser par la suite. Ces prétests ont été riches en enseignements ; ainsi, afin d'harmoniser la passation des épreuves écrites, nous avons réalisé un CD sur lequel étaient enregistrées toutes les consignes ; il jouait ainsi également le rôle de gardien du temps.

---

<sup>36</sup> Conseil de l'Europe (2005). Cadre européen commun de référence pour les langues. Paris : Didier.

<sup>37</sup> Glabionat, M., Müller, M., Rusch, P., Schmitz, H., Wertenschlag, L. (2005). *Profilé Deutsch*. Berlin & München : Langenscheidt.

<sup>38</sup> Signalons qu'à ce stade de notre recherche, nous étions en collaboration avec des collègues chercheuses genevoises qui ont elles aussi testé notre épreuve (toutefois sans la partie C-Test) dans 6 classes représentant un total de 94 élèves. Les conclusions de nos collègues correspondaient à peu de choses près aux nôtres.

Les épreuves définitives ont été administrées en juin 2008. La version finale de nos épreuves comporte deux variantes, la variante A commençant par la compréhension orale suivie de la compréhension écrite et de l'expression écrite, alors que la variante B débute par la compréhension écrite, suivie de la compréhension orale et enfin de l'expression écrite. La littérature consacrée à l'élaboration de tests de compétence met en effet en garde contre un éventuel effet lié à l'ordre de passation des épreuves. Le CD était accompagné d'un cahier de passation où nous précisions la marche à suivre et dans lequel l'enseignant pouvait inscrire, le cas échéant, ses remarques sur le déroulement de l'épreuve. À la fin de l'épreuve écrite proprement dite, les élèves devaient encore remplir un questionnaire de deux pages dont il sera question en fin d'ouvrage. La totalité de notre échantillon, soit 642 élèves représentant 35 classes ont donc effectué cette épreuve écrite dans des conditions aussi standardisées que possible.

Quant aux épreuves orales, l'analyse des vidéos réalisées au cours du prétest a montré que les personnes en charge de l'interview tendaient à être trop présentes, trop directives<sup>39</sup>. Ces enregistrements ont été utilisés par la suite dans la formation donnée à nos examinatrices.

Généralement, les épreuves d'expression orale sont difficiles à faire passer à un grand nombre d'élèves. Le problème s'est également posé pour nous et nous avons donc dû nous restreindre à une partie de notre échantillon. Seules 17 classes (donc la moitié) ont été retenues et les enseignants ont sélectionné 6 de leurs élèves, ce qui aurait représenté un total théorique de 102 élèves, mais avec les absents, nous en avons finalement interrogé 98. Nous avons demandé aux enseignants de sélectionner ces 6 élèves en fonction des critères suivants : Ils devaient retenir 3 filles et 3 garçons dont au maximum 2 élèves bilingues français – une autre langue que l'allemand et répartis dans une des trois catégories : faible, moyen et fort. Nous avons élaboré à cet effet un tableau que les enseignants ont rempli afin que nous puissions disposer par la suite de toutes ces informations. Les épreuves orales ont été passées dans le respect le plus strict possible des règles émises par l'ÖSD ce qui sous-entend, à titre d'exemple, que les interrogations ont été menées par deux adultes, le premier officiant en tant qu'interlocuteur, le second en tant qu'organisateur – gardien du temps. Ces interviews ont été enregistrées à l'aide d'une caméra vidéo et ont par la suite été évaluées selon une procédure rigoureuse dont l'objectif était de diminuer les écarts entre les évaluations liées à la subjectivité des évaluateurs. Ainsi, une dizaine d'interviews sélectionnées au hasard ont fait l'objet d'une première évaluation commune au cours de laquelle les critères retenus ont été explicités, puis dix autres interviews ont été évaluées séparément par deux groupes constitués chacun de deux examinateurs et d'un chercheur. Les résultats de ces évaluations séparées ont ensuite été comparés et les divergences analysées, menant à une plus grande unification des pratiques d'évaluation. Les deux groupes ont ensuite partagé les interviews restantes en deux groupes et les ont évaluées séparément. À la fin, environ cinq interviews posaient toujours problème et ont donc été évaluées par l'ensemble des examinateurs et par les chercheurs au cours d'une séance commune.

Nous sommes conscients que malgré toutes ces précautions, nous n'aurons pas entièrement éliminé une certaine part de subjectivité. Cependant, toute la littérature en relation avec l'élaboration et l'exploitation de tests de langue s'accorde à dire qu'il est

---

<sup>39</sup> Il faut savoir que l'Österreichisches Sprachdiplom publie des consignes très strictes qui réglementent le déroulement de ces épreuves. D'ailleurs, les organismes qui délivrent ces diplômes sont contrôlés par l'institution. Les personnes qui interrogent les candidats suivent une formation spéciale les habilitant à officier comme examinateur. En outre, les écoles ou organismes qui préparent leurs candidats aux examens doivent remplir un nombre impressionnant de conditions matérielles, logistiques et financières (taille des salles de classes, formation des enseignants, paiement d'une licence annuelle, etc).

impossible de prétendre à une objectivité totale ; dans ce qui suit, nous garderons ceci à l'esprit lorsque nous parlerons des prestations de nos élèves à l'oral.

## **2.7 RÉSULTATS PAR EXERCICE ET PAR COMPÉTENCE**

Nous présenterons les résultats aux divers exercices ci-après dans l'ordre de passation de l'épreuve, en indiquant chaque fois d'abord les résultats globaux, c'est-à-dire le total des points obtenus par tous les élèves pour l'intégralité de l'exercice, puis le pourcentage de réponses correctes pour chacun des items qui le composent, ainsi que celui des réponses erronées. Nous avons décidé d'assimiler les non-réponses à des réponses erronées. L'analyse des items que nous faisons en parallèle avec le commentaire des résultats ne remet pas en cause la pertinence globale de l'outil que nous avons choisi, mais nous voulions montrer que certains exercices, de par la forme qu'ils adoptent, influencent dans une certaine mesure les scores des élèves. Comme à notre connaissance, il n'existe pas d'évaluation critique et détaillée de KID, c'était l'occasion pour nous de nous y intéresser d'un peu plus près. Enfin, à la fin de chaque partie consacrée à chacune des compétences écrites, nous indiquerons les scores moyens ainsi que les écarts-types obtenus par les élèves.

### **2.7.1 EXERCICES DE COMPRÉHENSION ÉCRITE (*LESEVERSTEHEN*)**

#### ***Exercice 1 : Claudias Hund (Leseverstehen 1)***

Dans le premier exercice, les élèves devaient trouver cinq réponses (parmi sept possibilités) à cinq questions simples commençant toutes par un *W-* (questions partielles). Nous reproduisons en fac-similé l'exercice à la page suivante.

Figure 1 : Exercice de compréhension écrite n° 1

**Aufgabe 1**

max. 10 Punkte

**Situation:** In der Schule sprechen Kinder über ihre Haustiere. Claudia stellt ihren Hund vor.  
 Findest du die richtige Antwort (A – G) zu den Fragen?  
 Die Antwort auf Frage 0 (D) hat Claudia schon geschrieben.  
 Achtung: Eine Antwort ist zu viel!

Das ist Claudias Hund:



Fragen:

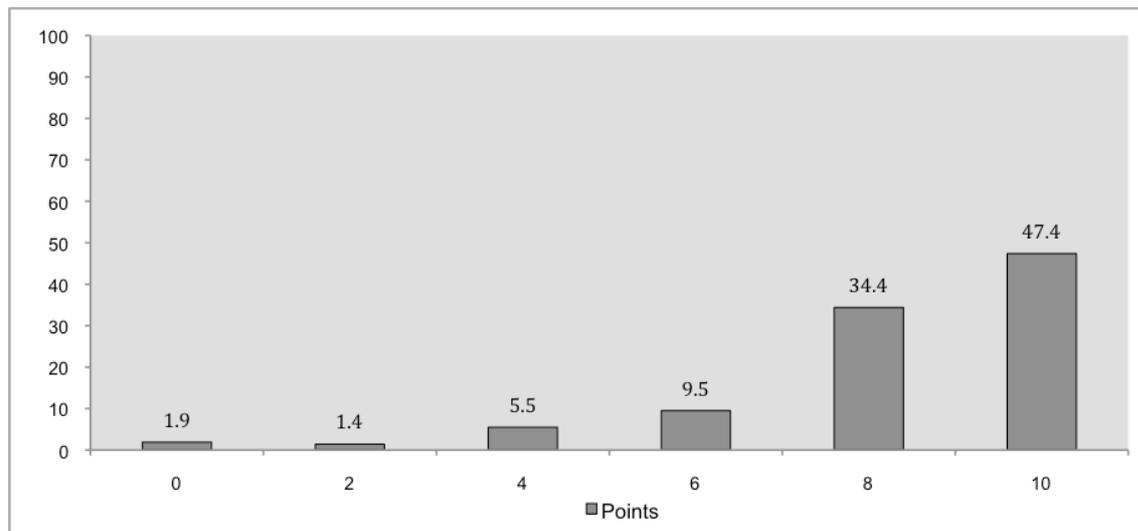
Antwort:

0	Wie heißt er?	D
1	Wie alt ist er?	
2	Wie groß ist er?	
3	Wie sieht er aus?	
4	Was macht er gern?	
5	Was isst er gern?	

Antworten:

<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
schwimmen und Ball spielen	3 Jahre	Fleisch und Schokolade	Bello ✓
<b>E</b>	<b>F</b>	<b>G</b>	
im Park	schwarz-weiß	64 cm	

Graphique 1 : Résultats globaux au premier exercice de compréhension écrite (en %)



Le graphique 1 montre les résultats globaux des élèves à cet exercice, chaque item correct valant 2 points. Avec 81.8% des élèves qui obtiennent 8 ou 10 points, cet exercice ne présente pas de grandes difficultés pour la majorité des élèves.

Tableau 3 : Pourcentage de réponses pour chaque item<sup>40</sup>

	Réponses correctes	Réponses erronées + non-réponses
Wie alt ist er ?	95.5	4.4
Wie gross ist er ?	96.1	3.9
Wie sieht er aus ?	55.3	44.8
Was macht er gern ?	85.4	14.7
Was isst er gern ?	83.6	16.3

Les deux premiers items ne posent aucun problème, contrairement au troisième dès lors que 35.7% des élèves ont choisi la réponse *Im Park*, ce qui peut éventuellement s'expliquer par la photo du chien représenté dans un environnement champêtre. C'est d'ailleurs également l'item où le taux de non-réponse est le plus élevé. Similairement, à la question 4, 3.6% des élèves ont sélectionné la réponse *Fleisch und Schokolade*, vraisemblablement parce qu'ils ont confondu *macht* (fait) avec *mag* (aimer). À noter cependant qu'il n'y a que 14 élèves sur 642 (2.1%) qui ont fait la double confusion aux items 3 et 4. Pour la dernière question, c'est le verbe *isst* (mange) qui a vraisemblablement posé problème à 5.1% d'élèves, car ils ont dû le confondre avec *ist* (est), puisqu'ils répondent *Im Park* (item E). Cependant, aucun élève ne cumule les trois erreurs mentionnées ci-dessus.

### Exercice 2 : Fipsi und die Schneemänner (Leseverstehen 2)

Dans cet exercice, les élèves devaient faire correspondre les énoncés des personnages aux dessins de la bande dessinée. Cet exercice est reproduit dans les pages qui suivent.

<sup>40</sup> Dans ce tableau, ainsi que dans tous les autres de cette étude, les éventuelles différences entre le total des pourcentages et le 100% résultent des arrondis auxquels procède le logiciel utilisé pour les calculs.

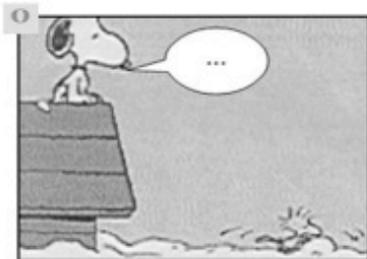
Figure 2 : Exercice de compréhension écrite n° 2

 **Leseverstehen**

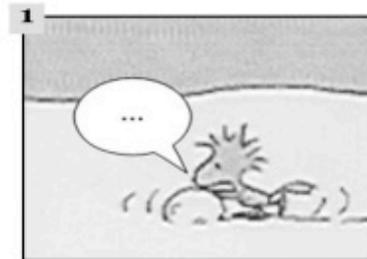
**Aufgabe 2 | Blatt 1** max. 10 Punkte

**Situation:** Du findest in einer Jugendzeitschrift folgende Bildgeschichte (Bild 0 – 5).  
Welcher Textteil (A – F) auf Blatt 2 passt zu welchem Bild?  
Schreib den richtigen Buchstaben (A – F) unter das Bild.  
Eine Lösung haben wir für dich schon gefunden: Textteil C passt zu Bild 0.

### Fipsi und die Schneemänner



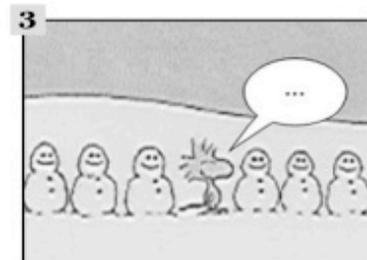
Text:



Text:



Text:



Text:



Text:



Text:



## Leseverstehen

### Aufgabe 2 | Blatt 2

max. 10 Punkte

**Situation:** Welcher Textteil (A – F) passt zu welchem Bild auf Blatt 1?

Textteile

**A**

„Na, was sagst du jetzt? Sechs lustige Schneemänner! Sind sie nicht wunderschön?“

**B**

„Oje, alle meine Schneemänner sind weg! Snief, jetzt bin ich wirklich traurig!“

**C**

„Was machst du da?“

**D**

„Schau, der erste Schneemann ist schon fertig!“

**E**

„Huch, da kommt die Sonne! Hilfe!“

**F**

„Ich baue einen Schneemann.“

Graphique 2 : Résultats globaux au deuxième exercice de compréhension écrite (en %)

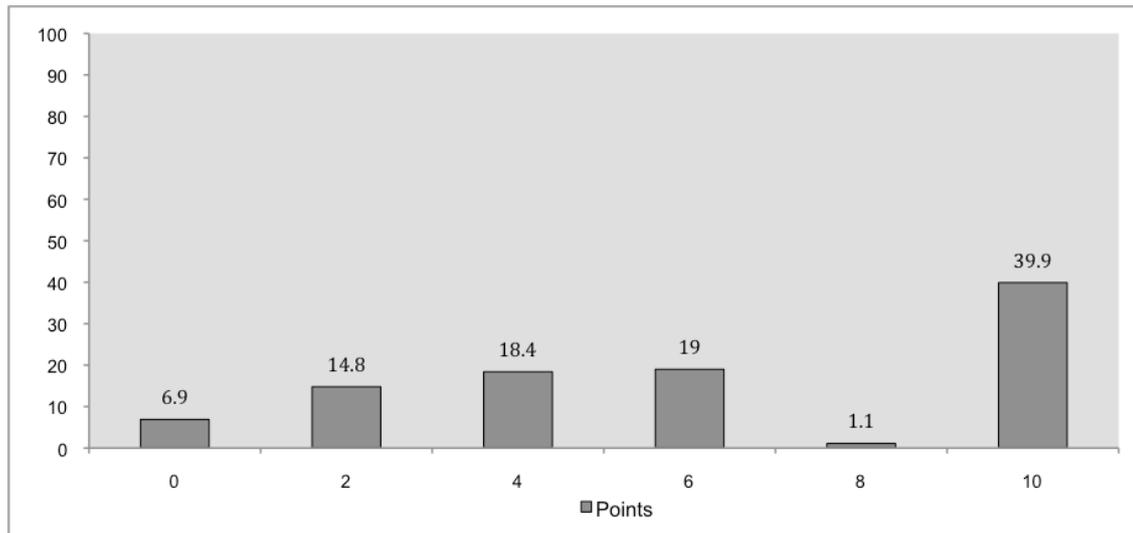


Tableau 4 : Pourcentage de réponses pour chaque item

	Réponses correctes	Réponses erronées + non-réponses
Image 1	76.2	23.8
Image 2	68.5	31.6
Image 3	53.6	46.4
Image 4	65.0	34.9
Image 5	49.5	50.5

Cet exercice est nettement moins bien réussi que le premier, avec notamment deux images où le taux de réponses correctes est situé à environ à 50%. Nous pensons que cela s'explique en partie par le fait que l'élève doit remplir cinq cases et qu'il ne dispose que de cinq réponses exactement (et non de six ou de sept par exemple), ce qui implique que s'il se trompe dans une réponse, il fera obligatoirement deux erreurs<sup>41</sup>. Les deux seules possibilités de ne commettre qu'une erreur sur les cinq questions consistaient soit à inscrire deux fois la même lettre à deux endroits différents (c'est ce qu'ont fait 3 élèves), soit à laisser une case sans réponse (2 élèves). Cette façon de concevoir un exercice est plutôt inhabituelle en matière d'évaluation. En effet, si l'on considère le pourcentage des élèves ayant commis deux erreurs, cela représente 19%. On peut émettre l'hypothèse que ce chiffre serait moins élevé s'il y avait eu une ou deux réponses supplémentaires à choix. La seconde explication pour les scores très moyens à certaines réponses réside dans le fait qu'il s'agit d'une activité où la chronologie ainsi que l'observation jouent un rôle important ; ainsi, à l'image 1, Fipsi dit qu'il est en train de construire un bonhomme de neige, mais le dessin ne représente pas de bonhomme de neige, alors qu'il n'apparaît la première fois qu'à l'image 2 (et de surcroît dans la même posture que sur le petit dessin explicatif correspondant au mot *Schneemann*). Dans ce genre d'exercices, les images elles-mêmes peuvent donc faire office de distracteurs, ce qui semble avoir été le cas pour 6.4% des élèves. Il est également intéressant de constater que les réponses erronées les plus

41 Voir à ce propos notre remarque à propos des faibles valeurs de l'alpha de Cronbach.

choisies par les élèves (11.4% et 10.3%) pour l'image 2 (qui représente un seul bonhomme de neige) sont celles qui étaient les plus improbables du point de vue morphologique (ce sont les deux seules répliques qui contiennent le mot *Schneemann* au pluriel, le mot *Männer* étant en principe connu des élèves). Quant à la dernière image, celle qui obtient le plus faible score de réussite de toutes, c'est encore plus surprenant, dans la mesure où l'on voit distinctement l'oiseau pleurer, le soleil est lui-même triste de ce qu'il a occasionné comme dégâts et la réplique contient l'onomatopée « Snief » ainsi que le mot *traurig*, lui aussi connu des élèves. La seule explication plausible que nous puissions y donner sont les 25% de réponses fausses en rapport avec la seule réplique contenant le mot *Sonne* (mais qui s'appliquait à l'image 4). En effet, là encore, le distracteur est d'ordre visuel, car dans toutes les images présentées dans cet exercice, seule la dernière contient une image complète du soleil. On peut donc s'interroger sur la pertinence de cet exercice à mesurer réellement la compétence en compréhension écrite de la langue si le support visuel joue un rôle si important.

### **Exercice 3 : Jennifer Lopez (Leseverstehen 3)**

Le troisième exercice est un texte à trous classique, avec réservoir de mots. Ici, le réservoir de mots comporte bien une proposition de plus afin d'éviter les problèmes mentionnés ci-dessus. L'exercice en fac-similé à la page suivante.

Figure 3 : Exercice de compréhension écrite n° 3



## Leseverstehen

**Aufgabe 3**
max. 10 Punkte

**Situation:** Du liest in einer Jugendzeitschrift folgenden Text. Der Text hat fünf Lücken (☼). Finde für jede Lücke das passende Wort und schreib es in die Lücke.  
Achtung: Es gibt ein Wort zu viel!



### Jennifer Lopez

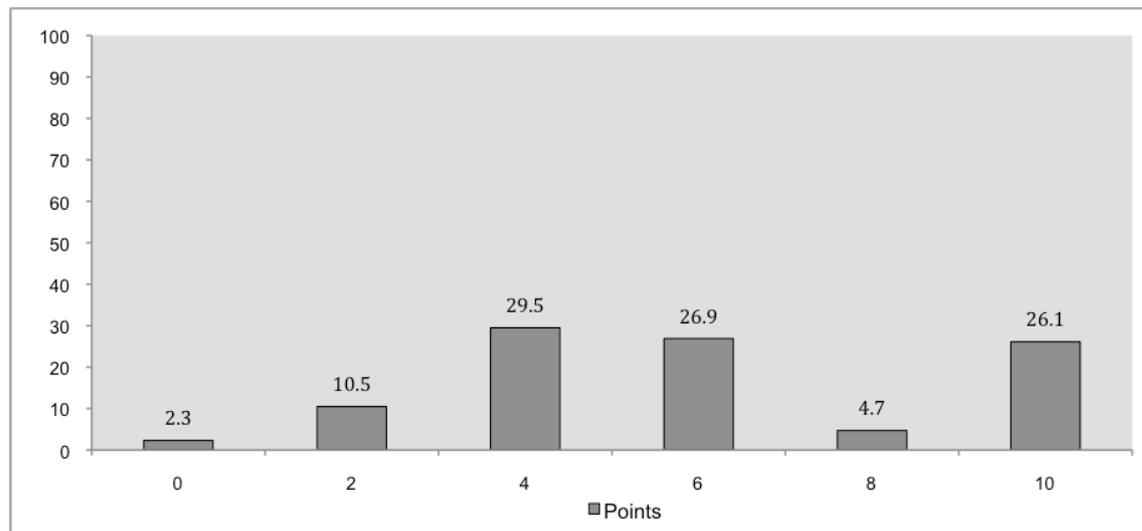
Jennifer (0) ☼ spricht Spanisch, weil ihre Eltern aus Puerto Rico kommen. Sie ist aber in den USA geboren und (1) ☼ auch dort.

Sie macht (2) ☼ und spielt in Filmen. Jennifer ist 30 (3) ☼ alt und verheiratet.

Ihr (4) ☼ ist Tänzer. Sie hat noch keine Kinder, aber in ein paar Jahren möchte sie mindestens (5) ☼ haben, am liebsten einen Jungen und ein Mädchen.

**Wörter:** Jahre, Musik, lebt, Geburtstag, Mann, zwei, spricht

Graphique 3 : Résultats globaux au troisième exercice de compréhension écrite (en %)



On peut retenir du graphique 3 qu'environ 1/3 des élèves ne parvient à remplir correctement que 2 lacunes sur 5, puis ce sont un peu plus d'un quart qui y parviennent pour 3 lacunes sur 5, et la même proportion les remplit toutes, alors que seuls 4.7% des élèves totalisent 4 lacunes correctement remplies. Cet exercice est visiblement plus difficile dans son ensemble, en tout cas par rapport aux deux exercices précédents. Cela est peut-être intentionnel, car il représente le dernier exercice de compréhension écrite de niveau A1 de l'épreuve originale. On peut donc penser que les auteurs de l'épreuve ont désiré conclure cette compétence par une tâche plus exigeante.

Tableau 5 : Pourcentage de réponses pour chaque item

	Réponses correctes	Réponses erronées + non-réponses
Lacune 1	39.4	60.9
Lacune 2	80.2	19.8
Lacune 3	94.7	5.3
Lacune 4	36.4	63.5
Lacune 5	48.8	51.6

Une lecture globale de la première colonne révèle une très grande différence entre les lacunes 2 et 3 d'une part, et les trois autres lacunes d'autre part. Selon toute évidence, les expressions « *Sie macht Musik* » ainsi que « *Jennifer ist 30 Jahre alt.* » font partie des expressions automatisées que la majorité des élèves maîtrisent sans problèmes à ce stade<sup>42</sup>. Mais avec plus de 60% d'erreurs, la lacune 4 obtient le plus mauvais score<sup>43</sup>. Ceci s'explique vraisemblablement par le fait que les élèves connaissent le mot *Mann*, mais

<sup>42</sup> Les linguistes les nomment les chunks. Ils trouvent leur origine dans la psychologie cognitive, où ils se réfèrent à une stratégie employée pour rendre la mémoire à court terme plus efficace en recodant l'information. Dans son acception linguistique, on les considère comme des structures ancrées dans la mémoire à long terme qui peuvent être utilisées comme unités de perception et de sens. Le mot chunks apparaît également dans certains langages de programmation, où ils correspondent à des jeux d'instructions prêts à l'emploi (p. ex. dans le langage Python).

<sup>43</sup> Dans la manière de coder les réponses des élèves, nous n'avons retenu que « réponse juste » ou « réponse fausse », ce qui ne nous permet malheureusement pas de nous prononcer sur les réponses erronées choisies par les élèves.

surtout dans son sens « l'homme », alors qu'il est employé ici dans le sens « le mari, l'époux ». Le faible score de la première lacune est surprenant, car c'est la seule lacune qui comportait un verbe, et il n'y avait qu'un seul verbe proposé dans le réservoir. L'appartenance à une catégorie grammaticale aussi claire aurait dû guider les élèves dans leur choix, mais cela ne semble pas avoir été le cas. On peut penser cependant que si les auteurs de l'épreuve avaient répété le sujet de la phrase (*Sie ist aber in den USA geboren und sie lebt auch dort.*), le taux de réussite à cet item aurait été plus important. En outre, la dernière lacune est également problématique, car la réponse attendue correspond à la forme pronominale du déterminant (*Sie hat noch keine Kinder, aber in ein paar Jahren möchte sie mindestens zwei haben, am liebsten einen Jungen und ein Mädchen.*) Cet exercice soulève du reste quelques critiques dans son ensemble. D'un point de vue graphique, le choix des symboles pour représenter les lacunes nous semble peu judicieux, car trop voyant et peu pratique à l'usage pour y inscrire les mots manquants. Les numéros entre parenthèses qui précèdent les lacunes nous semblent également peu appropriés, car ils ne correspondent à aucune réalité linguistique et, partant, à aucune nécessité. Par ailleurs, les mots *Jahre* et *Musik* sont proposés bien distinctement dans les deux coins supérieurs de la photographie, alors que les quatre autres propositions sont groupées en vrac au bas de l'image. Nous ne pouvons évidemment qu'émettre une hypothèse, mais nous pensons qu'une disposition plus aérée du réservoir de mots aurait eu une influence positive sur les résultats.

#### **Exercice 4 : Infotafel in der Schule (Leseverstehen 4)**

Le quatrième exercice est en fait le premier exercice de compréhension écrite de l'épreuve KID2. Sans que cela soit explicité nulle part, nous sommes partis de l'idée que les exercices étaient plus ou moins gradués par niveau de difficulté à l'intérieur d'une série de compétences. Nous présumions donc que ce premier exercice devait correspondre à un niveau A2.1 plutôt qu'à un niveau A2.2. Mais encore une fois, il s'agit d'une hypothèse et non d'un fait vérifiable. Nous avons aussi choisi cet exercice parce qu'il s'agissait d'apparier cinq fois deux textes, ce qui peut représenter une réelle difficulté, même si les images qui accompagnent la deuxième série de textes peuvent constituer une aide précieuse et ainsi réduire la complexité de la tâche. L'exercice en question figure aux pages suivantes.

Figure 4 : Exercice de compréhension écrite n° 4



## Leseverstehen

**Aufgabe 4 | Blatt 1** max. 10 Punkte

**Situation:** An der Infotafel in deiner Schule hängen folgende Texte (0 – 5). Finde zu jedem Text die richtige Antwort (A – F) auf Blatt 2.

**0**

Politikfans aufgepasst! Habt ihr Bücher, die ihr (billig) verkaufen möchtet?  
Ich interessiere mich sehr für Politik, besonders für europäische und suche Bücher und Zeitschriften zu diesem Thema.  
*Lisa, 14 Jahre*

**1**

An alle Leseratten! Verkaufe folgende Bücher zu einem günstigen Preis:  
„Lissy im Internat“ von Enid Blyton und „Wenn's im Schwindeln Noten gäbe“ von Marie Louise Fischer um je 5 Euro.  
Suche für mich selbst Bücher und Geschichten über Tiere!  
*Herbert, 12 Jahre*

**2**

Hallo! Suche Poster von Bon Jovi und Robbie Williams. Verkaufe außerdem wegen Geldmangels meine CD-Sammlung. Verkaufe auch 2 Konzertkarten für das Britney-Spears-Konzert in Wien am 12. Juli zu einem Superpreis.  
*Marina, 13 Jahre*

**3**

Sommerferien! Suche lustige Leute aus Deutschland und Österreich, die mit mir drei Wochen nach England auf Sprachreise fahren wollen. Ich war schon zweimal dort, und es ist echt cool. Meldet euch!  
*Josef, 15 Jahre*

**4**

Hallo Leute! Ich liebe Reisen und suche für die nächsten Ferien einen Reisepartner. Ich mag die Sonne, das Meer und lerne gern neue Leute kennen. Mein Sternzeichen ist Waage. Über ein Foto würde ich mich freuen!  
*Elisabeth, 16 Jahre*

**5**

Hallo ihr! Ich liebe Bücher und lese gern Jugendliteratur und suche romantische Liebesgeschichten.  
Ich mag besonders Romane und Poesie!  
Wer hat einen Tipp für mich?  
*Anna, 14 Jahre*



# Leseverstehen

## Aufgabe 4 | Blatt 2

max. 10 Punkte

**Situation:** Lies folgende Antworten (A – F). Welche Antwort passt zu welchem Text (1 – 5) auf Blatt 1? Schreib den richtigen Buchstaben in die Tabelle.

Eine Lösung haben wir für dich schon gefunden: Antwort D passt zu Text 0.

Text	0	1	2	3	4	5
Antwort	D					

**A**



Hallo, ich (Christine, 0667 / 234 65 21) reise auch gerne und möchte mein Englisch verbessern. Ganz besonders liebe ich London - warst du schon dort?

**B**



☺ Hier mein Tipp ☺  
Joan Bauer: „Amor, Herzkönig und ich.“  
Es ist ein Roman über die erste Liebe – wirklich spannend geschrieben!

**C**



Das bin ich, Hannes, Wassermann! Ich reise auch gerne, am liebsten in den Süden ans Meer. Da kann ich schwimmen und surfen – das mach ich besonders gern!  
Ruf mich an: 745 63 12

**D**



Ich hab' s selber gelesen und kann es wirklich empfehlen: ein aktuelles und informatives Buch über die Politik in Europa. Sylvia Schneider: „Das Politik-Fragebuch“, um nur 6 € bei Martin (5432194)

**E**



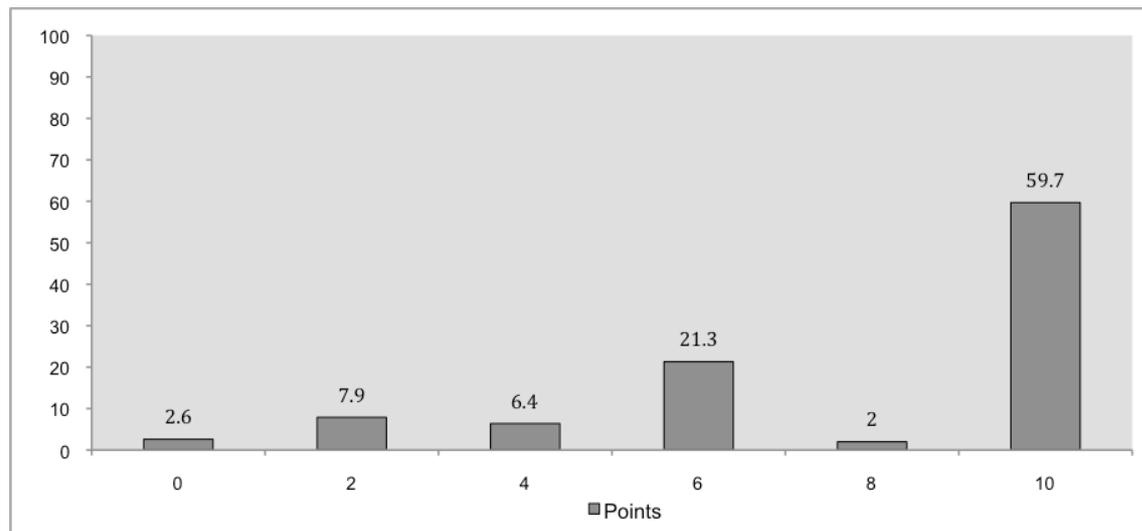
Ich bin ein großer Musikfan und interessiere mich für deine CDs.  
Am liebsten mag ich Frauenstimmen – hast du etwas in deiner Sammlung? (eventuell im Tausch gegen Poster!?) *Katbi* (342 85 47)

**F**



Kennst du schon „Wohin mit dem Dackel? Müssen Tiere draußen bleiben?“ von Marlen Haushofer? Das ist ein Buch über die Liebe zu Hunden und anderen Tieren.  
Ich kann 's dir um 4 Euro verkaufen.  
(Susi, 3421273)

Graphique 4 : Résultats globaux au quatrième exercice de compréhension écrite (en %)



La lecture du graphique 4 nous renseigne sur deux choses : premièrement, le taux de réussite maximale est élevé (quasi 60%), et deuxièmement, cet exercice n'est pas aussi sélectif que nous le pensions. Comme nous ne connaissons pas avec certitude son niveau de difficulté, nous ne pouvons pas tirer de grandes conclusions de ces résultats. En effet, si l'exercice était trop facile, c'est donc qu'il était de niveau A1. S'il est réellement de niveau A2, les compétences en compréhension écrite de nos élèves dépasseraient alors largement le niveau A1.

Tableau 6 : Pourcentage de réponses pour chaque item

	Réponses correctes	Réponses erronées + non-réponses
Texte 1	79.0	20.9
Texte 2	87.2	12.7
Texte 3	69.8	30.1
Texte 4	72.7	27.3
Texte 5	82.9	17.2

Les pourcentages assez élevés de réponses à trois items (textes 1, 2 et 5) comparés aux deux autres s'expliquent vraisemblablement par le fait que cet exercice s'apparente malheureusement plus à un simple repérage visuel qu'à une véritable compréhension du texte. En effet, si l'élève repère des mots comme *Bücher*, *Tiere* et *CDs* (qui sont tous trois des mots de niveau A1) dans le texte de départ et qu'il les retrouve dans la deuxième série de textes, il n'a pas nécessairement besoin de lire les textes pour trouver la bonne réponse. Ceci est surtout vrai pour le mot *CDs*, qui attire l'attention avec sa graphie particulière (item 2). Pour les items 1 et 5, l'ambiguïté aurait pu être plus grande, mais l'illustration représentant deux enfants accompagnés d'un chien et d'un chat a certainement contribué à lever le doute<sup>44</sup>. Pour les autres items, cela semble moins évident, notamment pour le texte 3, qui jouait sur la ressemblance entre *England* et *English*, similitude

<sup>44</sup> Mais il y a tout de même eu 30 élèves (soit 4.6%) qui ont interverti les deux réponses.

morphologique qui n'a frappé qu'un peu plus des 2/3 des élèves. L'item 4, lui, devait fonctionner comme distracteur pour le texte 3, avec comme éléments discriminants, l'association *Meer + Sonne* et *Süden + Meer*. Notons que pour embrouiller quelque peu les élèves, ces quatre textes à appairer contiennent le mot *reisen* sous une forme ou une autre et aussi que le texte 3 contient le mot *Sommerferien*, qui fait penser au Sud et aux vacances à la mer, mots qui apparaissent bien sûr dans les textes non correspondants. 80 élèves (12.4%) sont ainsi tombés dans le piège. Enfin, précisons que cet exercice souffre lui aussi du défaut que nous avons relevé à l'exercice 2, à savoir le fait qu'il y ait exactement le nombre de textes à faire correspondre les uns aux autres ; si l'élève se trompe une fois, il commet nécessairement une seconde erreur (à moins de mettre deux fois la même lettre ou de laisser une case en blanc).

**Exercice 5 : *Der kreative Kopf von Iron Maiden (Leseverstehen 5)***

Dans ce cinquième et dernier exercice de compréhension écrite, également tiré de KID2, nous soumettons une nouvelle fois les élèves à un texte lacunaire avec réservoir de mots, mais nettement plus difficile que celui du troisième exercice. En effet, si le nombre de lacunes est le même (à savoir, cinq lacunes), les catégories de mots à insérer passent de deux (verbes – substantifs) à trois (verbes – substantifs – préposition) et les propositions dans le réservoir de mots passent de six à neuf. Le graphisme est le même que celui de l'exercice de KID1, ce qui revient à dire qu'il souffre des mêmes défauts que nous avons relevés précédemment, sauf que dans cet exercice, le réservoir de mots est rassemblé dans la partie inférieure de la photo, ce qui est nettement plus approprié, à notre avis.

Figure 5 : Exercice de compréhension écrite n° 5



## Leseverstehen

### Aufgabe 5

max. 5 Punkte

**Situation:** Du liest in einer Jugendzeitschrift folgenden Text. Der Text hat fünf Lücken (☀). Finde für jede Lücke das passende Wort und schreib es in die Lücke!

**Achtung:** Es gibt ein paar Wörter zu viel!



## Der kreative Kopf von Iron Maiden

Aufgewachsen ist er in London. Jetzt

(0) ☀ er in Essex. Dort geht er auch seinen Hobbys nach:

Musik machen und fotografieren.

In seiner Freizeit (1) ☀ er gern bei Fußballspielen zu und macht auch selbst gern (2) ☀.

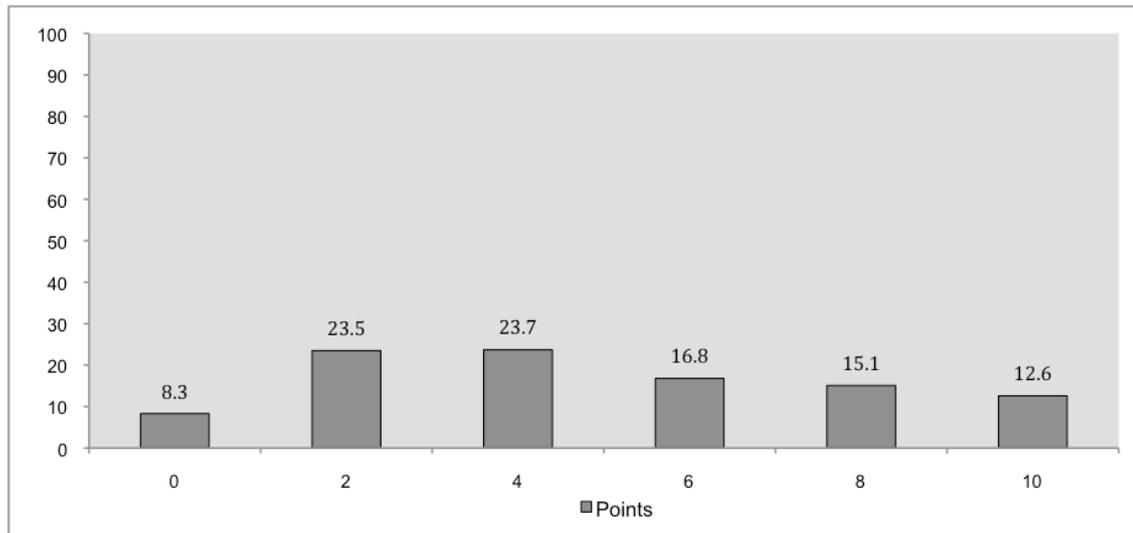
Die Discomusik der Siebziger gefällt ihm nicht und auch Rap findet er nicht so gut. Seine fünf Kinder (3) ☀ so wie er sehr gern Popmusik.

