

Vérification de l'atteinte des compétences fondamentales Rapport national COFO 2017

Langues 8^e année scolaire



Il/Elle/On travail -e Nous travail -ons Vous travail -ez Ils/Elles travail -ent p.c. j'ai travaillé	Il/Elle/On par -t Nous part -ons Vous part -ez Ils/Elles part -ent p.c. Je suis part(e)	Il/Elle/On prend - Nous pren -ons Vous pren -ez Ils/Elles pren -ent p.c. j'ai pris
Le verbe avoir J' ai Tu as Il/Elle/On a Nous avons Vous avez Ils/Elles ont p.c. j'ai eu	Le verbe être Je suis Tu es Il/Elle/On est Nous sommes Vous êtes Ils/Elles sont p.c. j'ai été	Le verbe faire Je fais Tu fais Il/Elle/On fait Nous faisons Vous faites Ils/Elles font p.c. j'ai fait
Le verbe vouloir Je veux Tu veux Il/Elle/On veut	Le verbe pouvoir Je peu -x Tu peu -x Il/Elle/On peu -t	Le verbe voir Je vois Tu vois Il/Elle/On voit



EDK | CDIP | CDPE | CDEP |

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren
Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique
Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione
Conferenza svizra dals directurs chantunals da l'educaziun publica

Vérification de l'atteinte des compétences fondamentales

Rapport national COFO 2017 : langues 8e année scolaire

Ce rapport a été réalisé par le Consortium COFO qui regroupe les institutions suivantes:

- Service de la recherche en éducation (SRED), Genève
- Centro innovazione e ricerca sui sistemi educativi (CIRSE, SUPSI-DFA), Locarno
- Institut für Bildungsevaluation (IBE), Assoziiertes Institut der Universität Zürich
- Pädagogische Hochschule St.Gallen (PHSG)
- Secrétariat de la Banque de données de tâches CDIP (BDT)

En collaboration avec les institutions suivantes :

- Haute École pédagogique de la Fachhochschule Nordwest (PH FHNW), Zentrum Lesen
- Institut de plurilinguisme de l'Université de Fribourg et de la HEP Fribourg (IdP)
- Haute école pédagogique du canton de Vaud (HEP Vaud), didactique du français
- Divisione della Scuola, Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport del Canton Ticino (DECS)

Auteurs	Christian Nidegger, Eva Roos (SRED) Franck Petrucci (SRED et CIRSE) Martin Verner, Laura Helbling (IBE) Eliane Arnold, Andrea B. Erzinger, Giang Pham (PHSG) Alice Ambrosetti, Francesca Crotta, Miriam Salvisberg, (CIRSE) Alessandra Moretti (DECS) Domenico Angelone, Florian Keller (ADB) Linda Leutwiler, Thomas Lindauer (PH FHNW) Peter Lenz, Thomas Aeppli, Katharina Karges, Eva Wiedenkeller (IdP) Florence Epars (HEP VD)
Éditeur	Consortium COFO
Proposition de citation	Consortium COFO (éd.) (2019). <i>Vérification de l'atteinte des compétences fondamentales. Rapport national COFO 2017 : langues 8^e année scolaire</i> . Berne et Genève : CDIP et SRED. https://doi.org/10.18747/PHSG-coll3/id/381

IMPRESSUM

Mandants du rapport

Éditeur

Auteurs

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, CDIP
Consortium COFO

Christian Nidegger, Eva Roos (SRED), Franck Petrucci (SRED et CIRSE),
Martin Verner, Laura Helbling (IBE), Eliane Arnold, Andrea B. Erzinger,
Giang Pham (PHSG), Alice Ambrosetti, Francesca Crotta, Miriam Salvisberg,
(CIRSE), Alessandra Moretti (DECS), Domenico Angelone, Florian Keller (ADB),
Linda Leutwiler, Thomas Lindauer (PH FHNW), Peter Lenz, Thomas Aeppli,
Katharina Karges, Eva Wiedenkeller (IdP), Florence Epars (HEP VD)

Proposition de citation

Consortium COFO (éd.) (2019). Vérification de l'atteinte des compétences
fondamentales. Rapport national COFO 2017 : langues 8e année scolaire.
Berne et Genève : CDIP et SRED. <https://doi.org/10.18747/PHSG-coll3/id/381>

Complément d'information

Christian Nidegger

SRED, Genève

+ 41 22 546 71 19

christian.nidegger@etat.ge.ch

Domenico Angelone

Secrétariat de la Banque de données de tâches CDIP (BDT)

c/o Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (CSRE)

+41 (0)62 858 23 84

www.adb-bdt.ch

www.cofo-suisse.ch/cofo-2017

Téléchargement

Autres langues

Ce rapport existe également en allemand et en italien.

Couverture

Romina Wagner (PHSG)

Relecture

Narain Jagasia (SRED)

Graphisme / mise en page

Partie I: Narain Jagasia (SRED)

Partie II: Alice Ambrosetti e Francesca Crotta (CIRSE)

Droit de reproduction

CDIP et Consortium COFO, Berne et Genève 2019

La reproduction est autorisée, sauf à des fins commerciales, si la source est
mentionnée

ISBN

978-2-940238-29-3

Sommaire

Avant-propos	5
Partie I : Résultats généraux	7
Partie II : Portraits cantonaux	147

Avant-propos

Le 21 mai 2006, le peuple suisse a accepté à une nette majorité les nouveaux articles constitutionnels sur la formation. Depuis lors, les cantons sont tenus d'harmoniser à l'échelon national certains éléments importants de la scolarité obligatoire, dont l'âge d'entrée à l'école, l'obligation scolaire, la durée et les objectifs des niveaux d'enseignement ainsi que le passage de l'un à l'autre (art. 62, al. 4, de la Constitution fédérale).

En juin 2011, les 26 cantons ont adopté pour la première fois des objectifs nationaux de formation dans quatre domaines disciplinaires, créant ainsi une base importante pour la mise en œuvre de ce mandat constitutionnel. Ces objectifs de formation décrivent les compétences fondamentales que les élèves doivent posséder dans la langue de scolarisation, dans une deuxième langue nationale, en anglais, en mathématiques et en sciences naturelles à certains moments charnières du parcours scolaire.

Intégrées dans les nouveaux plans d'études régionaux, les compétences fondamentales servent aussi de référence pour l'élaboration d'autres instruments et processus : tant les moyens d'enseignement que la formation initiale et continue du corps enseignant sont continuellement développés et adaptés au fil du processus d'harmonisation. À noter par ailleurs que l'introduction des plans d'études n'est pas encore achevée.

En 2016 et 2017, les premières enquêtes ont été menées dans le but de vérifier l'atteinte des compétences fondamentales dans les différents cantons. Les tests nationaux ainsi utilisés ont permis de déterminer dans quelle mesure les élèves suisses possédaient déjà, au début du processus d'harmonisation, une partie de ces compétences fondamentales. Les résultats permettent non seulement de savoir quel était alors le niveau de concordance entre les cantons et le degré d'atteinte dans les domaines testés, mais aussi d'obtenir un jeu de données d'une ampleur sans précédent, pouvant être mis à profit pour le monitoring de l'éducation à l'échelle nationale et les processus de développement de la qualité à l'échelon cantonal.