Wenn sie mit ihm im (4) ☀ sitzen, singt er ihnen seine neuesten Lieder vor.

Er ist ein Idol (5) ☀ Jugendliche und ältere Leute. Er hat selbst auch ein Vorbild:

Es ist der englische Fußballstar Geoff Hurst.

Graphique 5 : Résultats globaux au cinquième exercice de compréhension écrite (en %)



Les résultats globaux médiocres pour chaque item confirment la difficulté de cet exercice, dont le niveau d'exigence est à l'évidence supérieur à A1. Dans ce sens, cet exercice joue son rôle discriminant en nous indiquant qu'un peu plus d'un quart des élèves obtiennent 4 ou 5 bonnes réponses sur 5 – ceci étant surtout vrai pour les élèves qui déclarent parler l'allemand à la maison<sup>45</sup>, mais que par ailleurs, les résultats sont moins bons pour l'ensemble des autres élèves.

Tableau 7 : Pourcentage de réponses pour chaque item

	Réponses correctes	Réponses erronées
Lacune 1	38.8	61.5
Lacune 2	36.0	64.0
Lacune 3	76.2	23.9
Lacune 4	42.1	57.9
Lacune 5	52.2	47.8

On voit à la lecture des résultats par items dans le tableau 7 que cet exercice est en effet de difficulté supérieure par rapport à son homologue issu de KID1. L'item rapportant le meilleur score est le numéro 3, à savoir le verbe *hören*, ce qui s'explique probablement par le mot *Popmusik* placé à proximité de la lacune<sup>46</sup>. Le deuxième meilleur score est celui de la préposition *für*. Les autres items obtiennent des scores franchement peu satisfaisants, puisqu'ils sont situés entre 36 et 42% de réponses correctes. Cet exercice est donc à l'évidence de loin le plus difficile de la série.

Le tableau 8 répertorie les moyennes, les écarts-types et le nombre maximum de points obtenables des cinq exercices de compréhension écrite, comme indiqué plus haut.

<sup>45</sup> Khi2 significatif à  $p < .000$ .

<sup>46</sup> Les linguistes parlent de « collocation », c'est-à-dire l'association attendue d'un mot avec un autre du fait de leur grande fréquence d'emploi conjoint.

Tableau 8 : Moyennes, écarts-types et maximum de points

	Moyennes	Écarts-types	Maximum de points
Lesen 1	8.31	2.18	10
Lesen 2	6.25	3.46	10
Lesen 3	5.99	2.84	10
Lesen 4	7.82	2.96	10
Lesen 5	4.90	3.01	10

## 2.7.2 EXERCICES DE COMPRÉHENSION ORALE (*HÖRVERSTEHEN*)

### *Exercice 1 (Situationen)*

Au cours de ce premier exercice, les élèves entendent cinq documents sonores (des monologues ou des dialogues) correspondant à des situations illustrées par des dessins. Il y a un distracteur. Les documents sonores sont, à une exception près, accompagnés de bruitages en arrière-fond qui aident les élèves (par exemple, l'annonce à l'aéroport est faite à travers un haut-parleur, ou le dialogue du petit-déjeuner est émaillé de bruits de vaisselle et de couverts, ou encore le jeu vidéo est égayé de petites musiques typiques de cette activité). On peut d'ailleurs reprocher à cet exercice que pour trois réponses (sur les cinq à donner), le bruitage constitue une aide trop prononcée.

Figure 6 : Exercice de compréhension orale n° 1



## Hörverstehen

### Aufgabe 1

max. 10 Punkte

Lies Aufgabe 1 gut durch. Du hast 30 Sekunden Zeit.

**Situation:** Du hörst jetzt 5 verschiedene Texte. Welcher Text passt zu welchem Bild? Schreibe die Nummer des Textes in das Kästchen unter dem Bild.

Du hörst jeden Text ein Mal.

Achtung: Es gibt ein Bild zu viel.



Text:



Text:



Text:



Text:

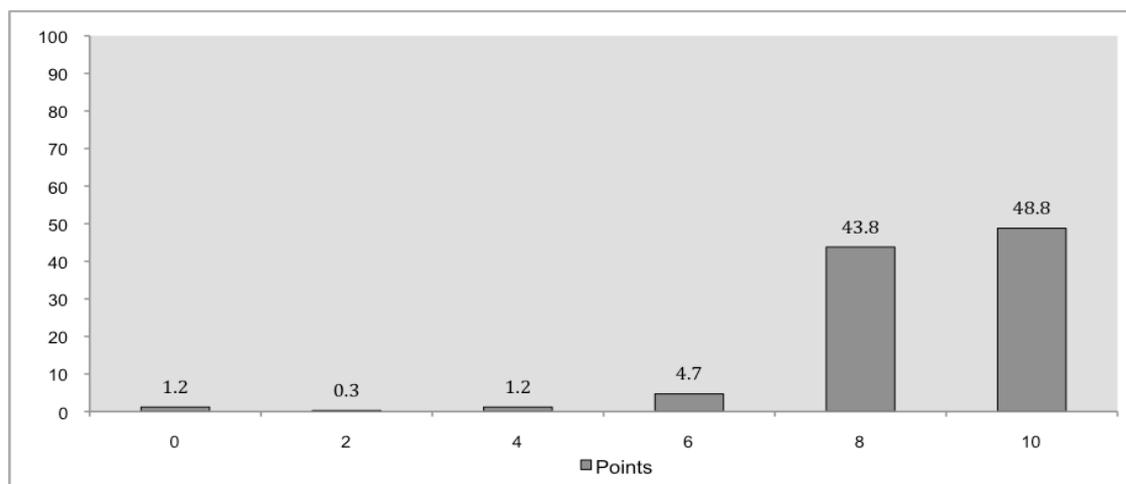


Text:



Text:

Graphique 6 : Résultats globaux au premier exercice de compréhension orale (en %)



Comme on pouvait s'y attendre, ce premier exercice ne pose problème qu'à 7.4% des élèves. Les bruitages évoqués plus haut y sont certainement pour quelque chose.

Tableau 9 : Pourcentage de réponses pour chaque item

	Réponses correctes	Réponses erronées + non-réponses
Situation 1	97.4	2.7
Situation 2	56.9	44.1
Situation 3	96.3	3.8
Situation 4	92.4	7.6
Situation 5	92.8	7.2

Si le tableau 9 confirme nos dires, il montre aussi que le seul item à poser problème aux élèves était le deuxième, celui où le dialogue se déroule à la table du petit-déjeuner. Sachant que l'illustration supplémentaire jouant le rôle de distracteur est précisément celle intitulée *im Restaurant*, on ne sera pas étonné d'apprendre que 40.5% ont choisi cette solution, ce qui explique évidemment le faible score de cet item dans le tableau ci-dessus. Mentionnons aussi que les seules informations sonores discriminantes dans cet exercice sont les mots *Marmelade* et, dans une moindre mesure, *Kaffee*. Rappelons aussi qu'il n'y avait qu'une seule écoute de chaque document sonore. Nous pensons que dans ces conditions, cet exercice n'est pas très convaincant et qu'il ne teste pas à proprement parler la compréhension orale, mais pour l'essentiel plutôt la discrimination auditive, sauf en ce qui concerne le deuxième item, par ailleurs trop difficile pour les élèves.

### Exercice 2 (Geburtstagsfest)

Dans ce deuxième exercice, l'élève doit remplir cinq lacunes avec des mots qu'il entend au cours d'une annonce enregistrée sur un répondeur téléphonique. Cet exercice est donc a priori plus difficile que les autres, puisqu'il ne suffit pas de cocher une ou plusieurs cases correspondant à des solutions proposées à l'élève. Dans la correction, l'élève n'est évidemment pas pénalisé s'il commet des erreurs d'orthographe (mais de toute manière, il n'y a qu'un seul mot – *Sonntag* – à écrire, le reste des réponses étant constitué de chiffres). Voici à quoi ressemble cet exercice.

Figure 7 : Exercice de compréhension orale n° 2

**Aufgabe 2**

max. 10 Punkte

Lies Aufgabe 2 gut durch. Du hast 30 Sekunden Zeit.

**Situation:** Dein Freund Dani lädt dich zu seinem Geburtstagsfest ein. Dani ruft dich an und hinterlässt dir eine Nachricht auf dem Anrufbeantworter. Hör gut zu und notiere die Informationen. Du hörst den Text zwei Mal.

Einladung zum *Geburtstagsfest* bei Dani

am \_\_\_\_\_

um \_\_\_\_\_ Uhr nachmittags

abholen um zirka \_\_\_\_\_ Uhr

Danis Telefonnummer \_\_\_\_\_



Le graphique 7 confirme ce que nous disions plus haut à propos de la difficulté plus élevée de cet exercice. On remarque en effet que les scores sont plus étalés et que le pourcentage des meilleurs résultats est nettement plus faible que dans les autres exercices.

Graphique 7 : Résultats globaux au deuxième exercice de compréhension orale (en %)

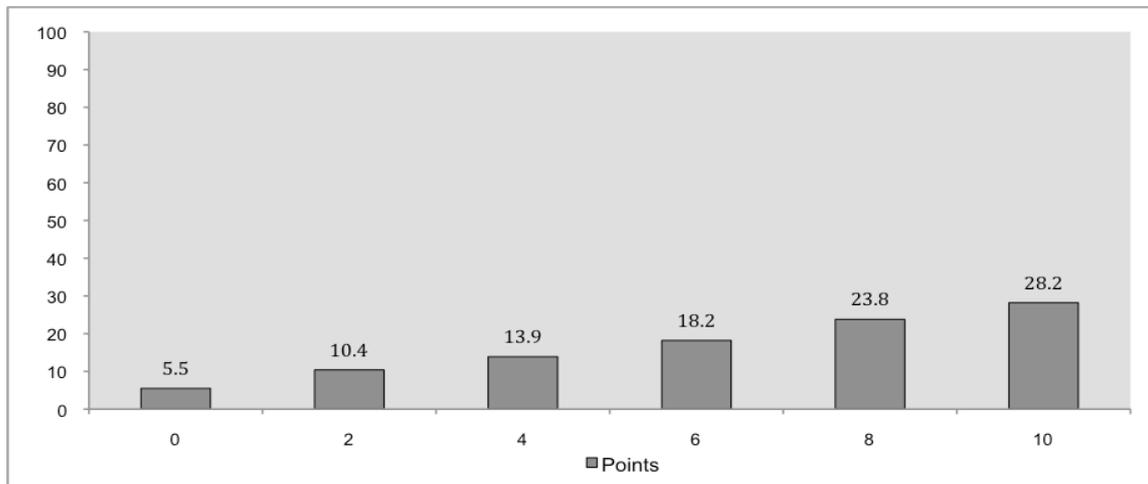


Tableau 10 : Pourcentage de réponses pour chaque item

	Réponses correctes	Réponses erronées
Lacune 1	62.9	37.0
Lacune 2	81.8	18.2
Lacune 3	64.3	35.7
Lacune 4	64.2	35.9
Lacune 5	55.9	44.1

La première lacune remporte un score honorable (presque 2/3 de réponses correctes), vraisemblablement à cause de la grande familiarité des élèves avec les jours de la semaine. Mais c'est aussi l'item qui a le taux le plus élevé de non-réponses, ce qui peut surprendre. La deuxième lacune, en revanche, obtient plus de 80% de bonnes réponses, ce qui peut s'expliquer par le fait que les élèves ont entendu l'information en fait quatre fois (le locuteur donne l'information deux fois dans le message et il y a eu deux écoutes). Les scores relativement peu élevés des trois dernières lacunes sont assez étonnants, car il s'agissait pour les élèves de distinguer le chiffre trois (lacune3) et de noter les chiffres 4 et 7 (et non pas 47) pour la quatrième lacune et 8 et 3 pour la dernière. La maîtrise des chiffres et des nombres dans une L2 est une difficulté connue de longue date par les linguistes et les didacticiens, mais comme cet exercice se cantonne à la reconnaissance de nombres situés en dessous de la dizaine, ces résultats nous interpellent.

### Exercice 3 (Was machst du mit deinem Geld ?)

Dans ce troisième exercice, une journaliste demande à des jeunes dans la rue comment ils dépensent leur argent. Les jeunes parlent très naturellement, plutôt rapidement et parfois avec un accent autrichien marqué. Par ailleurs, on entend les bruits de la rue en filigrane. C'est donc un exercice relativement difficile en soi, surtout par son caractère très authentique (figure 8).

Figure 8 : Exercice de compréhension orale n° 3

#### Aufgabe 3

max. 10 Punkte

Lies Aufgabe 3 gut durch. Du hast 30 Sekunden Zeit.

**Situation:** Du hörst jetzt 5 Schülerinnen und Schüler. Sie antworten auf die Frage „Was machst du mit deinem Geld?“.

Hör gut zu und kreuze die richtigen Antworten an. Pro Person gibt es nur eine Antwort. Du hörst den Text nur ein Mal.

				
	Schokolade	Mode und Kleidung	Musik	Kino
Silvia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Clemens	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Yvonne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Harald	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Martin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Le graphique 8 montre que malgré ce que nous avons dit plus haut, les résultats sont plutôt bons. Nous expliquons cela par le fait qu'il s'agit ici une nouvelle fois d'un exercice de discrimination auditive et non d'un véritable exercice de compréhension orale. En effet, si les élèves parvenaient à repérer par exemple le mot *Schokolade* dans les énoncés des jeunes interviewés, ils avaient trouvé la bonne réponse. Il n'y avait donc aucune autre difficulté que celle-là, ce qui explique probablement que deux tiers des élèves obtiennent le score maximum et qu'un autre tiers commet une seule erreur, qui n'est d'ailleurs pas systématiquement la même pour tout le monde.

Graphique 8 : Résultats globaux au troisième exercice de compréhension orale (en %)

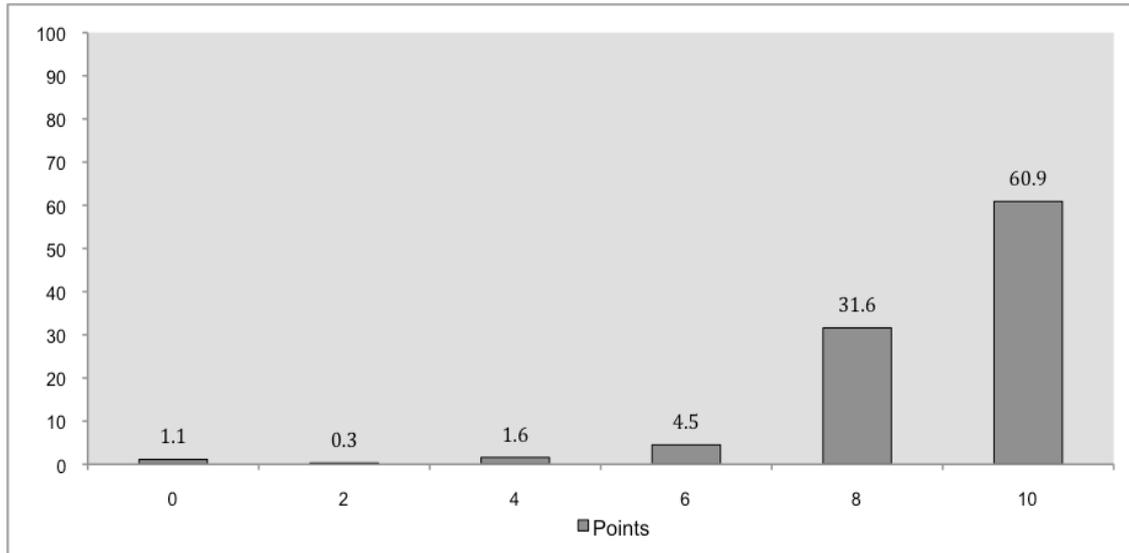


Tableau 11 : Pourcentage de réponses pour chaque item

	Réponses correctes	Réponses erronées + non-réponses
Réponse 1	83.3	16.6
Réponse 2	96.1	3.9
Réponse 3	98.0	2.0
Réponse 4	75.9	24.2
Réponse 5	95.0	5.1

Clairement, les deux items qui remportent le moins de succès aussi bien dans le pourcentage de réponses correctes que dans les réponses erronées et dans les non-réponses sont le premier et le quatrième. Or, il s'agit de la même réponse, à savoir *Mode und Kleidung*. Ceci est surprenant, car dans les deux énoncés correspondants, les jeunes prononcent explicitement ces mots : dans l'énoncé 4, le jeune homme prononce une fois le mot *Mode* et même deux fois le mot *Kleidung*. Il est vrai qu'il noie ces informations dans un flot de paroles se succédant à grande vitesse ; c'est aussi lui qui a le plus fort accent.

#### Exercice 4 (Sportwoche in einem Jugendcamp)

Dans cet exercice, les élèves entendent deux annonces à la radio dans lesquelles on leur propose de s'inscrire à un camp de sport d'une semaine. Les annonces décrivent les activités sportives auxquelles ils pourront s'adonner. Les élèves doivent choisir correctement les quatre disciplines sportives mentionnées par les présentateurs. À l'instar de notre manière de faire pour la compréhension écrite, nous avons placé à cet endroit ce qui est en fait le premier exercice de KID2. À la page suivante, l'exercice tel qu'il se présente.

Figure 9 : Exercice de compréhension orale n° 4

**Aufgabe 4** max. 10 Punkte

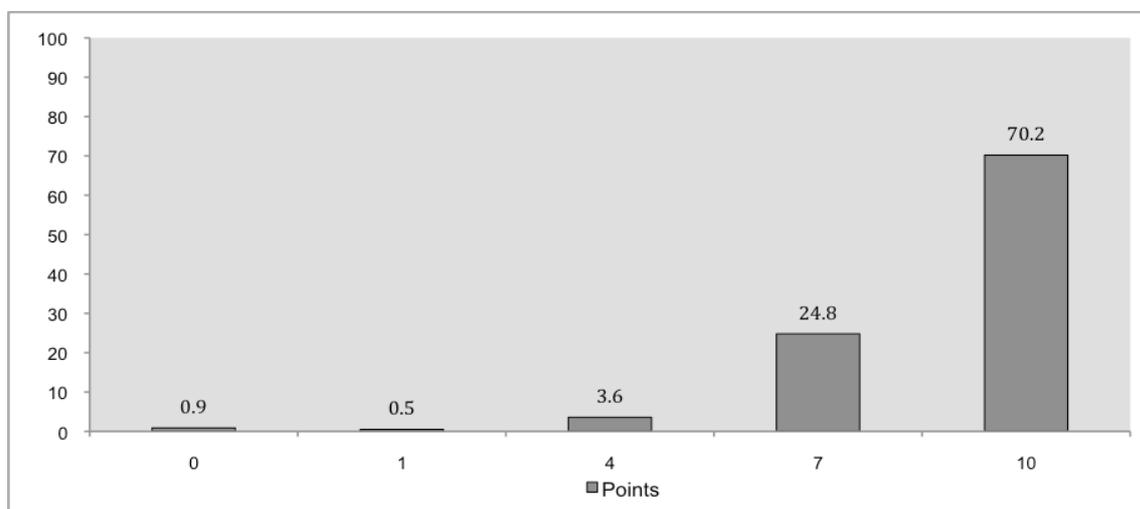
Lies Aufgabe 4 gut durch. Du hast 30 Sekunden Zeit.

**Situation:** Du möchtest eine Sportwoche in einem Jugendcamp verbringen. Im Radio hörst du 2 Meldungen mit dem gleichen Inhalt.

Was kannst du im Jugendcamp machen? Kreuze die 4 richtigen Antworten an!

- |                                  |                                       |                                     |                                 |
|----------------------------------|---------------------------------------|-------------------------------------|---------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Tennis  | <input type="checkbox"/> Cowboylieder | <input type="checkbox"/> Volleyball | <input type="checkbox"/> Tanzen |
| <input type="checkbox"/> Fußball | <input type="checkbox"/> Reiten       | <input type="checkbox"/> Basketball | <input type="checkbox"/> Malen  |

Graphique 9 : Résultats globaux au quatrième exercice de compréhension orale (en %)



Dans cet exercice, l'attribution des points est un peu particulière, ce qui explique les catégories peu usuelles sur l'abscisse. En effet, si l'élève coche les 4 bonnes réponses correctes, il obtient bien sûr 10 points. En revanche, avec 3 réponses correctes, il n'en obtient que 7, deux bonnes réponses lui rapportent 2 points et avec une seule réponse juste, il reçoit 1 point. De plus, s'il coche plus que 4 cases, on enlèvera 3 points par case superflue à son total.

Malgré ces contraintes assez sévères, on s'aperçoit que cet exercice n'a pas posé grand problème aux deux tiers des élèves et qu'un autre quart a coché 3 cases correctement sur les 4. Nous pensons dès lors que cet exercice n'est pas de difficulté A2 (voir notre discussion plus haut sur le degré de difficulté des exercices dans KID1 et KID2).

Tableau 12 : Pourcentage de réponses pour chaque item

	Réponses correctes	Non-réponses
Réponse 1 (Tennis)	99.1	0.9
Réponse 2 (Volleyball)	98.1	1.9
Réponse 3 (Reiten)	94.2	5.8
Réponse 4 (Tanzen)	74.5	25.5

Les trois premières activités sportives ont donc été repérées chaque fois avec plus de 90% de taux de réussite, mais *Reiten* de manière moins évidente. Nous pensons que les deux premiers sont à l'évidence des mots internationaux et qu'ils sont compris par tout un chacun, même s'il n'a jamais fait d'allemand dans sa vie. Le mot *Reiten* est en principe connu des élèves (il figure dans les listes de vocabulaire actif), mais il est vraisemblable que certains ont oublié sa signification, d'où le score un peu moins élevé. Enfin, *Tanzen* (également connu des élèves) n'a pas été identifié par un bon quart des élèves.

Quant aux réponses erronées, 8.6% des élèves choisissent la réponse *Basketball* et 8.1% cochent *Fussball*, tous deux très proches de *Volleyball*. Ce sont selon toute vraisemblance les élèves qui n'ont entendu que la seconde partie du mot qui ont retenu ces réponses-là. 5.5% optent pour *Malen* et 3.3% ont préféré cocher *Cowboylieder*, mot qui n'apparaît jamais dans les annonces.

**Exercice 5 (Was möchtest du an der Schule ändern ?)**

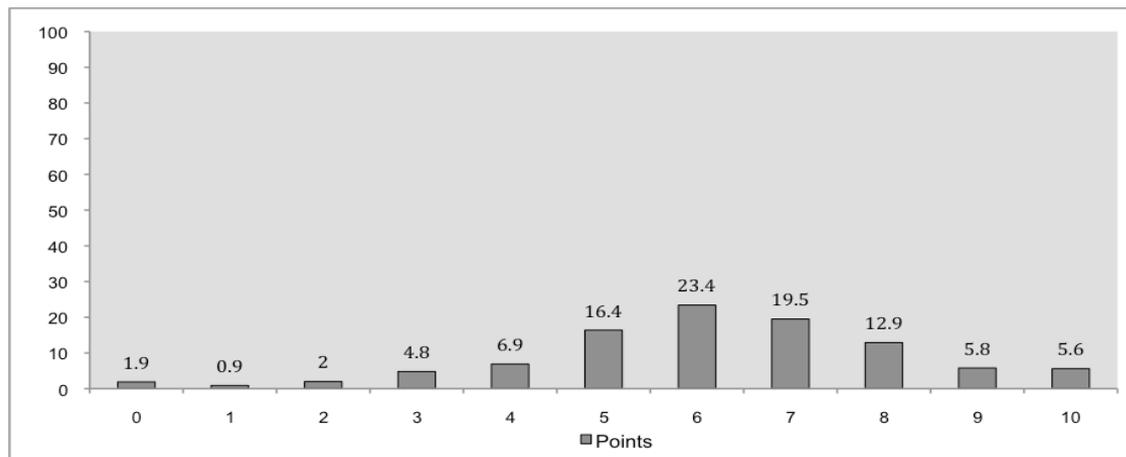
Ce dernier exercice est similaire à l'exercice 3 : une reporter demande à des jeunes dans la rue ce qu'ils aimeraient changer à l'école. Les propositions de changements figurent en en-tête de colonne, comme on peut le voir sur l'illustration ci-dessous. Les bruitages sont identiques à ceux de l'exercice 3. Les seules différences avec cet exercice sont qu'il peut y avoir jusqu'à trois croix par ligne et les en-tête de colonnes sont d'un niveau de difficulté légèrement supérieur dans le dernier exercice<sup>47</sup>.

Figure 10 : Exercice de compréhension orale n° 5

	Unterrichts- beginn	Samstag schulfrei	mehr Ausflüge, Projekte, ...	Noten für Lehrer
Pauline	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lukas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sabrina	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Patrick	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Daniel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<sup>47</sup> Ce format d'exercice n'est d'ailleurs pas retenu pour les examens ÖSD de niveau plus élevé, ce qui tend à confirmer nos dires.

Graphique 10 : Résultats globaux au cinquième exercice de compréhension orale (en %)



La particularité de ce dernier exercice par rapport au troisième réside dans la manière de comptabiliser les points. En effet, ici chaque case est prise en compte. En d'autres termes, le fait d'inscrire une croix à l'intersection de *Pauline* et de *Unterrichtsbeginn* (donc de cocher la bonne case) rapporte 1 point, et le fait de ne rien inscrire du tout à l'intersection de *Pauline* et de *Samstag schulfrei* rapporte également 1 point. Les points ainsi obtenus sont totalisés (il peut y en avoir 20 au maximum), et ce total est converti selon le barème suivant : 20 et 19 points -> 10 points, 18 et 17 points -> 9 points et ainsi de suite jusqu'à la valeur 0. Si l'élève a coché toutes les cases d'une ligne ou au contraire s'il n'en a coché aucune, il obtient 0 points pour toute la ligne, ceci afin d'éviter qu'il soit possible d'obtenir des points en procédant de la sorte<sup>48</sup>.

Le graphique 10 nous montre clairement que dans cet exercice, les scores s'étalent selon une courbe qui rappelle une distribution de Gauss, avec des pourcentages assez faibles de scores maximums, puis une majorité de scores tournant autour de la moyenne et enfin une proportion moindre de scores faibles, voire très faibles. Il apparaît donc que cet exercice est en effet plus discriminant que son homologue, parce que contrairement à celui-ci, toutes les informations données par les énoncés ne sont pas fournies de manière rigoureusement identique aux en-têtes de colonnes ; il était donc plus difficile aux élèves de repérer certaines des thématiques abordées. Dans ce sens, cet exercice s'apparente plus à un véritable exercice de compréhension orale que ce n'était le cas pour l'exercice trois.

Tableau 13 : Pourcentage de réponses erronées pour chaque item

	Unterrichts- beginn	Samstag schulfrei	mehr Ausflüge, Projekte, ...	Noten für Lehrer
Pauline	34.9	19.2	19.8	53.7
Lukas	71.5	36.8	18.7	10.0
Sabrina	38.3	56.1	66.0	11.5
Patrick	15.0	18.4	65.7	38.3
Daniel	50.2	15.7	48.4	28.3

<sup>48</sup> Glabionat relève d'ailleurs le côté problématique des matrices de réponses en signalant qu'il est impossible d'interpréter l'absence de croix dans une case, car cela peut vouloir dire soit que le candidat ne connaît pas la réponse, soit qu'il pense qu'il ne faut pas mettre de croix dans cette case (op. cit., p. 115).

Dans le tableau 13, nous répertorions les pourcentages d'erreur pour chacun des items de la matrice-réponse. Les cases en grisé correspondent à celles où il fallait inscrire une croix, mais que les élèves ont laissé vides ; pour les cases blanches, c'est bien sûr la situation inverse. On s'aperçoit que le taux d'erreur est, de manière globale, plus élevé dans les cases grisées que dans les cases blanches. En d'autres termes, les élèves ont tendance à mettre moins de croix dans les cases qu'il n'en faudrait. Ils ne mettent en revanche que peu de croix là où il n'en fallait pas. On peut se demander si le fait de ne pas savoir combien de croix il faut mettre pour chaque question n'induit pas ce genre de comportement. En tout cas, si on totalise tous les pourcentages d'erreurs ligne par ligne, on remarque que le pourcentage le plus élevé correspond – et de loin – à celle où le nombre de réponses attendues est également le plus élevé, à savoir la troisième ligne. Pour finir cette présentation des résultats de la compréhension orale, le tableau 14 résume les moyennes, écarts-types et maximum de points pour chaque exercice.

*Tableau 14 : Moyennes, écarts-types et maximum de points*

	Moyennes	Écarts-types	Maximum de points
Hören 1	8.71	1.65	10
Hören 2	6.58	3.05	10
Hören 3	8.96	1.66	10
Hören 4	8.93	1.85	10
Hören 5	6.17	2.05	10

### **2.7.3 EXPRESSION ÉCRITE (*SCHREIBEN*)**

Cette troisième compétence, une compétence de production écrite, est testée dans KID à l'aide d'un unique exercice (à la page suivante).

Pour chacune des phrases, l'élève peut obtenir des points d'après les critères suivants :

La tâche est-elle remplie ?

- Contenu adéquat et réponse exhaustive : 2pts
- Contenu partiellement correct et réponse partielle : 1 pt
- Contenu inadéquat ou lacunaire : 0 pts

Les phrases sont-elles correctes du point de vue de la forme ?

- Grammaire, lexique et orthographe corrects : 2pts
- Grammaire, lexique et orthographe corrects en partie : 1 pt
- Beaucoup d'erreurs de grammaire, lexique et orthographe : 0 pts

Le total des points obtenus par l'élève est ensuite converti de manière à être ramené à 10 points<sup>49</sup>.

---

<sup>49</sup> Signalons que toutes les copies ont été corrigées par la même personne afin de réduire l'effet induit lorsque des personnes différentes corrigent la même épreuve en obtenant des résultats différents (inter-rater consistency)

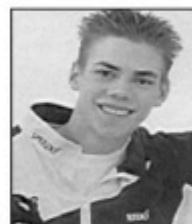
Figure 11 : Exercice d'expression écrite

 **Schreiben** 15 Minuten

**Schreibaufgabe** max. 10 Punkte

**Situation:** Du suchst einen Brieffreund aus einem deutschsprachigen Land. In einer Jugendzeitung findest du diese Anzeige:

Hallo du!  
Ich bin Martin und suche Brieffreunde.  
Ich bin 14 Jahre alt und lebe in München.  
Ich liebe Fußball und Sport.  
Und wie ist das bei dir?  
  
Bitte schreib mir! Ich antworte auf jeden Brief!



Antworte Martin und schreibe etwas über dich:

- (1) Wer bist du und wie alt bist du?
- (2) Woher kommst du?
- (3) Was sind deine Hobbys?
- (4) Was magst du in der Schule?
- (5) Was willst du über Martin wissen?

Lieber Martin!

(1) Ich heiße \_\_\_\_\_ und \_\_\_\_\_ .

(2) \_\_\_\_\_ .

(3) Meine Hobbys sind \_\_\_\_\_ .

(4) In der Schule mag ich \_\_\_\_\_ .

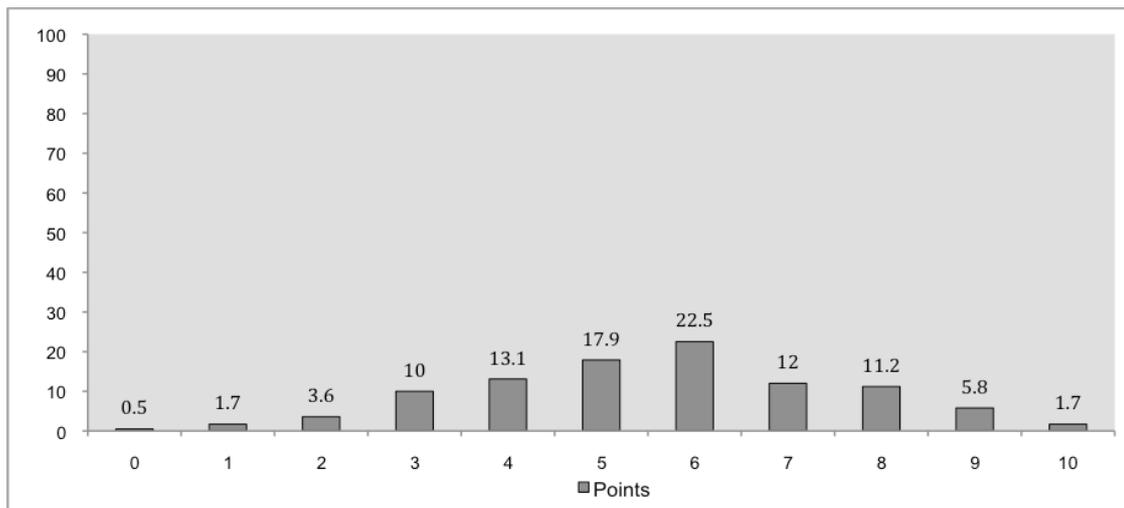
(5) Und nun noch meine Frage an dich: \_\_\_\_\_ .

Schreib mir bald!

Liebe Grüße

\_\_\_\_\_

Graphique 11 : Résultats globaux pour l'expression écrite (en %)



On s'aperçoit au premier coup d'œil que la forme générale de la courbe ressemble une nouvelle fois à une distribution normale, la majorité des scores étant centrés sur la moyenne de la distribution, ce qui suggère que cet exercice est d'un degré de difficulté plus élevé que les précédents. La moyenne est de 5.59 et l'écart-type de 1.99, les scores sont donc relativement bien répartis. La production de la langue est toujours plus exigeante que sa réception, ce qui se confirme à nouveau ici, même si les résultats sont, dans l'ensemble, plutôt satisfaisants. Ceci est vraisemblablement dû au format très fermé de certaines réponses à donner. Pour des raisons pratiques, les données n'ont pas été saisies item par item pour cette partie, mais on peut voir au premier abord que les questions 1, 3 et 4 sont de difficulté nettement moindre que les questions 2 et 5, car il suffit, pour les premières, de répondre à l'aide de peu de mots (voire d'un seul en ce qui concerne la question 4). Par ailleurs, l'extrait de lettre qui figure en haut de la page est très utile, puisqu'il fournit des modèles linguistiques que l'élève peut reproduire tels quels en cours de rédaction, facilitant ainsi énormément sa tâche. Pour toutes ces raisons, nous considérons l'ensemble de la tâche comme moins exigeante qu'un niveau A1, la part de production écrite étant réduite à un minimum. Nous verrons plus loin si nous pouvons établir des liens entre compétences réceptives et compétences productives. Pour l'heure, les résultats représentés par le graphique 11 ne nous permettent pas de tirer d'autres conclusions.

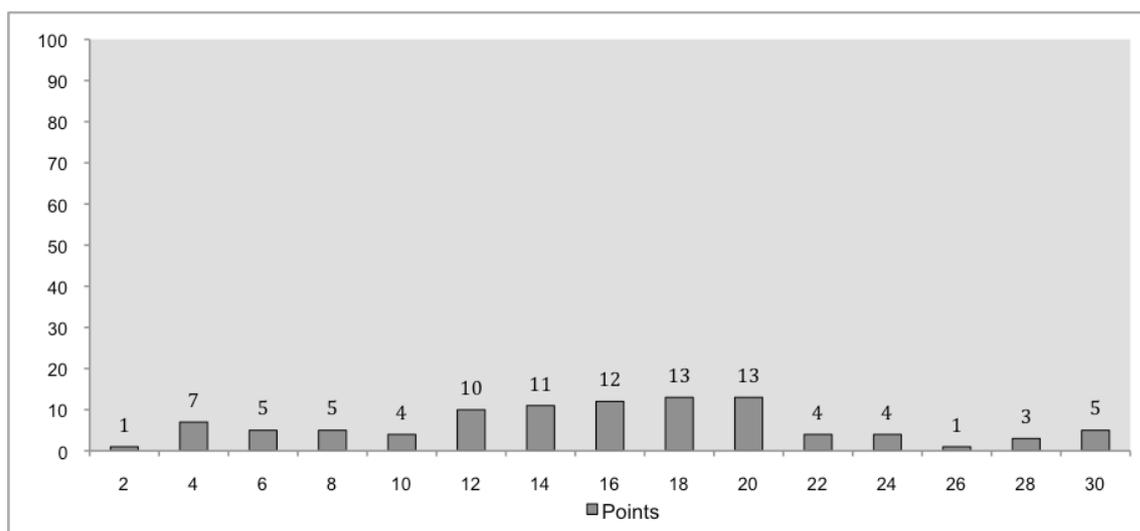
#### 2.7.4 EXPRESSION ORALE (*SPRECHEN*)

Précisons d'emblée que, comme pour l'expression écrite, nous avons renoncé à introduire les résultats item par item dans notre base de données, vu l'ampleur de la tâche. Nous ne présenterons donc que les résultats pour la totalité de cette compétence.

Cette épreuve a été la plus discriminante de toutes. En effet, le seuil de réussite étant placé à 15 points, on s'aperçoit que presque la moitié des élèves n'atteint pas ce total (43.9%). La moyenne située à 15.76 et l'écart-type de 6.84 confirment ce résultat. Précisons que la compétence orale, telle qu'elle a été testée auprès de ces 98 élèves, peut être subdivisée en deux parties : il y avait, hormis la phase d'accueil et de mise en confiance, une première phase de production « monologique », c'est-à-dire que l'on demande à l'élève de produire des phrases simples qui sont en fait des réponses à des questions simples écrites sur des cartes présentées à l'élève (*Wie heisst du ? Wie alt bist du ? Wie siehst du aus ? Welche*

*Hobbys hast du ? Welche Tiere magst du ?*). Ces cartes servent en quelque sorte de guide<sup>50</sup>, mais l'élève est encouragé à donner plus de détails sur sa personne (domicile, origine, n° de téléphone, famille) à l'aide de questions supplémentaires. Cette première phase durait en moyenne 5 à 7 minutes. La deuxième partie était constituée d'un dialogue entre l'élève et l'intervieweur dont le sujet était : préparer, puis décrire une fête organisée à l'occasion de son anniversaire. Pour l'aider dans cette tâche, on lui présentait 5 illustrations représentant des activités susceptibles d'être effectuées lors de cette fête (chanter, jouer aux cartes, jouer au football, souffler les bougies d'un gâteau d'anniversaire, danser)<sup>51</sup>.

Graphique 12 : Résultats globaux pour l'expression orale (en nombre d'élèves, n = 98)



Nous avons renoncé à introduire dans notre base de données les résultats détaillés pour chacune des deux parties, mais après visionnement de nombreuses vidéos, nous pouvons affirmer que les élèves ont été nettement plus à l'aise dans la partie monologique. Ainsi, même les élèves ayant visiblement de grandes difficultés avec la langue allemande sont capables de produire des phrases-types simples comme *Ich heisse ...* et *ich bin ... Jahre alt*<sup>52</sup> qu'ils ont vraisemblablement exercé un certain nombre de fois en classe. Les choses se compliquent cependant avec les questions du type *Wie siehst du aus ?*, les élèves ayant eu passablement de peine à comprendre la question. Les examinateurs ont, dans ces cas-là, dû recourir à des procédés qui sont en principe bannis dans les examens de langue (répétition, paraphrase, explications en allemand, gestes et enfin traduction en français). Cependant, les opinions divergeant quant à l'attitude à adopter lorsque cela se produit (Nolda 1987 ; Bachman 1990), nous avons encouragé nos intervieweuses à aller dans ce sens afin de favoriser le maintien de la communication au cours de cette épreuve. Les réponses que nous avons obtenues dans ces cas-là étaient toutefois souvent très laconiques par rapport aux questions précédentes, un peu comme si l'élan communicatif avait été coupé par cette phase d'incompréhension.

<sup>50</sup> L'avantage par rapport à un texte étant que l'élève n'est en principe pas confronté à une quelconque difficulté de compréhension. En outre, les stimuli étant les mêmes pour tous, une certaine objectivité est ainsi assurée.

<sup>51</sup> Nous avons bien sûr repris les illustrations originales fournies par l'ÖSD. Cela dit, on peut s'interroger sur la pertinence des stimuli proposés : est-il vraiment plausible de proposer à ses camarades de chanter en chœur, de jouer aux cartes ou au football au cours de sa fête d'anniversaire ?

<sup>52</sup> Même si bon nombre parmi eux utilisent la structure fautive *\*Ich habe ... Jahre alt*, tellement plus proche du français !

La seconde partie présentait nettement plus de difficultés que la première, car comme le soulignent les spécialistes des tests de langue, ce type d'épreuve est en grande partie imprévisible, ce qui fait à la fois sa difficulté (tant pour le candidat que pour l'examineur d'ailleurs) et sa richesse (le candidat réagit-il de manière adéquate à tous de points de vue dans cette situation d'interaction ?). Toujours en accord avec les recommandations des spécialistes, nous avons, dans la mesure du possible, tenté de mettre les élèves à l'aise, pour la raison suivante :

*There is a good practical reason for this, not just that it is nice to be nice ; if you treat people in as friendly and human a way as possible they will tend to respond in kind, and you are going to get a much more accurate picture of their oral ability.*  
(Underhill 1987, p. 6)

Le problème avec cette façon de procéder est que les épreuves perdent un peu de leur objectivité, car d'un candidat à l'autre, le degré d'empathie peut varier fortement, ce qui pourrait entraîner des biais dans la passation, en dépit des précautions mentionnées plus haut. Cependant, malgré ces probables différences des conditions d'évaluation d'un candidat à l'autre, nous pensons avoir été en mesure de déterminer objectivement si les élèves atteignaient (ou non) le niveau A1 en expression orale, ce qui était bien notre but.

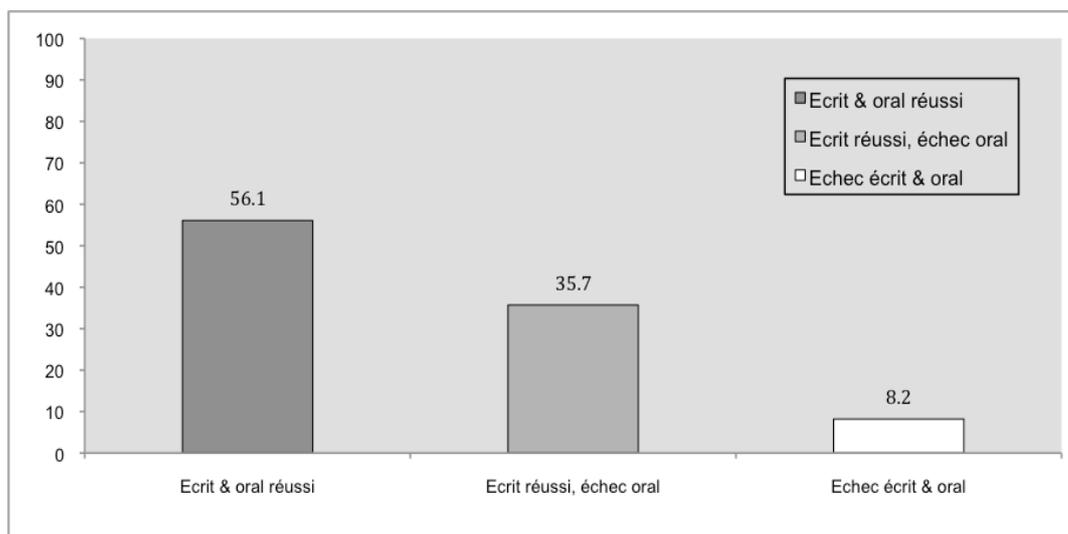
Les résultats peu performants à l'expression orale ne sont pas très surprenants pour les praticiens-chercheurs que nous sommes. En effet, tant dans notre pratique quotidienne de l'enseignement d'une L2 que dans nos activités de recherche, nous constatons que cette compétence est sans conteste celle qui a le coût cognitif le plus élevé tout en offrant, de par sa nature même, peu de possibilités à l'élève de contrôler (et donc de corriger) la qualité de ce qu'il produit (on parle de *speech monitoring*). En outre, les conditions d'enseignement à l'école étant en règle générale peu favorables à la pratique de l'expression orale (effectif élevé dans les classes, pour ne citer qu'un exemple), on peut partir du point de vue que malgré une orientation que l'on veut résolument communicative, les occasions qu'a l'élève moyen de s'exprimer en L2 restent relativement rares.

### **2.7.5 RÉSULTATS PAR RAPPORT AU NIVEAU A1**

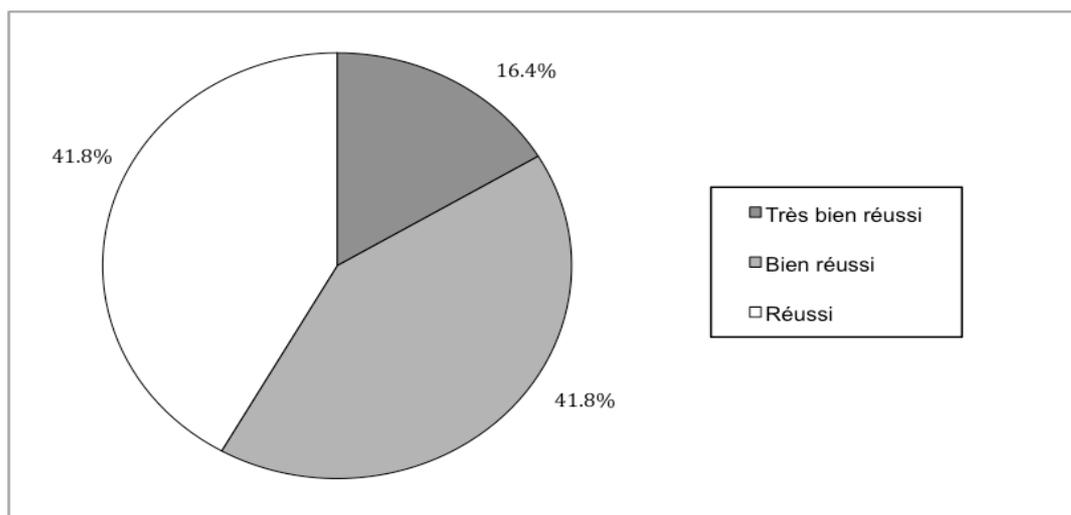
Les épreuves KID imposent deux conditions minimales pour qui veut les réussir. Première condition : les candidats doivent obtenir au moins 50% du maximum des points pour l'épreuve écrite (soit 35 sur 70) et au moins 50% du maximum des points pour l'épreuve orale (soit 15 points sur 30). Deuxième condition : il doivent obtenir au moins 50 points sur les 100 que comporte l'épreuve au total. S'ils obtiennent entre 50 et 74 points, il reçoivent leur diplôme avec la mention « réussi ». Avec un score située entre 75 et 89 points, la mention « bien réussi » leur est décernée et enfin, avec un résultat situé entre 90 et 100 points, les candidats obtiennent la mention « très bien réussi ». Cette double condition nous oblige à dissocier nos résultats. Nous allons en effet regarder quel pourcentage d'élèves réussissent l'examen ou non, puis nous regarderons de plus près leurs performances dans les quatre compétences prises globalement.

À la lecture du graphique 13, on s'aperçoit que le taux de réussite global est relativement élevé, mais que l'épreuve orale contribue pour beaucoup à l'échec. En effet, plus d'un tiers des élèves n'obtiennent pas la certification A1 du fait qu'ils n'ont pas engrangé suffisamment de points à cette partie du test. Le graphique 14 montre quant à lui la manière dont cette épreuve a été réussie en fonction des seuils mentionnés à la page suivante.

Graphique 13 : Réussite de l'épreuve A1 (en %, n = 98)



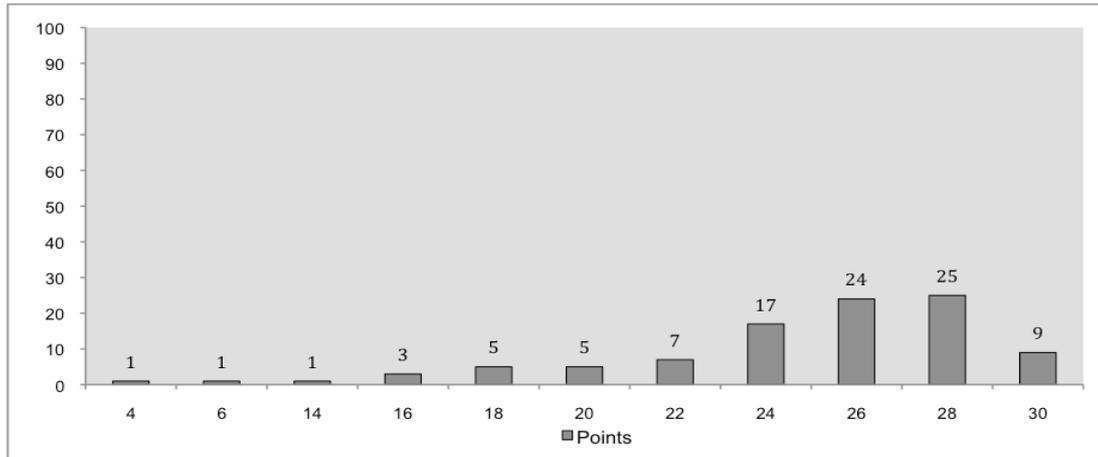
Graphique 14 : Degrés de réussite de l'épreuve A1 (en %, n = 55)



On s'aperçoit qu'un petit nombre d'élèves obtient la meilleure mention et que les deux autres mentions se répartissent de manière égale sur le reste des autres élèves. À priori, on pourrait penser que l'on va trouver les élèves qui disent qu'ils parlent l'allemand à la maison dans la catégorie des meilleurs, mais vérification faite, ce ne sont pas uniquement des élèves bilingues qui figurent parmi les 16.4 % à avoir très bien réussi (4 élèves contre 9). Dans la catégorie « Bien réussi », ils sont même en minorité (4 contre 19) et dans la catégorie « Réussi », seuls 5 élèves sont bilingues contre 18 non-bilingues. Ce constat plutôt réjouissant doit évidemment être tempéré par le fait qu'il s'agit ici d'une proportion d'élèves bilingues due au hasard et que l'on ne peut tirer aucune conclusion sur leurs chances de réussite supérieures ou non par rapport aux autres.

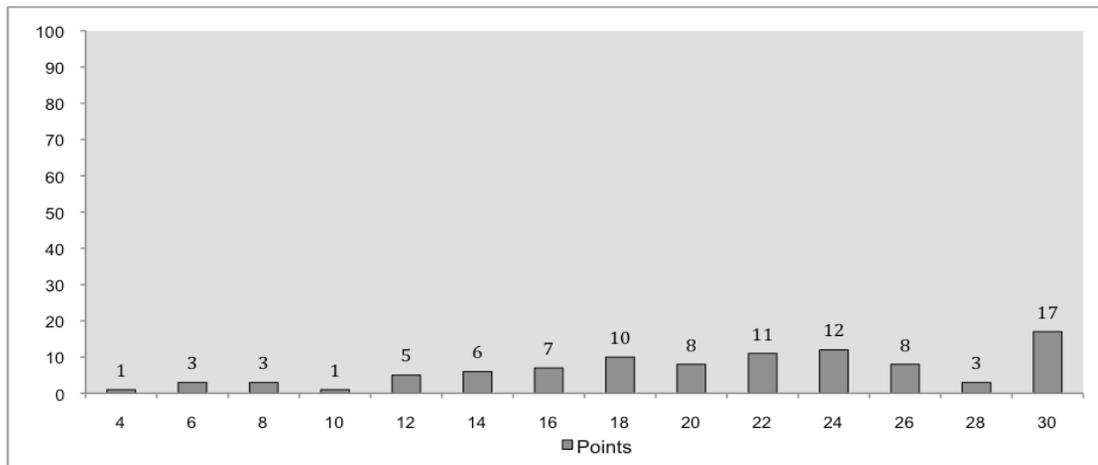
Nous allons maintenant nous intéresser aux résultats par compétence. Le graphique 15 nous montre que la majorité des élèves obtiennent de bons résultats en compréhension orale ; ainsi, seuls 3 élèves obtiennent moins de la moitié des points. Ceci n'est pas surprenant, car les élèves réussissent généralement bien dans cette compétence.

Graphique 15 : Résultats de l'épreuve de compréhension orale A1 (en %, n = 98)



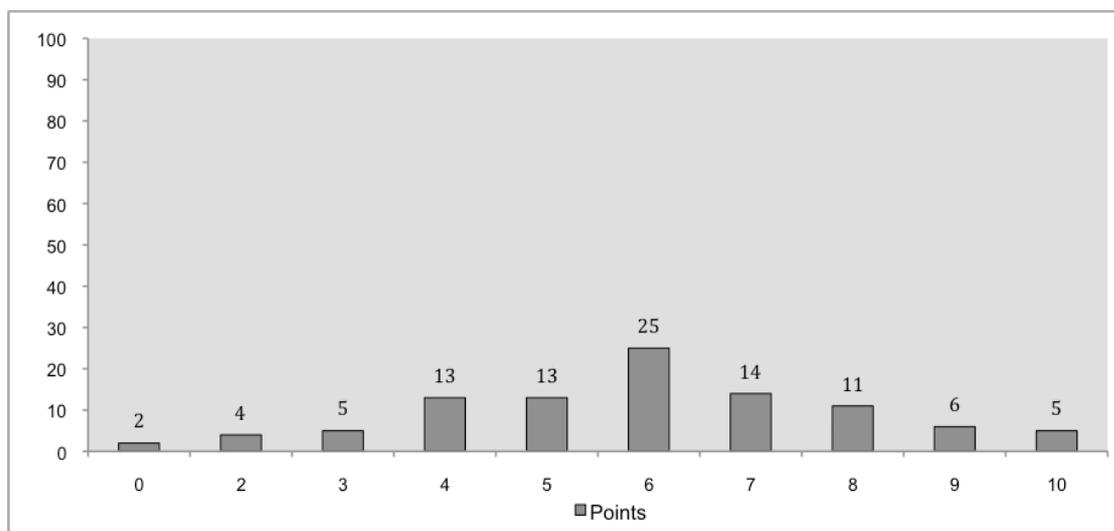
Le graphique 16 met en évidence la difficulté légèrement supérieure de la compréhension écrite par rapport à la précédente. En effet, on s'aperçoit que 19 élèves sur 98 n'obtiennent pas la moitié des points, ce qui reviendrait à dire, techniquement parlant, qu'ils ont échoué cette compétence. Ce résultat paraît surprenant, car à priori, il peut paraître plus simple de saisir et de traiter des informations écrites que des informations orales, plus fugaces. Les problèmes de conception des tests que nous avons évoqués plus haut sont peut-être à l'origine de ces résultats légèrement moins probants.

Graphique 16 : Résultats de l'épreuve de compréhension écrite A1 (en %, n = 98)



La forme de la courbe du graphique 17 est intéressante à plus d'un titre. Elle montre en effet un pic situé en milieu de distribution qui rassemble à lui seul 1/4 des élèves, puis un seuil situé de manière quasi égale de part et d'autre de ce pic. Enfin, un dernier seuil, lui aussi disposé de manière symétrique et formant ainsi les deux extrêmes de la distribution. On le voit, les résultats à cette épreuve d'expression écrite traduisent bien la difficulté accrue que représente pour les élèves le passage d'une compétence de réception à une compétence de production de la langue. Tout se passe comme si « l'élève moyen » parvient au seuil minimal de 6 pts sur 10, mais que le reste de la population scolaire soit n'y arrive pas, soit y parvient très bien, confirmant si besoin était le caractère plus discriminant de cette compétence. Nous ne reviendrons pas plus en détail sur les résultats à l'expression orale, abordés plus haut.

Graphique 17 : Résultats de l'épreuve d'expression écrite A1 (en %, n = 98)



### 2.7.6 COMMENT LES ÉLÈVES NON SÉLECTIONNÉS POUR L'ÉPREUVE ORALE AURAIENT-ILS RÉUSSI CELLE-CI ?

Arrivés au terme de nos commentaires en rapport avec le niveau A1 de l'épreuve, nous devons nous interroger sur quelques points restés en suspens. Comme nous le disions au début de l'analyse de nos résultats, nous ne pouvions, pour des raisons pratiques, soumettre l'épreuve orale à la totalité des élèves qui composent notre échantillon. Nous ne disposons par conséquent que d'un sous-échantillon relativement restreint d'élèves ayant passé la totalité de l'épreuve. En outre, nous avons vu la manière dont le sous-échantillon a été constitué pour la passation de l'épreuve orale, différente de celle adoptée pour l'échantillonnage de tous les élèves. Il est évidemment tentant de se poser la question : Comment les autres élèves, ceux qui n'ont pas passé l'épreuve orale, auraient-ils maîtrisé cette compétence? D'un point de vue méthodologique, on peut comparer les résultats des élèves des deux populations pour la compréhension orale et écrite ainsi que pour l'expression écrite, mais on ne peut pas simplement extrapoler les performances en expression orale d'un échantillon à l'autre. On doit en effet procéder à quelques vérifications avant de pouvoir avancer des hypothèses en relation avec un tel transfert. Nous avons par conséquent comparé les compétences moyennes des deux échantillons grâce à un test de t pour quatre variables de résultats (résultats totaux à la partie écrite A1, résultats à la compréhension écrite, résultats à la compréhension orale et résultats à l'expression écrite). Le t étant non significatif dans les quatre cas, nous pouvons partir du point de vue que les compétences moyennes des élèves sont les mêmes d'un échantillon à l'autre. Nous reviendrons plus en détail sur les relations entre les performances à l'écrit et à l'oral un peu plus loin dans ce travail ; précisons toutefois ici qu'une corrélation multiple montre des résultats en expression orale de nos 98 élèves fortement corrélés avec ceux qu'ils obtiennent en compréhension orale et en compréhension écrite ( $p < 0.01$ ), mais pas avec ceux de l'expression écrite. Ces vérifications étant faites, nous pouvons donc raisonnablement supposer (avec une probabilité de se tromper moins de 5 fois sur 100), que les résultats à l'expression orale de nos 544 élèves restants n'auraient pas été fondamentalement différents de ceux obtenus par les 98 élèves, toutes choses étant égales par ailleurs (cf. graphique 12 et son interprétation).

Quand à la différence entre les résultats obtenus par les élèves aux exercices qui font strictement partie de l'épreuve A1 comparés à ceux que nous avons repris de KID2, nous pouvons dire que si le premier exercice supplémentaire ne se distingue pas fondamentalement de ceux de KID1, le deuxième, lui, est généralement nettement moins bien réussi, car de difficulté plus élevée.

Nous avons cherché à savoir si les élèves qui avaient réussi l'épreuve A1 ont obtenu des résultats significativement meilleurs aux quatre exercices supplémentaires que nous avons retenus. Malheureusement, les calculs de khi<sup>2</sup> n'ont pas pu être effectués sur ces variables (effectifs insuffisants dans certaines des cellules). Nous ne pouvons donc que dégager une tendance, en retenant comme critère le maximum de points obtenus pour chacun de ces exercices supplémentaires : on s'aperçoit que les élèves qui ont réussi l'épreuve A1 sont deux fois plus nombreux à obtenir ce score que ceux qui l'ont ratée. Dans certains cas, cette proportion peut même être de 6, mais il est également vrai qu'au vu du petit nombre d'élèves concernés par la totalité de l'épreuve, les pourcentages sont peu élevés (de 6 à 19%).

### **2.7.7 LES TESTS LACUNAIRES**

Comme nous l'avons mentionné plus haut, nous avons décidé de compléter l'épreuve KID par quatre tests lacunaires de type C-test. Un C-test est un test lacunaire particulier qui obéit en théorie à des principes précis<sup>53</sup>. Ainsi, chaque lacune devrait commencer avec l'indication de la moitié des lettres qui composent le mot manquant. Il devrait y avoir une lacune tous les  $n$  mots et chaque paragraphe devrait débiter et se terminer par une phrase entière sans lacune. On demande aux candidats de remplir les lacunes au mieux, et on retient généralement le principe « juste ou faux » pour la correction. On ne s'intéresse pas aux performances pour une lacune donnée, mais c'est l'ensemble des réponses correctes, exprimée sous forme de rapport ou de pourcentage, qui donne des indications intéressantes sur le niveau de maîtrise de la langue. Les textes retenus doivent être courts, si possible authentiques, variés et adaptés à la situation d'apprentissage des personnes qui subissent l'épreuve. Chaque texte doit également former un tout. Enfin, il doit avoir été effectué au minimum une dizaine de fois par des locuteurs natifs avec un score minimal de 90% pour chaque lacune.

On ne sait pas exactement ce que le C-test mesure, mais on sait que s'il est bien conçu, il permet de déterminer les compétences linguistiques générales d'un apprenant (*allgemeine Sprachfähigkeit*) en faisant appel à sa capacité de restituer des informations retranchées volontairement en s'aidant des redondances présentes dans le texte, ce qui permet alors, en fonction de la difficulté du test, de placer les individus dans des groupes d'apprentissage adaptés à leur niveau (*Einstufungstest*) afin de réduire leur hétérogénéité. La littérature spécialisée reconnaît une autre vertu au C-test, et c'est précisément pour cette raison que nous y avons eu recours : les résultats des élèves à ces tests correspondent souvent d'une manière étonnante à ceux qu'ils obtiennent en termes de notes à l'école, d'évaluation sur leur compétences linguistiques par les enseignants ou encore à d'autres tests. À tel point que l'Europe, dans un très grand projet d'évaluation des compétences linguistiques chez de jeunes apprenants issus de divers pays européens, a choisi précisément de recourir à ce type d'épreuves (Artus *et al.*, 2008). Nous avons donc voulu vérifier si c'était le cas pour nos élèves. Mais nous en parlerons plus loin en détail.

---

<sup>53</sup> Nous écrivons « en théorie », car dans la pratique, il peut y avoir des ajustements, notamment dans le choix des mots à compléter. Typiquement, on essaye d'éviter de rendre lacunaires trop souvent le même mot, ce qui conduit parfois à déroger à la règle de retenir chaque nième mot.

Elaborer un C-test n'est pas facile, c'est pourquoi nous avons essayé de respecter les mêmes principes que ceux qui nous ont guidés pour le choix de l'épreuve KID, à savoir recourir à des tests les plus « standardisés » possibles. C'est ce qu'a fait le Pr. Baur, de l'Université de Duisburg-Essen, qui a élaboré une série de C-tests se référant explicitement aux niveaux du CECR. Nous avons donc retenu trois des quatre textes classés par ordre de difficulté croissante allant de A1 à A2<sup>54</sup>, sauf le dernier qui posait problème à cause du champ thématique et lexical trop spécifique (il traite des Vikings). Nous avons par conséquent rédigé un texte de notre propre cru intitulé « Mein Geburtstag », le choix de ce thème étant volontairement en lien avec l'épreuve orale. Nous avons aussi légèrement modifié les textes (p. ex. suppression des lacunes répétitives, remplacement de mots inconnus par d'autres, ...). Nous n'avons de ce fait pas le même total de points que pour chacun des exercices originaux (c'est-à-dire 4 x 20 points) ; ceci ne nous pose pas problème dans la mesure où nous avons de toute manière choisi de modifier les textes originaux<sup>55</sup>.

Pour des raisons pratiques, nous avons renoncé à introduire séparément le résultat à chaque lacune, ce qui a pour défaut que nous ne pouvons ni calculer l'alpha de Cronbach, ni le coefficient de corrélation Item-Total. Mais de nombreuses recherches sur les C-tests montrent que l'alpha de Cronbach, ainsi que les coefficients de « reliabilité » sont en général élevés si le test a été réalisé soigneusement, ce que nous pensons être le cas ici (p. ex. Grotjahn, Klein-Braley & Raatz, 2002).

Voici le premier texte que nous avons repris tel quel :

#### **Familie Scherwitzl**

Das ist meine Familie, Familie Scherwitzl. Me\_\_\_\_\_ Vater heisst Karl u\_\_\_\_\_ ist siebenunddreissig Ja\_\_\_\_\_ alt. Er i\_\_\_\_\_ Pilot. Meine Mut\_\_\_\_\_ heisst Elena. Sie i\_\_\_\_\_ sechsunddreissig Jahre a\_\_\_\_\_. Sie ist Mathematiklehr\_\_\_\_\_ und kommt a\_\_\_\_\_ Russland. Und meine Elt\_\_\_\_\_ haben zwei Kin\_\_\_\_\_: meine Schwester u\_\_\_\_\_ mich. Ich hei\_\_\_\_\_ Peter. Auch me\_\_\_\_\_ Tante Irene, die Schw\_\_\_\_\_ von Mama, wo\_\_\_\_\_ im Haus. S\_\_\_\_\_ ist fünfundvierzig. Me\_\_\_\_\_ Tante ist ni\_\_\_\_\_ verheiratet. Und w\_\_\_\_\_ wohnen in Klagenfurt. D\_\_\_\_\_ liegt in Österreich. Und wie ist deine Familie?

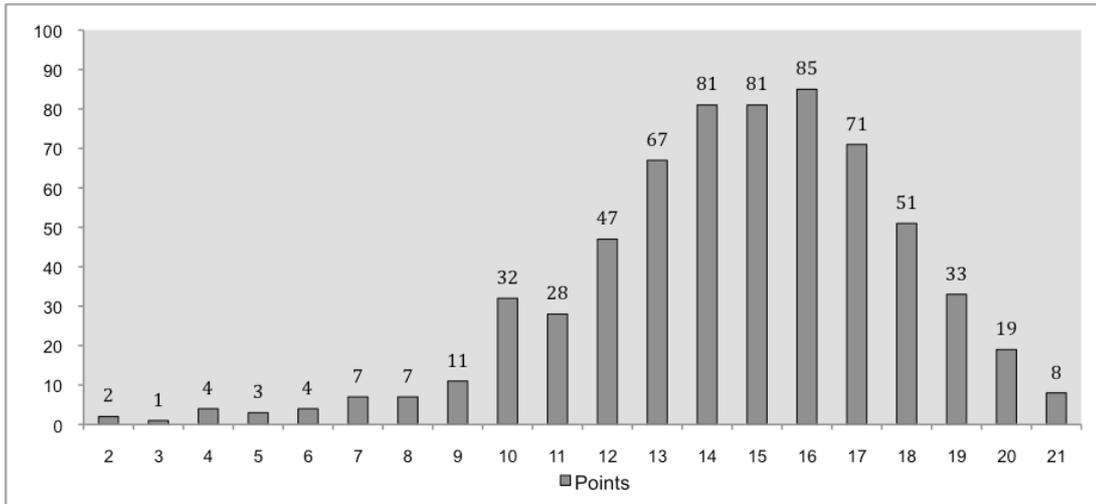
Le graphique 18 montre que le premier test lacunaire semble effectivement de difficulté adaptée aux compétences des élèves. La forme en cloche avec le pic situé vers la droite montre bien que la grande majorité des élèves obtiennent des résultats égaux ou supérieurs à la moitié des points (88.9%).

---

54 Du moins nous le supposons. La documentation qui accompagne les textes lacunaires d'origine n'est malheureusement pas très précise.

55 Mais Grotjahn précise bien que « l'interprétation des résultats à des tests-C p. ex. en relation avec les niveaux du Conseil de l'Europe [...] est impossible sans études de validation approfondie » (Grotjahn, 2002b) (notre traduction). Les trois textes que nous avons retenus ont fait l'objet d'une telle validation, d'après nos contacts personnels avec le Pr. Baur.

Graphique 18 : Résultats au premier C-test (n = 642)

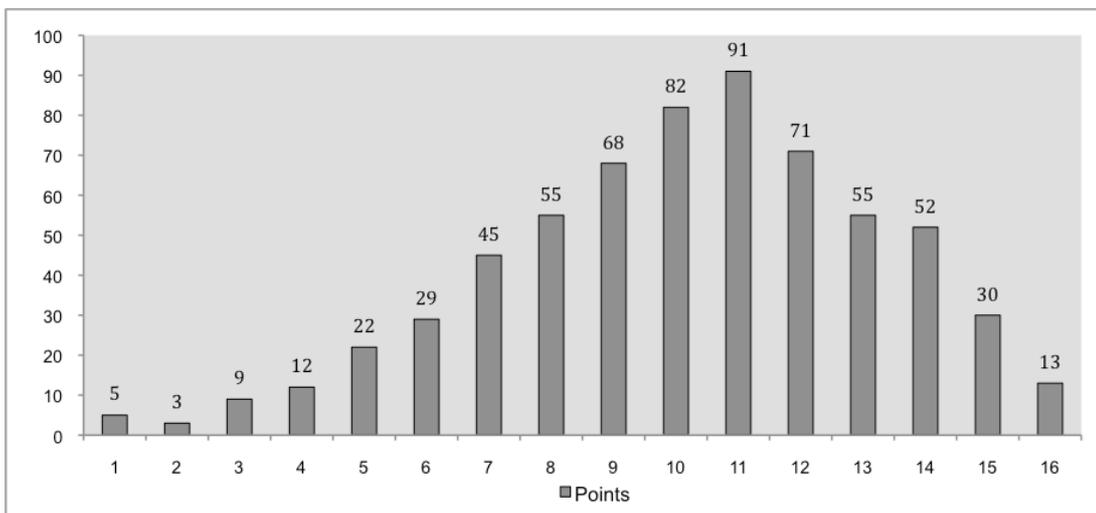


Nous reproduisons ci-dessous le deuxième texte, celui que nous avons rédigé nous-même (voir plus haut). Dans l'idéal, il devrait correspondre à un niveau A1.2, c'est-à-dire être de difficulté supérieure au premier texte, mais inférieure au troisième, qui devrait normalement correspondre à un niveau A2.1.

### Mein Geburtstag

Dieses Jahr will ich einen ganz besonderen Geburtstag. Ich werde 12 Ja\_\_\_\_ alt! Das ist sc\_\_\_\_! Von meinen Elt\_\_\_\_ bekomme ich CDs; i\_\_\_\_ höre so ge\_\_\_\_ Musik! Meine Fre\_\_\_\_ werden auch kom\_\_\_\_. Ja, zusammen es\_\_\_\_ wir Kuchen u\_\_\_\_ trinken Limonade. I\_\_\_\_ möchte aber au\_\_\_\_ schwimmen: Wir fah\_\_\_\_ mit dem R\_\_\_\_ dann zum Schwi\_\_\_\_. Dort können w\_\_\_\_ auch Fussball spi\_\_\_\_. Hoffentlich ist das Wetter schön!

Graphique 19 : Résultats au deuxième C-test (n = 642)



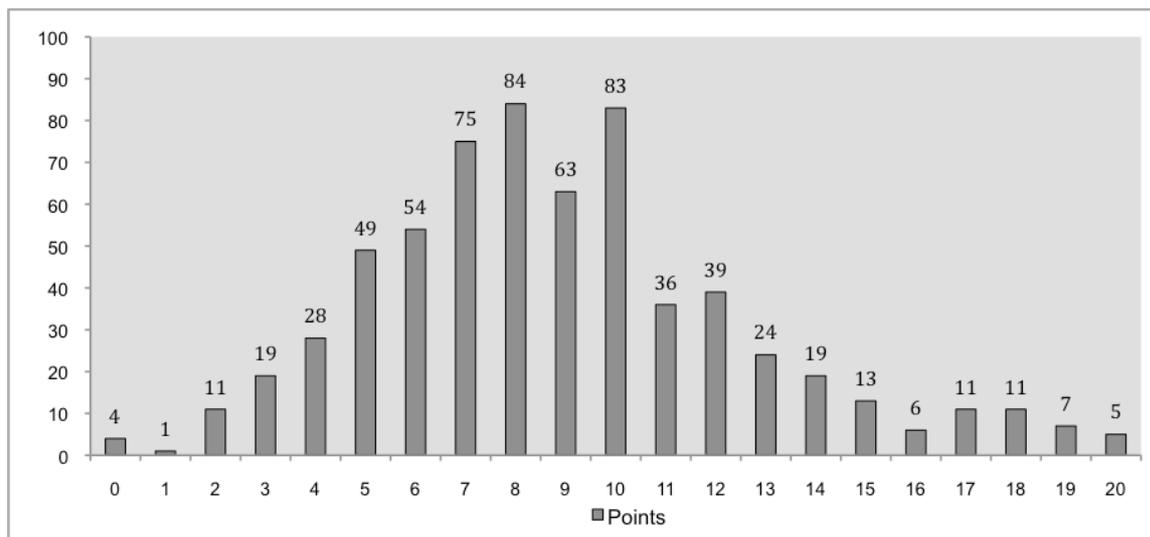
Nous voyons sur le graphique 19 que nous sommes toujours en présence d'une courbe en forme de cloche, mais le pic s'est déplacé vers la gauche, ce qui veut dire que le test présente bien un degré de difficulté plus élevé que le précédent. Le pourcentage d'élèves atteignant la moitié des points ou plus confirme cela puisqu'il descend à 80.5%.

Le troisième texte est à nouveau repris tel quel. Le voici :

### Das Kinderrestaurant

Im Kinderrestaurant arbeiten Kinder von 8 bis 12 Jahren in der Küche und kochen das Essen. Frau Wolf und Fr\_\_\_\_\_ Schneider haben d\_\_\_\_\_ Kinderrestaurant ausgedacht. S\_\_\_\_\_ kochen sehr ge\_\_\_\_\_ und sie hel\_\_\_\_\_ den Kindern. Die Kin\_\_\_\_\_ besprechen und schr\_\_\_\_\_ das Menü, s\_\_\_\_\_ kaufen ein u\_\_\_\_\_ sie bedienen d\_\_\_\_\_ Besucher. Hi\_\_\_\_\_ können 6 Kinder arbe\_\_\_\_\_ : in der Kü\_\_\_\_\_ kochen und arbe\_\_\_\_\_ 3 Kinder. Die dr\_\_\_\_\_ anderen Kinder bri\_\_\_\_\_ den Besuchern d\_\_\_\_\_ Essen. Am Ab\_\_\_\_\_ sind sie fer\_\_\_\_\_ und gehen wie\_\_\_\_\_ nach Hause. Alle finden: "Das Kinderrestaurant ist toll!"

Graphique 20 : Résultats au troisième C-test (n = 642)

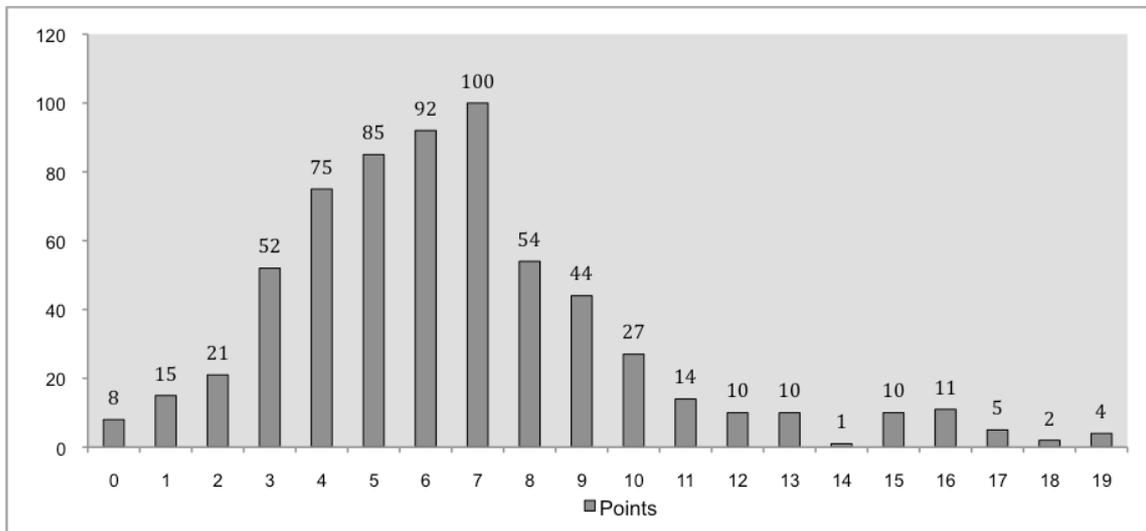


On s'aperçoit qu'une fois encore, le pic se déplace de manière marquée vers la gauche. Seuls 55.1% des élèves obtiennent 10 points et plus. Le degré de difficulté est donc effectivement plus élevé que l'exercice précédent et il est par conséquent nettement plus discriminant. La tendance de l'accroissement de la difficulté se confirme nettement avec le quatrième texte reproduit à la page suivante.

### Angst vor der neuen Schule

Meine Familie zieht in eine andere Stadt. Und ich mu\_\_\_ ab September d\_\_\_ Schule wechseln. I\_\_\_ habe grosse An\_\_\_ vor der ne\_\_\_ Schule! Ich ke\_\_\_ niemanden in d\_\_\_ neuen Klasse. Al\_\_\_ ist hier n\_\_\_: die Mitschüler, d\_\_\_ Lehrer, die Büc\_\_\_. Und keine Freu\_\_\_ sind da. W\_\_\_ ist, wenn i\_\_\_ im Unterricht ni\_\_\_ gut bin? I\_\_\_ meiner alten Sch\_\_\_ möchte ich ble\_\_\_! Aber das ge\_\_\_ ja nicht. Ich bin total traurig und ängstlich.

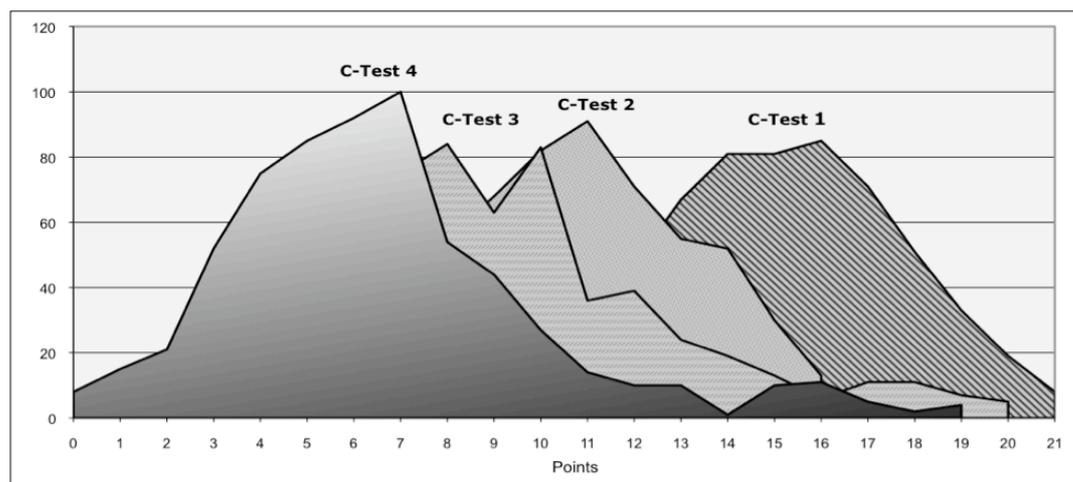
Graphique 21 : Résultats au quatrième C-test (n = 642)



Le pic est maintenant situé clairement dans la partie gauche de la courbe. Ce texte est trop difficile pour nos élèves, sauf pour quelques-uns qui ont une maîtrise élevée de la langue allemande (les élèves bilingues, bien sûr, mais pas seulement). Ils ne sont cependant plus que 14.6% à obtenir au moins 10 points et plus.