Nous tenons à relever ici le travail considérable accompli par un certain nombre de personnes pour la planification, la réalisation et l'analyse de ces premières enquêtes : les chercheurs des institutions scientifiques de toutes les régions linguistiques qui, grâce à leur engagement remarquable, ont assuré la mise en œuvre des enquêtes, les responsables désignés par les écoles, les communes et les cantons, qui ont veillé de leur côté au bon déroulement des enquêtes sur le terrain, ainsi que les auteurs du présent rapport, grâce auxquels les données ont pu être analysées en profondeur et nous être présentées de manière claire et précise. Un grand merci encore tout spécialement aux élèves qui ont pris part aux enquêtes.

Pour les mandants

Susanne Hardmeier
Secrétaire générale

Conférence suisse des directeurs
cantonaux de l'instruction publique

Partie I : Résultats généraux

Sommaire de la partie I : Résultats généraux

1	Introduction	11
1.1	La mesure des compétences des élèves comme élément du monitoring des systèmes scolaires suisses	11
1.2	Le contexte des évaluations à large échelle en Suisse.....	12
1.3	Les premières vérifications de l'atteinte des compétences fondamentales	13
1.4	Quelles informations peut-on tirer de la vérification de l'atteinte des compétences fondamentales ?.....	13
1.5	Plan du rapport	15
1.6	Références	16
2	Vérification de l'atteinte des compétences fondamentales dans la langue de scolarisation et la première langue étrangère en classe de 8^e : conception et réalisation	17
2.1	Introduction	17
2.2	Standards nationaux de formation dans la langue de scolarisation	18
2.3	Standards nationaux de formation dans la première langue étrangère	35
2.4	Conception des tests, analyse des réponses, questionnaire de l'élève et réalisation du test	50
2.5	Procédure d'échantillonnage COFO 2017.....	52
2.6	Bibliographie.....	55
3	Plans d'études et moyens d'enseignement.....	59
3.1	Langue de scolarisation.....	59
3.2	Plans d'études et moyens d'enseignement pour la première langue étrangère	69
4	L'atteinte des compétences fondamentales en un coup d'œil	87
4.1	Atteinte des compétences fondamentales de lecture en langue de scolarisation	87
4.2	Atteinte des compétences fondamentales en orthographe dans la langue de scolarisation	88
4.3	Atteinte des compétences fondamentales en compréhension de l'écrit de la première langue étrangère	89
4.4	Atteinte des compétences fondamentales en compréhension de l'oral de la première langue étrangère	91
4.5	Conclusion.....	93
4.6	Biographie	94

5	Atteinte des compétences fondamentales avec contrôle de l'effet des caractéristiques individuelles des élèves	95
5.1	Atteinte des compétences fondamentales en fonction des caractéristiques individuelles	95
5.2	Proportions ajustées d'élèves ayant atteint les compétences fondamentales en lecture dans la langue de scolarisation	122
5.3	Résumé	126
5.4	Références	127
6	Conclusion	129
	Annexes	133
	Annexe au chapitre 1	133
	Annexe au chapitre 5	135

1 Introduction¹

Christian Nidegger et Eva Roos

1.1 La mesure des compétences des élèves comme élément du monitoring des systèmes scolaires suisses

Tout système scolaire cherche à faire acquérir aux élèves un certain nombre de connaissances et de compétences. Pour assurer le bon fonctionnement des systèmes scolaires, il s'agit de s'assurer que les élèves acquièrent ce qui est attendu d'eux. Cette vérification peut se faire à plusieurs niveaux. Au niveau de l'élève et de la classe par les enseignants, au niveau de l'école, de la commune ou au niveau du système, ce qui en Suisse pour la scolarité obligatoire signifie au niveau du canton. Cette vérification peut revêtir plusieurs objectifs complémentaires et non exclusifs. Elle peut, par exemple, viser la régulation des apprentissages des élèves, faire le bilan de leurs connaissances et compétences ou encore être utilisée dans la certification de ces derniers en vue du passage vers les degrés suivants de la scolarité ou vers la formation professionnelle. Par ailleurs, cette vérification peut également avoir pour but de s'assurer que l'ensemble des élèves du système scolaire atteint les objectifs de connaissances et compétences que le système s'est fixés. Dans ce cas, il s'agira par exemple de soumettre les élèves concernés à des épreuves ou des examens standardisés.

En Suisse, pour la scolarité obligatoire, ce qui est décrit ci-dessus est de la compétence des cantons. La question de la coordination entre les cantons relève de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). Dans ce domaine, la CDIP valorise depuis de nombreuses années une approche visant à harmoniser les systèmes scolaires cantonaux. Par exemple, le concordat de 1970 (CDIP, 1970) définit déjà des obligations communes en termes d'organisation scolaire, notamment en ce qui concerne l'âge du début de la scolarité et la durée de cette dernière. De plus, le concordat prévoit l'élaboration de recommandations concernant les plans d'études cadres, les moyens d'enseignement, la formation des enseignants.

Dans les années 1990, la question de la certification à la fin de la scolarité obligatoire est posée. Un rapport sur cette question a été réalisé et soumis à consultation. À l'époque, il était avancé, notamment, l'idée d'un examen national de fin de scolarité. Cependant les résultats de la consultation avaient montré que la majorité des cantons rejette l'idée d'un projet ou d'un examen final à l'issue de la 9^e année [11^e année HarmoS] de scolarité (CDIP, 1998). Cependant, dans le même temps, la CDIP décidera de participer à PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves)² et demandera à constituer dans le cadre de cette étude des échantillons complémentaires de 9^e année dans chaque région linguistique et pour les cantons qui le souhaitent. Suite aux résultats de la première enquête PISA 2000, une série de recommandations sont émises par la CDIP en vue d'améliorer les systèmes scolaires cantonaux (CDIP, 2003). Parallèlement, le projet HarmoS est développé et aboutit à l'adoption d'un nouveau concordat intercantonal (concordat HarmoS, entré en vigueur le 1^{er} août 2009, CDIP, 2007). Ce concordat va beaucoup plus loin dans l'harmonisation des systèmes scolaires en prévoyant, notamment, la définition de standards nationaux minimaux de formation, rebaptisés compétences fondamentales. Il est décidé également que ces compétences fondamentales feront l'objet

¹ Cette introduction est identique à celle du rapport COFO mathématiques 2016, à part les parties dédiées au plan du rapport (dernière section de l'introduction).

² « La CDIP s'est décidée notamment, en collaboration avec les cantons et l'Office fédéral de la statistique, à participer à un projet pluriannuel de l'OCDE intitulé *Évaluation des compétences des jeunes de 15 ans*. Ce projet est conçu non seulement pour fournir aux écoles et aux responsables de l'éducation des indicateurs fiables et comparables, mais aussi pour développer en Suisse un véritable savoir-faire dans ce domaine ». CDIP, 1998, p. 8.

d'une vérification de leur atteinte. On notera qu'au cours de ces dernières années, la définition de standards de formation s'est développée dans de nombreux pays, notamment aux États-Unis (Programme *No Child Left Behind*), en Angleterre, en Allemagne et en France.