Le graphique 22 rassemble les quatre distributions précédentes en un seul, mais sous forme de courbes, afin de bien montrer le déplacement progressif du pic de la droite vers la gauche, mettant ainsi en évidence le degré de difficulté croissant du premier au dernier exercice.

Graphique 22 : Résultats aux quatre C-tests (n = 642)



### 2.7.8 RÉSULTATS DES ÉLÈVES ET STANDARDS NATIONAUX DE FORMATION

Dans une recherche telle que ceci, il convient de se poser la question quels liens on peut établir entre les scores obtenus par les élèves et les standards HarmoS tels qu'ils ont été présentés en début d'ouvrage. Ces standards correspondent, rappelons-le, à des standards de compétences fondamentales<sup>56</sup> que tous les élèves devraient en principe atteindre. Il est prévu dans le PER que les élèves du 8<sup>e</sup> degré HarmoS (soit les élèves de 6<sup>e</sup> année actuelle) atteignent le niveau A1.2 dans les 5 compétences (compréhension orale, compréhension écrite, participation à une conversation, expression orale en continu, expression écrite<sup>57</sup>), tant pour la première langue étrangère apprise par les élèves (donc l'allemand pour le canton de Vaud) que pour la deuxième langue étrangère (soit l'anglais).

Mais HarmoS prévoit un niveau plus exigeant « à plus long terme »<sup>58</sup>. Les membres du consortium scientifique précisent bien qu'ils n'ont pas fixé ces standards tout seuls, mais que ceux-ci ont été déterminés avec le concours d'experts de la didactique des langues, d'auteurs de moyens d'enseignement et d'enseignants de diverses régions. Ainsi, HarmoS prévoit, grâce à la mise en œuvre de la stratégie de l'enseignement des langues (CDIP 2004), que les élèves atteignent tous le niveau A2.1 dans toutes les compétences pour la première L2, sauf pour l'expression écrite, considérée comme encore en plein développement dans la langue de scolarisation à cet âge.

Nous sommes d'avis que le niveau prévu à court terme est en soi déjà difficile à atteindre pour certains élèves et nous pensons, cette étude à l'appui, que tous les élèves n'y parviendront pas, et ce probablement encore moins à l'avenir au vu de la diminution de la dotation horaire sur l'ensemble du cursus due à la primarisation du CYT (passage de 4 à 3 périodes hebdomadaires).

Ce qui peut paraître tout aussi surprenant, c'est que le niveau à atteindre en 11<sup>e</sup> année HarmoS (donc à la fin de la 9<sup>e</sup> année actuelle, à la fin de la scolarité obligatoire) varie de A1 à B1, en fonction du niveau des attentes (I, II ou III) et des compétences visées. Nous

<sup>56</sup> Au cours de leur élaboration, ces standards ont parfois été appelés « standards minimaux ». Cette appellation semble toutefois avoir été abandonnée dans les documents plus tardifs.

<sup>57</sup> Sans oublier les « aptitudes complémentaires aux compétences fondamentales », répertoriées dans les documents HarmoS, comme la médiation ainsi que les compétences interculturelles et méthodologiques.

<sup>58</sup> Nous citons textuellement.

estimons raisonnables ces niveaux à atteindre – surtout lorsqu’il s’agit de compétences minimales – mais nous nous étonnons de la différence du niveau des exigences entre le début du parcours linguistique de l’élève dans la scolarité obligatoire comparé à celui de sa fin. À notre avis, il serait plus raisonnable de maintenir A1.2 comme but à atteindre au terme de la 8<sup>e</sup> année et A2.2 à la fin de la 11<sup>e</sup> année. Nous savons en effet depuis quelque temps que les élèves peinent à atteindre les objectifs que se fixent les responsables des politiques de l’éducation (p. ex. Lys & Gieruc 2005 ; Platzer & Verdonk 2005). La présente étude confirme également cette observation : comme nous l’avons vu, 44.2% des élèves ne réussissent pas l’épreuve A1. Il semble dès lors plus raisonnable de se fixer des objectifs atteignables si l’on veut éviter des désillusions. Nous aborderons ce point avec plus de détails plus loin.

## 2.8 ANALYSES SPÉCIFIQUES

### 2.8.1 RELATIONS COMPÉTENCES ÉCRITES - COMPÉTENCES ORALES DES ÉLÈVES

Existe-t-il une relation entre les diverses compétences ? En d’autres termes, peut-on dire que si un élève obtient de très bons résultats dans une compétence, il aura également d’excellents résultats dans telle ou telle autre compétence ? Les recherches menées à ce jour par rapport à la L2 ne nous permettent pas de répondre de manière claire à ces questions. L’essentiel des recherches dans ce domaine semble se concentrer sur les relations entre la L1 et la L2 du point de vue des transferts de compétences d’une langue à l’autre, mais pas tellement des relations entre compétences dans la L2 elle-même. Ainsi, il est en principe admis (p. ex. Grotjahn 2000) que les compétences dans la L1 influencent l’acquisition et l’utilisation de la L2 de manière générale, mais aussi dans les diverses compétences prises séparément. Quelques études empiriques (p. ex. Sparks et al, 1998) confirment cette hypothèse, mais plus souvent dans le sens des déficits de la L1 qui se retrouvent dans la L2. Lotbinière-Harwood (2001) défend une thèse intéressante, mais à notre connaissance pas vraiment vérifiée, en affirmant que :

*Puisque l’approche communicative responsabilise l’élève, elle mise aussi beaucoup sur la maîtrise de la langue maternelle, ici le français (L1), qui devient l’outil principal de la « literacy ». L’élève de l’anglais langue seconde (L2) qui reçoit peu ou qui ne reçoit pas d’« input » portant sur la grammaire de l’anglais (la quantité dépend de l’enseignante ou de l’enseignant) peut acquérir sa L2 d’autant mieux que sa L1 est forte. (...) Bref, plus les connaissances métalinguistiques sont bonnes, plus l’acquisition de la L2 se fait rapidement (2001).*

La première analyse spécifique à laquelle nous avons procédé a été celle de comparer les résultats des élèves aux épreuves écrites avec ceux de l’épreuve orale, avec notre sous-échantillon habituel de 98 élèves. Nous avons par conséquent effectué des tests de corrélation entre les diverses compétences.

Tableau 15 : Corrélations de Pearson entre les 4 compétences (significatives à  $p < .01$ ),  $n = 98$

	Expression écrite	Compréhension écrite	Compréhension orale
Compréhension écrite	.94		
Compréhension orale	.42	.44	
Expression orale	.53	.61	.60

Nous voyons dans le tableau 15 qu'il existe en effet une corrélation positive significative entre ces compétences, mais à des degrés divers. Ainsi, la plus forte relation que nous ayons pu établir est celle entre la compréhension écrite et l'expression écrite ( $r = .947$ )<sup>59</sup> ; nous ne pouvons cependant ni établir un lien de cause à effet, ni préciser dans quel sens ce lien existe, mais ce qui est certain, c'est que les élèves qui obtiennent les meilleurs résultats dans l'une de ces compétences sont aussi ceux qui obtiennent les meilleurs résultats dans l'autre. Comme le rappelle d'ailleurs Agustin Llach (2010), la compréhension écrite et l'expression écrite sont fortement liées l'une à l'autre, car, précise-t-elle, elles appartiennent les deux à la même catégorie de compétences (la compétence basée sur l'écrit, justement)<sup>60</sup>. Quant aux variations assez fortes des différentes corrélations entre les diverses compétences, elles nous semblent difficiles à expliquer. En l'absence d'autres références théoriques, nous nous en tiendrons là en ce qui concerne la relation entre les compétences<sup>61</sup>.

### 2.8.2 RELATIONS RÉSULTATS AUX ÉPREUVES - RÉSULTATS AUX TESTS-C

Dans cette deuxième série d'analyses spécifiques, nous nous sommes interrogés sur la relation possible entre les résultats des élèves aux diverses parties constituant l'épreuve et ceux qu'ils obtiennent aux tests lacunaires. Notre hypothèse de travail est que les élèves performants dans l'épreuve KID le seront aussi dans les C-tests. En effet, comme nous l'avons dit dans le chapitre précédent, la recherche postule généralement qu'il existe un lien étroit entre les performances en L2 d'un apprenant et les résultats qu'il obtient au C-test (p. ex. Klein-Braley, 1996). Mais quelques recherches montrent que les choses ne sont bien sûr pas si simples (Jafarpur, 1995 ; Grotjahn, R., 1986 p. ex.). Ces recherches s'interrogent généralement sur la validité du construit (*construct validity*), certaines parmi elles ayant démontré que si l'on fait varier le nombre de lacunes, ou si celles-ci portent sur des mots plus ou moins longs, ou encore si on fait passer le même test, mais avec des lacunes différentes, ou les mêmes lacunes, sauf que l'on enlève la première moitié du mot et non la seconde, les résultats obtenus ne sont pas les mêmes. Comme nous le disions plus haut, le C-test est un test empirique qui mesure plutôt bien les compétences linguistiques d'un individu, mais on ne sait toujours pas avec certitude et dans les détails ce qu'il mesure et comment il le fait !

Corréler les résultats des élèves dans les diverses compétences avec ceux qu'ils obtiennent dans le C-Test est problématique d'un point de vue méthodologique (voir à ce propos p. ex. Feldmann, U. *et al*, 1986). Cependant, nous ne cherchons pas à valider le construit de nos tests lacunaires par rapport à d'autres tests plus traditionnels, comme c'est le cas dans toutes les recherches mentionnées par ces chercheurs ; nous essayons simplement

59 Nous avons également corrélé les compétences écrites (compréhension écrite et expression écrite) et la compréhension orale entre-elles pour tous les élèves. Les corrélations sont également toutes significatives à  $p < 0.01$ , mais la valeur maximale est nettement moins élevée (seulement .50 pour le couple compréhension écrite – expression écrite). Le couple compréhension orale – compréhension écrite obtient une valeur comparable (.56) et le couple compréhension orale – expression écrite montre un coefficient de .43.

60 Il faut toutefois nuancer cette affirmation, car sa recherche montre que cette relation est valable pour les apprenants à compétences moyennes, alors qu'elle s'avère non significative pour les apprenants à faibles compétences.

61 Nous avons cependant rencontré bon nombre d'études basées sur la théorie du transfert inter-langues (cross-linguistic transfer theory), que l'on retrouve certes principalement soit dans des situations de bilinguisme, soit dans celles de déficits d'apprentissage, et qui montrent les liens entre les aptitudes (skills) d'une langue à l'autre. Or, toutes ces études relèvent que le transfert des compétences ne se réalise que si certaines conditions sont réunies (il faut, pour donner un exemple simple, que les apprenants aient la pleine maîtrise du système phonologique de leur propre langue avant de pouvoir prétendre à une maîtrise de la lecture en L1, condition évidemment indispensable si l'on veut pouvoir appréhender un texte en L2). Il ressort aussi de ces études que les compétences en L2 sont d'autant plus fortes qu'elles sont élevées en L1 (cf. p. ex. Cardenas-Hagan *et al*, 2007 ; Sparks *et al*, 2008) pour autant que l'apprenant dépasse un certain seuil minimal de compétence en L2, afin que le transfert puisse réellement se faire (Language Threshold Hypothesis) (p. ex. Cummins, 1983).

d'établir s'il existe un lien entre deux formes d'évaluation des compétences de nos élèves. Si ce lien existe, on peut alors se demander dans quelle mesure il est possible de prédire les résultats des élèves dans les diverses compétences en se basant sur le seul C-Test, un peu à l'image de ce que Goto *et al* (2010) ont réalisé avec le MET (= *Minimal English Test*) ; ce test permet, en principe, à l'aide d'un mélange de compréhension orale et d'un C-test, de déterminer en cinq minutes de passation si le candidat dispose d'une maîtrise suffisante de la langue pour continuer ses études en deuxième année d'université.

Le tableau 16 rassemble les coefficients de corrélation pour les 4 compétences et les résultats des élèves aux C-tests<sup>62</sup>. Ce qui retient l'attention, c'est que les corrélations sont toutes fortement significatives ; nos résultats confirment donc les liens qui existent entre C-tests et compétences langagières, à l'instar de ce que nous disions plus haut. Il semble que dans notre cas, la relation entre C-test et compréhension écrite ainsi qu'expression orale soient les plus fortes, ce qui irait, en partie du moins, dans le sens des observations faites par Agustin Llach (*op. cit.*). En l'état, nous ne saurions cependant dire si ces corrélations sont suffisamment élevées pour prédire de manière fiable les compétences individuelles des élèves ... ce pourrait être l'objet d'une recherche en soi.

Tableau 16 : Corrélations de Pearson entre les 4 compétences et les résultats aux C-tests (significatives à  $p < .01$ ),  $n = 642$  ou  $640$  sauf pour l'expression orale, où  $n = 98$ )

	C-test 1
Compréhension orale	.63
Compréhension écrite	.72
Expression écrite	.59
Expression orale	.72

### 2.8.3 RELATIONS RÉSULTATS AUX ÉPREUVES - NOTES D'ALLEMAND DES ÉLÈVES

Comme indiqué dans le sous-chapitre 2.7, les élèves ont rempli un questionnaire personnel sur leurs motivations par rapport à l'allemand en général et par rapport à l'enseignement de cette langue dans leur classe. Nous leur avons également demandé de nous indiquer quelle était leur moyenne actuelle dans cette branche. Sur les 642 élèves, 25 ont décidé de ne pas nous communiquer cette information. Les notes s'étalent de 1<sup>63</sup> à 6, la moyenne des moyennes est de 4.61 et l'écart-type de 0.91. Nous avons ensuite corrélié ces moyennes avec les quatre compétences pour obtenir les résultats.

Comme on peut le voir dans le graphique 17, les résultats des élèves à nos épreuves dans les quatre compétences sont significativement liés avec ceux qu'ils obtiennent à l'école, même si les corrélations sont clairement moins élevées que précédemment. Mais ce sont les élèves eux-mêmes qui nous ont indiqué leur moyenne, impossible donc pour nous d'aller vérifier la véracité de leurs dires.

62 Pour des raisons méthodologiques, nous n'avons retenu que les 98 élèves ayant passé l'épreuve A1 au sens strict du terme.

63 Une moyenne de 1 ou de 1.5 peut paraître surprenante. Nous avons vérifié les résultats de ces élèves à nos tests et ils ne sont en effet guère brillants, hélas.

Tableau 17 : Corrélations de Pearson entre les 4 compétences et la moyenne d'allemand indiquée par les élèves (significatives à  $p < .01$ ),  $n = 642$  sauf pour l'expression orale, où  $n = 98$ )

	Moyenne d'allemand
Compréhension orale	.48
Compréhension écrite	.60
Expression écrite	.48
Expression orale	.67

Cela étant, on relèvera une nouvelle fois la corrélation entre la compréhension écrite et les moyennes. Les élèves qui disent avoir de bonnes moyennes d'allemand sont aussi ceux qui obtiennent les meilleurs résultats en compréhension écrite (ou vice-versa). La compréhension orale et l'expression écrite sont également corrélées significativement aux moyennes, mais dans une moindre mesure. Ces corrélations sont peut-être moins élevées du fait de la forme même des épreuves, à laquelle nos élèves sont relativement peu habitués ou encore à la fréquence à laquelle ils pratiquent ces compétences en classe.

Nous avons également analysé les relations entre les moyennes déclarées et les résultats aux tests-C, pour découvrir qu'il y a en effet un lien entre les deux, mais relativement faible ( $r = .618 / .584 / .554$  et  $.545$  pour chacun des tests). Les élèves qui disent avoir une bonne moyenne d'allemand obtiennent effectivement de bons résultats dans ces tests, montrant une nouvelle fois qu'ils sont en adéquation avec les compétences supposées ou déclarées des élèves.

#### 2.8.4 RELATIONS RÉSULTATS AUX ÉPREUVES - VERSION DE L'ÉPREUVE

Comme indiqué dans les lignes consacrées aux conditions de passation, nous avons réalisé deux versions de notre ensemble d'épreuves afin de déterminer l'existence éventuelle d'un effet d'ordre dans la passation. Pour vérifier si un tel effet existait, nous avons procédé à des analyses de variance pour découvrir qu'aucune d'entre-elles n'était significative, la valeur  $p$  étant systématiquement située en deçà de 0.5. Nous pouvons donc dire que l'ordre de passation des épreuves de compréhension n'a pas joué de rôle significatif par rapport aux résultats obtenus par les élèves.

### 2.9 INFLUENCE DES VARIABLES PERSONNELLES ET CONTEXTUELLES

Pour ce volet de notre analyse, les trois variables suivantes ont été retenues : sexe, âge, et langue(s) parlée(s) à la maison. Nous avons voulu vérifier si ces variables personnelles jouaient un rôle dans les résultats obtenus par les élèves, et ce pour chacune des compétences, ainsi que pour les C-tests. Nous avons renoncé à introduire la variable « Méthode utilisée en classe » du fait du biais trop important que représente une proportion très élevée d'élèves travaillant avec un manuel abandonné depuis (*Auf Deutsch !*) contre une très faible proportion travaillant avec *geni@l* (seulement 6 classes sur 35, mais dans 4 classes, les enseignants n'ont pas répondu à notre question concernant la méthode utilisée).

Le tableau 18 recense nos résultats par rapport aux trois premières compétences. Nous avons regroupé les élèves en trois catégories : « en avance » (élèves de moins de 11.5 ans), « à l'heure » (élèves âgés de 11.5 à 12.5 ans) et « en retard » (élèves âgés de plus de 12.5 ans). Nous avons indiqué par un **S** dans chacune des cases si l'ANOVA, soit F, était

significatif à 0.5 et par **NS** l'absence de lien significatif. Les chiffres indiqués correspondent aux moyennes et aux écarts-types des divers groupes en pourcentage de réussite de la compétence.

Tableau 18 : Influence du sexe, de la langue parlée et de l'âge sur les résultats des élèves dans 3 compétences (n = 642)

	Compréhension orale	Compréhension écrite	Expression écrite
Sexe	S	S	S
Filles	80.38 (12.32)	69.48 (18.83)	59.59 (18.54)
Garçons	77.02 (13.48)	63.16 (22.02)	52.12 (20.60)
Langue parlée	NS	NS	NS
Français	77.96 (12.73)	65.21 (19.06)	55.86 (19.44)
Français + autres	79.30 (12.85)	67.17 (22.14)	56.09 (19.99)
Autres	80.83 (13.38)	68.64 (22.74)	56.17 (21.30)
Âge	S	S	S
En avance	83.42 (10.93)	74.10 (21.05)	66.05 (17.63)
À l'heure	79.50 (12.16)	67.75 (19.32)	56.68 (19.30)
En retard	73.21 (15.85)	56.68 (23.94)	48.38 (21.35)

On s'aperçoit à la lecture de ces tableaux que le sexe joue un rôle important. En effet, les filles obtiennent des résultats significativement meilleurs que les garçons, la différence moyenne pouvant aller jusqu'à 6 pourcents pour la compréhension écrite. Ces résultats confirment ceux que l'on trouve dans bon nombre d'études : les filles obtiennent en général de meilleurs résultats dans l'apprentissage des langues.

L'âge des élèves est lui-aussi un facteur de réussite important. Nos résultats montrent que les résultats des élèves varient de manière significative dans les trois compétences en fonction de leur âge, un test *t* de Student montrant que plus les élèves sont âgés, moins leurs résultats sont bons. Ceci s'explique par la présence, dans les classes, d'élèves dits « en retard », c'est-à-dire des élèves qui ont connu des difficultés lors de leur parcours scolaire. Il peut également s'agir parfois d'élèves allophones primo-arrivants placés dans une classe dans laquelle on dispense des enseignements de base (donc composée d'élèves plus jeunes qu'eux) afin qu'ils y acquièrent des compétences fondamentales pour la suite.

Les résultats *a priori* les plus surprenants sont certainement ceux en rapport avec la langue parlée à la maison. On pouvait en effet s'attendre à ce qu'il y ait une relation forte entre résultats et langue parlée à la maison. Or, il n'en est rien. Les élèves bilingues français – allemand obtiennent évidemment de bons résultats à nos épreuves, mais cette différence n'est pas statistiquement significative (N = 73, soit 11.4% de notre échantillon). Le *t* de Student n'est jamais significatif avec cette variable, il est tout au plus tendanciel avec la combinaison compréhension orale – langue parlée : autre, ce qui laisserait penser que les allophones ont développé des stratégies d'écoute particulière en utilisant leur langue maternelle. Sans entrer dans le vaste domaine des études menées sur le bilinguisme et sur l'acquisition d'une ou de plusieurs langues, rappelons toutefois rapidement que « les recherches qui comparent le développement du langage chez des enfants monolingues et des enfants bilingues constatent qu'il n'y a pas de différences notables sur le plan développemental. Les bilingues ne sont pas plus lents, ni plus rapides » (Duchêne 2001).

S'il existe relativement beaucoup de recherches qui s'intéressent aux relations L1 – L2 – L3, la majorité d'entre-elles portent sur l'acquisition du lexique, car c'est dans ce domaine que l'influence entre les langues apparaît de manière la plus évidente. Il en existe tout de même quelques-unes qui montrent qu'il n'y pas de différences fondamentales dans l'acquisition du langage en fonction des différents niveaux linguistiques (phonologie, morphologie, syntaxe entre autres). Mais plusieurs d'entre-elles montrent que les enfants bilingues, indépendamment du couple de langues en présence, acquièrent plus rapidement des compétences métalinguistiques (à l'oral, ce sont essentiellement des compétences métaphonologiques d'une langue à l'autre, et à l'écrit, il s'agit autant de compétences de transfert phonologique que de transfert métasyntaxique). Bono (2006) s'intéresse aux transferts de structures entre trois langues (L1 : français – L2 : anglais ou allemand – L3 : espagnol) chez 49 apprenants-étudiants ingénieurs et elle constate que les transferts structureaux sont plus fréquents de la L2 vers la L3 quand bien même ces deux langues sont typologiquement plus différentes que le couple L1 – L3. L'explication en serait que la distance perçue entre L2 et L3 serait moindre, notamment du fait du puissant bagage métalinguistique dont disposent les apprenants en L2 et qui leur ferait défaut dans leur L1. En se basant sur les compétences plutôt que sur des structures, Byalstok, Luk & Kwan (2005) montrent dans leur étude portant sur 132 enfants de première année primaire que les compétences en compréhension écrite des élèves bilingues sont significativement meilleures, pour autant que le système d'écriture des deux langues soit pareil. Ainsi, les élèves bilingues chinois – anglais, eux, ne profitent pas des avantages que connaissent leurs petits camarades qui parlent les couples de langues anglais – hébreu ou anglais - espagnol.

Au vu de ces quelques constats, on aurait pu penser que les résultats de nos élèves parlant deux langues ou plus seraient significativement meilleurs, notamment ceux en rapport avec la compréhension écrite, mais comme nous l'avons montré plus haut, ce n'est pas le cas. Nous n'entrerons pas ici dans les considérations liées aux diverses formes de bilinguisme, lui-même lié au statut des langues (bilinguisme additif ou soustractif), ni aux conditions dans lesquelles les L2s et la L3 ont été apprises (en milieu guidé ou en milieu naturel), ni encore aux divers publics-cibles concernés (élèves du primaire, du secondaire ou jeunes adultes) ; force est cependant de constater qu'aucune des recherches dont nous avons connaissance ne correspond à la situation bien spécifique qui est la nôtre, ce qui ne nous permet donc pas d'effectuer de comparaisons valables.

En ce qui concerne l'expression orale, nous n'avons pas pu déterminer de variation significative de la moyenne en fonction du sexe. Le fait que l'on soit une fille ou un garçon n'est apparemment pas déterminant dans les résultats que l'on obtiendra dans cette compétence. Au contraire, l'âge, lui est une nouvelle fois déterminant, les élèves les plus âgés réussissent à nouveau moins bien (cf. nos explications ci-dessus). En revanche, à l'instar de ce que nous avons mis en évidence avec les autres compétences, il n'y a pas de relation entre la langue parlée à la maison et l'expression orale (exception faite du bilinguisme français / allemand, bien sûr), au même titre qu'il n'y a pas de lien entre la méthode utilisée en classe et les performances à l'oral ( $r = -.06$ ).

Le tableau 19 résume les résultats que nous avons obtenu en regard des trois mêmes variables ci-dessus mises en relation avec les C-tests. Les résultats qui figurent dans ce tableau sont presque identiques au précédent. Nous pouvons donc affirmer que le sexe et que l'âge jouent le même rôle pour les C-tests que pour les compétences évoquées plus haut. Ceci est confirmé par des tests de Student qui montrent que pour la réussite moyenne des quatre C-tests, les filles réussissent significativement mieux que les garçons et que les élèves plus jeunes réussissent significativement mieux que les élèves « à

l'heure » et « en retard » ; les élèves « à l'heure » réussissent également significativement mieux que les élèves « en retard ».

Tableau 19 : Influence du sexe, de la langue parlée et de l'âge sur les résultats des élèves aux quatre C-tests (n = 642)

	C-test 1	C-test 2	C-test 3	C-test 4
Sexe	S	S	S	S
Fille	72.31 (13.30)	65.81 (17.75)	46.93 (18.16)	36.98 (18.34)
Garçon	66.20 (16.87)	60.96 (20.38)	41.94 (19.10)	32.34 (17.59)
Langue parlée	NS	NS	S	NS
Français	69.04 (14.20)	62.98 (17.85)	42.91 (16.93)	33.36 (15.56)
Français + autres	69.18 (16.37)	64.29 (20.40)	45.36 (20.03)	35.96 (19.89)
Autres	71.13 (16.97)	63.58 (20.93)	48.58 (21.27)	36.77 (21.83)
Âge	S	S	S	S
En avance	77.44 (14.96)	70.88 (17.57)	54.34 (19.80)	46.26 (20.66)
À l'heure	70.21 (14.47)	65.01 (18.04)	45.52 (18.05)	35.40 (17.43)
En retard	61.76 (17.60)	52.91 (21.73)	35.71 (18.91)	26.96 (17.39)

La langue parlée, quant à elle, ne joue un rôle que dans le troisième C-test, ce qui laisse penser qu'elle n'intervient qu'à partir d'un certain degré de difficulté du test, mais que lorsque le test est de difficulté trop élevée, son effet s'amenuise. Une hypothèse qu'il faudrait vérifier est celle de la maîtrise de la L1 et L2 qu'ont les élèves qui obtiennent des résultats significativement meilleurs à ces tests. On peut en effet partir du point de vue que ces élèves-là, de par leur connaissance pratique des passages d'une langue à une (ou à plusieurs) autre(s), auraient acquis des compétences que leurs camarades monolingues n'ont pas. Les C-tests faisant appel à un ensemble de compétences (connaissances lexicales, morphosyntaxiques, de compréhension, ...), nous faisons l'hypothèse d'un possible transfert plus aisé de ces compétences interlangues ; nous ne disposons cependant pas des informations nécessaires à une telle vérification. Mais le *t* de Student montre aussi qu'il n'existe pas de différence significative entre les trois groupes si l'on s'intéresse au pourcentage de réussite moyen des quatre C-tests réunis.

### 2.9.1 INFLUENCE DES VARIABLES TYPE D'ÉTABLISSEMENT, EFFET DE CLASSE ET EFFET DU MAÎTRE

Comme indiqué auparavant, nous avons regroupé nos 35 établissements en 4 catégories en fonction de leur localisation géographique. Le tableau 20 montre qu'en moyenne, les établissements des 4 types que nous avons identifiés obtiennent des totaux semblables.

Tableau 20 : Pourcentages de réussite à toutes les épreuves par catégorie d'établissement (n = 642)

	Moyenne	Ecart-type
Etablissement urbains	64.71	14.71
Etablissements de banlieue urbaine	62.16	14.39
Etablissements de petite agglomération	62.33	13.81
Etablissements de campagne	63.57	13.81

On relèvera les écarts-types un peu plus importants dans les établissements urbains et de banlieue urbaine qui expriment peut-être une multiculturalité ainsi qu'une mixité sociale plus grande que par rapport aux établissements plus périphériques. Cela étant, nos analyses de régression linéaire montrent qu'on ne peut établir absolument aucun lien entre les résultats des élèves dans les diverses compétences et aux quatre C-tests en fonction de leur appartenance à un établissement d'un type plutôt que d'un autre. En d'autres termes, les résultats en compréhension écrite et orale, en expression écrite ou orale, ainsi que ceux des tests lacunaires ne varient pas significativement selon qu'un élève est en ville ou à la campagne, dans une banlieue urbaine ou dans une agglomération de petite taille.

Quant à l'effet de classe et, partant, l'effet du maître<sup>64</sup>, il est difficile à mettre en évidence avec les données dont nous disposons. En effet, si l'existence de l'« effet enseignant » est solidement étayée par de nombreuses recherches depuis plus de 40 années, il n'est pas pour autant aisé à mettre en évidence sur la seule base de résultats à des tests. D'un point de vue méthodologique, il n'est pas facile de mesurer l'apport de l'enseignant sur les acquisitions des élèves, les résultats à un test ne représentant par exemple qu'une fraction de ce que l'élève sait faire. Par ailleurs, les données dont nous disposons sont des données « hiérarchisées », composées de très petites unités – les résultats des élèves – regroupées en unités plus grandes – les classes –, le tout étant chapeauté par des unités encore plus grandes – les établissements. Cette structure particulière de données pourrait conduire à sur- ou à sous-estimer l'impact d'une variable telle que l'influence de l'enseignant<sup>65</sup>. Enfin, si nous avons réellement voulu nous pencher sérieusement sur cette problématique, nous aurions dû mesurer la progression des élèves travaillant avec tel enseignant et comparer la progression chez des élèves travaillant avec tel autre enseignant ; pour ce faire, nous aurions alors dû faire passer des épreuves en début et d'autres en fin de cycle de transition. Pour des raisons évidentes, nous ne disposons pas de telles données.

La variation des résultats entre classes reste cependant une question importante. Nous avons par conséquent réalisé deux diagrammes de dispersion ; le premier (Graphique 23) représente la dispersion des résultats moyens aux épreuves écrites (sans les C-tests) des 35 classes par rapport à l'écart-type.

Il n'y pas de lien significatif entre moyenne (élevée ou basse) et dispersion (hétérogénéité versus homogénéité) dans les classes, ce qui revient à dire que les meilleures classes n'ont pas forcément les résultats les plus groupés et vice versa ( $r = .27$ ).

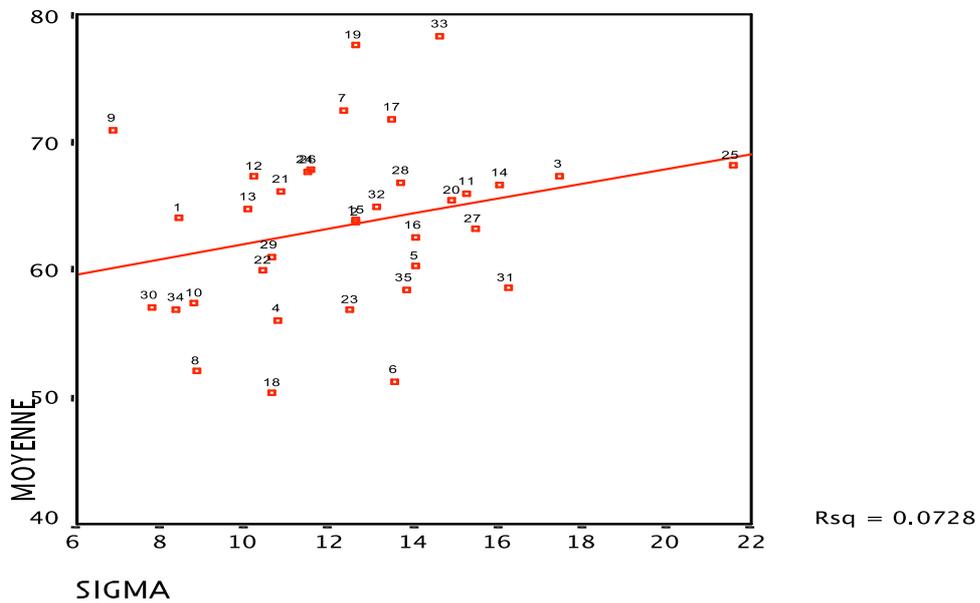
On remarquera cependant que certaines classes ont un profil particulièrement favorable. Ainsi, la classe numéro 9 est exceptionnelle, car elle allie bons résultats et faible hétérogénéité ; d'autres classes, comme les classes 19 et 33, obtiennent d'excellents scores, mais ce n'est pas vrai pour tous les élèves. La classe 8 se distingue par la faiblesse de ses scores et par son homogénéité : ici, la plupart élèves obtiennent des résultats peu satisfaisants. Enfin, globalement, on voit que les autres classes gravitent dans un nuage assez dispersé de part et d'autre de la droite de régression.

---

64 En réalité, il convient plutôt de parler de l'effet classe, puisque nous nous basons sur des résultats obtenus par des élèves appartenant à une même classe. La majorité des recherches portant sur le sujet concluent cependant que l'effet classe est explicable en grande partie par l'effet enseignant !

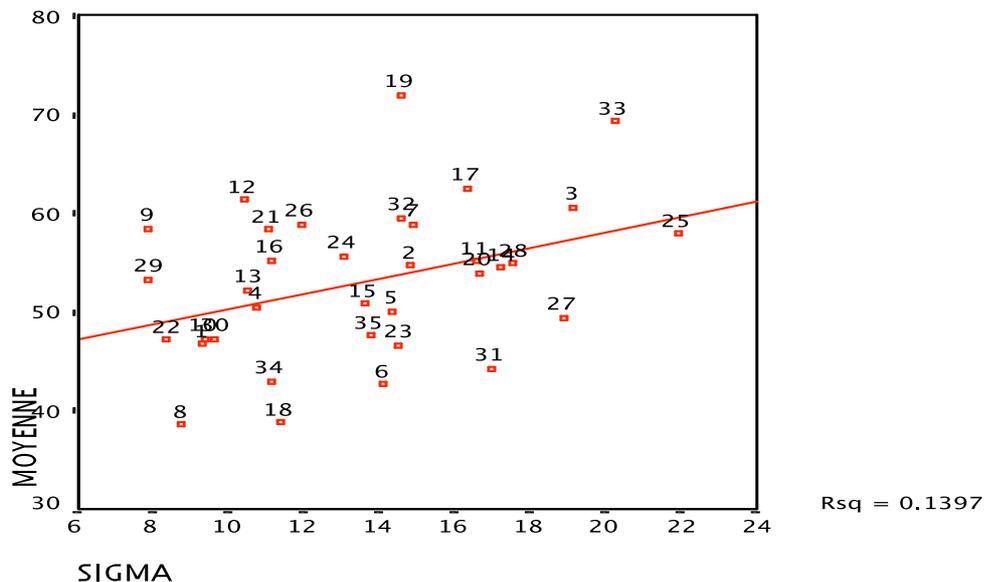
65 Il existe de nos jours des méthodes adaptées au traitement de données hiérarchisées (p. ex. les modèles hiérarchiques linéaires empruntés aux recherches en psychologie sur les prises de décision) qui sous-entendent cependant des techniques complexes de prises de données qui nous amèneraient au-delà de l'horizon de ce rapport.

Graphique 23: Dispersion des moyennes aux épreuves écrites des classes par rapport à l'écart-type (n = 35)



On retrouve à peu de choses près la même situation si l'on compare les scores moyens des classes aux C-tests groupés avec leurs écarts-types (Graphique 24), sauf que cette fois, on relève une corrélation tendancielle ( $r = .37$ ) qui tend à montrer qu'avec ce type d'épreuve, on peut en effet penser qu'un lien entre niveau des scores et hétérogénéité plus ou moins prononcée existe, mais qu'il n'est somme toute que faible. Il est par contre frappant de constater que sur ces deux graphiques, toutes les classes se retrouvent *grosso modo* dans le même secteur, malgré les épreuves de type différent, ce qui laisse à penser que les dispersions que nous mettons en évidence s'appliquent *per se* à chacune des classes, quel que soit le type de l'épreuve – mais ceci devrait évidemment être vérifié.

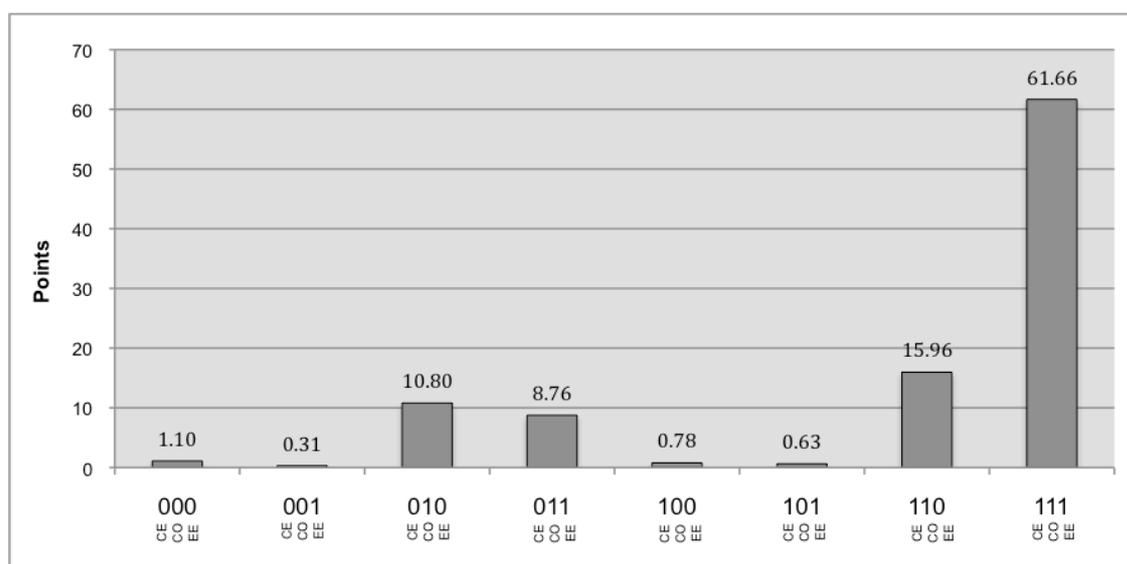
Graphique 24: Dispersion des moyennes aux c-tests groupés des classes par rapport à l'écart-type (n = 35)



## 2.9.2 PROFILS D'ÉLÈVES EN FONCTION DE LEURS RÉSULTATS AUX DIVERSES ÉPREUVES

Existe-t-il un (ou des) profils spécifiques d'élèves parmi notre échantillon ? Jusqu'ici, les résultats des élèves ont été abordés en tant que groupe global (la totalité, l'ensemble des élèves) ou en tant que groupe classe et nous avons commenté ces résultats en tant que scores obtenus. Nous nous penchons maintenant sur l'élève en tant qu'individu afin de déterminer si on peut établir un profil de l'élève « qui réussit » et qui contrasterait avec celui de l'élève « qui échoue ». Pour ce faire, nous avons recensé les élèves qui obtiennent au moins la moitié des points aux compréhensions écrite et orale ainsi qu'à l'expression écrite<sup>66</sup>. Le graphique 25 recense les huit profils d'élèves que nous avons obtenus avec cette manière de faire. Le chiffre « 0 » correspond à un résultat en dessous de la moitié des points, le chiffre « 1 » à un résultat égal ou supérieur. Ainsi, la combinaison « 110 » par exemple, signifie : compréhension écrite (= CE) réussie, compréhension orale (= CO) réussie, expression écrite (= EE) échouée.

Graphique 25 : Profils d'élèves en fonction des compétences de compréhension écrite, orale et d'expression écrite, en pourcent (n = 617)



On voit que les élèves qui réussissent (presque 2/3 d'entre eux) obtiennent au moins la moitié des points dans les trois compétences, mais que 16% échouent à cause de leurs faibles performances dans l'expression écrite. Par ailleurs, si l'on totalise les pourcentages des colonnes qui comportent deux « 1 » (ou 3), on s'aperçoit que 87% des élèves réussissent dans deux compétences sur trois et à l'inverse, le pourcentage de ceux qui échouent partout est très faible (moins de 7 élèves sur 617). La troisième colonne du graphique montre que chez les élèves très faibles (ce qui représente tout de même 1 élève sur 10), la seule compétence où il s'en sortent est la compréhension orale.

Conformément à ce qui est apparu avec l'influence des variables personnelles, une analyse du  $\chi^2$  révèle que l'élève-type qui obtient les meilleurs résultats est une fille et qu'elle est en avance par rapport à la catégorie d'âge normale. Hormis pour les élèves bilingues, la langue parlée à la maison n'est pas un facteur particulier de réussite.

<sup>66</sup> Nous avons retenu comme critère la moitié des points, car c'est le premier critère de réussite établi par l'ÖSD (cf. page 48). Nous avons bien sûr laissé de côté l'expression orale pour les raisons que nous avons maintes fois évoquées.

### 2.9.3 QUESTIONNAIRE « MAÎTRES » : RÉSULTATS ET ANALYSES

Pour terminer, c'est sur les enseignants que nous allons nous concentrer, puisque nous allons brièvement nous pencher sur les données que nous avons recueillies auprès d'eux. Précisons toutefois d'emblée que la petitesse de notre échantillon (35 questionnaires) ne nous permet pas de formuler de constatations statistiquement significatives. De plus, certains parmi eux n'ont pas voulu répondre à l'une ou l'autre question, ce qui réduit d'autant la portée générale de nos informations<sup>67</sup>.

Notre échantillon se compose donc de 35 personnes qui ont une expérience professionnelle ainsi qu'une expérience de l'enseignement de l'allemand variables (tableaux 21 et 22<sup>68</sup>).

Tableau 21 : Nombre d'années d'enseignement des enseignants titulaires des classes d'allemand (n = 31)

Nombre d'années	Nombre d'enseignants
5 et moins	6
6 et plus	25

Tableau 22 : Nombre d'années d'enseignement de l'allemand des mêmes enseignants (n = 30)

Nombre d'années	Nombre d'enseignants
5 et moins	8
6 et plus	22

Les deux tableaux montrent que notre échantillon est formé d'enseignants disposant déjà d'une certaine expérience, tant du point de vue du nombre d'années d'enseignement que de celui de leur pratique de l'allemand en classe.

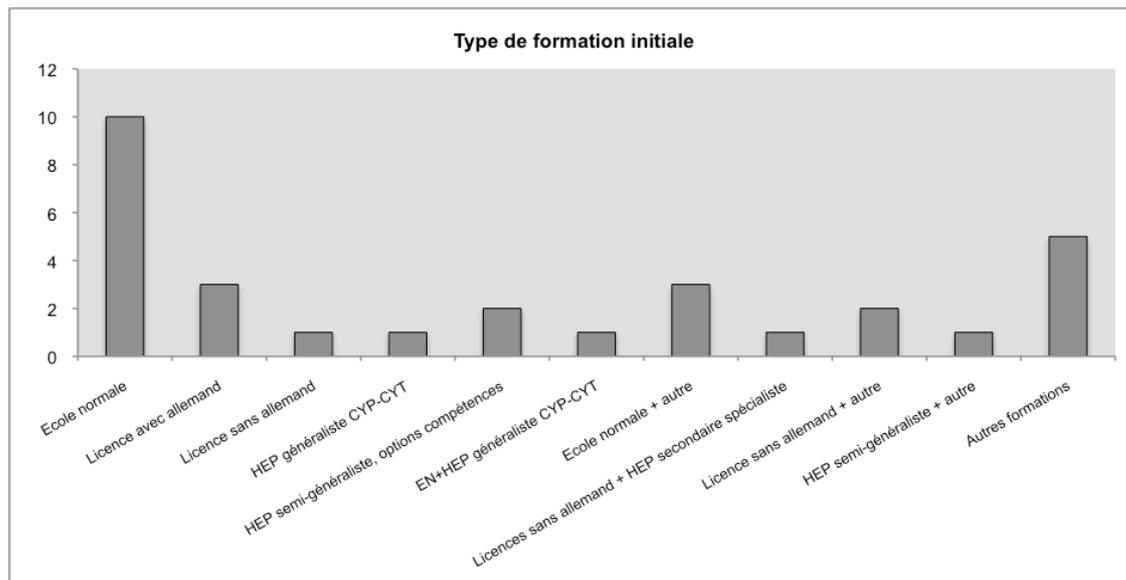
Le graphique 26 montre qu'un tiers des enseignants a bénéficié d'une formation de type Ecole Normale, mais les parcours empruntés pour se trouver devant une classe pour y enseigner l'allemand sont extrêmement diversifiés. On relèvera en particulier l'importance de la catégorie « Autres » du graphique, cette catégorie qui regroupe essentiellement des personnes en possession d'un Brevet de maîtresse secondaire, un parcours de formation remplacé par celui de la HEP. Grâce aux informations que les personnes ont bien voulu nous donner de manière spontanée, nous savons que certaines d'entre elles sont bilingues, ou qu'elles ont passé un semestre en Allemagne, ou encore qu'elles sont mariées à un Allemand et qu'elles pratiquent donc cette langue quotidiennement, laissant à penser que le niveau de maîtrise est plutôt élevé, ce que confirment les auto-évaluations des compétences dont nous parlerons un peu plus loin.

L'image est cependant un peu moins séduisante lorsque seuls 16 enseignants sur 31 déclarent avoir bénéficié d'une formation continue en lien avec l'allemand. Le graphique 27 illustre dans quels domaines ils ont été formés.

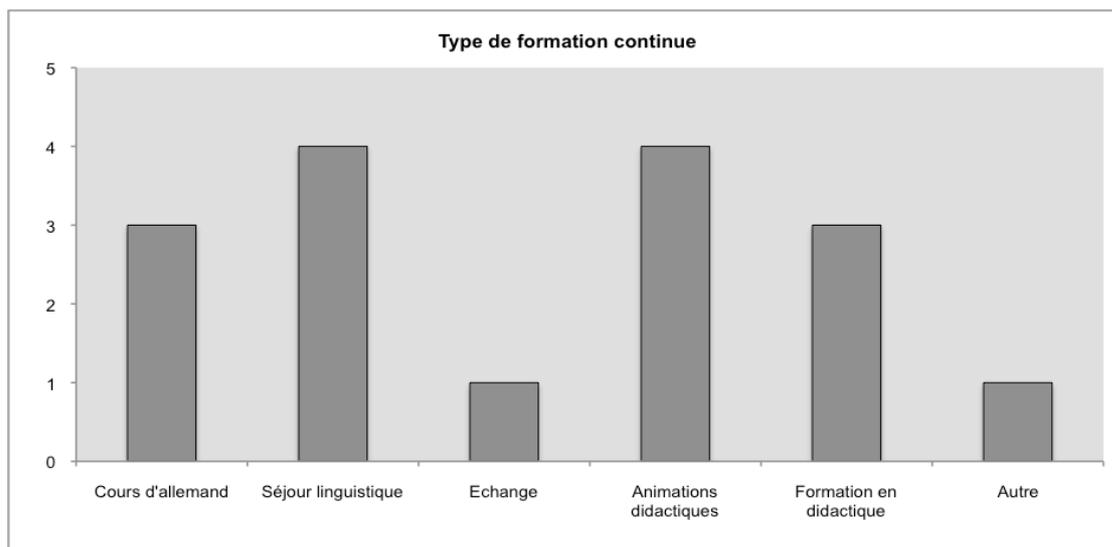
67 A noter qu'un des questionnaires n'a pas été rempli parce que la maîtresse titulaire était en situation de *burnout* et que les épreuves ont été administrées par une remplaçante.

68 Pour le début de cette partie, nos résultats sont présentés en chiffres absolus plutôt qu'en pourcent, vue la petite taille de notre échantillon.

Graphique 26 : Formations initiales des enseignants (n = 30)



Graphique 27 : Formations continues des enseignants (n = 16)

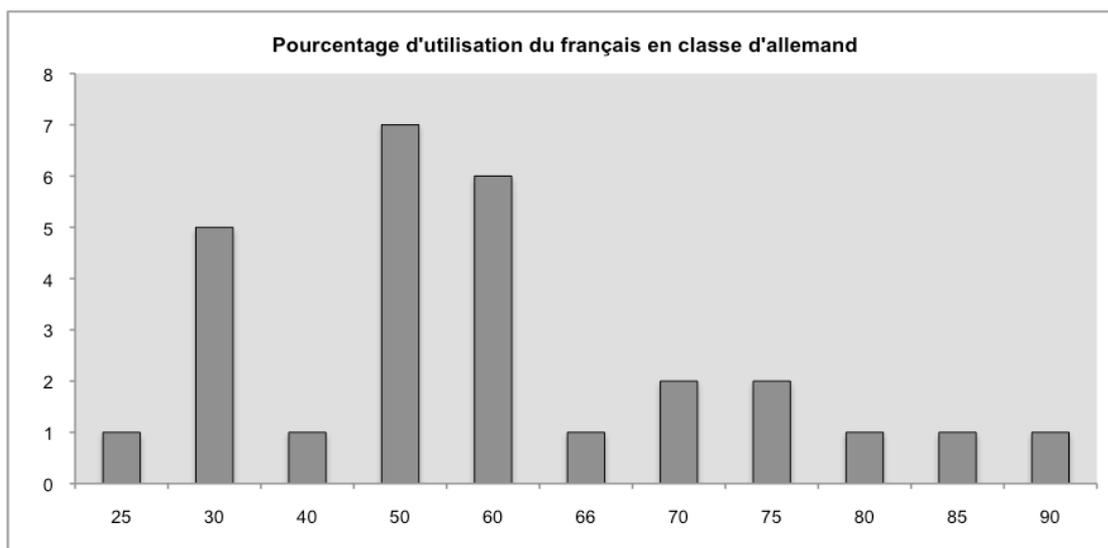


On remarque, sans surprise d'ailleurs, qu'une moitié des formations est consacrée au domaine linguistique et l'autre au domaine didactique. Seul l'échange, ainsi qu'un séjour de courte durée, font exception. La dernière catégorie (autre) rassemble une personne ayant effectué un semestre Erasmus en Allemagne et une personne qui déclare passer des vacances en Allemagne et qui se forme également en lisant en allemand. Nous avons croisé le nombre d'années d'enseignement avec la variable « formation continue » pour constater que sur les 16 enseignants qui ont suivi une formation continue, 13 ont quatorze années et plus d'expérience de leur métier, alors que que les 15 enseignants qui n'ont pas suivi de formation continue, 12 ont dix ans ou moins d'années d'expérience. On peut expliquer cela par le fait que les jeunes enseignants estiment probablement leur formation suffisante au vu du caractère récent de leur formation initiale. Mais les formateurs d'adultes savent aussi que ce sont souvent les personnes les plus expérimentées qui suivent le plus

volontiers des cours de formation supplémentaires, pour diverses raisons, l'une parmi elles étant le souci de ne plus être « à la page ».

Toutes les personnes interrogées déclarent avoir recours au français en classe d'allemand, mais elles déclarent majoritairement (26 sur 31) alterner régulièrement entre les deux langues ; 5 personnes indiquent qu'elles parlent surtout le français (dont une qui précise spontanément que les élèves ne comprennent pas les consignes en français, et que cela leur semble d'autant moins possible en allemand). Une autre personne précise qu'elle utilise le français essentiellement pour donner des explications.

Graphique 28 : Pourcentage estimé du français utilisé en classe d'allemand (n = 28)

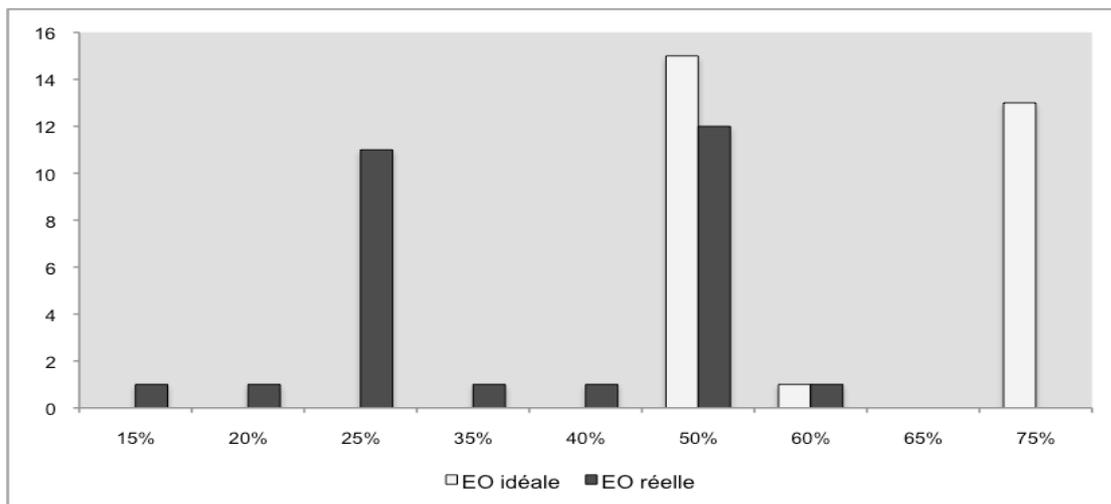


Les pourcentages d'utilisation du français en classe pendant la leçon tels qu'ils sont estimés par les enseignants eux-mêmes sont extrêmement variables, ce que montre de manière évidente le graphique 28.

Il s'agit ici d'estimations et de déclarations de la part des enseignants eux-mêmes, et ces pourcentages peuvent paraître exagérés, mais nous pensons qu'en moyenne, ils sont le reflet assez fidèle de la réalité. Car hormis le temps d'enseignement de la langue à proprement parler, il y a toutes ces phases inévitables liées aux explications, consignes, correction des travaux, gestion de la classe, etc. qui se déroulent la plupart du temps en français par souci d'efficacité. Il reste que l'on peut s'interroger sur les opportunités d'apprentissage de l'allemand si les occasions qu'on donne aux élèves de l'entendre sont si rares. Si l'on se réfère aux théories de l'acquisition naturelle d'une langue, c'est en effet la quantité de la langue à laquelle on est exposé qui ferait la différence. Il est vrai que dans l'idéal, 25 enseignants sur 31 aspireraient à utiliser l'allemand de manière prédominante et seuls 6 enseignants se déclarent satisfaits de cette alternance entre les deux langues en classe.

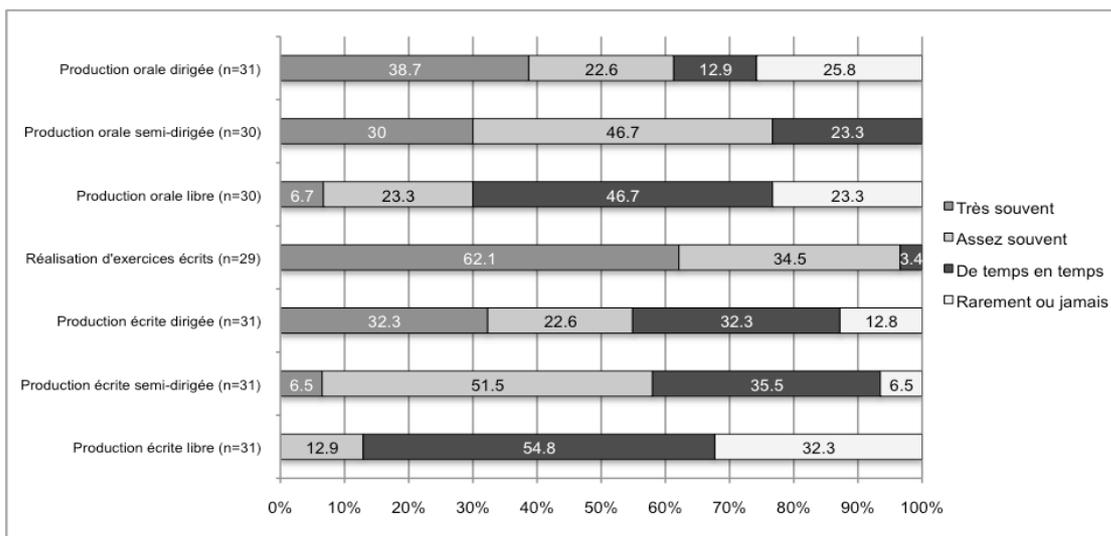
Ce hiatus se retrouve également dans la part que les enseignants consacraient dans l'idéal aux activités orales et la part qu'ils estiment y consacrer dans la réalité. Le graphique 29 montre en effet le décalage entre ce que voudraient faire les enseignants et ce qu'ils estiment pouvoir faire.

Graphique 29 : Pourcentage des activités d'expression orale idéalement réalisable en classe (n = 29) et pourcentage estimé des activités orales effectivement réalisables (n = 28)



Le graphique 30 rassemble les pourcentages estimés des activités de production écrite et orale en classe d'allemand.

Graphique 30 : Pourcentages estimés de production orale et écrite sous toutes ses formes

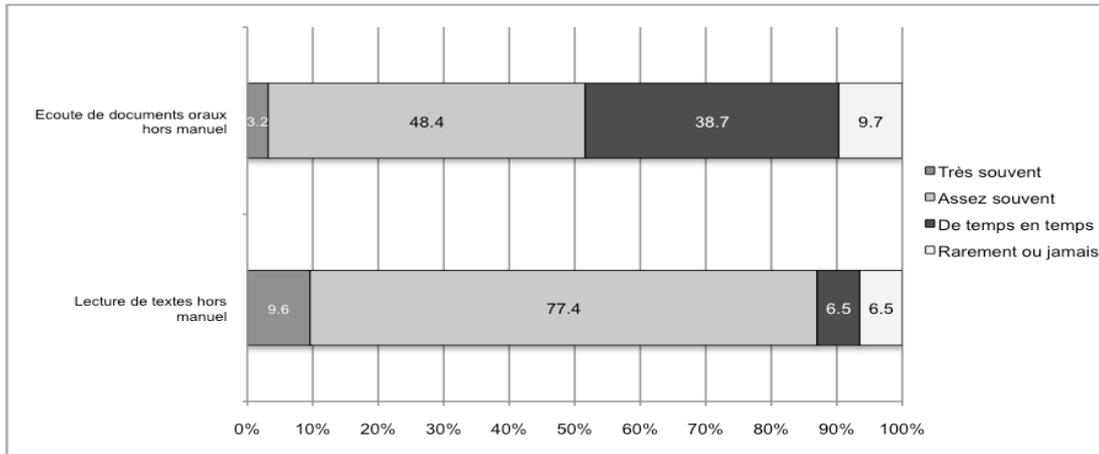


On s'aperçoit que les activités de production qui reviennent le plus souvent en classe sont les exercices écrits qui accompagnent l'une ou l'autre méthode ainsi que la production orale dirigée ou semi-dirigée, ce qui ne surprend guère étant donné le peu de temps dont dispose l'enseignant pour faire passer la matière. Il va donc choisir des activités très cadrantes, très limitées aussi et surtout les moins chronophages possibles. Les autres activités de production nécessitent soit beaucoup de temps pour être réalisées en classe, soit beaucoup de temps pour leur correction, elles sont donc nécessairement moins pratiquées.

Le graphique 31 montre que les activités réceptives, en particulier la lecture de textes hors manuel, sont pratiquées plus fréquemment que les activités productives afin de pallier au manque de textes intéressants et adaptés que l'on constate généralement dans les

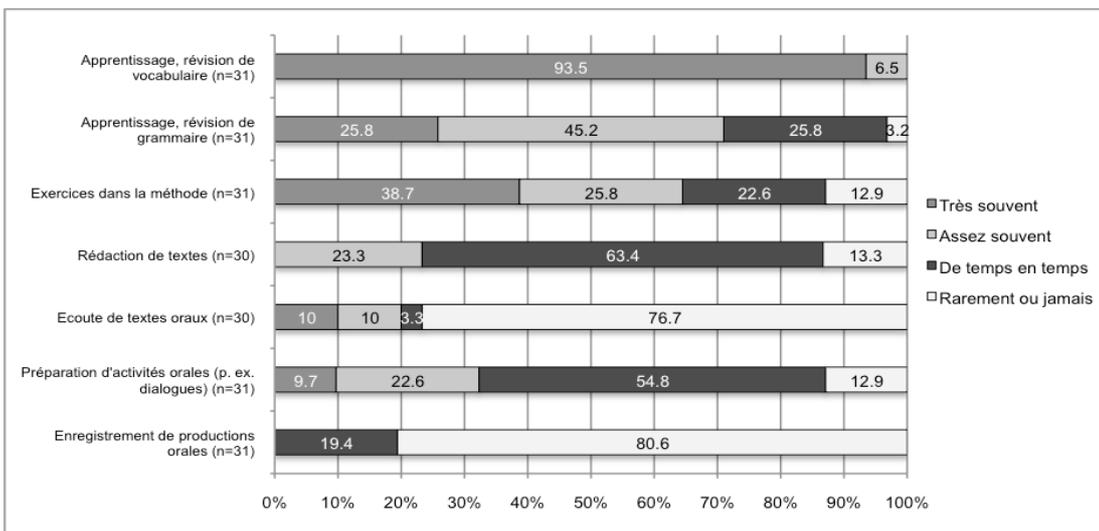
méthodes usuelles d'enseignement des langues. À noter que deux enseignants déclarent utiliser de temps à autre un CD contenant des chansons allemandes alors qu'un autre mentionne l'utilisation d'un CD-Rom Lingua Trainer.

Graphique 31 : Pourcentages estimés d'activité de réception (n = 31)



Les devoirs à domicile, ainsi que le montre le graphique 32, sont essentiellement constitués de vocabulaire à mémoriser à la maison, suivis de tâches d'ordre grammatical, puis d'exercices inhérents à la méthode. Ces tâches correspondent de toute évidence à celles les plus couramment demandées aux élèves en classe de langue. Les autres tâches nécessitent soit plus d'autonomie de la part des élèves, soit du matériel supplémentaire tel un lecteur de CD par exemple. Il n'est donc pas très surprenant que ces tâches-là soient moins souvent demandées aux élèves. Par ailleurs, les enseignants étant conscients du temps qu'il leur faudra consacrer à la correction de certaines tâches, en classe ou chez eux, ont tendance à maintenir ce genre d'activités dans des limites raisonnables. À la lecture de ce graphique, on a en tout cas l'impression que l'essentiel des activités productives se déroule en classe et que les devoirs assignés à la maison sont essentiellement du type « pratique », donc surtout du renforcement des acquis ou de la révision (classification de Hong & Topham 2000), ce qui limite les inéquités dues aux différences socio-économiques dans les familles, selon ces auteurs.

Graphique 32 : Types de devoirs à effectuer à domicile



Pour finir, nous avons demandé aux enseignants de s'auto-évaluer dans quatre compétences (écouter, lire, prendre part à une conversation et écrire en allemand) en reprenant la grille d'auto-évaluation du Portfolio européen des langues (voir annexe 2). Nous avons attribué la valeur 1 à la mention « très facilement », la valeur 2 à la mention « Avec un certain effort » et enfin la valeur 3 à la mention « Avec beaucoup de difficulté ou pas du tout ». Nous avons ensuite calculé un indice moyen de toutes ces valeurs afin de déterminer le niveau linguistique moyen tel qu'il est estimé par les enseignants eux-mêmes. En règle générale, cet indice est plus proche de 1, ce qui revient à dire que les enseignants ressentent leurs compétences assez élevées en allemand, ce que nous avons déjà relevé en rapport avec leur formation initiale.

Comme nous l'avons déjà dit, on ne peut pas, sur la base de nos données, déterminer s'il y a un véritable « effet-maître ». De toute manière, l'échantillon dont nous disposons est bien insuffisant pour procéder à des traitements d'ordre statistique, mais un simple graphique de dispersion montre clairement qu'on ne peut établir de lien systématique entre le nombre d'années d'enseignement de l'allemand et les résultats des élèves, et ceci même si les deux classes qui réussissent le mieux (presque 80% de réussite en moyenne !) ont toutes deux des enseignants qui pratiquent leur métier depuis 11 à 15 ans<sup>69</sup>. Et il est intéressant (mais vraisemblablement pas significatif) de constater que les résultats des élèves ne descendent jamais en dessous de 55% de réussite en moyenne chez tous les enseignants qui ont au moins 11 ans ou plus de pratique.

Enfin, rappelons que nous avons demandé aux enseignants de sélectionner, pour les épreuves orales, deux élèves « forts », deux élèves « moyens » et deux élèves « faibles ». Nous voulions en effet mesurer le degré de concordance de ces évaluations subjectives avec les résultats objectifs aux épreuves, notre hypothèse étant que les enseignants évaluent de manière correcte les compétences écrites de leurs élèves, mais qu'ils ont plus de difficultés à estimer correctement leurs compétences orales, du fait que pour des raisons pratiques, qu'ils procèdent moins régulièrement à l'évaluation de l'oral en classe. Nos résultats montrent qu'il n'en est rien. Les analyses de variance sont significatives, montrant ainsi que les élèves désignés comme forts sont effectivement ceux qui obtiennent les meilleurs résultats aux épreuves écrites et orales, les moyens ont des résultats moyens et les élèves catégorisés comme faibles ont les moins bons scores.

---

69 Les effets positifs de l'expérience professionnelle par rapport à un novice s'estompent d'ailleurs très rapidement, d'après ce que nous disent les recherches (voir en particulier ici : [http://www.strategie.gouv.fr/system/files/2011-07-12-effetenseignant-na-qsociales-232\\_o.pdf](http://www.strategie.gouv.fr/system/files/2011-07-12-effetenseignant-na-qsociales-232_o.pdf), en page 9).

## CHAPITRE III

### 3 INTÉRÊTS, ATTITUDES ET REPRÉSENTATIONS DES ÉLÈVES VAUDOIS FACE À L'ALLEMAND (DANIEL ELMIGER)

#### 3.1 GÉNÉRALITÉS

Si, de manière générale, l'interprétation des questionnaires doit se faire avec précaution, il est d'autant plus important de rester prudent lorsqu'il s'agit d'effectuer l'analyse d'un questionnaire comme celui que nous avons soumis aux élèves vaudois qui participaient à la présente enquête. En voici les principales raisons :

- Le questionnaire a accompagné un test d'allemand, que nombre d'élèves ont pu considérer comme désagréable ou comme une source de stress ou de frustration susceptible d'influencer leurs réponses.
- L'allemand est souvent considéré comme une branche difficile et peu appréciée. Il est dès lors possible que des représentations et attitudes collectives aient eu une certaine répercussion sur les réponses de certains élèves.
- Les élèves en question (12 ans) ne sont probablement pas encore très habitué-e-s à remplir des questionnaires détaillés.

Néanmoins, la grande majorité des élèves a répondu à la plupart des questions et nous n'avons pas lieu de croire que les résultats soient faussés par les expériences ou les représentations des élèves.

#### 3.2 DESCRIPTION DU QUESTIONNAIRE

Le questionnaire destiné aux élèves figurait sur les deux dernières pages du cahier, contenant, pour l'essentiel, le test d'allemand. Ceci a permis de coupler les résultats du test avec les données du questionnaire. Ainsi, les données ont été saisies en même temps que celles du test, en 2008, et ont été analysées entre 2009 et 2010.<sup>70</sup>

Le questionnaire pour les élèves (reproduit en annexe 3), contenait les thèmes suivants :

- l'intérêt pour les langues en général ainsi que pour l'allemand et son enseignement en particulier
  - l'intérêt pour les langues et pour l'apprentissage de l'allemand ;
  - l'intérêt pour l'enseignement de la langue et pour différents types d'activités.
- l'élève, son répertoire linguistique et ses notes en allemand
  - l'âge et le sexe de l'élève ;
  - les langues parlées par l'élèves (français et autre(s) langue(s) parlée(s) à la maison) ;
  - les contacts avec l'allemand en dehors de l'école ;
  - les éventuels cours de langue suivis en dehors de l'école ;

---

<sup>70</sup> Nous remercions chaleureusement Alina Matei (IRDP) pour son aide précieuse dans l'analyse statistique des données.

– la dernière note d'allemand.

Par ailleurs, deux autres variables étaient à notre disposition :

- le résultat global (pourcentage de réussite) de l'examen<sup>71</sup> (cf. ci-dessus, chapitre 2) ;
- le type de l'établissement fréquenté par l'élève<sup>72</sup>.

Ces deux variables ont pu être croisées avec les autres variables dépendantes du questionnaire. Cependant, les analyses statistiques impliquant la variable « type de l'établissement » n'ont révélé que très peu de résultats significatifs (dont l'interprétation s'avère par ailleurs très difficile) ; aussi avons-nous décidé de ne pas les retenir dans ce rapport.

### 3.3 ANALYSE DES DONNÉES

#### 3.3.1 COMPOSITION DE L'ÉCHANTILLON

Pour rappel : l'échantillon global était composé de 642 élèves issu-e-s de 35 classes différentes (pour plus de détails, cf. supra, chapitre 2.2). La grande majorité des élèves indique avoir 12 ans.

#### 3.3.2 LES LANGUES PARLÉES À LA MAISON (LA VARIABLE *AUTRES LANGUES*)

L'analyse des répertoires linguistiques des élèves a révélé une très grande variété de profils linguistiques individuels. Afin de mettre en relation les réponses des élèves avec leur répertoire linguistique, nous avons créé une variable *autres langues* selon les règles d'attribution suivantes :

- *francophones* : l'élève a coché la réponse « non » à la question : « Est-ce que tu parles d'autres langues que le français à la maison ? »
- *allophones a* : l'élève a indiqué au moins une autre langue que le français, présente dans l'environnement familial, mais sans préciser laquelle est la plus souvent parlée à la maison.
- *allophones b* : l'élève a indiqué une autre langue comme langue le plus souvent parlée à la maison.

Le tableau 23 résume la répartition des élèves dans les trois groupes indiqués ci-dessus. Il s'avère qu'environ la moitié des élèves (50.6%) appartient au groupe 1 (*francophones*), pour qui le français est la seule langue présente dans le cadre familial. L'autre moitié des élèves vit dans un environnement familial bi- ou plurilingue : environ un tiers (36.6%) appartient au groupe *allophones a* et environ un huitième (12.7%) des élèves relève du groupe *allophones b*.

Il est à noter que la présence d'une ou de plusieurs autres langues dans la vie privée des élèves ne présume en rien de leurs compétences en français, langue de scolarisation.

---

<sup>71</sup> Nous avons retenu une seule variable (le pourcentage de réussite) malgré le fait que ce résultat ne corresponde pas nécessairement pour l'ensemble des élèves aux mêmes tests. Cependant, si nous avions tenu compte de la variation liée à la passation des tests (cf. chapitre 2.6), nous n'aurions pas su formuler des hypothèses permettant de tenir compte de la diversité des types de passation.

<sup>72</sup> Tels que définis plus haut dans ce document.

Tableau 23 : Effectifs des filles et des garçons pour les trois modalités de la variable « autres langues »

	filles	garçons	sans indication de sexe	total
francophones	158	164	0	322
allophones a	122	110	1	233
allophones b	42	39	0	81
total	322	313	1	636

### 3.3.3 PROFILS LINGUISTIQUES : LES LANGUES PRÉSENTES DANS LE CADRE FAMILIAL

Le tableau 24 détaille les langues indiquées comme autre(s) langue(s) présente(s) dans le cadre familial des élèves.

Tableau 24 : Langues parlées par les élèves (question « Est-ce que tu parles d'autres langues que le français à la maison ? Si oui laquelle ou lesquelles ? » ; les élèves étaient prié-e-s de souligner la langue le plus souvent parlée à la maison)

	total	langue présente dans le cadre familial	langue principale dans le cadre familial
allemand (aussi : suisse-allemand)	74	60	14
italien	61	51	10
portugais (aussi : brésilien, cap-verdien)	55	38	17
anglais	53	42 (plusieurs fois « un peu »)	11
espagnol (aussi : « argentin »)	35	27	8
albanais (aussi : « kosovar »)	23	15	8
arabe (aussi : « marocain »)	9	6	3
turc	7	6	1
néerlandais (aussi : « flamand »)	6	6	
bosniaque	5	4	1
serbe	4	2	2
chinois	3	2	1
sri lankais	3	2	1
somalien	3	3	
vietnamien	2		2
macédonien, norvégien, roumain	2	1	1
hébreu, polonais, russe, tamoul	2	2	
indien, japonais, lingala	1		1
16 autres langues	1	1	
langues non identifiables	3	2	1

Il s'avère que l'allemand (y compris ses dialectes), parlé par 11.2% des élèves, est la langue la plus souvent mentionnée. D'autres langues sont également présentes de manière notable, dont quelques langues liées aux grands mouvements migratoires du XX<sup>e</sup> siècle

(l'italien, le portugais, l'espagnol et l'albanais) ainsi que l'anglais. À noter que plusieurs élèves ont mentionné dans le questionnaire qu'ils parlaient l'anglais « un peu » chez eux, ce qui laisse à supposer que la présence de l'anglais n'a peut-être pas la même importance dans tous les cas.

### 3.4 LES RÉSULTATS DU QUESTIONNAIRE

#### Analyses effectuées

Dans ce qui suit, les réponses données par les élèves sont présentées pour chaque question individuellement ; des analyses statistiques plus poussées se trouvent en fin de rapport. Les résultats sont en général résumés sous forme de pourcentages.<sup>73</sup>

Pour mettre au jour les relations de dépendance entre variables, les réponses des élèves, ont été croisées avec les variables suivantes individuellement (tests du khi carré, au seuil de 5%<sup>74</sup>) : « sexe » et « autres langues ».

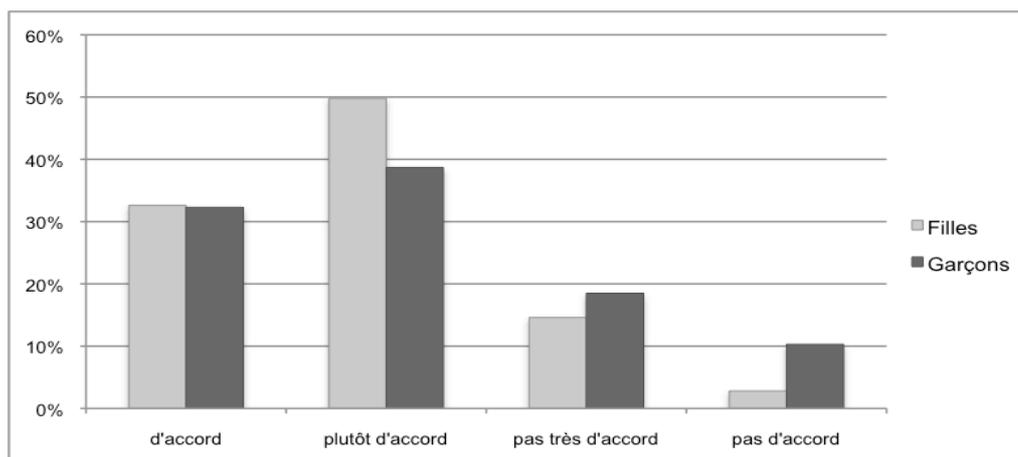
Afin d'alléger la présentation, nous illustrerons surtout les cas où le test donne un résultat significatif ; s'il ne l'est pas (ou s'il n'est pas valide), nous renonçons à illustrer ou à commenter les croisements des variables de manière systématique.

#### L'intérêt pour les langues

Dans le questionnaire, la première question se rapportait de manière générale à l'intérêt des élèves pour les langues. Elle se présentait de la manière suivante (la dernière ligne du tableau résume les réponses) :

	d'accord	plutôt d'accord	pas très d'accord	pas d'accord
J'ai un intérêt particulier pour les langues. (n = 603)	32.50%	44.30%	16.60%	6.60%

Graphique 33 : Question « J'ai un intérêt particulier pour les langues », distribution selon le sexe des élèves



<sup>73</sup> Dans les tableaux reproduits, les pourcentages sont calculés en colonnes.

<sup>74</sup> Pour rappel : un résultat est dit statistiquement significatif lorsqu'il est improbable qu'il puisse être obtenu par un simple hasard déterminé par l'échantillon; par opposition, un résultat non significatif est un résultat qui a probablement été obtenu par hasard (à plus de 5% de chances). Si le test du khi carré est significatif pour deux variables, il y a un lien significatif entre les deux variables. Si le test n'est pas significatif, il n'y a pas l'évidence d'un lien significatif entre les deux variables.

En général, les réponses témoignent d'un intérêt plutôt soutenu pour les langues (77% des élèves sont d'accord ou plutôt d'accord avec la proposition indiquée dans l'item réponses). La réponse la plus souvent donnée (par 44.3% des élèves) est « plutôt d'accord », mais la valeur « d'accord » réunit elle aussi bien plus de réponses que les valeurs « pas très d'accord » et « pas d'accord », révélatrices d'un certain désintérêt pour les langues.

Les filles affichent un intérêt plus prononcé que les garçons (35.9% de filles déclarent avoir un grand intérêt par rapport à 29.1% de garçons (le test du khi carré est significatif).

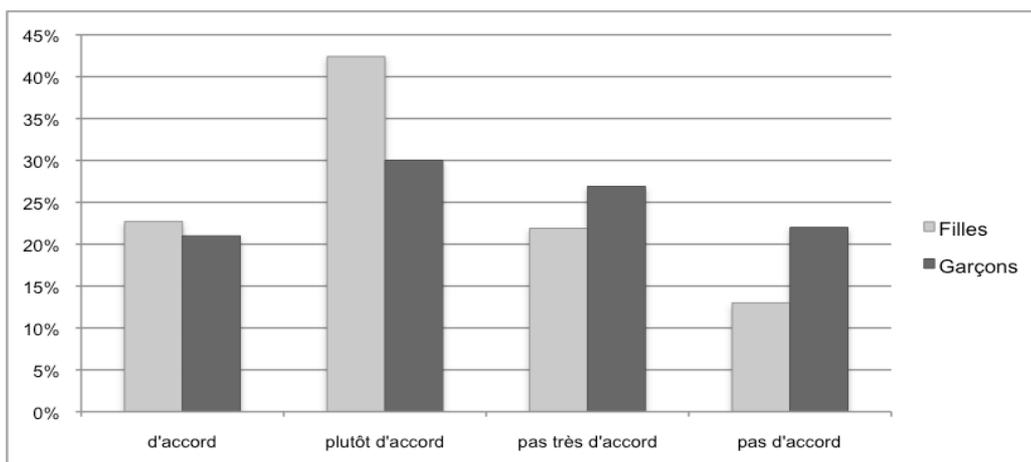
L'analyse statistique ne relève pas de différence significative entre les élèves francophones et les élèves allophones. Le fait d'être allophone semble ainsi ne pas avoir une influence déterminante sur l'intérêt pour les langues.