1.2 Le contexte des évaluations à large échelle en Suisse

La vérification de l'atteinte des compétences fondamentales (COFO) s'inscrit dans le cadre de l'utilisation des enquêtes à large échelle pour piloter les systèmes scolaires. On parle souvent dans ce contexte de processus de reddition de comptes (*accountability*) qui peuvent prendre diverses formes (Maroy et Voisin, 2014). La Suisse, jusqu'à maintenant, ne disposait pas d'instruments nationaux de ce type. Cependant sa participation à l'enquête PISA, dès son démarrage en 2000, lui a permis à la fois de disposer d'informations sur les performances et le fonctionnement de ses systèmes éducatifs, ou en tous cas sur une partie d'entre eux, et d'acquérir des compétences pour la réalisation de ces enquêtes à large échelle.

Ainsi, lors des enquêtes PISA de 2000 à 2012, la Suisse a constitué des échantillons d'élèves en fin de scolarité obligatoire (élèves de 11^e année HarmoS) pour chaque région linguistique, ainsi que pour chaque canton qui le désirait. Ceci a permis de fournir des informations sur les compétences des élèves en lecture, mathématiques et sciences. Ces compétences ont pu être mises en relation avec les caractéristiques des élèves, notamment le sexe, le niveau socioéconomique, le statut migratoire et la langue parlée à la maison. Par ailleurs, ces compétences ont pu également être mises en relation avec l'organisation scolaire (par exemple le type de regroupement des élèves) ainsi qu'avec des aspects de motivation et de stratégies d'apprentissage dans les domaines testés. Suite à une décision de l'assemblée plénière de la CDIP, depuis 2015, la Suisse ne participe qu'au volet international de PISA (élèves de 15 ans au niveau national³) et nous ne disposons plus des informations de PISA pour les élèves de 11^e année HarmoS, aussi bien au niveau national que régional ou cantonal. Ce type d'information sera dorénavant fourni par la vérification de l'atteinte des compétences fondamentales nationales dont les premières mesures ont été effectuées en 2016.

Par ailleurs, le concordat HarmoS prévoit que les plans d'études sont coordonnés au niveau des régions linguistiques et qu'ils s'articulent également avec les compétences fondamentales (standards nationaux).

Ainsi, en Suisse alémanique, un plan d'études régional, *Lehrplan 21*, (LP21, D-EDK, 2016), a été développé de 2010 à 2014. En automne 2014, la CDIP de Suisse alémanique l'a approuvé et, à ce jour, tous les cantons concernés ont approuvé son introduction. Les premiers cantons ont commencé à le mettre en œuvre à partir de l'année scolaire 2015-2016 et l'application à l'ensemble des cantons et des degrés concernés prendra plusieurs années selon la planification actuelle.

En Suisse romande, le plan d'études romand (PER) (CIIP, 2010) a été introduit dès l'année scolaire 2011-2012. Bien que ce plan d'études ait été développé avant l'adoption des compétences fondamentales par la CDIP, il est toutefois censé être compatible avec ces dernières.

Le Tessin a également réalisé son plan régional compatible avec les compétences fondamentales du concordat HarmoS, *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese* (PdS) (DECS/TI, 2015). Ce nouveau plan d'études est entré en vigueur pour l'année scolaire 2016-2017.

³ On notera que le Tessin a constitué un échantillon cantonal d'élèves de 15 ans et que pour la Suisse alémanique et la Suisse romande, les données PISA disponibles permettent aussi de faire des analyses aux niveaux de ces deux régions pour les élèves de 15 ans.

Les premières vérifications de l'atteinte des compétences fondamentales sont également l'occasion de s'interroger sur la convergence existante ou à développer entre les compétences fondamentales nationales et la mise en œuvre des plans d'études régionaux.

1.3 Les premières vérifications de l'atteinte des compétences fondamentales

Dans le cadre du concordat HarmoS, des objectifs nationaux de formation ont été définis et ont été adoptés par la CDIP le 16 juin 2011. Ces objectifs décrivent les compétences fondamentales que les élèves doivent atteindre au terme de la 4^e, 8^e et 11^e année de la scolarité dans les domaines de la langue de scolarisation, des langues étrangères, des mathématiques et des sciences naturelles. Ces compétences fondamentales seront mises en œuvre notamment par la définition des plans d'études régionaux mentionnés ci-dessus.

En réalisant ces objectifs, les cantons contribuent à l'harmonisation de la scolarité obligatoire en Suisse, tâche qui leur est attribuée par la Constitution fédérale (art. 62, al. 4). Ils ont décidé d'effectuer une première vérification de l'atteinte de ces compétences fondamentales en mathématiques en 2016 auprès des élèves de 11^e de tous les cantons suisses. Une deuxième prise d'information a été réalisée auprès des élèves de 8^e en langue de scolarisation (lecture, orthographe) et pour la première langue étrangère (compréhension de l'écrit et compréhension de l'oral). Ces enquêtes doivent permettre de vérifier quelle est la proportion des élèves atteignant les objectifs nationaux de formation (compétences fondamentales). Les résultats donnent d'une part un indicateur de la performance des systèmes scolaires et d'autre part un indicateur du degré d'harmonisation des objectifs nationaux. Toutefois, il faut être attentif au fait que ces premières mesures sont réalisées avant que les compétences fondamentales soient vraiment ancrées dans les dispositifs d'enseignement. Comme nous l'avons mentionné précédemment, les premiers cantons alémaniques ont commencé l'introduction du *Lehrplan 21* durant l'année scolaire 2016-2017, tout comme le Tessin avec le PdS. Seule la Suisse romande a introduit le PER depuis quelques années déjà (2011-2012). Cependant, comme mentionné plus haut, ce plan d'études a la particularité d'avoir été développé avant l'adoption des compétences fondamentales. Rappelons encore que l'originalité des standards nationaux suisses est que ceux-ci – les compétences fondamentales – ont été définis comme étant les compétences minimales que tous les élèves doivent atteindre aux différentes étapes de la scolarité obligatoire, soit en fin de 4^e, 8^e et 11^e année HarmoS.

Il est prévu que des études d'approfondissement des résultats soient réalisées pour les cantons qui le souhaitent. Les enquêtes COFO sont donc une occasion de poursuivre la démarche entreprise par les cantons qui avaient participé aux enquêtes PISA 2000-2012 avec les échantillons cantonaux, en utilisant cette fois des instruments nationaux visant à cerner de plus près l'atteinte des compétences fondamentales définies au niveau national.

1.4 Quelles informations peut-on tirer de la vérification de l'atteinte des compétences fondamentales ?

1.4.1 Apports

La vérification de l'atteinte des compétences fondamentales constitue la première mesure des compétences fondamentales nationales recueillies dans tous les cantons suisses. Nous disposons ainsi d'informations pour chaque système scolaire cantonal. Ceci permet, pour la première fois, de comparer l'ensemble des cantons sur une mission essentielle de l'école : veiller à ce que l'ensemble des élèves acquièrent les compétences fondamentales que l'institution scolaire a pour but de leur faire acquérir.