**L'appréciation des leçons d'allemand**

Une deuxième question se rapportait plus spécifiquement à l'appréciation des élèves pour l'apprentissage scolaire de l'allemand. Elle se présentait de la manière suivante :

	d'accord	plutôt d'accord	pas très d'accord	pas d'accord
J'aime les leçons d'allemand. (n = 627)	21.90%	36.20%	24.40%	17.50%

*Graphique 34 : Question « J'aime les leçons d'allemand », distribution selon le sexe des élèves*



Globalement, un peu plus de la moitié (environ 58%) des élèves déclare aimer les leçons d'allemand ; 42% (plutôt) pas. L'intérêt pour les langues en général est ainsi plus grand que l'appréciation pour l'allemand (77% contre 58%).

De même que pour l'intérêt porté aux langues, il s'avère que l'intérêt des filles pour l'allemand est significativement plus élevé que celui des garçons. La différence est considérable : si 80.1% des filles donnent une réponse (plutôt) affirmative, cela n'est le cas que pour 62.5% des garçons.

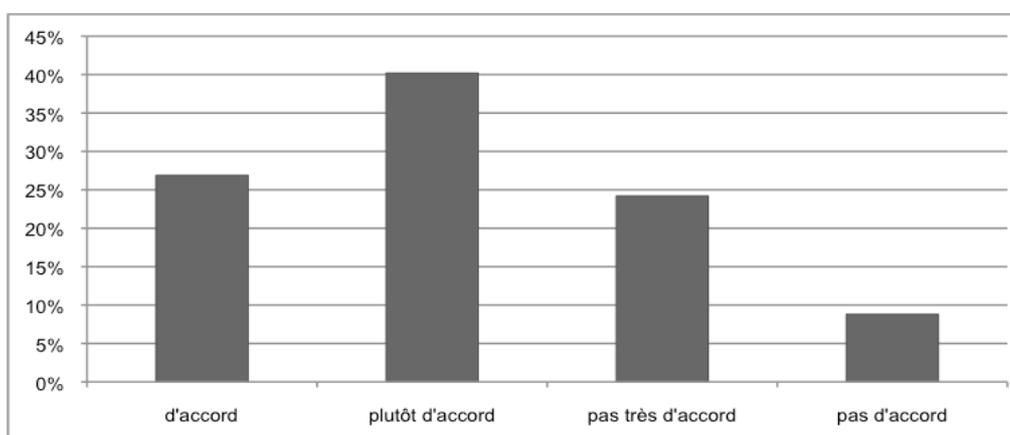
Comme pour la question précédente, la présence d'autres langues dans le répertoire individuel des élèves ne semble pas avoir d'incidence sur le fait d'apprécier ou non les leçons d'allemand.

### Présence de l'allemand durant les classes d'allemand

Par la question suivante, nous avons cherché à obtenir de la part des élèves une appréciation de la présence de l'allemand parlé durant les leçons d'allemand. Les résultats doivent bien évidemment être interprétés avec précaution, car sa formulation reste quelque peu vague :

	d'accord	plutôt d'accord	pas très d'accord	pas d'accord
Durant les leçons d'allemand, ma maitresse ou mon maître parle surtout en allemand. (n = 625)	26.90%	40.20%	24.20%	8.80%

Graphique 35 : Question « Durant les leçons d'allemand, ma maitresse ou mon maitre parle surtout en allemand », distribution globale



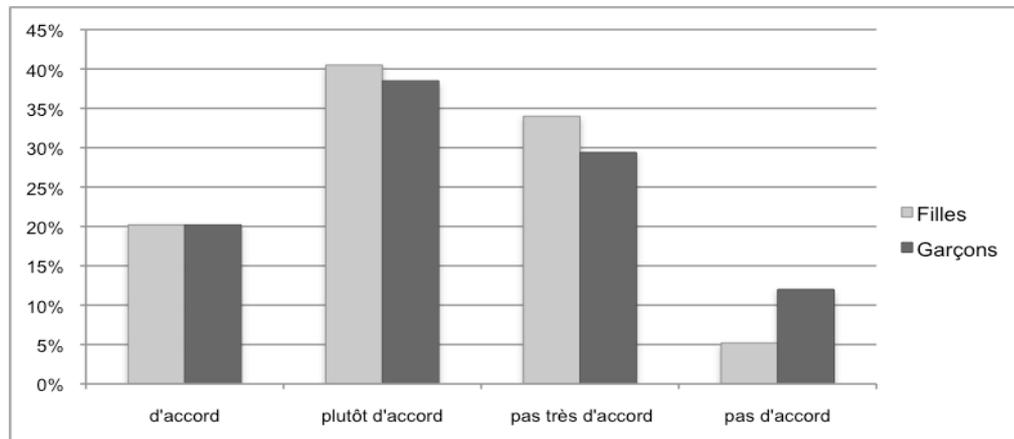
Deux tiers des élèves indiquent que l'enseignant-e parle surtout en allemand. De manière générale, peu de différence par rapport à la variable « sexe » peut être observée. Ainsi, les filles déclarent certes un peu plus souvent que l'enseignant-e parle en allemand, mais le résultat n'est pas significatif. Ceci semble indiquer que la perception de l'utilisation de l'allemand par l'enseignant-e est plutôt homogène parmi les élèves.

### Compréhension de l'allemand

Les élèves comprennent-ils ce qui est dit, en langue cible, durant les leçons d'allemand ? La question en lien avec leur compréhension était formulée de la manière suivante :

	d'accord	plutôt d'accord	pas très d'accord	pas d'accord
Quand ma maitresse ou mon maitre parle en allemand, je comprends presque tout ce qu'elle/il dit. (n = 630)	20.20%	39.50%	31.70%	8.60%

Graphique 36 : Question « Quand ma maîtresse ou mon maître parle en allemand, je comprends presque tout ce qu'elle/il dit », distribution selon le sexe des élèves

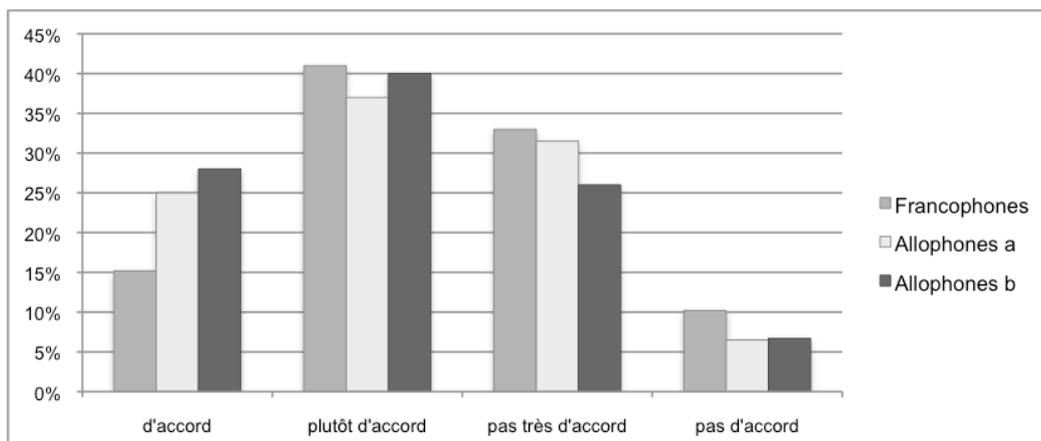


Environ 60% des élèves déclarent comprendre « presque tout » (en ayant coché la réponse « d'accord » ou « plutôt d'accord »). Les valeurs extrêmes (« d'accord » et « pas d'accord ») sont celles qui sont le moins souvent cochées, ce qui semble indiquer que peu d'élèves sont complètement à l'aise durant les leçons d'allemand (environ 20% qui ont coché « d'accord »), mais que moins encore se sentent totalement délaissés (environ 9% de réponses « pas d'accord »).

Pour ce qui est de la différence entre filles et garçons, le résultat est significatif : il s'avère que les garçons sont plus de deux fois plus nombreux que les filles à indiquer qu'ils ne comprennent pas leur maître-esse (réponse « pas d'accord »).

Le résultat est significatif également pour la variable *présence d'autres langues* : ainsi, les élèves allophones (a et b) déclarent plus souvent comprendre presque tout en comparaison avec les élèves francophones, ce qui permet de penser que leur répertoire plurilingue personnel leur permet de mobiliser des compétences de compréhension orale transférables dans l'apprentissage des langues.

Graphique 37 : Question « Quand ma maîtresse ou mon maître parle en allemand, je comprends presque tout ce qu'elle/il dit », distribution selon la variable autres langues.

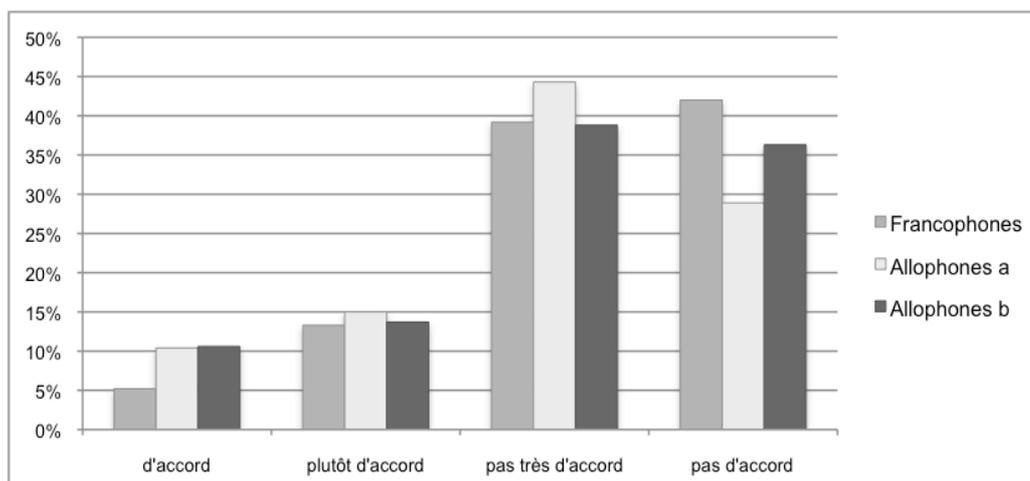


### Ennui durant les leçons d'allemand

Par la question suivante, nous avons cherché à obtenir des indications par rapport à un possible ennui des élèves qui seraient trop peu stimulé-e-s durant les leçons d'allemand.

	d'accord	plutôt d'accord	pas très d'accord	pas d'accord
Je m'ennuie souvent dans les leçons d'allemand parce que c'est trop facile. (n = 631)	8.10%	14.10%	41.00%	36.80%

Graphique 38 : Question « Je m'ennuie souvent dans les leçons d'allemand parce que c'est trop facile », distribution selon la variable autres langues.



Les élèves sont peu nombreux à déclarer qu'ils s'ennuient : environ un cinquième (22.2%) pour les valeurs affirmatives (« (plutôt) d'accord »). La grande majorité (près de 78%) ne s'ennuie en raison d'un enseignement trop simple.

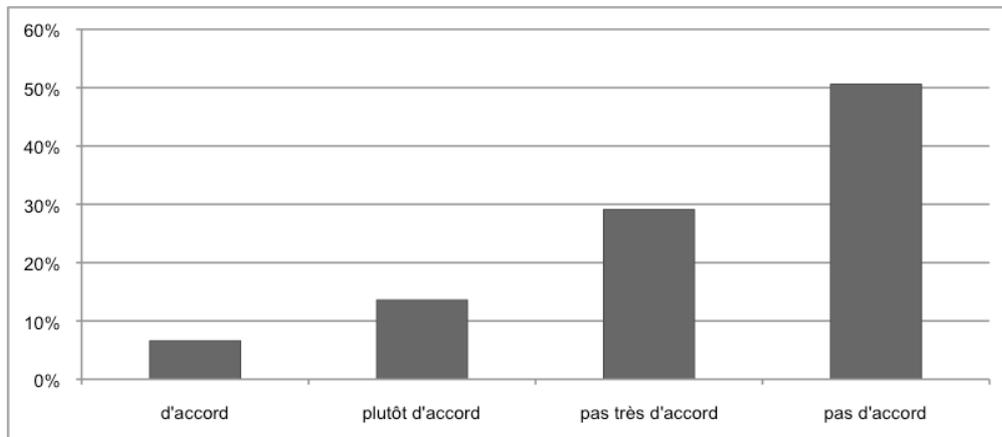
Si l'analyse selon la variable *sexe* ne révèle pas d'écarts significatifs, ceci ne vaut pas pour la variable *autres langues* : en comparaison avec les élèves francophones, les élèves allophones sont un plus nombreux à déclarer s'ennuyer en cours.

### **Stress induit par la difficulté de l'allemand**

La question suivante est complémentaire par rapport à celle qui précède : elle vise à déterminer si les élèves éprouvent du stress lié à la difficulté de l'apprentissage de la langue.

	d'accord	plutôt d'accord	pas très d'accord	pas d'accord
Je suis souvent stressé-e dans les leçons d'allemand parce que c'est trop difficile. (n = 632)	6.60%	13.60%	29.10%	50.60%

Graphique 39 : Question « Je suis souvent stressé-e dans les leçons d'allemand parce que c'est trop difficile », distribution globale



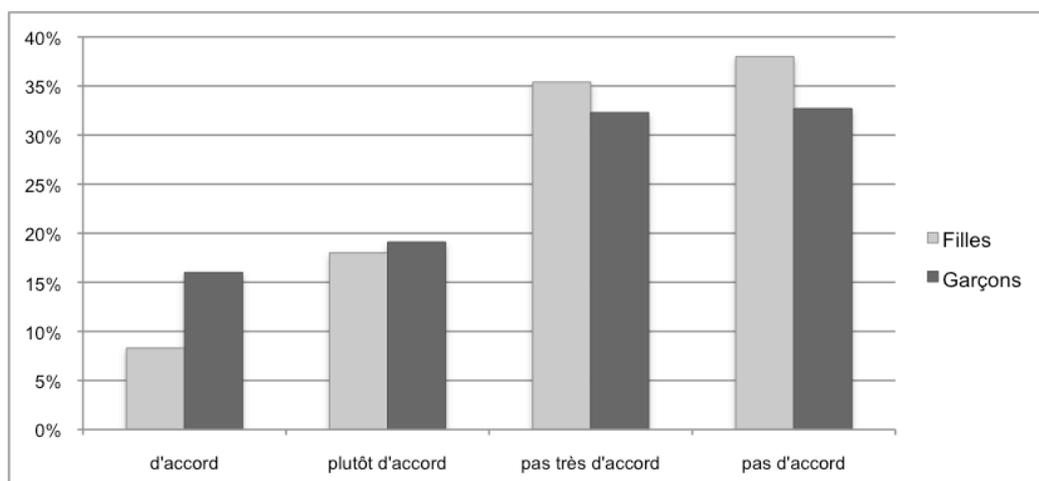
De manière générale, les élèves déclarent être peu stressés : quelque vingt pour-cent sont (plutôt) d'accord avec l'affirmation du questionnaire. Les tests ne révèlent pas de différences significatives. Ce résultat semble encourageant, surtout si on le met en lien avec le précédent : dans l'ensemble, la majorité des élèves vaudois-es de 6<sup>e</sup> année (aujourd'hui : 8<sup>e</sup> H) semble éprouver ni de l'ennui ni du stress par rapport à l'apprentissage de l'allemand scolaire.

### Quantité de devoirs

Afin de ne pas limiter les questions au seul cadre scolaire de l'apprentissage de l'allemand, on a demandé aux élèves comment ils évaluaient la quantité de devoirs à faire à la maison :

	d'accord	plutôt d'accord	pas très d'accord	pas d'accord
Je trouve que nous avons beaucoup de devoirs en allemand. (n = 625)	12.20%	18.60%	33.90%	35.40%

Graphique 40 : Question « Je trouve que nous avons beaucoup de devoirs d'allemand », distribution selon le sexe des élèves



La plupart des élèves n'approuvent pas l'affirmation d'avoir beaucoup de devoirs d'allemand : deux tiers des réponses se répartissent entre les réponses « pas très d'accord » et « pas d'accord ».

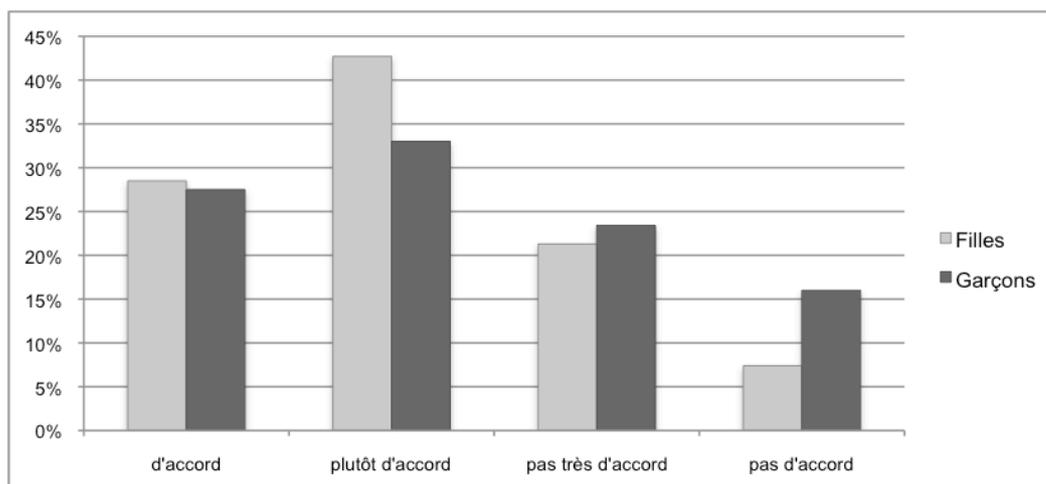
En comparant les réponses des filles avec celles des garçons, il s'avère que les réponses des filles se distinguent de manière significative de celles des garçons : selon leurs réponses, la charge des devoirs semble moins élevée. Il n'est pas possible de déterminer comment cette différence peut être expliquée ; peut-être est-elle due à une perception différente des devoirs en général (ou de celle de l'allemand en particulier) ou au temps nécessaire pour les faire.

### Bonnes notes en allemand

À la question suivante, nous avons demandé aux élèves s'ils considéraient avoir de bonnes notes en allemand.

	d'accord	plutôt d'accord	pas très d'accord	pas d'accord
J'ai de bonnes notes en allemand. (n = 607)	28.00%	37.90%	22.40%	11.70%

Graphique 41 : Question « J'ai de bonnes notes en allemand », distribution selon le sexe des élèves



L'autoévaluation des élèves est plutôt positive : deux tiers des élèves sont « d'accord » ou « plutôt d'accord » qu'ils ont de bonnes notes en allemand ; seulement un-e élève sur neuf n'est pas d'accord du tout avec cette affirmation.

La différence entre l'autoévaluation des filles et celle des garçons révèle que ces derniers s'évaluent significativement moins bien que les filles. Une différence semblable se retrouve dans les résultats du test, (cf. chapitre 2.9).

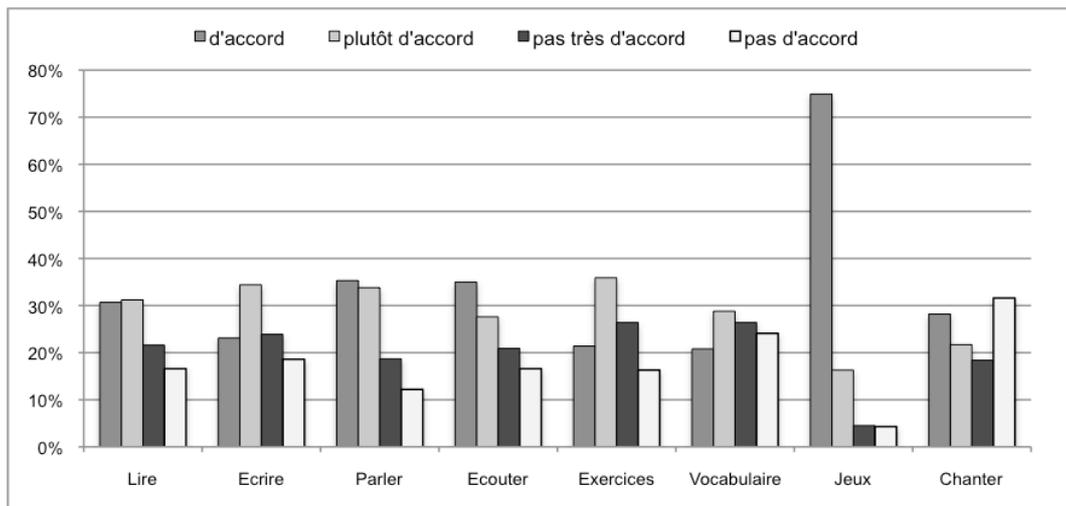
## 3.5 ACTIVITÉS PRÉFÉRÉES DES ÉLÈVES

Quelles sont les activités les plus appréciées des élèves ? Avec la question suivante, nous sommes intéressés aux activités préférées des élèves durant les leçons d'allemand.

		d'accord	plutôt d'accord	pas très d'accord	pas d'accord
Pendant les leçons d'allemand, j'aime...	lire (n = 616)	30.70%	31.20%	21.60%	16.60%
	écrire (n = 614)	23.10%	34.40%	23.90%	18.60%
	parler (n = 615)	35.30%	33.80%	18.70%	12.20%
	écouter des histoires (n = 609)	35.00%	27.60%	20.90%	16.60%
	faire des exercices (n = 613)	21.40%	35.90%	26.40%	16.30%
	apprendre du vocabulaire (n = 611)	20.80%	28.80%	26.40%	24.10%
	faire des jeux (n = 626)	74.90%	16.30%	4.50%	4.30%
	chanter (n = 613)	28.20%	21.70%	18.40%	31.60%

Il n'est pas clair à quel degré les activités indiquées dans le questionnaire correspondent à des activités pédagogiques réellement pratiquées dans les classes. Ainsi, il n'est pas possible de savoir si les réponses des élèves se fondent sur une connaissance réelle et une pratique effective des différentes activités ou non.

Graphique 42 : Question « Pendant les leçons d'allemand, j'aime... », distribution globale pour les huit activités (lire, écrire, parler, écouter, faire des exercices, apprendre du vocabulaire, faire des jeux, chanter)



Globalement, on perçoit facilement que l'activité préférée des élèves sont les jeux, suivie des activités suivantes : parler, écouter et lire.

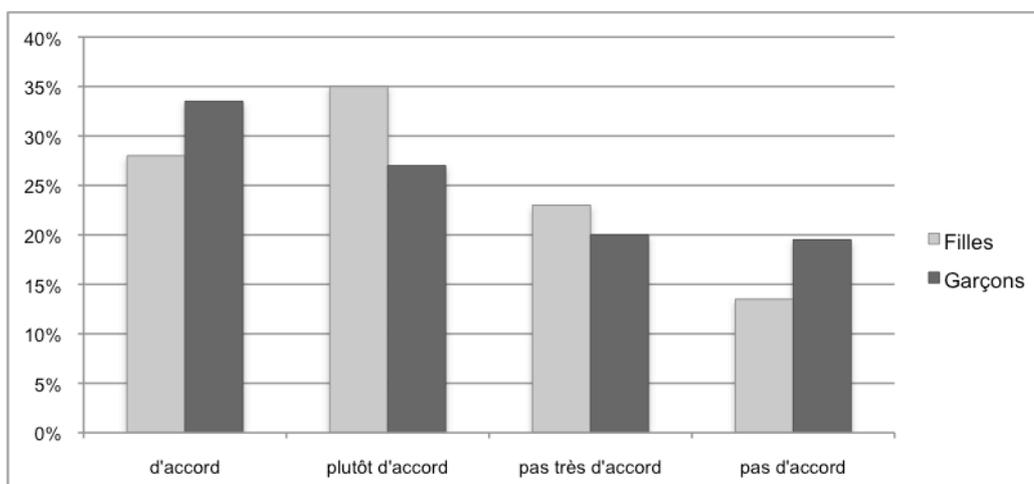
Parmi les activités moins populaires, on trouve les suivantes : écrire, faire des exercices, apprendre du vocabulaire et chanter.

Nous allons ci-après présenter l'ensemble des activités dans l'ordre de l'apparition dans le questionnaire.

### Appréciation de l'activité lire

En général, les élèves aiment lire : près de 62% déclarent aimer la lecture.

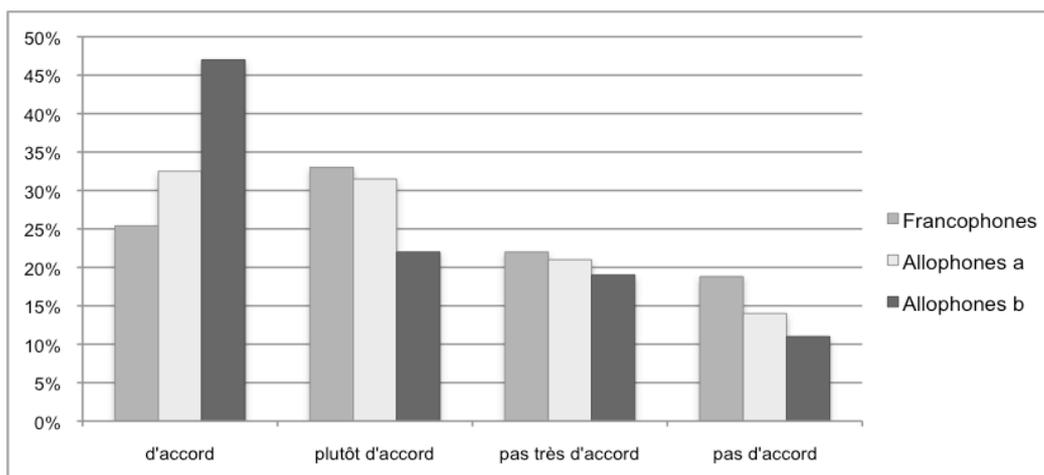
Graphique 43 : Question « Pendant les leçons d'allemand, j'aime lire », distribution selon le sexe des élèves



Si l'on regarde de plus près les différences entre filles et garçons, il s'avère que la lecture provoque chez les garçons des réactions plus tranchées que chez les filles : les valeurs extrêmes (« d'accord » et « pas d'accord ») ont été cochées plus souvent par les garçons que par les filles, qui, elles, ont plus souvent coché les valeurs moyennes (« plutôt d'accord » et « plutôt pas d'accord »). Ce résultat est statistiquement significatif.

Une différence significative dans les réponses s'observe dans l'analyse de la variable *autres langues* : les élèves allophones déclarent aimer beaucoup plus la lecture que les élèves francophones ; 25.5% des élèves francophones sont d'accord avec l'affirmation, contre près de la moitié (47.4%) des élèves qui parlent principalement une autre langue dans leur famille.

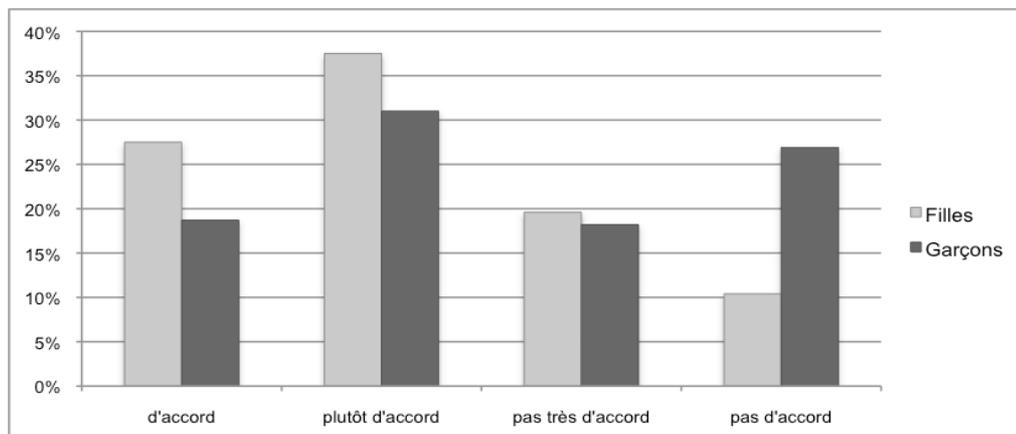
Graphique 44 : Question « Pendant les leçons d'allemand, j'aime lire », distribution selon la variable autres langues



### Appréciation de l'activité écrire

L'expression écrite compte parmi les activités les moins appréciées, même si plus de la moitié cochent une réponse affirmative (« d'accord » ou « plutôt d'accord ») (57.5%).

Graphique 45 : Question « Pendant les leçons d'allemand, j'aime écrire », distribution selon le sexe des élèves

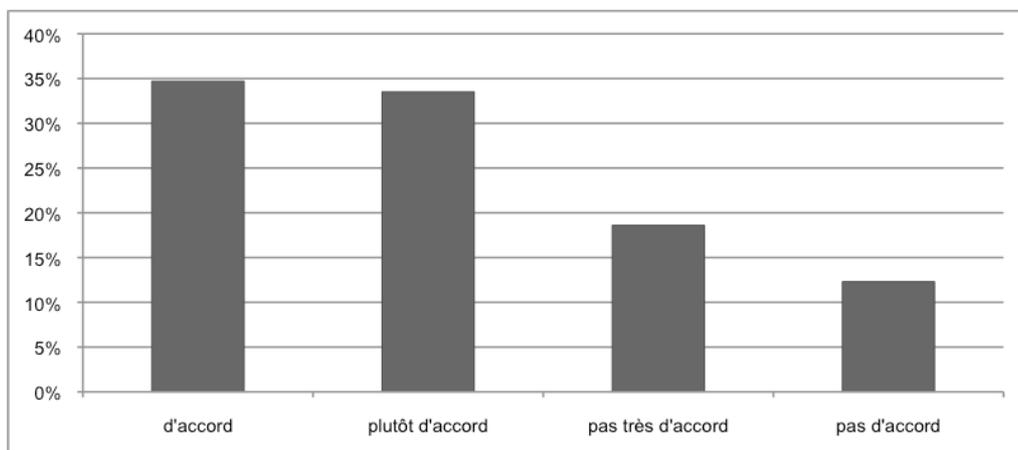


En comparant les réponses des filles et celles des garçons, il s'avère que les filles apprécient beaucoup plus l'expression écrite que les garçons (27.5% des filles sont « d'accord » avec l'assertion), contre 18.7% des garçons ; résultat non significatif). Le faible intérêt des garçons se voit le plus clairement dans la valeur « pas d'accord », cochée par 10.4% des filles, mais par 26.9% des garçons.

#### Appréciation de l'activité parler

Pour les élèves interrogé-e-s, l'expression orale compte parmi les activités préférées ; seul les jeux dépassent l'expression orale au niveau de l'intérêt. Plus de deux tiers, soit 69.1% des élèves sont (plutôt) d'accord avec l'assertion d'aimer parler.

Graphique 46 : Question « Pendant les leçons d'allemand, j'aime parler », distribution globale

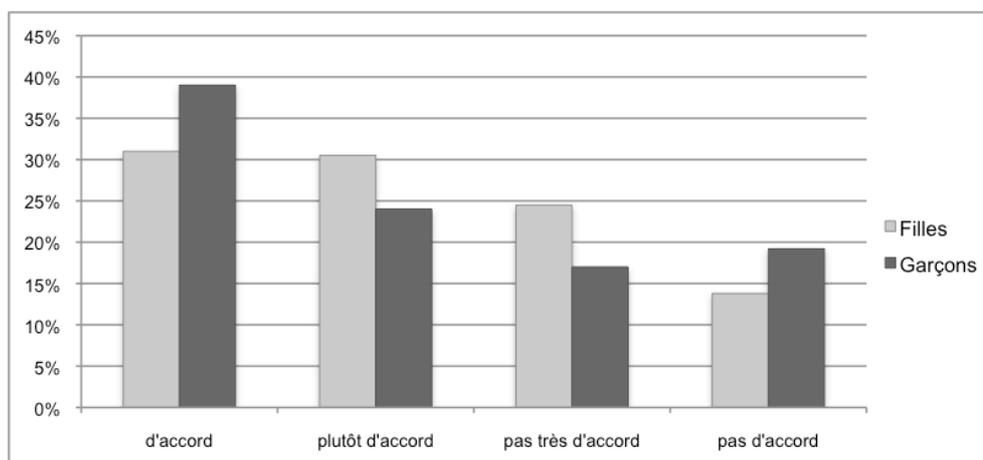


Contrairement aux autres activités, qui sont toutes davantage appréciées par les filles que par les garçons, aucune différence statistiquement significative ne s'observe pour l'expression orale (cependant, on peut constater ici aussi que la moyenne des filles est plus élevée que celle des garçons).

#### Appréciation de l'activité écouter

Comme l'expression orale, l'écoute compte parmi les activités préférées des élèves : 62.6% des élèves indiquent qu'ils sont (plutôt) d'accord avec l'assertion d'aimer écouter.

Graphique 47 : Question « Pendant les leçons d'allemand, j'aime écouter », distribution selon le sexe des élèves

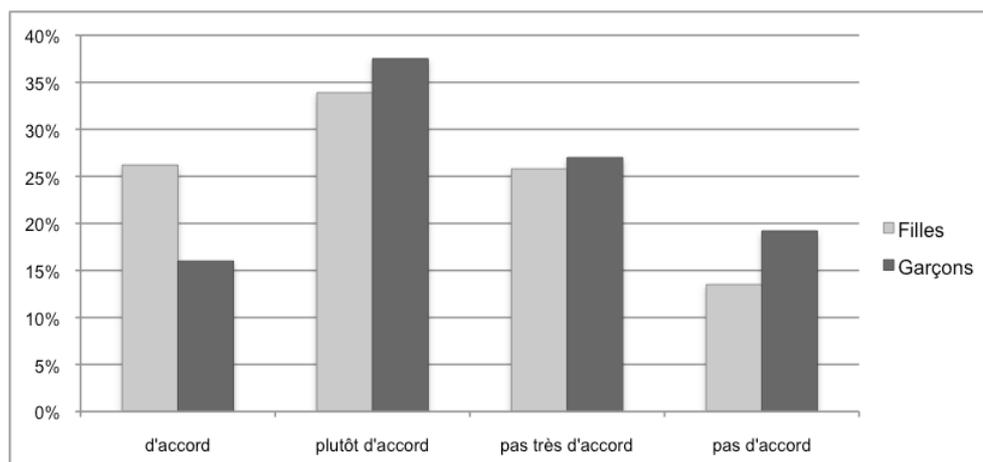


La différence entre les réponses des filles et celles des garçons est significative. Ce n'est pas tant le résultat global (61.6% de réponses affirmatives pour les filles, 63.5% pour les garçons) qui diffère, mais la distribution : chez les filles, elle est beaucoup plus linéaire que chez les garçons, où les réponses extrêmes « d'accord » et « pas d'accord » sont plus fréquemment cochées que chez les filles. Il semble ainsi que les activités d'écoute polarisent davantage chez les garçons que chez les filles.

#### Appréciation de l'activité faire des exercices

En général, les exercices ne comptent pas parmi les activités préférées des élèves. Cependant, plus de la moitié (57.3%) des élèves déclarent qu'ils aiment bien faire des exercices (« d'accord » et « plutôt d'accord »).

Graphique 48 : Question « Pendant les leçons d'allemand, j'aime faire des exercices », distribution selon le sexe des élèves

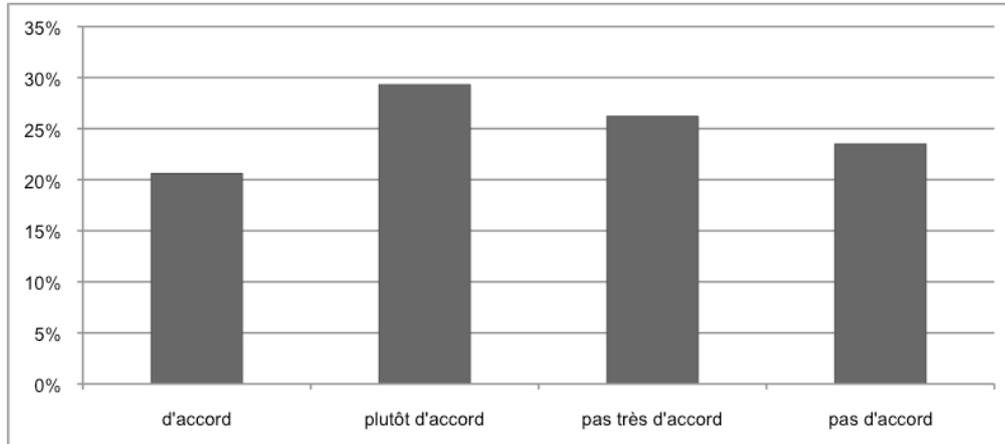


Les filles sont plus nombreuses à aimer les exercices (cf. notamment la valeur « d'accord », cochée par 26.6% des filles et seulement 15.9% des garçons) : cette différence est statistiquement significative.

### Appréciation de l'activité apprendre du vocabulaire

L'apprentissage du vocabulaire compte parmi les activités les moins appréciées des élèves. Cependant, les élèves qui aiment les activités de vocabulaire sont presque aussi nombreux (49.5%) que ceux qui ne les apprécient pas (50.5%).

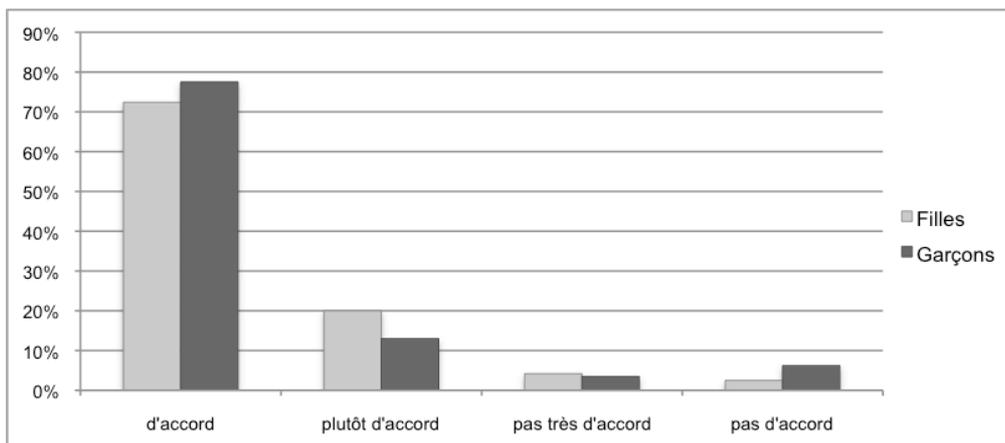
Graphique 49 : Question « Pendant les leçons d'allemand, j'aime apprendre du vocabulaire », distribution globale



### Appréciation de l'activité faire des jeux

Les activités ludiques sont très largement l'activité la plus populaire parmi celles que nous avons proposées dans le questionnaire pour les élèves : trois quarts des élèves ont coché la valeur maximale (« d'accord ») et seuls quelque 9% des élèves n'aiment pas faire des jeux durant les heures d'allemand.

Graphique 50 : Question « Pendant les leçons d'allemand, j'aime faire des jeux », distribution selon le sexe des élèves

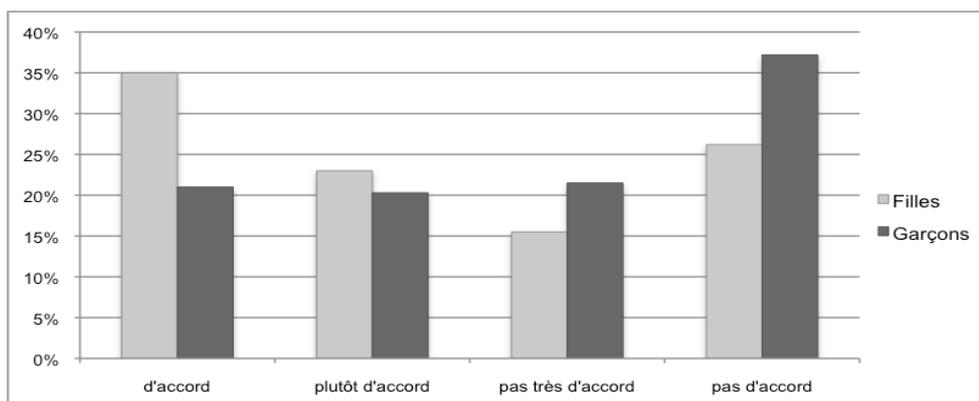


Malgré le fait que les jeux soient si populaires, on peut observer une différence significative entre les réponses des filles et celles des garçons : une fois de plus, les avis des garçons sont plus tranchés : ils sont plus nombreux à aimer les jeux (valeur « d'accord ») : 77.5% (vs. 72.4% pour les filles), mais aussi plus nombreux à cocher la valeur « pas d'accord » (6.2% vs. 2.5%).

### Appréciation de l'activité chanter

Le chant est une activité que la moitié des élèves (50.0%) apprécient, mais la distribution des réponses montre une image plutôt polarisante : soit les élèves aiment chanter, soit ils n'aiment pas ; les valeurs « d'accord » et « pas d'accord » sont celles qui sont le plus souvent cochées.

Graphique 51 : Question « Pendant les leçons d'allemand, j'aime chanter », distribution selon le sexe des élèves



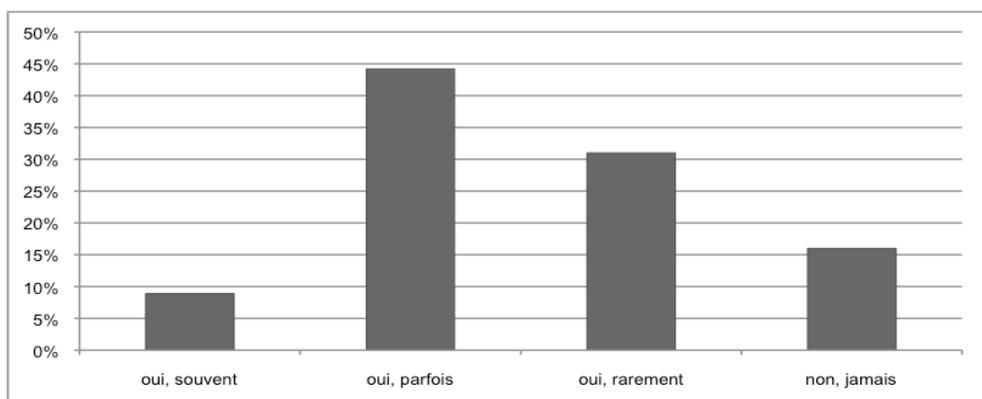
Les réponses des filles et des garçons se différencient de manière significative, ce que la distribution montre de manière très nette : si une majorité des filles aime bien le chant (« plutôt » d'accord) : 57.9%), ce n'est le cas que pour une minorité des garçons (41.5%).

### Parler allemand en classe, sans préparation

En Suisse romande, l'enseignement de l'allemand est axé prioritairement sur l'expression et la compréhension orales. Or, il semble que souvent, la part de l'oral (spontané) soit limitée, durant l'enseignement des langues. Dans la question suivante, les élèves étaient amené-e-s à évaluer quelle était la part d'oral spontané durant les leçons d'allemand.

	oui, souvent	oui, parfois	oui, rarement	non, jamais
En classe, est-ce qu'il vous arrive de devoir parler en allemand sans préparation ? (n = 620)	8.90%	44.20%	31.00%	16.00%

Graphique 52 : Question « En classe, est-ce qu'il vous arrive de devoir parler en allemand sans préparation ? », distribution globale



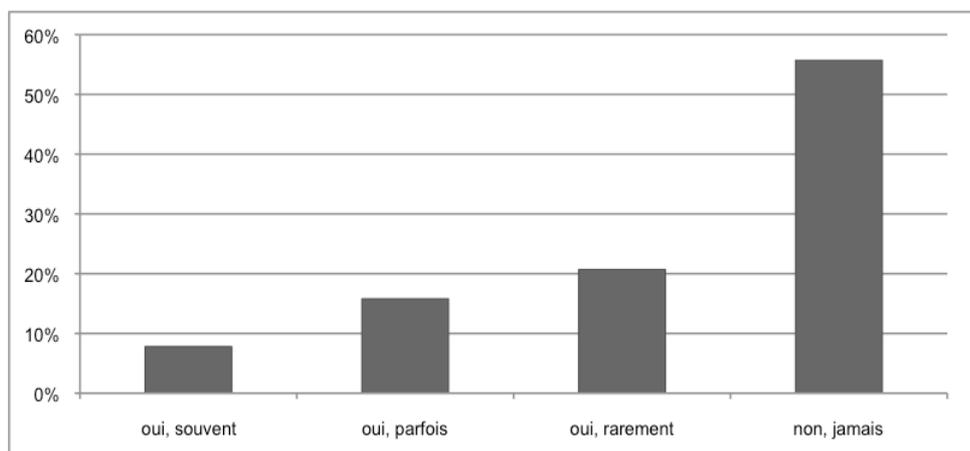
Globalement, peu d'élèves approuvent l'affirmation entièrement (en cochant « d'accord »); cependant, plus de la moitié (53%) donne une réponse affirmative (« (plutôt) d'accord »). Les différences selon les variables *sexe* et *autres langues* ne relèvent pas de différences significatives.

**Contact avec des médias allemands**

Quels types de contacts avec l'allemand les élèves ont-ils en dehors de l'école ? Si la question par rapport aux langues parlées en famille (cf. ci-dessus<sup>75</sup>) a permis d'obtenir un éclairage sur l'utilisation de l'allemand hors du cadre scolaire, la question suivante s'est intéressée à l'exposition aux médias allemands par les élèves.

	oui, souvent	oui, parfois	oui, rarement	non, jamais
Regardes-tu la télévision ou écoutes-tu la radio en allemand ? (n = 628)	7.80%	15.80%	20.70%	55.70%

*Graphique 53 : Question « Regardes-tu la télévision ou écoutes-tu la radio en allemand ? », distribution globale*



De manière peu surprenante, la majorité des élèves vaudois-es (environ trois quarts) n'ont pas ou seulement rarement des contacts avec des médias de langue allemande. Cependant, environ un quart des élèves (et 8% même souvent) ont des contacts occasionnels ou fréquents. Ainsi, ce nombre dépasse largement le pourcentage des élèves (11.2%) qui indique parler l'allemand dans le cadre familial.

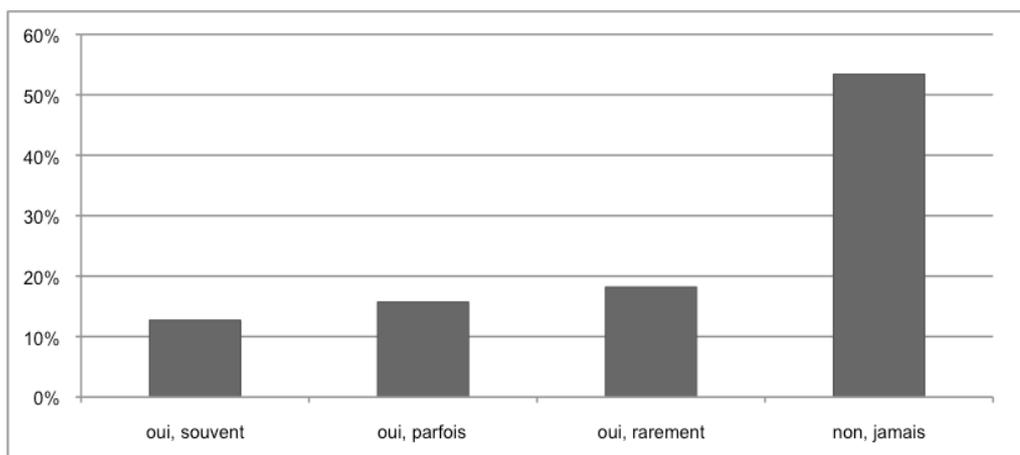
**Variable « contacts »**

Une deuxième question en lien avec la pratique de l'allemand en dehors de l'école visait les contacts avec la langue allemande (dans un sens large). Une question ouverte subséquente a permis de spécifier le type de contacts que les élèves ont eus avec l'allemand.

<sup>75</sup> Pour rappel : 72 élèves (11.2%) avaient indiqué l'allemand (allemand standard ou dialecte) comme étant une langue de la famille, dont 12 (1.9%) comme langue principale.

	oui, souvent	oui, parfois	oui, rarement	non, jamais
As-tu des contacts avec la langue allemande, en dehors de l'école ? (n = 616)	12.70%	15.70%	18.20%	53.40%
Si tu as répondu oui à la question précédente, explique en quelques mots quels contacts tu as avec la langue allemande	----- ----- -----			

Graphique 54 : Question « As-tu des contacts avec la langue allemande, en dehors de l'école ? », distribution globale



Les résultats ressemblent à ceux de la question précédente : 71.6% des élèves n'ont que rarement ou pas du tout de contacts avec l'allemand ; cependant, 28.4% en ont parfois (15.7%), voire souvent (12.7%).

Ainsi, un-e élève sur 8 a des contacts fréquents avec une langue qui est enseignée comme langue « étrangère », et un-e autre déclare avoir des contacts plus qu'occasionnels.

De manière peu surprenante, le croisement avec la variable « autres langues » donne un résultat significatif : les élèves allophones (parmi lesquel-le-s un nombre assez élevé de germanophones) ont davantage de contacts avec l'allemand que les élèves francophones.

### Les types de contact avec l'allemand

Dans le tableau suivant, les réponses à la question ouverte sont résumées en tenant compte de la réponse à la question précédente (« As-tu des contacts avec la langue allemande, en dehors de l'école ? ») et de la variable « autres langues » : de manière peu surprenante, les élèves qui indiquent avoir des contacts avec l'allemand en dehors de l'école appartiennent surtout aux deux premières colonnes de chaque catégorie (plusieurs réponses possibles).

Tableau 25 : Types de contact avec l'allemand ; présentation selon la réponse à la question « As-tu des contacts avec la langue allemande, en dehors de l'école ? » et, à l'intérieur de chaque réponse (1-4), selon la variable autres langues (F = élèves franconphones, Aa = élèves allophones a, Ab = élèves allophones b). Plusieurs réponses par élève étaient possibles

As-tu des contacts avec la langue allemande, en dehors de l'école ?	oui, souvent (1)			oui, parfois (2)			oui, rarement (3)			non, jamais (4)		
	F	Aa	Ab	F	Aa	Ab	F	Aa	Ab	F	Aa	Ab
Quels contacts ?												
parents	11	14	7	4	20	6	6	1		1		
famille: grands-parents, oncles, tantes, parrain, marraine, frères et soeurs, cousin-e-s, etc.	22	29	11	9	27	15	29	10	7			
voisin-e-s, ami-e-s, connaissances	13	2	2	7	6	3	16	11	3			
personnes vivant en pays germanophone	5	3	4				6	6		1		
loisirs (musique, sports, films)	2	2		2	1	1	2					
cours		1		1	1							
nombre d'élèves total (par colonne)	43	37	17	24	39	15	70	31	11	173	119	38

De manière générale, on peut constater que le cadre familial (plus ou moins étendu) ainsi que les amis et connaissances sont mentionnés le plus souvent. Pour les élèves qui indiquent qu'ils ont « souvent » ou « parfois » des contacts en allemand, les parents proches (parents, grands-parents, famille) semblent particulièrement importants. En revanche, le contact avec des amis ou connaissances et des personnes vivant en pays ou régions germanophones est relativement souvent indiqué par des élèves qui n'ont que peu de contacts avec l'allemand.

### Classe spéciale

Durant ton parcours scolaire as-tu :	<input type="checkbox"/> fréquenté une classe spéciale ?
	si oui, laquelle ? _____

Les réponses à cette question sont très hétérogènes. Seulement 93 élèves ont donné une réponse (moins de 15%), dont 48 qui ont répondu « non » et 9 « oui », sans spécifier le type d'enseignement spécial suivi. Parmi les 36 réponses restantes (5.6% des questionnaires), on relève des types d'enseignement particulier très divers : écoles privées, cours d'appui (pour le français ou d'autres branches), classes R, classes 6/4, école pour malentendants, soutien logopédique, etc. Au vu de la diversité des réponses, cette variable ne peut raisonnablement pas être mise en relation avec les autres données du questionnaire.

### Cours de langue en dehors de l'école

<p>Est-ce que tu suis ou as suivi des cours de langue en dehors de l'école ?</p> <p>(Par exemple garderie, cours de langue et culture d'origine, cours privés, ...)</p>	<p><input type="checkbox"/> Non</p> <p><input type="checkbox"/> Oui, des cours d'allemand. quel cours ? _____</p> <p><input type="checkbox"/> Oui, des cours d'anglais. quel cours ? _____</p> <p><input type="checkbox"/> Oui, des cours d'italien. quel cours ? _____</p> <p><input type="checkbox"/> Oui, des cours de _____ quel cours ? _____</p>
---	--

Le nombre de cours suivis en dehors de l'école semble relativement élevé : 193 élèves indiquent avoir suivi des cours (certains élèves ont indiqué plus d'un cours). Les réponses et les commentaires notés par les élèves permettent de présumer que les cours indiqués sont de nature très diverse (et il est possible que, dans certains cas, il y ait eu confusion entre cours d'allemand à l'école et cours d'allemand en dehors de l'école).

Le tableau ci-dessous indique les cours indiqués (plusieurs réponses possibles par élève).

Tableau 26 : Nombre de cours de langue suivis en dehors de l'école

	francophones	allophones a)	allophones b)	total
allemand	19	12	3	34
anglais	36	18	5	59
italien	4	17	2	23
portugais	-	22	11	33
espagnol	2	9	2	13
arabe	2	5	3	10
tamoul	-	2	2	4

Les autres langues sont mentionnées deux fois (albanais, chinois, japonais, suédois, turc) ou une seule fois (arménien, bosniaque, finnois, hébreu, russe, turkmène, vietnamien).

Les réponses que donnent les élèves à la question « quel cours » sont souvent très précises et dans l'ensemble très hétérogènes, mais montrent en même temps que les apprentissages peuvent avoir lieu dans des contextes très divers. Nous ne mentionnerons ci-dessous qu'une partie des réponses (notamment celles qui sont données plusieurs fois ; mention du nombre de réponses entre parenthèses).

**Cours d'allemand** : cours privés, avec répétiteur, etc. (3) ; cours à l'étranger ; mentorat ; « *Ma mère était prof d'allemand et elle fait des cours particuliers* » ; ...

**Cours d'anglais** : cours privés (15) ; garderie (2) ; cours organisés par l'école (2) ; jeu d'ordinateur ; ...

**Cours d'italien** : cours (7) ; école italienne, langues et cultures d'origine (LCO) (5).

Quant aux autres cours, divers types de cours privés et organisés dans le cadre scolaire (notamment les LCO) sont mentionnés. En outre, certains élèves ont indiqué d'autres offres didactiques (français, logopédie, mathématiques).

**Autres langues parlées à la maison**

Les résultats de la question suivante, relative aux autres langues présentes dans le cadre familial, ont été données ci-dessus (*Profils linguistiques*) et ont également permis de construire la variable *Autres langues*.

Est-ce que tu parles d'autres langues que le français à la maison ?	<input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non
Si oui laquelle ou lesquelles ?	----- -----  (souligne la langue que tu parles le plus souvent à la maison).
Depuis combien de temps parles-tu français ?	<input type="checkbox"/> depuis toujours <input type="checkbox"/> depuis ___ ans

Les réponses à la question « Depuis combien de temps parles-tu français ? » n'ont pas été utilisées pour définir la variable « autres langues », mais il s'avère que les élèves de la catégorie 1 (c'est-à-dire ceux qui ne mentionnent aucune autre langue comme langue familiale) indiquent à 93.2% qu'ils parlent le français « depuis toujours » à la maison, tandis que ce n'est le cas que pour 75% de la catégorie 2 et 66.2% de la catégorie 3.

Globalement, les élèves pour lequel-le-s le français est une langue qui est apprise après l'entrée à l'école est relativement faible (catégorie 1 : 2.5% ; catégorie 2 : 13.5% ; catégorie 3 : 15%).

**Le français est parlé ...**

Tableau 27 : Question « Depuis combien de temps parles-tu français ? », distribution globale

	élèves francophones	élèves allophones a	élèves allophones b
depuis toujours	93.2%	75.0%	66.2%
depuis 9.5-12 ans	1.0%	2.1%	2.5%
depuis 6.5-9 ans	1.6%	8.5%	12.5%
depuis 3.5-6 ans	1.9%	9.7%	5.0%
depuis 0-3 ans	0.6%	3.8%	10.0%
sans réponse	1.9%	0.8%	3.8%
total	100%	100%	100%

**3.6 ÉVALUATION DE LA RÉUSSITE SCOLAIRE ET RÉSULTAT DU TEST**

Dans le questionnaire, deux questions ont été posées par rapport aux notes scolaires en allemand.

Auto-évaluation de la note :

	d'accord	plutôt d'accord	pas très d'accord	pas d'accord
J'ai de bonnes notes en allemand.	[1]	[2]	[3]	[4]

Dernière moyenne:

Quelle a été ta dernière note (moyenne) en allemand, au cours de cette année scolaire ?	-----
---	-------

Dans le tableau suivant, nous avons condensé les résultats des deux variables, en indiquant la moyenne des élèves (notée par les élèves dans le questionnaire) en fonction de la réponse à la question « J'ai de bonnes notes en allemand » :

Tableau 28 : Moyenne des moyennes des élèves (selon les réponses à la question « j'ai de bonnes notes »)

	J'ai de bonnes notes en allemand			
	d'accord	plutôt d'accord	pas très d'accord	pas d'accord
Moyenne indiquée	5.4	4.8	4.0	3.2

Il s'avère qu'en général, l'auto-évaluation de la note est en correspondance avec la dernière moyenne indiquée par l'élève.

En outre, il est possible de mettre les réponses à ces deux questions en relation avec le résultat global du test (en %). De la sorte, on dispose de trois variables correspondant à trois appréciations différentes de la réussite des élèves :

- « auto-évaluation de la note » : l'appréciation personnelle de l'élève par rapport à ses notes scolaires ;
- « dernière moyenne » : l'appréciation de l'enseignant-e ;
- « résultat du test » : le résultat global de l'élève obtenu dans le test d'allemand.

Il s'avère que chacune des trois variables est corrélée de manière significative aux autres (chacune des corrélations est assez forte)<sup>76</sup>. Ainsi, on peut conclure que l'auto-évaluation des élèves est corrélée au résultat du test d'allemand : les élèves qui déclarent avoir de bonnes notes ont obtenu, en moyenne, de meilleurs résultats que celles et ceux qui déclarent avoir de moins bonnes notes.

Tableau 29 : Résultats des élèves en fonction des réponses à la variable « auto-évaluation de la note » (question « j'ai de bonnes notes »)

J'ai de bonnes notes en allemand.	d'accord	plutôt d'accord	pas très d'accord	pas d'accord
résultat du test (en %)	74.0%	64.9%	56.9%	47.4%

<sup>76</sup> Corrélation entre « auto-évaluation de la note » et « dernière moyenne » : 0.77 ; corrélation entre « auto-évaluation de la note » et « résultat du test » : 0.58 ; corrélation entre « dernière moyenne » et « résultat du test » : 0.69.

Comme l'a déjà montré l'analyse des résultats, on observe une différence statistiquement significative entre la moyenne des filles (4.75) et celle des garçons (4.47%). La différence est également significativement différente si l'on applique le test à la variable « résultat du test ». Ces deux résultats démontrent ainsi que les filles réussissent mieux le test d'allemand, mais aussi que leurs moyennes scolaires sont meilleures que celles des garçons.

Tableau 30 : Dernière moyenne et Résultat du test : différences entre filles et garçons

	dernière moyenne	résultat du test
filles	4.75	65.73 points
garçons	4.47	60.90 points

### 3.7 CORRÉLATION ENTRE LA RÉUSSITE ET D'AUTRES FACTEURS

Les trois variables en lien avec la réussite des élèves en allemand (A : auto-évaluation de la note, B : dernière moyenne et C : résultat du test) étant corrélées entre elles, il est intéressant de les mettre en relation avec d'autres variables liées à des questions figurant dans le questionnaire, entre autres celles liées à :

- l'intérêt que portent les élèves aux langues et à l'allemand en particulier ;
- l'intérêt pour les différentes activités de l'enseignement de l'allemand ;
- le fait de s'ennuyer ou de se sentir stressé-e durant les leçons d'allemand ;
- le contact avec l'allemand.

Dans le tableau suivant, nous résumons les résultats de l'analyse statistique.

Tableau 31 : Résumé des résultats de l'analyse statistique

<i>Intérêt pour les langues</i>	Les élèves qui ont plus d'intérêt pour les langues ont une meilleure réussite en allemand.
<i>Appréciation des leçons d'allemand</i>	Les élèves qui aiment les leçons d'allemand ont une meilleure réussite en allemand.
<i>Présence de l'allemand durant les classes d'allemand</i>	Les élèves qui ont une maitresse/un maitre qui parle surtout en allemand ont une meilleure réussite en allemand.
<i>Compréhension de l'allemand</i>	Les élèves qui déclarent comprendre ce que dit l'enseignant-e ont une meilleure réussite en allemand.
<i>Ennui durant les leçons d'allemand</i>	Les élèves qui s'ennuient dans les classes sont ceux qui ont une meilleure réussite en allemand.
<i>Stress induit par la difficulté de l'allemand</i>	Les élèves qui se sentent stressé-e-s dans les leçons d'allemand ont une moins bonne réussite en allemand.
<i>Quantité de devoirs</i>	Les élèves qui trouvent qu'ils ont beaucoup de devoirs ont une moins bonne réussite en allemand.
<i>Parler sans préparation</i>	Le fait de devoir parler en allemand sans préparation (ou non) n'a pas de lien avec la réussite des élèves.
<i>Médias allemands</i>	Les élèves qui sont exposé-e-s aux médias allemands ont une meilleure réussite en allemand.

## 3.8 CONCLUSIONS

Les résultats que nous avons détaillés ci-dessus reposent certes sur un grand nombre d'élèves, mais ils sont pour la plupart de type quantitatif et ne tiennent pas compte de facteurs importants dans tout apprentissage de langue, tels que les motivations, attitudes et leurs représentations liées à la langue allemande et son apprentissage scolaire. Ainsi, il n'est pas facile d'interpréter bon nombre de résultats, d'autant moins que nous ne disposons que de peu de données comparables pour le cas présent (l'apprentissage de l'allemand dans le canton de Vaud). Dans nos remarques conclusives, nous résumons nos observations en deux points.

### 3.8.1 LES FILLES ET LES GARÇONS

Dans de nombreuses questions, les réponses des filles diffèrent de manière significative de celles des garçons. Ainsi, les résultats montrent les différences suivantes entre filles et garçons :

- les filles ont plus d'intérêt pour les langues que les garçons (s.)<sup>77</sup> et aiment plus les leçons d'allemand (s.) ;
- les filles comprennent plus souvent « presque tout » que les garçons (s.) ;
- les garçons déclarent plus souvent que les filles qu'ils ont beaucoup de devoirs (s.) ;
- les filles aiment plus les activités suivantes : lire (s.), écrire (s.), faire des exercices (s.), chanter (s.), apprendre du vocabulaire (n. s.) ; quant aux jeux, les garçons ont un avis plus tranché : une grande majorité aime bien jouer, mais plus de garçons que de filles n'aiment pas (s.) ;
- les filles ont de meilleures moyennes à l'école que les garçons et elles réussissent mieux le test d'allemand (s.).

Il n'est évidemment pas possible de savoir quelles sont les origines précises de ces différences et quel rôle joue l'école : contribue-t-elle à construire, à maintenir ou à réduire les écarts entre filles et garçons ? Et il semble difficile également de tirer des conclusions claires à partir des données recueillies : s'agit-il de prévoir un encouragement particulier pour les garçons – ou de donner un appui aux filles, qui auraient plus de facilité pour l'allemand ?

### 3.8.2 LES ALLOPHONES

Un certain nombre d'observations peut également être fait par rapport aux élèves qui parlent d'autres langues dans le cadre familial : en comparaison avec leurs camarades, ces élèves

- affichent davantage d'intérêt pour les langues (non s.) ;
- déclarent plus souvent comprendre tout ce que dit l'enseignant-e (s.) ;
- s'ennuient plus souvent car les leçons d'allemand leur paraissent trop faciles (s.) ;
- aiment davantage certaines activités comme lire (s.) et écrire (non s.) ;
- ont plus de contact avec l'allemand en dehors de l'école (s.) et à travers les médias (non s.).

---

<sup>77</sup> Entre parenthèses : « s. » pour : résultat significatif ; « n. s. » pour : résultat non significatif.

Les élèves allophones sont ainsi des élèves qui semblent avoir plus de facilité avec l'apprentissage de l'allemand. Néanmoins, il faut rappeler que le groupe des élèves allophones est très hétérogène et comporte à la fois les élèves qui parlent allemand à la maison et celles et ceux qui sont en contact avec d'autres langues. Il semble dès lors difficile de tirer des conclusions générales par rapport aux avantages (et inconvénients) que rencontreraient ces élèves en apprenant l'allemand dans le cadre scolaire.

Cependant, il convient de rappeler qu'une part non négligeable des élèves parle allemand dans le cadre familial ou a des contacts réguliers avec cette langue, qui est enseignée comme « langue étrangère ». L'enseignement de l'allemand tient-il compte des élèves germanophones et l'école leur donne-t-elle suffisamment de matière d'apprentissage (étant donné qu'il n'existe pas de cours LCO pour l'allemand) ?



## **BILAN ET PERSPECTIVES**

### **BILAN ...**

Au terme de cette étude, il convient de repasser brièvement en revue les principales réponses aux questions posées en début de rapport. Nous dresserons ainsi un rapide bilan de la situation avant de passer aux perspectives d'avenir qu'ouvre cet ouvrage par rapport à l'enseignement d'une langue 2 (ou 3) en milieu institutionnel.

Nous avons montré dans un premier chapitre que la vision que l'on a de la compétence en langue-culture dans un contexte scolaire peut considérablement varier en fonction de la perspective que l'on adopte (perspectives sociétale, didactique, scientifique, mais aussi perspectives de la régulation des systèmes éducatifs, politique, des enseignants et enfin celle des élèves). Les attentes exprimées par chacun des acteurs évoluant dans ces domaines sont donc diverses, et l'évaluation des résultats de l'enseignement d'une langue en milieu scolaire en termes de compétences est un enjeu d'importance. Mais par essence, tout acte de mesure étant nécessairement réducteur, il s'ensuit qu'elle ne peut être que le reflet partiel des compétences de communication réelles des élèves. Il importe dès lors de développer également celles qui ne sont pas mesurables ou évaluables si l'on veut satisfaire à un enseignement des langues-cultures tel qu'on le conçoit actuellement.

Le second chapitre se propose quant à lui d'évaluer quelques-unes des compétences en allemand dans un échantillon relativement important d'élèves enclassés en 6<sup>ème</sup> année de la scolarité obligatoire vaudoise. Il recense et analyse les résultats de ces élèves en compréhension orale et écrite, ainsi qu'en expression écrite pour la totalité des élèves. L'expression orale a été évaluée dans le cadre d'un sous-échantillon représentant une centaine d'élèves. La présente étude nous permet de répondre aux questions suivantes :

#### *Les élèves atteignent-ils tous le niveau attendu par les responsables de l'école ?*

La réponse est clairement non. Un peu plus de la moitié (56%) des élèves réussissent les épreuves qui attestent du niveau A1 dans les quatre compétences. Ce sont les compétences réceptives (compréhensions orale et écrite) qui sont les mieux réussies, suivies par l'expression écrite et enfin orale (classement par ordre décroissant de réussite). Cette dernière compétence est même à elle seule responsable de 35% des non-réussites de l'examen A1. En d'autres termes, 1/3 des élèves ne sont pas suffisamment aptes à s'exprimer en allemand pour pouvoir justifier de ce niveau.

#### *Comment les élèves réussissent-ils les épreuves ?*

Très peu d'élèves (16%) réussissent avec la mention « très bien » les épreuves de ce premier palier linguistique, et dans notre échantillon en tout cas, ce ne sont pas nécessairement des bilingues français – allemand. La part des élèves qui obtiennent une mention « bien » est semblable à celle de ceux qui obtiennent un simple « réussi », soit 40%.

#### *Peut-on établir des liens entre les performances des élèves aux épreuves écrites et celles aux épreuves orales ?*

Oui, mais ces relations varient entre les diverses compétences. Ainsi, nous avons trouvé une très forte corrélation entre la compréhension écrite et l'expression écrite, sans que nous puissions toutefois expliquer pourquoi. Les corrélations entre les autres compétences

sont elles-aussi significatives, mais nettement plus faibles. Nous nous abstenons de commentaires en raison d'un référentiel théorique insuffisant.

*Peut-on établir des liens entre les scores des élèves aux épreuves l'ÖSD et ceux des tests lacunaires ?*

Oui, les corrélations entre compétences et C-tests sont toutes significatives, mais elles sont trop faibles pour avoir un caractère prédictif. Là encore, c'est l'expression écrite qui est la plus fortement liée aux textes à trous, à égalité – et cela peut paraître surprenant – avec l'expression orale (taux de corrélation identique).

*Peut-on relier de bons résultats aux épreuves à une bonne note à l'école ?*

Oui, toutes les corrélations sont encore une fois significatives, mais toujours avec de fortes variations. Ainsi, c'est l'expression orale qui est corrélée le plus significativement avec la moyenne d'allemand, suivie par la compréhension écrite. Ceci renforce donc ce qui vient d'être dit ci-dessus. Du reste, les C-tests sont eux-aussi corrélés significativement avec les notes indiquées par les élèves.

*Les variables personnelles et contextuelles jouent-elles un rôle déterminant ?*

Oui, mais pas toutes. Le sexe joue un rôle majeur, les filles obtenant en effet des résultats significativement meilleurs que les garçons. Les élèves les plus âgés obtiennent de moins bons résultats parce qu'il s'agit souvent d'élèves en difficulté scolaire ou allophones primo-arrivants. Par contre, les allophones établis depuis plus longtemps dans le canton ne sont ni meilleurs ni moins bons que leurs camarades francophones. Le manuel utilisé en classe semble jouer un rôle dans les compétences écrites, celles-ci étant significativement meilleures chez les élèves ayant travaillé avec la méthode *Auf Deutsch !*, abandonnée depuis au profit de l'autre manuel qui était en cours d'expérimentation à l'époque<sup>78</sup>. L'influence de ces variables personnelles et contextuelles est confirmée par les scores obtenus aux C-tests.

*Le type d'établissement, la classe voire l'enseignant jouent-ils un rôle déterminant ?*

Non, du moins pas pour le type d'établissement. Clairement, que l'on soit en ville ou en campagne, en banlieue ou au cœur de la métropole vaudoise, il n'y a pas de différences significatives. Il en va de même pour l'appartenance ou non à telle ou telle classe, sauf pour les tests lacunaires, où certaines classes obtiennent des scores significativement meilleurs (ou moins bons) que d'autres classes. Mais la corrélation n'est que tendancielle. Enfin, le dispositif expérimental de cette étude ne permettait pas de répondre de manière valable à la question en lien avec l'influence de l'enseignant.

*Peut-on dégager un profil d'élèves en relation avec les compétences évaluées ?*

Oui, on peut dire que 2/3 des élèves remplissent les critères de réussite définis par l'ÖSD en obtenant la moitié des points et plus dans les deux compétences réceptives et dans l'expression écrite. Une partie d'entre eux ne passe le cap que pour les compétences réceptives, mais échoue en expression écrite. Enfin, 1 élève sur 10 semble avoir des problèmes avec la maîtrise de l'écrit puisqu'il n'atteint le seuil de suffisance que dans la seule compréhension orale.

---

78 Voir 2.9, premier paragraphe

***Qui enseigne l'allemand dans ces classes et comment cette matière est-elle enseignée ?***

L'enseignant-type<sup>79</sup> d'allemand de notre échantillon est issu de l'école normale ou est détenteur d'une licence universitaire. Il a entre 4 et 30 ans d'expérience de l'enseignement, dont 7 à 15 ans de l'allemand. Il s'agit donc d'un enseignant expérimenté, et c'est lui qui s'inscrit à une formation continue en lien avec l'allemand, contrairement à ses jeunes collègues. Cette formation sera soit linguistique (que ce soit sous forme de cours ou séjour à l'étranger), soit didactique. Il ne pratique que peu les échanges avec des collègues germanophones.

Cet enseignant alterne constamment l'allemand et le français pendant le cours, mais la part du français est importante, pouvant parfois constituer 75% et plus du temps d'enseignement. Il aimerait pourtant pouvoir s'exprimer plus en allemand et, de manière générale, accorder plus d'importance aux activités orales, mais 50% lui semblent un bon compromis ... s'il y arrive !

Il fait faire aux élèves les exercices qui accompagnent la méthode et pour l'oral, il préfère les exercices dirigés ou semi-dirigés, probablement par manque de temps. Il aime faire lire des textes autres que ceux du manuel et il n'hésite pas à utiliser du matériel sonore hors méthode.

Il donne principalement du vocabulaire et de la grammaire à travailler à la maison, mais aussi des exercices dans la brochure accompagnant la méthode. Ce sont donc surtout des renforcements des acquis, de la mémorisation ou de la révision qui sont demandés aux élèves.

Enfin, lorsqu'on lui demande de s'auto-évaluer, il estime que ses compétences en allemand sont plutôt élevées, tant à l'oral qu'à l'écrit. Il parvient à évaluer correctement les compétences de ses élèves, puisque les élèves qu'il désigne à notre demande comme « forts », « moyens » ou « faibles » obtiennent en effet les résultats escomptés à nos tests.

Le troisième et dernier chapitre de cet ouvrage se penche sur les intérêts, attitudes et représentations face à l'allemand des élèves vaudois qui ont participé à cette étude. Comme le rappelle l'auteur de ce chapitre, il n'est pas aisé de dégager des réponses à des questions aussi complexes à l'aide d'un simple questionnaire, et ce dans des conditions somme toute peu favorables (stress et fatigue liés à une situation de test, manque d'habitude dans la passation d'un questionnaire, ...). Malgré cela, ce volet de la recherche met en évidence deux grands axes de résultats : ceux qui opposent les filles aux garçons et ceux qui opposent les allophones aux francophones. En effet, en très résumé, les filles montrent plus d'intérêt pour les langues, aiment mieux les cours d'allemand, comprennent plus, ont de meilleures moyennes et aiment bien lire, écrire, faire des exercices et chanter. De manière générale, les garçons font preuve de moins d'ouverture pour l'allemand et ont de moins bons résultats. En ce qui concerne les allophones, ils semblent montrer plus d'intérêt pour les langues, comprennent tout ce que dit l'enseignant, s'ennuient plus souvent en classe d'allemand parce que c'est trop facile, lisent et écrivent plus volontiers et ont plus de contact avec la langue allemande en dehors de l'école que les francophones. Mais mettre en évidence ces oppositions ne nous donne évidemment aucune indication quant au rôle que joue l'école dans la construction de ces représentations, ni à celui qu'elle pourrait jouer pour les modifier.

---

<sup>79</sup> Il va de soi qu'il peut s'agir aussi bien d'un homme que d'une femme. Une précédente recherche co-signée par l'auteur du présent rapport a d'ailleurs montré que dans le canton de Vaud, l'allemand est surtout enseigné par des femmes. (Wokusch & Sieber, 2000)

## ... ET PERSPECTIVES

Le bilan que nous avons dressé ci-dessus soulève des questions importantes en rapport avec l'enseignement d'une L2 en milieu scolaire, en particulier en relation avec son efficacité. Comme nous l'écrivions dans notre introduction, les compétences attendues des élèves par la société sont élevées et les exigences à l'entrée d'une formation de type tertiaire présupposent souvent la maîtrise d'une (voire de deux) langue(s) autres que celle du lieu<sup>80</sup>. Or, notre étude montre qu'à l'heure actuelle, une part considérable des élèves n'atteint pas le niveau attendu par les décideurs et les professionnels de l'école, et ce dès le niveau de base. Nous avons déjà mentionné le fait que nos résultats sont ceux d'élèves qui ont en principe bénéficié d'une sensibilisation à l'allemand de 90 minutes hebdomadaires au primaire, qu'ils ont été enclassés dans le secondaire deux ans après cette sensibilisation, que bon nombre de leurs enseignants d'allemand y sont des maîtres spécialistes et que ces élèves ont suivi 4 périodes hebdomadaires, soit le double du temps théoriquement consacré à l'allemand au primaire. Rappelons qu'à l'avenir, les élèves du primaire profiteront en principe d'un véritable enseignement de l'allemand et non plus d'une sensibilisation, mais qu'en contrepartie, en 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> année HarmoS, ils n'auront plus que 3 périodes par semaine au lieu de 4 et que l'allemand sera dispensé par des généralistes. Quels vont être les effets de tous ces changements ? Les élèves obtiendraient-ils de meilleurs résultats à nos épreuves ou de moins bons si nous les faisons passer dans quelques années ? La primarisation de l'enseignement de l'allemand, ainsi que l'apprentissage quasi simultané de l'allemand et de l'anglais auront-ils des effets bénéfiques ou seront-ils au contraire contre-productifs ? Il n'est évidemment pas possible de répondre à toutes ces questions en l'état, mais nous pensons qu'il serait extrêmement profitable de procéder dans une dizaine d'années à exactement la même évaluation que la nôtre afin de pouvoir effectuer une comparaison<sup>81</sup>.

Car dans la logique des standards, des seuils de suffisance ou des niveaux du CECR à atteindre, il y a une difficulté intrinsèque, faisant l'objet de nombreux débats lors de leur conception / élaboration, mais dont on ne parle en définitive que très peu une fois qu'ils sont entrés en vigueur. Nous faisons allusion ici à la difficulté à laquelle on est confronté lorsqu'il s'agit de décider de manière univoque et universelle du niveau (ou du degré de maîtrise, ou du seuil minimal, ou des attentes fondamentales ... autant de termes différents pour désigner des concepts souvent proches) que l'élève lambda est censé atteindre au terme d'un parcours donné. Il est non seulement extrêmement périlleux, sinon ardu, de déterminer de manière irrévocable et pertinente ce fameux niveau à atteindre par les cohortes d'élèves de l'ensemble de la scolarité obligatoire, mais l'exercice est également assez ambigu. En effet, si le niveau-seuil est ressenti comme trop bas, les acteurs de la société et de l'école partisans d'un niveau d'exigences plus élevé ne tarderont pas à clamer haut et fort leur mécontentement, arguant du fait que élèves et enseignants se contenteront du minimum, qu'il n'y aura aucune émulation allant dans le sens d'une amélioration des compétences et que par conséquent, il y aura nivellement par le bas. À l'inverse, si le niveau-seuil est trop exigeant, une partie importante des élèves n'y

---

80 Les HEP demandent par exemple la maîtrise certifiée d'un niveau B2 pour l'allemand (et pour l'anglais pour ceux qui désirent enseigner cette langue). Certaines HES demandent une « bonne connaissance » de l'allemand (ou de l'anglais, certains cours étant désormais dispensés dans cette langue pour certaines formations comme p. ex. celle du « Bachelor of Science en tourisme » (sic)), la référence étant le niveau atteint avec l'obtention d'une maturité professionnelle ou gymnasiale.