L'enquête, grâce notamment au questionnaire que les élèves devaient également remplir, permet de mettre en relation l'atteinte des compétences avec les caractéristiques de la population des élèves, du contexte scolaire et les attitudes et motivations des élèves. Les analyses réalisées à partir de l'ensemble de ces informations pourront également être complétées et approfondies pour les cantons qui le souhaitent avec les informations dont ils disposent ou les connaissances qu'ils ont du fonctionnement de leur propre système scolaire.

Les enquêtes COFO, par les nombreuses informations qu'elles apportent, sont également une contribution au monitoring de l'éducation. Par la comparaison des systèmes scolaires cantonaux, nous pouvons mettre en évidence des aspects qui peuvent avoir une influence bénéfique ou, au contraire, qui posent problème sur le fonctionnement des systèmes éducatifs. Cependant, il faut être attentif à éviter le « copier-coller » en pensant que ce qui fonctionne bien dans un canton peut être transféré dans un autre tel quel. Il s'agit au contraire, à partir de l'observation de ce qui se passe ailleurs, d'analyser les conditions locales de l'endroit où l'on souhaite mettre en œuvre un dispositif qui fonctionne ailleurs et de l'adapter en conséquence.

1.4.2 Limites

Les données recueillies permettent de faire de nombreuses mises en relation. Cependant, celles-ci doivent être faites en fonction de la pertinence qu'elles pourraient avoir pour comprendre les systèmes scolaires et leur fonctionnement. Par ailleurs, il faut noter que ces mises en relation n'indiquent pas de lien de causalité entre les données. Ainsi les analyses ne permettront pas de donner des explications, en termes de causalité, des différences constatées mais plutôt de faire des interprétations et des hypothèses sur ces différences.

Les facteurs qui ont un impact sur l'atteinte des compétences fondamentales sont multiples et demandent un travail d'interprétation en impliquant les acteurs du niveau auquel on veut agir (par exemple au niveau du canton). Les systèmes éducatifs sont complexes et il est important d'analyser les données de façon contextualisée en prenant en compte plusieurs facteurs afin d'éviter des interprétations inadéquates. De plus, malgré la richesse des informations recueillies, ces informations ne sont pas exhaustives et, en particulier, on ne dispose pas d'informations sur certains aspects du fonctionnement des systèmes scolaires. Par exemple, les informations recueillies ne disent rien sur ce qui se passe dans les classes ou ce que l'enseignant enseigne et comment.

La réalisation des premières enquêtes 2016 et 2017 sur la vérification de l'atteinte des compétences fondamentales a pu s'appuyer sur les expériences acquises dans le cadre de PISA aussi bien pour les institutions qui réalisent l'enquête que pour les autorités des écoles et des cantons qui ont participé à PISA avec des échantillons cantonaux. Cependant, les enquêtes COFO 2016 et 2017 contiennent des nouveautés sur plusieurs plans : des instruments nationaux ont été construits, un seuil d'atteinte des compétences a dû être défini, tous les cantons ont participé aux enquêtes alors que pour PISA seuls certains d'entre eux avaient constitué des échantillons cantonaux. Ainsi, dans la plupart des cantons, toutes les écoles ayant des élèves de 11^e année ont participé à l'enquête 2016. De plus, dans les écoles avec des élèves de 8^e année, c'est la première fois que les compétences des élèves ont été mesurées dans l'ensemble de la Suisse. Ces nouveautés impliquent de fait que tous les acteurs doivent s'approprier de nouvelles démarches sur les différents aspects des enquêtes allant de la conception de ce type d'opération à large échelle à sa réalisation jusqu'à la communication des résultats ce qui nécessite de surmonter de nombreuses difficultés.

Par ailleurs, le temps de test disponible pour évaluer les élèves et la situation de test ne permettent pas d'évaluer l'ensemble des compétences et impliquent de faire un certain nombre de choix. De plus, l'objectif de l'enquête est de tester seulement l'atteinte des compétences fondamentales. Les données

recueillies ne permettent donc pas de donner l'éventail de l'ensemble des compétences atteintes par les élèves.

1.5 Plan du rapport

Le présent rapport présente les premiers résultats de l'enquête COFO 2017 qui s'adressait aux élèves de 8^e année HarmoS et qui portait sur les langues.

Le chapitre 2 décrit les compétences fondamentales en langues ainsi que les différentes procédures méthodologiques mises en œuvre pour vérifier l'atteinte de ces compétences fondamentales en langues.

Le chapitre 3 donne un aperçu des programmes et moyens d'enseignement en vigueur dans les cantons au moment de l'enquête COFO 2017.

Le pourcentage d'atteinte des compétences fondamentales par canton est présenté dans le chapitre 4.

Le chapitre 5 analyse l'atteinte des compétences fondamentales en langues en fonction de certaines caractéristiques individuelles des élèves: genre, langue parlée à la maison, statut migratoire et origine sociale. En outre, après un examen séparé de ces caractéristiques individuelles, on examine plus en détail l'influence de l'ensemble de ces caractéristiques individuelles, après contrôle, sur la proportion d'atteinte des compétences fondamentales.

Enfin, dans le chapitre 6, une synthèse des résultats des différents chapitres est présentée et quelques pistes de réflexion seront esquissées.

Dans une deuxième partie du rapport, un bref portrait cantonal est établi pour chacun des vingt-neuf cantons ou partie de cantons qui ont participé à l'enquête. Pour le canton des Grisons un seul portrait est produit⁴. Pour les trois cantons bilingues (Berne, Fribourg et Valais), un portrait est présenté pour chaque langue. Dans ce portrait, des éléments abordés dans les chapitres 2, 4 et 5 sont détaillés pour chaque canton avec comme référence la moyenne nationale. De plus, des éléments d'aide à la lecture des informations présentées sont proposés.

La responsabilité globale de l'enquête COFO 2017 incombait à l'unité de coordination chargée de vérifier l'acquisition des compétences de base au Secrétariat général de la CDIP. Les tâches de test ont été développées par des didacticiens de différentes hautes écoles pédagogiques et universités suisses en collaboration avec la banque de données de tâches (BDT) de la CDIP (BAD). Diverses institutions scientifiques ont été chargées de l'élaboration du questionnaire destiné aux élèves, de sa réalisation et de son administration auprès des élèves, de la réalisation des outils informatiques, de la gestion des données (voir annexe).

⁴ Au secondaire I, la langue d'enseignement pour les élèves romanches et les élèves germanophones est en grande partie l'allemand. Pour cette raison, aucun test en romanche n'a été développé et utilisé, les élèves de langue romanche ont utilisé le matériel du test en allemand. En raison du petit nombre d'élèves romanches et italophones, les résultats du canton des Grisons ne sont pas présentés séparément. Les résultats en mathématiques présentés dans le rapport montrent donc les résultats combinés des élèves des trois groupes linguistiques (allemand, italien et romanche).

1.6 Références

- CDIP (1970). Concordat sur la coordination scolaire du 29 octobre 1970, <http://edudoc.ch/record/1548/files/1.pdf>
- CDIP (1998). Rapport annuel de la CDIP 1997, https://edudoc.ch/record/24760/files/1997_f.pdf
- CDIP (2003). [Mesures consécutives à PISA 2000: plan d'action](http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/pisa2000_aktplan_f.pdf), décision de la CDIP du 12 juin 2003 http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/pisa2000_aktplan_f.pdf
- CDIP (2007). Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (concordat HarmoS) du 14 juin 2007, https://edudoc.ch/record/24710/files/HarmoS_f.pdf [consulté le 12.12.2018].
- CIIP (2010). CIIP (Ed.). (2010). Plan d'études romand (PER). Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. Retrieved from www.plandetudes.ch/per
- DECS/TI (2015). Piano di studio Repubblica e Cantone Ticino (Ed.). (2015). Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese. Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport.
- LP21, D-EDK (2016) (Ed.). *Lehrplan 21*. D-EDK Geschäftsstelle. Retrieved from www.lehrplan.ch
- Maroy, C., & Voisin, A. (2014). Une typologie des politiques d'*accountability* en éducation : l'incidence de l'instrumentation et des théories de la régulation. *Éducation comparée / Nouvelle série* (11), 31-58.

2 Vérification de l'atteinte des compétences fondamentales dans la langue de scolarisation et la première langue étrangère en classe de 8^e : conception et réalisation

2.1 Introduction

Domenico Angelone et Florian Keller

Dans le cadre de l'accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (concordat HarmoS), il a été décidé de développer, d'introduire et de réviser régulièrement des standards nationaux de formation (CDIP 2007). En 2011, la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) a adopté des standards nationaux de formation dans les domaines des langues (langue de scolarisation et langues étrangères), des mathématiques et des sciences (CDIP 2011a, 2011b, 2011c, 2011d). Les standards nationaux de formation ont défini des *standards minimaux* et les compétences fondamentales devant être acquises par *presque tous* les élèves à un certain niveau scolaire. En ce qui concerne la langue de scolarisation, les mathématiques et les sciences, les compétences fondamentales définies doivent être atteintes à la fin des 4^e, 8^e et 11^e années de la scolarité obligatoire. En ce qui concerne les langues étrangères, les compétences fondamentales définies doivent être atteintes à la fin des 8^e et 11^e années, car l'enseignement des langues étrangères débute généralement après la 4^e année de la scolarisation. Les standards nationaux de formation ont été incorporés en tant qu'objectifs dans les programmes d'enseignement des langues régionales (*Lehrplan 21*, Plan d'études Romand et *Piano di studio*).

Les enquêtes intitulées « Vérification de l'atteinte des compétences fondamentales » (COFO) sont utilisées dans le cadre du monitoring national de l'éducation pour évaluer, au moyen de tests de compétences standardisés et informatisés, dans quelle mesure les standards nationaux de formation ont été atteints à certains degrés scolaires en Suisse. L'objectif des enquêtes COFO est d'évaluer les performances au niveau du système d'éducation et non d'évaluer spécifiquement les écoles, les enseignants ou les élèves (CDIP 2014).

Dans le cadre des enquêtes COFO, un seul niveau scolaire et une seule partie des standards nationaux de formation sont examinés à la fois. La première évaluation des compétences fondamentales a eu lieu au printemps 2016 dans le domaine des mathématiques au cours de la 11^e année, c'est-à-dire à la fin de la scolarité obligatoire (cf. Consortium COFO, 2019).

Lors de la deuxième enquête, au printemps 2017, l'atteinte des compétences fondamentales dans la langue de scolarisation (allemand, français ou italien) et dans la première langue étrangère (deuxième langue nationale ou anglais) en classe de 8^e a été évaluée au moyen de tests de compétences sur tablette. Dans la langue de scolarisation, les domaines de la *lecture* et de l'*orthographe* ont été évalués. Des standards nationaux de formation ont été définis pour la *lecture*, tandis que des standards régionaux ont été définis pour l'*orthographe* (CDIP 2011d)⁵. En conséquence, un test national a été mis en place en lecture et un test pour chaque région pour l'orthographe. Pour la première langue étrangère, la *compréhension écrite* et la *compréhension orale* ont été évaluées. Selon les cantons, la première langue étrangère correspond à l'allemand, au français ou à l'anglais (CDIP 2018). Dans les

⁵ Dans le canton des Grisons, l'évaluation des compétences fondamentales en 8^e année n'a été effectuée que dans les parties germanophones et italophones du canton en raison de la diversité des situations linguistiques. Le développement de tests dans les différentes versions du romanche scolaire (quatre idiomes et le rumantsch grischun) a pas été réalisé. En raison du petit nombre d'élèves de langue romanche ces élèves n'ont pas été testés dans cette langue. Les élèves italophones du canton des Grisons n'ont pas été testés en orthographe en raison du faible nombre d'élèves. En outre, les résultats de lecture présentés dans ce rapport couvrent les parties germanophones et italophones du canton.

cantons de Suisse romande (BE-f, FR-f, GE, JU, NE, VD, VS-f), la première langue étrangère est l'allemand, dans les cantons de Suisse centrale et orientale (AG, AI, AR, GL, LU, NW, OW, SG, SH, SZ, TG, UR, ZG, ZH), dans les autres cantons germanophones (BE-d, BL, BS, SO, FR-d, VS-d) ainsi que dans le canton du Tessin (Suisse italophone), la première langue étrangère est le français⁶.

Tableau 2.1 : Enquêtes COFO en classe de 8^e : matières et domaines de compétence évalués

Matière	Domaine de compétence
Langue de scolarisation	Lecture
	Orthographe en allemand
	Orthographe en français
	Orthographe en italien
Allemand comme première langue étrangère	Compréhension écrite
	Compréhension orale
Français comme première langue étrangère	Compréhension écrite
	Compréhension orale
Anglais comme première langue étrangère	Compréhension écrite
	Compréhension orale

2.2 Standards nationaux de formation dans la langue de scolarisation

Linda Leutwiler, Domenico Angelone, Florence Epars, Florian Keller, Thomas Lindauer et Alessandra Moretti

Les compétences linguistiques à l'école sont une condition préalable essentielle à l'apprentissage scolaire : un élève est capable d'acquérir des connaissances approfondies en lecture seulement s'il comprend un texte ; un élève peut être évalué sur sa compréhension seulement s'il est capable de répondre correctement à une question (par écrit) avec une démonstration cohérente et compréhensible et un choix de mots adapté. Par conséquent, les capacités dans la langue de scolarisation constituent la base de la participation à l'école et à la société lorsque l'on considère que non seulement l'information, mais aussi les opinions, les valeurs et la culture sont transmises ou échangées à travers la langue (p. ex. pour PISA : Weis et al. 2016). De plus, la langue de scolarisation permet d'apprendre l'orthographe et contribue au développement de la culture littéraire.

Les standards nationaux de formation dans la langue de scolarisation comprennent les quatre domaines de compétence principaux : la *lecture*, l'*écriture*, la *compréhension orale* et l'*expression orale*. De plus, la *grammaire* et l'*orthographe* dans la langue de scolarisation sont des matières traditionnellement étudiées à l'école (Schneuwly et al. 2016). Le *Lehrplan 21* s'intéresse également au domaine de compétence de l'étude de la littérature (*Literatur im Fokus*), et le Plan d'études romand à l'*accès à la littérature*. Dans le cadre des enquêtes COFO, il n'a pas été possible de tester tous ces domaines. En 2017, la *lecture* et l'*orthographe* ont été évaluées dans la langue de scolarisation.