81 Quand nous écrivons « exactement la même », nous pensons surtout à la méthodologie employée. Nous sommes conscients que d'ici-là, beaucoup de paramètres auront changé, comme par exemple la méthode d'enseignement, les conditions d'orientation, la primarisation des classes du cycle de transition, etc. (cf. ci-dessous). Mais il serait précisément intéressant de déterminer dans quelle mesure tous ces changements entraînent des améliorations ... ou non !

parviendra pas et les sentiments de frustration, tant chez les élèves que chez les maîtres, seront à l'ordre du jour. La société, quant à elle, se plaindra du manque d'efficacité de l'enseignement des langues à l'école et posera une nouvelle fois la question du rapport peu favorable investissement / rendement de l'enseignement des langues.

Notre étude a montré que dans la situation actuelle, surtout à cause des compétences de production orale – peut-être les plus importantes aux yeux de la société dans son ensemble (ne dit-on pas « parler une langue » ?), - tous nos élèves ne parviennent pas au niveau fixé. Et alors ? Faut-il pour autant exiger moins ? Ou faut-il au contraire tout mettre en œuvre pour que la grande majorité franchisse ce seuil ? Mais dans ce cas, quel pourcentage faut-il viser ? 75% ? 80% ? 85 ? 90% ?

Il est bien sûr illusoire de vouloir répondre de manière définitive et péremptoire à cette question qui nous paraît pourtant fondamentale. Nous pensons que cette question devrait faire l'objet d'un débat plus vaste qui ne devrait pas être accaparé par les linguistes, les responsables scolaires ou les enseignants. Il s'agit en effet d'un choix de société, dont les conséquences sont ressenties par tous ses acteurs, qu'ils soient issus des mondes politiques, économiques, pédagogiques ou encore familiaux.

Si dans un avenir plus ou moins proche une étude similaire à la nôtre était menée dans les mêmes conditions et que les résultats venaient à montrer un taux de réussite encore moindre, il y aurait alors lieu de s'interroger sérieusement sur les choix qui ont été opérés en relation avec l'enseignement des langues dans notre Canton. Dans le cas contraire, la démarche qui a été la nôtre aura servi en quelque sorte d'étalon pour une mesure fiable, ce qui est loin d'être monnaie courante dans les recherches en éducation.



## BIBLIOGRAPHIE

### **Bibliographie du premier chapitre (S. Wokusch)**

- ASDILFE (Cuq J.-P., dir. ) (2003). Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde Paris, Clé International - ASDIFLE.
- Berthele, Raphael (2008). Spracherwerb und Sprachverlust als Symptome normalen Sprachgebrauchs. *Babylonia*(2), pp 13-18.
- Brown, H. Douglas. (2007, 3rd edition). *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy*. White Plains Ny: Pearson Longman
- Byram, Michael, Gribkova, Bella, & Starkey, Hugh. (2002). *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues. Une introduction pratique à l'usage des enseignants*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- CDIP (2004). Enseignement des langues à l'école obligatoire: Stratégie de la CDIP et programme de travail pour la coordination nationale, CDIP.  
([http://edudoc.ch/record/30009/files/Sprachen\\_f.pdf](http://edudoc.ch/record/30009/files/Sprachen_f.pdf))
- CIIP (2003). Déclaration de la CIIP relative à la politique de l'enseignement des langues en Suisse romande. ([http://www.ciip.ch/pages/portrait/Tex\\_reg/fichiers/cp030403\\_3%20.pdf](http://www.ciip.ch/pages/portrait/Tex_reg/fichiers/cp030403_3%20.pdf))
- CIIP. (2010). Plan d'études romand. URL : <http://www.plandetudes.ch> (19 avril 2011)
- Coll. (2001). Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer. Strasbourg, Conseil de l'Europe, Division des langues vivantes. ([http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/CADRE\\_FR.asp#TopOfPage](http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/CADRE_FR.asp#TopOfPage); consulté le 26 juin 2010)
- Consortium HarmoS, Langue étrangères. (2009). Langue étrangères. Rapport scientifique de synthèse et modèle de compétences. Version provisoire (avant adoption des standards). sans lieu: EDK-CDIP. URL : [http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/harmos/L2\\_wissB\\_25\\_1\\_10\\_f.pdf](http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/harmos/L2_wissB_25_1_10_f.pdf)
- Consortium HarmoS, Langue étrangères. (2010). Standards de base pour les langues étrangères. Documents pour la procédure d'audition. In EDK-CDIP (Ed.). Berne. URL : [http://edudoc.ch/record/36465/files/Standards\\_L2\\_f.pdf](http://edudoc.ch/record/36465/files/Standards_L2_f.pdf)
- Cummins, Jim (2004). BICS and CALP. In Michael Byram (Ed.), *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning* (pp. 76-79). London, New York: Routledge.
- Département de l'instruction publique (1998). *Recommandations DiGS (Deutsch in Genfer Schulen): à propos de l'acquisition de la grammaire allemande*. Genève : DIP
- DESI-Konsortium, Klieme, E. et al. . (2006). *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International (DESI)*. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- Diehl, E., Christen, H., Leuenberger, S., Pelvat, I.; Studer, Th. (2000). *Grammatikunterricht, alles für der (sic) Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch*. Tübingen: Niemeyer.
- Dörnyei, Zoltan (2005). *The Psychology of the Language Learner. Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates
- Dörnyei, Zoltan (2009). *The Psychology of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press
- Firth, Alan , Wagner, Johannes. (2007). On Discourse, Communication, and (Some) Fundamental Concepts in SLA Research. Republication from *The Modern Language Journal*, 81, 1997, 285-300. *The Modern Language Journal*, 91(Focus Issue), 757-772.

- Fulcher, Glenn, & Davidson, Fred. (2007). *Language Testing and Assessment. An advanced resource book*. London, New York: Routledge.
- Ellis, Rod (2005). *Instructed Second language Acquisition - A Literature Review*. Auckland: Auckland UniServices Limited. URL : <http://www.educationcounts.govt.nz/publications/schooling/5163> (13 septembre 2011)
- Goigoux, Roland. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Education et didactique*, 1(3), 47-69.
- Grin, F., Sfreddo, C., Vaillancourt, F. (2009). Langues étrangères dans l'activité professionnelle («LEAP»). Projet n° 405040-108630. Rapport final de recherche. Programme national de recherche 56 «Multilinguisme et compétences linguistiques en Suisse». URL: <http://www.unige.ch/eti/recherches/groupes/elf/recherche-activite/LEAP/LEAP-RF-7logos.pdf> (12 juillet 2009)
- Grotjahn, Rüdiger. (2004). Cloze Test. In Michael Byram (Ed.), *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning* (pp. 118-119). London & New York: Routledge.
- Leaver, Betty Lou, Ehrman, Madeline, & Shekhtman, Boris. (2005). *Achieving Success in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lietti, A. (1994). *Pour une éducation bilingue*. Lausanne: Payot
- Roessler, A. (2006). *Bilingue à dix ans! : Plaidoyer pour un apprentissage précoce*. Lausanne: Editions L'Age d'Homme
- Singleton, David; Ryan, Lisa (2004). *Language Acquisition: The Age Factor. 2nd edition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Tagliante, Christine. (2005). *L'évaluation et le Cadre européen commun*. Paris: Clé International.
- Tomasello, Michael (2003). *Constructing a Language. A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge, Massachusetts & London, England: Harvard University Press
- Wokusch, Susanne; Sieber, Jörg. (2000). *Profession: Enseignant(e) de langue. Représentations, aspects théoriques, formation*. Lausanne: Centre vaudois de recherches pédagogiques.
- Wokusch, S. (2008). Didactique intégrée des langues (étrangères) à l'école: vers l'enseignement des langues de demain *Prismes Revue pédagogique HEP* (8), 30 - 34.

### **Bibliographie du reste de l'ouvrage (J. Sieber)**

- Agustin Llach, M. d. P. (2010). Examining the role of L2 proficiency in L2 reading-writing relationship. *Estudios Ingleses de la Universidad Complutense*, 18, 35 - 52.
- Alderson, J., Clapham C. & Wall, D. (1995). *Language Test Construction and Evaluation*. Cambridge : University Press
- Artus, F., Demeuse, M., Reichert, M., Martin, R. (2008). *Pour le multilinguisme : exploiter à l'école la diversité des contextes européens*. Rapport final : facette 2. Liège : Editions de l'Université de Liège.
- Bachman, L. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford : Oxford University Press.
- Bono, M. (2006). Acquisition trilingue : le *facteur L2* ou la réduction de la distance objective entre les L2s et la L3. Actes du Colloque international « Recherches en acquisition et en didactique des langues étrangères et secondes », 6 - 8 septembre 2006 : Paris.
- Börner, W. & Vogel, K. (Ed.) (2000). *Normen im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr Verlag.
- Bressoux, P. (1994). Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. *Revue Française de Pédagogie*, 108, 91 - 137.

- Byalistok, E., Luk, G. & Kwan, E. (2005). Bilingualism, Biliteracy and Learning to Read : Interactions Among Languages and Writing Systems. *Scientific Studies of Reading*, 9 :1, 43 – 61.
- Cardenas-Hagan, E., Carlson, C.D., Pollard-Durodola, Sh. D. (2007). The Cross-Linguistic Transfer of Early Literacy Skills : The Role of Initial L1 and L2 Skills and Language of Instruction. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 38, 249 – 259.
- Conseil de l'Europe (2005). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier.
- Cousin, O. (1993). L'effet établissement. Construction d'une problématique. *Revue française de sociologie*, 34 (3), 395 – 419.
- Cummins, J. (1983). Bilingualism and Special Education : Program and Pedagogical Issues. *Learning Disability Quarterly*, 6, Issue 4, 373 – 386.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon, England : Multilingual Matters.
- de Lotbinière-Harwood, S. (2001). L1 + L2 = ? Correspondance. Amélioration du français en milieu collégial. *CCDMD*, 6, n° 3.
- De Vellis, R. F. (2003). *Scale Development : Theory and Applications*. 2<sup>nd</sup> edition. Thousand Oaks : Sage Publications.
- Duchêne, A. (2001). L'acquisition plurilingue dans ses dimensions linguistiques, affectives et sociales : quelques éléments de réflexion. *Langage & pratiques*, 28, 2 – 12.
- Duru, M. & Mingat, A. (1985). Le déroulement de la scolarité au collège : le contexte « fait des différences » ... . *Revue française de sociologie*, 29 (4), 649 – 666.
- Feldmann, U., Grotjahn, R., Stemmer, B. (1986). Was messen Sprachtests eigentlich ? In : Seminar für Sprachlehrforschung der Ruhr-Universität Bochum (Ed.), *Probleme und Perspektiven der Sprachlehrforschung. Bochumer Beiträge zum Fremdsprachenunterricht in Forschung und Lehre*, 325 – 338. Frankfurt (Main) : Scriptor.
- Gauthier, Cl. (2001). L'effet enseignant. In : Ruano-Borbalan, J.-Cl. (Ed.), *Eduquer et Former. Les connaissances et les débats en éducation et en formation. Editions Sciences Humaines*, 207 – 214. Paris : PUF.
- Gieruc, G. (2007). *Quelle place pour l'allophonie et la diversité culturelle à l'école ? Suivi d'un projet d'établissement*. Lausanne : URSP.
- Glabionat, M. (1998). *Kommunikatives Testen im Bereich Deutsch als Fremdsprache*. Innsbruck : Studien-Verlag.
- Glabionat, M., Müller, M., Rusch, P., Schmitz, H., Wertenschlag, L. (2005). *Profil Deutsch*. Berlin & München : Langenscheidt.
- Goto, K., Maki, H., Kasai, C. (2010). The Minimal English Test : a new method to measure English as a Second Language proficiency. *Evaluation & Research in Education*, 23 :2, 91 – 104.
- Grisay, A. (1989). *Quels indicateurs d'efficacité pour les établissements scolaires ? Etude d'un groupe contrasté de collèges « performants » et « peu performants »*. Université de Liège, Service de Pédagogie Expérimentale.
- Grotjahn, R. (2000). Determinanten der Schwierigkeit von Leseverstehensaufgaben : Theoretische Grundlagen und Konsequenzen für die Entwicklung des TESTDAF. In : Bolton, S. / Goethe Institut (Eds), *TESTDAF : Grundlagen für die Entwicklung eines neuen Sprachtests. Beiträge aus einem Expertenseminar*. Köln : VUB Printmedia.
- Grotjahn, R., Klein-Braley, Chr. & Raatz, U. (2002a). C-Tests : an overview. In : Coleman J. A., Grotjahn, R. & Raatz, U. (Ed.), *University language testing and the C-Test* , 115 – 130. Bochum : AKS-Verlag.

- Grotjahn, R. (Ed.) (2002b). *Der C-Test. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen*. 4, 211 – 225. Bochum : AKS-Verlag.
- Hamers, J. F. (2005). Le rôle de la L1 dans les acquisitions ultérieures. In : Prudent, L. F., Tupin, F. & Wharton, S. (Ed.) *Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*. 271 – 292, Berne : Peter Lang.
- Hong, E., Topham, A., Carter, S., & Al. (2000). A cross cultural examination of the kinds of homework children prefer. *Journal of research and development in education*, 34, (1), 28-39.
- Ikeguchi, C. (1998). Do different C-tests discriminate proficiency levels of EL2 learners ? *JALT Testing & Evaluation SIG Newsletter*, 2(1), 2 – 10.
- Jafarpur, A. (1995). Is the C-test superior to cloze ? *Language Testing* 12, 194 – 216.
- Kwakernaak, E. (2007). Grammatikprogression und der GER. *Babylonia*, 84 – 90.
- Klein-Braley, Chr. (1996). Towards a Theory of C-Test Processing. In : Grotjahn , R. (Ed.) *Der C-Test. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen*. 3, 23 – 94, Bochum : Brockmeyer.
- Leclercq, D. (1987). *Qualité des questions et signification des scores*. Bruxelles : Edition Labor, Education 2000.
- Lys, I. & Gieruc, G. (2005). *Etude de la maturité bilingue dans le canton de Vaud*. Lausanne : URSP.
- Nolda, S. (1990). *Sprachinteraktion in Prüfungen. Eine qualitative Untersuchung zum Sprach- und Interaktionsverhalten von Prüfern und Kandidaten in Zertifikatsprüfungen im Bereich Fremdsprachen*. Pädagogische Arbeitsstelle Deutscher Volkshochschulverband : Frankfurt (Main).
- Ntamakiliro, L. & Moreau, J. (2011). *Analyse des résultats des élèves vaudois aux épreuves cantonales de référence. Tendances générales. Différences individuelles. Disparités entre établissements*. Lausanne : URSP.
- Peterson, R.A. (1995). Une méta-analyse du coefficient alpha de Cronbach. *Recherche et Applications en Marketing* 10(2).
- Sieber, J. (avec la collaboration de Lys, I. et de Gieruc, G.) (2010). *L'allemand au CYP2 : Situation, enjeux et perspectives*. Lausanne : URSP.
- Sparks, R.L., Artzer, M., Ganschow, L., Siebenhar, D., Plageman, M., Patton, J. (1998). Differences in native-language skills, foreign-language aptitude, and foreign-language grades among high, average-, and low-proficiency foreign-language learners : two studies. *Language Testing* 15(2), 181 – 216.
- Sparks, R. L., Patton, J., Ganschow, L., Humbach, N. (2008). Long-Term Crosslinguistic Transfer of Skills From L1 to L2. *Language Learning* 59, Issue 1, 203 – 243.
- Tagliante, Chr. (2005). *L'évaluation et le Cadre européen commun*. Paris : CLE international.
- Tappen, R. (2011). *Advanced Nursing Research. From Theory to Practice*. Sudbury : Jones & Bartlett Learning.
- Underhill, N. (1987). *Testing Spoken Language*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Westhoff, G. (2007). Challenges and Opportunities of the CEFR for Reimagining Foreign Language Pedagogy. *The Modern Language Journal*, 91, Issue 4, 676 – 679.
- Wokusch, Susanne; Sieber, Jörg. (2000). Profession: Enseignant(e) de langue. Représentations, aspects théoriques, formation. Lausanne: Centre vaudois de recherches pédagogiques.

### Sur Internet

- Cusset, P.-Y. (2011). Que disent les recherches sur l' « effet enseignant » ? *La note d'analyse n° 232 (juillet 2011)*. Centre d'analyse stratégique. Paris.

[http://www.strategie.gouv.fr/system/files/2011-07-12-effetenseignant-na-qsociales-232\\_o.pdf](http://www.strategie.gouv.fr/system/files/2011-07-12-effetenseignant-na-qsociales-232_o.pdf)

Platzer, H. & Verdonk, D. (2005). Englischkompetenzen unter erstsemestrigen Wirtschaftsstudenten und der gemeinsame europäische Referenzrahmen. 33. *Österreichische Linguistiktagung, Graz*.

[http://homepage.univie.ac.at/hans.platzer/oelt2005/oelt\\_2005\\_praesentation\\_download.pdf](http://homepage.univie.ac.at/hans.platzer/oelt2005/oelt_2005_praesentation_download.pdf)

<http://e-flt.nus.edu.sg/v7n12010/platzer.htm#4>

Documents officiels sur l'enseignement des langues en Suisse et dans le canton de Vaud

Enseignement des langues à l'école obligatoire : Stratégie de la CDIP et programme de travail pour la coordination à l'échelle nationale. Bern (CDIP : 2004).

[http://edudoc.ch/record/30009/files/sprachen\\_f.pdf?version=1](http://edudoc.ch/record/30009/files/sprachen_f.pdf?version=1)



## LISTE DES TABLEAUX, GRAPHIQUES ET FIGURES

Tableau A :	<i>Perte de la valeur ajoutée par le plurilinguisme (valeur négative en pourcents) si toutes et tous les employé-e-s de ces secteurs étaient atteints «d’amnésie linguistique» des langues non-locales.....</i>	10
Tableau B :	<i>Classement des activités langagières en fonction du « canal » et du mode de communication.....</i>	15
Tableau 1 :	<i>Comparaison Fit in Deutsch / KID.....</i>	31
Tableau 2 :	<i>Coefficients alpha de Cronbach pour les exercices de compréhension écrite.....</i>	33
Figure 1 :	<i>Exercice de compréhension écrite n° 1.....</i>	37
Graphique 1 :	<i>Résultats globaux au premier exercice de compréhension écrite (en %).....</i>	38
Tableau 3 :	<i>Pourcentage de réponses pour chaque item.....</i>	38
Figure 2 :	<i>Exercice de compréhension écrite n° 2.....</i>	39
Graphique 2 :	<i>Résultats globaux au deuxième exercice de compréhension écrite (en %).....</i>	41
Tableau 4 :	<i>Pourcentage de réponses pour chaque item.....</i>	41
Figure 3 :	<i>Exercice de compréhension écrite n° 3.....</i>	43
Graphique 3 :	<i>Résultats globaux au troisième exercice de compréhension écrite (en %).....</i>	44
Tableau 5 :	<i>Pourcentage de réponses pour chaque item.....</i>	44
Figure 4 :	<i>Exercice de compréhension écrite n° 4.....</i>	46
Graphique 4 :	<i>Résultats globaux au quatrième exercice de compréhension écrite (en %).....</i>	48
Tableau 6 :	<i>Pourcentage de réponses pour chaque item.....</i>	48
Figure 5 :	<i>Exercice de compréhension écrite n° 5.....</i>	50
Graphique 5 :	<i>Résultats globaux au cinquième exercice de compréhension écrite (en %).....</i>	51
Tableau 7 :	<i>Pourcentage de réponses pour chaque item.....</i>	51
Tableau 8 :	<i>Moyennes, écarts-types et maximum de points.....</i>	52
Figure 6 :	<i>Exercice de compréhension orale n° 1.....</i>	53
Graphique 6 :	<i>Résultats globaux au premier exercice de compréhension orale (en %).....</i>	54
Tableau 9 :	<i>Pourcentage de réponses pour chaque item.....</i>	54
Figure 7 :	<i>Exercice de compréhension orale n° 2.....</i>	55
Graphique 7 :	<i>Résultats globaux au deuxième exercice de compréhension orale (en %).....</i>	55
Tableau 10 :	<i>Pourcentage de réponses pour chaque item.....</i>	55
Figure 8 :	<i>Exercice de compréhension orale n° 3.....</i>	56
Graphique 8 :	<i>Résultats globaux au troisième exercice de compréhension orale (en %).....</i>	57
Tableau 11 :	<i>Pourcentage de réponses pour chaque item.....</i>	57
Figure 9 :	<i>Exercice de compréhension orale n° 4.....</i>	58
Graphique 9 :	<i>Résultats globaux au quatrième exercice de compréhension orale (en %).....</i>	58
Tableau 12 :	<i>Pourcentage de réponses pour chaque item.....</i>	58
Figure 10 :	<i>Exercice de compréhension orale n° 5.....</i>	59
Graphique 10 :	<i>Résultats globaux au cinquième exercice de compréhension orale (en %).....</i>	60
Tableau 13 :	<i>Pourcentage de réponses erronées pour chaque item.....</i>	60
Tableau 14 :	<i>Moyennes, écarts-types et maximum de points.....</i>	61
Figure 11 :	<i>Exercice d’expression écrite.....</i>	62
Graphique 11 :	<i>Résultats globaux pour l’expression écrite (en %).....</i>	63
Graphique 12 :	<i>Résultats globaux pour l’expression orale (en nombre d’élèves, n = 98).....</i>	64
Graphique 13 :	<i>Réussite de l’épreuve A1 (en %, n = 98).....</i>	66
Graphique 14 :	<i>Degrés de réussite de l’épreuve A1 (en %, n = 55).....</i>	66
Graphique 15 :	<i>Résultats de l’épreuve de compréhension orale A1 (en %, n = 98).....</i>	67
Graphique 16 :	<i>Résultats de l’épreuve de compréhension écrite A1 (en %, n = 98).....</i>	67

Graphique 17 :	Résultats de l'épreuve d'expression écrite A1 (en %, n = 98).....	68
Graphique 18 :	Résultats au premier C-test (n = 642).....	71
Graphique 19 :	Résultats au deuxième C-test (n = 642).....	71
Graphique 20 :	Résultats au troisième C-test (n = 642).....	72
Graphique 21 :	Résultats au quatrième C-test (n = 642).....	73
Graphique 22 :	Résultats aux quatre C-tests (n = 642).....	74
Tableau 15 :	Corrélations de Pearson entre les 4 compétences (significatives à $p < .01$ ), n = 98.....	75
Tableau 16 :	Corrélations de Pearson entre les 4 compétences et les résultats aux C-tests (significatives à $p < .01$ ), n = 642 ou 640 sauf pour l'expression orale, où n = 98).....	77
Tableau 17 :	Corrélations de Pearson entre les 4 compétences et la moyenne d'allemand indiquée par les élèves (significatives à $p < .01$ ), n = 642 sauf pour l'expression orale, où n = 98).....	78
Tableau 18 :	Influence du sexe, de la langue parlée et de l'âge sur les résultats des élèves dans 3 compétences (n = 642).....	79
Tableau 19 :	Influence du sexe, de la langue parlée et de l'âge sur les résultats des élèves aux quatre C-tests (n = 642).....	81
Tableau 20 :	Pourcentages de réussite à toutes les épreuves par catégorie d'établissement (n = 642).....	81
Graphique 23:	Dispersion des moyennes aux épreuves écrites des classes par rapport à l'écart-type (n = 35).....	83
Graphique 24:	Dispersion des moyennes aux c-tests groupés des classes par rapport à l'écart-type (n = 35).....	83
Graphique 25 :	Profils d'élèves en fonction des compétences de compréhension écrite, orale et d'expression écrite, en pourcent (n = 617).....	84
Tableau 21 :	Nombre d'années d'enseignement des enseignants titulaires des classes d'allemand (n = 31).....	85
Tableau 22 :	Nombre d'années d'enseignement de l'allemand des mêmes enseignants (n = 30).....	85
Graphique 26 :	Formations initiales des enseignants (n = 30).....	86
Graphique 27 :	Formations continues des enseignants (n = 16).....	86
Graphique 28 :	Pourcentage estimé du français utilisé en classe d'allemand (n = 28).....	87
Graphique 29 :	Pourcentage des activités d'expression orale idéalement réalisable en classe (n = 29) et pourcentage estimé des activités orales effectivement réalisables (n = 28).....	88
Graphique 30 :	Pourcentages estimés de production orale et écrite sous toutes ses formes.....	88
Graphique 31 :	Pourcentages estimés d'activité de réception (n = 31).....	89
Graphique 32 :	Types de devoirs à effectuer à domicile.....	89
Tableau 23 :	Effectifs des filles et des garçons pour les trois modalités de la variable « autres langues ».....	93
Tableau 24 :	Langues parlées par les élèves (question « Est-ce que tu parles d'autres langues que le français à la maison ? Si oui laquelle ou lesquelles ? » ; les élèves étaient prié-e-s de souligner la langue le plus souvent parlée à la maison).....	93
Graphique 33 :	Question « J'ai un intérêt particulier pour les langues », distribution selon le sexe des élèves.....	94
Graphique 34 :	Question « J'aime les leçons d'allemand », distribution selon le sexe des élèves.....	95
Graphique 35 :	Question « Durant les leçons d'allemand, ma maitresse ou mon maitre parle surtout en allemand », distribution globale.....	96
Graphique 36 :	Question « Quand ma maitresse ou mon maitre parle en allemand, je comprends presque tout ce qu'elle/il dit », distribution selon le sexe des élèves.....	97
Graphique 37 :	Question « Quand ma maitresse ou mon maitre parle en allemand, je comprends presque tout ce qu'elle/il dit », distribution selon la variable autres langues.....	97
Graphique 38 :	Question « Je m'ennuie souvent dans les leçons d'allemand parce que c'est trop facile », distribution selon la variable autres langues.....	98

<i>Graphique 39 :</i>	<i>Question « Je suis souvent stressé-e dans les leçons d'allemand parce que c'est trop difficile », distribution globale.....</i>	<i>99</i>
<i>Graphique 40 :</i>	<i>Question « Je trouve que nous avons beaucoup de devoirs d'allemand », distribution selon le sexe des élèves.....</i>	<i>99</i>
<i>Graphique 41 :</i>	<i>Question « J'ai de bonnes notes en allemand », distribution selon le sexe des élèves.....</i>	<i>100</i>
<i>Graphique 42 :</i>	<i>Question « Pendant les leçons d'allemand, j'aime... », distribution globale pour les huit activités (lire, écrire, parler, écouter, faire des exercices, apprendre du vocabulaire, faire des jeux, chanter).....</i>	<i>101</i>
<i>Graphique 43 :</i>	<i>Question « Pendant les leçons d'allemand, j'aime lire », distribution selon le sexe des élèves.....</i>	<i>102</i>
<i>Graphique 44 :</i>	<i>Question « Pendant les leçons d'allemand, j'aime lire », distribution selon la variable autres langues.....</i>	<i>102</i>
<i>Graphique 45 :</i>	<i>Question « Pendant les leçons d'allemand, j'aime écrire », distribution selon le sexe des élèves.....</i>	<i>103</i>
<i>Graphique 46 :</i>	<i>Question « Pendant les leçons d'allemand, j'aime parler », distribution globale.....</i>	<i>103</i>
<i>Graphique 47 :</i>	<i>Question « Pendant les leçons d'allemand, j'aime écouter », distribution selon le sexe des élèves.....</i>	<i>104</i>
<i>Graphique 48 :</i>	<i>Question « Pendant les leçons d'allemand, j'aime faire des exercices », distribution selon le sexe des élèves.....</i>	<i>104</i>
<i>Graphique 49 :</i>	<i>Question « Pendant les leçons d'allemand, j'aime apprendre du vocabulaire », distribution globale.....</i>	<i>105</i>
<i>Graphique 50 :</i>	<i>Question « Pendant les leçons d'allemand, j'aime faire des jeux », distribution selon le sexe des élèves.....</i>	<i>105</i>
<i>Graphique 51 :</i>	<i>Question « Pendant les leçons d'allemand, j'aime chanter », distribution selon le sexe des élèves.....</i>	<i>106</i>
<i>Graphique 52 :</i>	<i>Question « En classe, est-ce qu'il vous arrive de devoir parler en allemand sans préparation ? », distribution globale.....</i>	<i>106</i>
<i>Graphique 53 :</i>	<i>Question « Regardes-tu la télévision ou écoutes-tu la radio en allemand ? », distribution globale.....</i>	<i>107</i>
<i>Graphique 54 :</i>	<i>Question « As-tu des contacts avec la langue allemande, en dehors de l'école ? », distribution globale.....</i>	<i>108</i>
<i>Tableau 25 :</i>	<i>Types de contact avec l'allemand ; présentation selon la réponse à la question « As-tu des contacts avec la langue allemande, en dehors de l'école ? » et, à l'intérieur de chaque réponse (1-4), selon la variable autres langues (F = élèves franconphones, Aa = élèves allophones a, Ab = élèves allophones b). Plusieurs réponses par élève étaient possibles.....</i>	<i>109</i>
<i>Tableau 26 :</i>	<i>Nombre de cours de langue suivis en dehors de l'école.....</i>	<i>110</i>
<i>Tableau 27 :</i>	<i>Question « Depuis combien de temps parles-tu français ? », distribution globale.....</i>	<i>111</i>
<i>Tableau 28 :</i>	<i>Moyenne des moyennes des élèves (selon les réponses à la question « j'ai de bonnes notes »).....</i>	<i>112</i>
<i>Tableau 29 :</i>	<i>Résultats des élèves en fonction des réponses à la variable « auto-évaluation de la note » (question « j'ai de bonnes notes »).....</i>	<i>112</i>
<i>Tableau 30 :</i>	<i>Dernière moyenne et Résultat du test : différences entre filles et garçons.....</i>	<i>113</i>
<i>Tableau 31 :</i>	<i>Résumé des résultats de l'analyse statistique.....</i>	<i>113</i>



## ANNEXES

### ANNEXE 1

## Description des compétences visées par l'ÖSD

<b>Compréhension écrite</b>
<p><b>Conditions-cadre :</b></p> <p>Textes courts et simples, dans lesquels apparaissent des mots facilement indentifiables (noms, chiffres, internationalismes) et des éléments visuels</p> <p>Mots- et expressions-clefs indispensables à la compréhension du texte font partie du vocabulaire actif</p>
<p>Je suis capable de comprendre des noms et des mots connus de mon entourage de vie dans des textes courts aux phrases simples</p> <p>Je trouve des indications relatives à des personnes, des lieux, des nombres et des indications temporelles dans des articles de journaux</p> <p>Je comprends des communications, informations et injonctions courtes, également dans des inscriptions fréquentes</p> <p>Je comprends des lettres privées simples et familières</p> <p>Je comprends des indications et des instructions dans des formulaires importants</p> <p>Je comprends des instructions informatiques simples</p>

<b>Compréhension orale</b>
<p><b>Conditions-cadre :</b></p> <p>Les locuteurs que j'écoute parlent lentement et distinctement dans la langue standard</p> <p>Mes interlocuteurs me laissent le temps de faire des pauses afin que je puisse saisir le sens de ce qui est dit ou pour que je puisse demander des compléments d'information lorsque je n'ai pas (entièrement) compris quelque chose, ou ils ponctuent le sens de leur discours par des moyens meta-langagiers (gestes etc)</p>
<p>Je comprends des expressions utilisées tous les jours dans des phrases très simples</p> <p>Je comprends le contenu et le sens de messages courts familiers</p> <p>Je parviens à distinguer des noms, des nombres, des prix, des indications de lieux et de temps dans des messages sonores simples</p> <p>Je comprends des questions, instructions et injonctions simples</p>

### Expression écrite

**Conditions-cadre :**

Je reçois des instructions claires à propos du contexte, des buts, des destinataires et du genre de texte me permettant d'écrire des textes courts et familiers

Mon texte sera évalué en se basant sur son contenu et sur sa compréhensibilité et non sur ses caractéristiques formelles

Des erreurs fondamentales et systématiques en orthographe et en grammaire qui n'influent pas sur la compréhensibilité du texte sont acceptées jusqu'à un certain point

J'écris de petits messages contenant des informations familières

Je transmets des informations écrites personnelles sur moi et sur mes proches

J'écris de très courtes lettres, cartes postales ou de brefs courriels personnels

Je remplis des formulaires et questionnaires importants pour moi

### Expression orale

**Conditions-cadre :**

Mes interlocuteurs me laissent le temps de faire des pauses afin que je puisse chercher les mots ou expressions qui me manquent

Ils acceptent les particularités (pour autant qu'elles soient compréhensibles) de ma syntaxe et de ma prononciation

Ils acceptent une nouvelle tentative de ma part de formuler une nouvelle phrase corrigée

Je ne sais pas exprimer de manière parfaite les mots et expressions que j'utilise, mais je le fais de façon à ce qu'on me comprenne

Je sais relier des mots ou des groupes de mots avec des connecteurs simples comme « ou » ou bien « puis »

Je sais faire des comptes rendus et des descriptions simples à l'aide d'expressions courtes, simples et souvent non reliées entre-elles en rapport avec des thèmes familiers

KID1, PrüferInneninformation zum Modellsatz, p. 4 – 5 (notre traduction)

## ANNEXE 2

<b>ÉCOUTER</b>	<b>Très facilement</b>	<b>Avec un certain effort</b>	<b>Avec beaucoup de difficulté ou pas du tout</b>
Je peux comprendre en détail ce qu'on me dit dans un langage standard, même dans un environnement bruyant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je peux comprendre la plupart des émissions radiophoniques ou à la télévision (y compris les films), si la langue utilisée est standard. Je peux saisir l'humeur, le ton etc. des gens qui s'expriment.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je peux suivre une présentation, un cours ou une intervention dans mes domaines de spécialisation et d'intérêt, si la langue utilisée est standard et la structure claire et simple.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>LIRE</b>	<b>Très facilement</b>	<b>Avec un certain effort</b>	<b>Avec beaucoup de difficulté ou pas du tout</b>
Je peux comprendre en détail des textes qui touchent à mes domaines de spécialisation et d'intérêt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je peux lire et comprendre des articles sur des thèmes d'actualité dans lesquels les auteurs prennent position et défendent des points de vue.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je peux comprendre des articles spécialisés qui sortent de mon domaine à condition de recourir, de temps en temps, au dictionnaire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je peux lire des critiques se rapportant au contenu et à l'appréciation de manifestations culturelles (livres, films, spectacles, ...) et en résumer les affirmations les plus importantes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>PRENDRE PART À UNE CONVERSATION</b>	<b>Très facilement</b>	<b>Avec un certain effort</b>	<b>Avec beaucoup de difficulté ou pas du tout</b>
Je peux échanger un grand nombre d'informations détaillées sur des sujets dans mes domaines de spécialisation et d'intérêt, sans rencontrer de problèmes de vocabulaire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je peux participer activement à une conversation d'une certaine longueur sur la plupart des thèmes d'intérêt général.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Je peux motiver et défendre mes opinions, exprimer mes émotions, souligner ce qui est important pour moi dans une expérience ou un événement.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je peux faire une description ou un rapport clairs et détaillés sur beaucoup de thèmes dans mes domaines d'intérêt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je peux comprendre et résumer oralement des films, récits ou documents informatifs, et exprimer mon point de vue.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je peux parler relativement avec un débit assez régulier ; même si j'hésite en cherchant une expression ou un mot, on remarque peu de longues pauses.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>ÉCRIRE</b>	<b>Très facilement</b>	<b>Avec un certain effort</b>	<b>Avec beaucoup de difficulté ou pas du tout</b>
Je peux écrire des textes clairs et détaillés sur différents sujets dans mes domaines d'intérêt, sous forme de rapport ou d'exposé.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je peux exprimer, dans une lettre personnelle, différents sentiments, raconter des événements et préciser ce qui est important pour moi dans un événement particulier.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je peux présenter un sujet en soulignant les points essentiels et en donnant des informations qui soutiennent mon argumentation.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je peux écrire avec fluidité sur des faits ou des expériences réelles ou fictives de manière détaillée.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## ANNEXE 3



### Questionnaire

## Allemand

Bonjour ! Après le test que tu viens de passer, nous aimerions te poser quelques questions par rapport à l'apprentissage de l'allemand. Ton avis nous intéresse : il n'y a donc pas de réponses « justes » ou « fausses » et pas de note. Ton nom n'est pas inscrit sur cette page et ton enseignant-e ne lira pas tes réponses.

À la plupart des questions, tu as le choix entre plusieurs réponses mais pour chaque question il faut cocher une seule case.

	d'accord	plutôt d'accord	pas très d'accord	pas d'accord
J'ai un intérêt particulier pour les langues.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'aime les leçons d'allemand	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Durant les leçons d'allemand, ma maitresse ou mon maitre parle surtout en allemand.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quand ma maitresse ou mon maitre parle en allemand, je comprends presque tout ce qu'elle/il dit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je m'ennuie souvent dans les leçons d'allemand parce que c'est trop facile.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je suis souvent stressé-e dans les leçons d'allemand parce que c'est trop difficile.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je trouve que nous avons beaucoup de devoirs d'allemand.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'ai de bonnes notes en allemand.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

		d'accord	plutôt d'accord	pas très d'accord	pas d'accord
Pendant les leçons d'allemand, j'aime...	lire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	écrire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	parler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	écouter des histoires	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	faire des exercices	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	apprendre du vocabulaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	faire des jeux	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	chanter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	oui, souvent	oui, parfois	oui, rarement	non, jamais
En classe, est-ce qu'il vous arrive de devoir parler en allemand sans préparation ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Regardes-tu la télévision ou écoutes-tu la radio en allemand ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	oui, souvent	oui, parfois	oui, rarement	non, jamais
As-tu des contacts avec la langue allemande, en dehors de l'école ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Si tu as répondu oui à la question précédente, explique en quelques mots quels contacts tu as avec la langue allemande	<p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p>			

Quel âge as-tu ?	_____ ans
Tu es :	<input type="checkbox"/> une fille <input type="checkbox"/> un garçon
Durant ton parcours scolaire as-tu :	<input type="checkbox"/> fréquenté une classe spéciale ? si oui, laquelle ? _____
Est-ce que tu parles d'autres langues que le français à la maison ?	<input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non
Si oui laquelle ou lesquelles ?	_____ _____  (souligne la langue que tu parles le plus souvent à la maison).
Depuis combien de temps parles-tu français?	<input type="checkbox"/> depuis toujours <input type="checkbox"/> depuis _____ ans
Est-ce que tu suis ou as suivi des cours de langue en dehors de l'école ? (Par exemple garderie, cours de langue et culture d'origine, cours privés, ...)	<input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Oui, des cours d'allemand. quel cours ? _____ <input type="checkbox"/> Oui, des cours d'anglais. quel cours ? _____ <input type="checkbox"/> Oui, des cours d'italien. quel cours ? _____ <input type="checkbox"/> Oui, des cours de _____ quel cours ? _____
Quelle a été ta dernière note (moyenne) en allemand, au cours de cette année scolaire?	_____

Merci beaucoup de ta participation !