Les tâches des tests servant à la vérification de l'atteinte des compétences fondamentales dans la langue de scolarisation ont été élaborées par des spécialistes en didactique des HEP des trois régions

⁶ Dans la partie germanophone du canton des Grisons, la première langue étrangère est l'italien ou le romanche ; dans la partie italophone et romanche du canton des Grisons, c'est l'allemand. Le développement de tests lorsque la première langue étrangère est l'italien ou le romanche ainsi que de tests lorsque la première langue étrangère est l'allemand pour les élèves italophones et romanches n'a pas été réalisé en raison du petit nombre d'élèves concernés.

linguistiques de Suisse, en collaboration avec la banque de données des tâches (BDT) de la CDIP. Les tâches ont fait l'objet de plusieurs processus de contrôle et de validation et ont été testées sur un échantillon national représentatif au printemps 2016.

2.2.1 Compétences fondamentales évaluées en lecture

Dans les standards nationaux de formation, la lecture s'entend comme :

l'aptitude à comprendre à différents niveaux le sens de textes écrits de genres variés (textes littéraires et informatifs, textes continus et discontinus, etc.), à percevoir ce qui est lu comme l'expression d'une culture – et, lorsque c'est pertinent, à l'appréhender comme un produit esthétique – ainsi qu'à se forger une représentation personnelle du texte; enfin, cette aptitude implique ici encore de réfléchir à ce qu'on a lu et d'échanger à ce propos avec d'autres personnes. (CDIP, 2011d, p.7)

Les compétences fondamentales se concentrent sur la compréhension du texte : dans les recherches s'intéressant aux compétences cognitives et psychologiques en lecture, la compréhension de texte est décrite comme la production d'une représentation d'une partie du monde à partir de ce qui a été lu. Pour ce faire, les processus de compréhension se déroulent simultanément à différents niveaux hiérarchiques : développement d'une représentation textuelle propositionnelle, formation de cohérence locale et globale, formation de superstructures, reconnaissance de stratégies rhétoriques (van Dijk et Kintsch, 1983 ; pour un aperçu, voir Richter et Christmann, 2009 ; Lenhard, 2013 ; Gold, 2018). En reliant cette représentation textuelle aux structures de la connaissance existantes (connaissances du monde et expériences personnelles), on construit normalement une représentation plus ou moins complète de ce qui est représenté sous la forme d'un « modèle de situation » (van Dijk et Kintsch, 1983).

Au cours des deux dernières décennies, les compétences en lecture des élèves ont été étudiées grâce à diverses enquêtes nationales et internationales visant à étudier les acquis scolaires et sont donc largement soutenues empiriquement. Les enquêtes PISA, qui existent depuis 2000, s'intéressent au concept de *littératie*. Ce concept fonctionnel est basé sur une compréhension large de ce qu'est la compétence en lecture : cette compétence implique non seulement la capacité de comprendre des textes, mais aussi de les utiliser, de réfléchir à partir de leur lecture et d'utiliser leur contenu pour produire sa propre réflexion. Dans les enquêtes PISA, il est également considéré qu'aimer la lecture fait partie intégrante de la compétence en lecture (Weis et al., 2016). L'enquête *Pirls (Progress in International Reading Literacy Study)* est une autre enquête internationale qui, en plus des processus de compréhension cognitive, évalue également la représentation de ses propres capacités en lecture, la motivation à lire et le comportement pendant la lecture à l'école primaire (Hussmann et al., 2017).

Ce concept étendu de la compétence en lecture est considéré comme un objectif de compétence dans les plans d'études régionaux (*Lehrplan 21*, Plan d'études romand, *Piano di studio*). Les compétences fondamentales sont formulées ici de manière plus étroite : il s'agit de permettre aux élèves en fin d'école primaire de comprendre différents types de textes écrits quand les sujets et le vocabulaire correspondent à la culture générale des élèves de cet âge (CDIP 2011d, p. 17). Les élèves doivent être capables de reconnaître les informations implicites et explicites, de comprendre le texte dans son ensemble et de comprendre le type, la fonction ainsi que l'organisation du texte. En outre, les compétences fondamentales comprennent également la capacité à établir des liens entre le texte, l'image et les graphiques, ainsi qu'à reconnaître les éléments qui structurent le texte. En d'autres termes, les élèves doivent être capables de créer une certaine cohérence globale, d'en construire les superstructures et aussi de reconnaître les stratégies rhétoriques des auteurs. En outre, les compétences fondamentales définissent les caractéristiques des textes et des tâches : le vocabulaire est utilisé au quotidien et à l'école, les textes sont clairement structurés et les formats des questions et des réponses sont simples et clairs (CDIP, 2011d, p. 173).

Opérationnalisation

Dans le domaine de la *lecture*, l'accent a été mis sur la compréhension de différents types de textes, dans lesquels les sujets et le vocabulaire sont utilisés au quotidien et à l'école et correspondent ainsi à la connaissance du monde des élèves (CDIP 2011d, p. 17). Les compétences fondamentales en lecture permettant d'évaluer, par exemple, la compréhension des liens entre le texte, l'image et les graphiques ou les romans de la littérature pour enfants et adolescents n'ont pas été évaluées. Toutes les compétences fondamentales en lecture ne sont pas adaptées à l'évaluation sous forme de questions à choix multiples sur tablettes. Cette limitation peut être considérée comme un inconvénient majeur, mais dans le contexte de la vérification de l'atteinte des compétences fondamentales, l'accent mis sur les compétences centrales de la compréhension de l'écrit semble justifiable : les élèves qui ne réussissent pas le type de tâches évaluées présentent des problèmes de compréhension qui pourraient remettre en cause leurs apprentissages à l'école. La compréhension des textes littéraires ou la reconnaissance des éléments de texte et d'image jouent donc un rôle secondaire dans ce contexte.

Les tâches de *lecture* commencent chacune par un texte court et continu (de maximum 1'000 caractères) appelé *stimulus*. Étant donné que la compétence en lecture et le contexte de compréhension sont interdépendants (Groeben, 2009), les trois types de textes ou genres de textes particulièrement pertinents pour l'école primaire ont été privilégiés afin d'obtenir des réponses au test suffisamment larges d'une part, et de pouvoir proposer le nombre nécessaire de questions par genre d'autre part⁷ :

- les textes *narratifs*, c'est-à-dire les textes tels que les nouvelles, les fables, etc. ;
- les textes *informatifs* (également appelés textes *explicatifs*, cf. Dolz-Mestre et Schneuwly [1996, 1997], c'est-à-dire des textes qui représentent un état des choses et qui servent à transmettre des connaissances, tels que les encyclopédies, les magazines pour la jeunesse, etc.) ;
- les textes *argumentatifs* dans lesquels une position ou une opinion est présentée, par exemple des communiqués, des lettres de motivation, etc.

La recherche sur la compréhension du texte a montré que les caractéristiques suivantes dans les textes informatifs influencent la compréhension : simplicité linguistique, structure/ordre cognitif, longueur/impression, stimulation motivationnelle (Groeben, 1982). Cependant, une compréhension maximum du texte ne va pas nécessairement de pair avec une meilleure compréhension de celui-ci : si un texte ne nécessite pas de compétences cognitives de la part des destinataires, cela a un effet négatif sur la motivation et la compréhension écrite (Christmann et Groeben, 2009). C'est pourquoi, lors du choix du texte, nous avons veillé à ce que les stimuli répondent aux critères de simplicité, tout en n'étant pas explicites et redondants ou « trop faciles ».

Les textes ont également été choisis en fonction des centres d'intérêt des élèves en classe de 8^e. En outre, nous avons veillé à ce que le niveau de difficulté dans chaque langue soit évalué par des experts comme étant plus ou moins identique malgré les traductions. Enfin, nous nous sommes également efforcés d'éviter divers sujets délicats : culture, religion, genre, l'intérêt des familles pour l'instruction et la formation, etc.

Les textes sont suivis de deux à quatre questions, que l'on appelle des *items*. Les items cherchent à déterminer les capacités de compréhension comprises parmi les compétences fondamentales (en relation avec les « aspects cognitifs de la lecture » selon PISA, cf. Weis et al., 2016) :

⁷ Le consortium scientifique *HarmoS Schulsprache* sélectionne également des textes de type « rapports » et « descriptifs » mais, pour des raisons de faisabilité, ne les a pas inclus dans le cadre des enquêtes HarmoS (*Schulsprache. Wissenschaftlicher Kurzbericht und Kompetenzmodell. Version provisoire [avant adoption des standards]. Version : 17 janvier 2010, p. 8*) ; pour la typologie des genres dans une perspective didactique voir aussi Adam (1992) ou Canvat (1996).

- repérer des informations *explicitement* mentionnées ;
- tirer des conclusions simples pour identifier l'information *implicite* évidente ;
- comprendre le texte dans son ensemble, ainsi que le type, la fonction et l'organisation du texte (extraction *globale* de l'information).

Les tâches proposées sont exclusivement des questions à choix multiples. Avec ce format de questions, les élèves choisissent la bonne réponse parmi une sélection de réponses possibles. Les mauvaises réponses (distracteurs) comprennent entre autres des réponses qui sont plausibles. Les questions à choix multiples conviennent mieux aux tests sur tablettes que les questions ouvertes. En effet, leur résolution ne dépend pas de la capacité de l'élève à écrire avec un clavier. Les questions à choix multiples sont particulièrement adaptées lorsqu'il s'agit d'évaluer des compétences scolaires à grande échelle grâce à la clarté des réponses qui ne nécessitent pas de codage et permet donc une évaluation rapide, les compétences étant dans ce cas les aptitudes et les capacités « qui peuvent être saisies avec certains modèles psychométriques » (Husfeldt et Lindauer, 2009, p. 140).

Afin d'évaluer les compétences fondamentales en lecture dans la langue de scolarisation, 13 blocs d'exercices différents ont été créés, contenant au total 31 textes de lecture et 67 choix de réponses (voir chapitre 2.4.1).

Exemples de tâches

Les illustrations 2.1 à 2.3 qui suivent montrent des exemples de tâches destinées à évaluer les compétences fondamentales en lecture. Les élèves qui ont acquis les compétences fondamentales sont en principe en mesure d'effectuer correctement ces tâches.

Illustration 2.1 : Exemple d'exercice pour un texte argumentatif exigeant une compréhension explicite

Les habits de marque

Tina, 12 ans, donne son opinion sur les habits de marque.

Tout le monde cherche à avoir son propre style pour montrer qui il est. C'est donc évident que pour la plupart des gens, le style est très important ! Le problème, c'est que le plus souvent, ils n'ont pas assez d'argent de poche pour s'acheter des habits de marque chers. Il faut donc choisir : soit économiser pour pouvoir se payer des chaussures de marque, soit acheter plusieurs choses, mais qui ne sont pas de marque.

Les habits de marque chers sont souvent de meilleure qualité que les habits bon marché. Mais, d'après moi, les habits de marque sont beaucoup trop chers. On ne devrait pas en acheter juste parce qu'on veut faire partie d'un certain groupe ou pour être à la mode. C'est clair qu'on veut faire partie du groupe, mais on peut aussi le faire autrement. Et puis, on trouve souvent des habits bon marché tout aussi beaux. Ce que je trouve important, c'est d'acheter des habits qui nous plaisent.

Question 1

Selon Tina, pourquoi certains jeunes achètent-ils des habits de marque ?

- Parce que les habits de marque sont très chers.
- Parce qu'ils détestent les habits bon marché.
- Parce qu'ils veulent faire partie d'un certain groupe.
- Parce qu'ils veulent économiser leur argent.

Commentaire de méthodologie didactique

Ce stimulus est un texte argumentatif simple : le thème des vêtements de marque chers est proche de l'univers des élèves de classe de 8^e. Le vocabulaire est ordinaire, le texte court et peu complexe au niveau de la syntaxe. Stylistiquement, le texte est proche du langage oral (oralité conceptuelle).

Pour être en mesure de réaliser correctement cet exercice, les élèves doivent identifier les informations explicites dans le texte : il ne faut pas acheter des vêtements de marque chers « juste parce que l'on veut faire partie d'un certain groupe ». L'une des solutions est donnée par la phrase, dans la formulation explicite « faire partie d'un certain groupe » : la narratrice souligne une fois de plus que, selon elle, l'appartenance à un groupe est l'une des raisons principales pour acheter des vêtements de marque.

Réponse

Parce qu'ils veulent faire partie d'un certain groupe.

Illustration 2.2 : Exemple d'un exercice pour un texte narratif avec compréhension implicite

Le Noël de Noé

Noé raconte une histoire sur Noël.

Pas de doute, c'est bientôt Noël ! Je le sais parce que papa chante tous les ans le même air en sortant les guirlandes et les boules de Noël. D'habitude, j'adore l'aider, parce que Noël c'est encore mieux qu'un anniversaire.

Mais cette année, c'est décidé, je ne bougerai pas de ma chambre. C'est la faute de grand-maman, grand-papa et toute la famille. Hier ils ont dit :

- Maintenant que tu sais lire, c'est donc toi qui distribueras les cadeaux !
- La honte si tu te trompes !, a ajouté Jérôme, mon cousin, en ricanant. Lui, il sait déjà bien lire.

Maman s'approche de moi et me demande :

- Qu'est-ce qui ne va pas Noël ?

Je soupire :

- Je ne sais lire que mon prénom ! Les autres prénoms sont trop compliqués. Je ne vais pas y arriver.

Je vais t'aider, me dit maman, je vais t'écrire tous les prénoms et tu pourras t'exercer.

Question 1

Quand l'histoire se passe-t-elle ?

- Plusieurs mois avant Noël.
- Quelques jours avant Noël.
- Le jour de Noël.
- Après Noël.

suivant

Commentaire de méthodologie didactique

Dans cet exercice, le stimulus est un texte narratif. L'exercice porte sur les caractéristiques prototypiques d'un texte et répond ainsi aux attentes des élèves : au début, la situation de départ est décrite (Noël approche et Noé attend ce jour avec impatience), il y a ensuite une complication (Noé doit lire les noms des personnes à qui offrir le cadeau, mais se sent incapable de le faire), et le problème est résolu à la fin (la mère de Noé l'aide avant la soirée afin qu'il ne soit pas embarrassé pendant la fête). Le vocabulaire et la syntaxe sont simples et les mots peu familiers (par exemple « guirlandes ») peuvent être sortis du contexte (« ... et boules de Noël ») et ne sont pas pertinents pour la compréhension du texte ou des questions sur le texte.

L'exercice implique de réfléchir au moment mentionné au tout début : c'est bientôt Noël. L'information implicite évidente est que Noël approche à grands pas, mais que le jour même n'est pas encore arrivé. La dernière phrase offre une indication supplémentaire pour la réponse : Noé a encore le temps de s'entraîner à lire les noms avant Noël.

Réponse

Quelques jours avant Noël.

Illustration 2.3 : Exemple d'exercice pour un texte informatif exigeant une compréhension explicite

Le flamant

Ce texte est tiré de l'article sur les flamants d'une célèbre encyclopédie.

Le flamant est un grand oiseau aquatique que l'on rencontre surtout en Afrique et en Asie. Il a un long cou, de longues pattes et les doigts palmés ; son bec est plus haut que large, son plumage est blanc et rose ou rouge. Il mesure à peu près un mètre cinquante de haut et ses ailes font environ 40 centimètres de long. Il vit dans des zones marécageuses telles que les étangs et les lagunes, souvent près d'un littoral. Son nid, qui a la forme d'un cône, est bâti avec de la boue. Il se nourrit de crustacés, de mollusques et de plantes qu'il recueille en filtrant l'eau à travers les lamelles particulières qui se trouvent dans son bec. Le flamant rose est l'espèce la plus commune. On le trouve en Afrique du Nord, où il fait son nid et passe l'hiver, ainsi qu'en Asie du Sud-Ouest. Le flamant nain est une espèce similaire au flamant rose, mais plus petite, qu'on trouve dans une zone allant de l'Afrique du Sud-Est au nord-ouest de l'Inde.

Question 1

Comment sont les doigts du flamant ?

- Pourvus de lamelles particulières
- Palmés
- Rouges et blancs
- Longs d'environ 40 centimètres

Commentaire de méthodologie didactique

Pour pouvoir trouver la réponse à cette question, les élèves doivent identifier les informations explicites dans un texte informatif à propos de flamants roses, qui, comme la contextualisation l'annonce déjà, provient d'une encyclopédie. L'utilisation de termes techniques et la densité du contenu rendent difficile la compréhension du texte, mais le type, l'organisation et la fonction du texte sont familiers et compréhensibles pour des élèves de 8^e.

Pour pouvoir répondre à la question à propos du type de doigts, les élèves doivent chercher les informations pertinentes dans le texte. Les caractéristiques mentionnées dans les distracteurs se retrouvent toutes dans le texte et sont donc plausibles, mais le fait que le passage du texte à lire pour trouver la réponse se trouve directement à côté du mot « doigts » facilite les choses.

Réponse

Palmés.

2.2.2 Compétences fondamentales évaluées en orthographe

Les standards nationaux de formation dans le domaine de l'*orthographe* ont été définis séparément pour chaque langue : allemand, français et italien (CDIP 2011d). À la fin de l'école primaire, dans les trois langues, les compétences fondamentales sont considérées comme atteintes si les élèves sont capables d'appliquer les règles d'orthographe à l'écrit de façon à ce qu'ils puissent communiquer ou qu'ils ne soient pas gênés dans la lecture. Des stratégies de correction telles que l'utilisation de dictionnaires ou d'aides à la correction électronique sont également incluses.

Dans les standards nationaux de formation, les compétences en orthographe sont validées si l'élève est capable de produire des textes avec le moins d'erreurs possible.

Orthographe : être compétent en orthographe signifie être apte à produire des textes contenant « aussi peu d'erreurs » que possible et à corriger ses propres textes en repérant les erreurs potentielles. Pour ce faire, il est indispensable de connaître les principales règles orthographiques, de mémoriser des formes orthographiques, de disposer d'un éventail de modèles rédactionnels, de savoir utiliser un dictionnaire et d'appliquer ces diverses aptitudes lorsqu'on rédige, en se plaçant dans un état de vigilance orthographique permanent. (CDIP 2011d, p. 7)

Le concept de compétence en orthographe peut donc être divisé en trois sous-compétences (Lindauer/Schmellentin, 2014) :

- la *compétence en rédaction orthographique* fait référence à la capacité d'écrire correctement de manière aussi automatisée que possible, de repérer des modèles d'écriture et de recourir à la connaissance des règles implicites ;
- la *compétence corrective* fait référence à la capacité à corriger ses propres textes et ceux des autres et à appliquer des méthodes de correction ;
- la *connaissance explicite des règles* fait référence à la compréhension de l'orthographe et à la connaissance des règles nécessaires dans des contextes orthographiques isolés.

Dans le cadre des enquêtes COFO 2017, la compétence partielle « connaissance explicite des règles » a été évaluée. Le tableau 2.2 montre les dimensions des compétences en orthographe évaluées dans les trois langues (allemand, français et italien).

Tableau 2.2 : Dimensions évaluées des compétences en orthographe en langues (allemand, français et italien)

Orthographe en allemand	Orthographe en français	Orthographe en italien
Orthographe basée sur les règles (règle de la double consonne, règle du -ie, règle des -e/-ä)	Orthographe lexicale Orthographe grammaticale	Marques orthographiques à valeur phonologique et non phonologique
Majuscules/minuscules	Homophones	Marques orthographiques à valeur morphologique et non distinctive
Positionnement des virgules		Signes de ponctuation

Cela signifie qu'aucune règle d'orthographe n'a été ignorée et n'a pu être appliquée si elle n'a pas été mémorisée, par exemple : All. : *Dehnungs-h* ; Fr. : temps, loup (origine latine) ; It. : *cielo, soquadro*. Cela permet de mettre l'accent sur les règles d'orthographe pertinentes et, surtout, sur les domaines essentiels (All. : *Grossschreibung von Konkreta und häufigen Abstrakta und nur am Rand die Verbnominalisierungen* ; Fr. : pour les homophones en /ε/ uniquement « et » et « est » ; It. : pluriel des noms en *-cia, -gia*). Sauf exceptions très fréquentes et connues (p. ex. All., la règle *ie* et le mot « *Tiger* » ; Fr. : accent circonflexe au lieu d'un accent grave dans « fenêtre » ou « même »), aucune exception n'a été incluse dans le test.

Opérationnalisation

Seules des questions fermées ont été utilisées pour vérifier l'atteinte des compétences fondamentales dans le domaine de l'orthographe. En allemand, le bon positionnement des virgules a été évalué avec des textes en blanc dans lesquels les élèves devaient mettre la virgule à la bonne place. Pour les autres dimensions de l'orthographe, des menus déroulants avec deux, trois ou quatre choix de réponses ont

été utilisés. Un total de 13 blocs d'exercices différents avec un total de 79 items ont été utilisés en orthographe allemande, 13 blocs d'exercices différents avec un total de 92 items en orthographe française et 13 blocs d'exercices différents avec un total de 55 items en orthographe italienne (voir chapitre 2.4.1).

Exemples d'exercices

Les illustrations 2.4 à 2.12 qui suivent montrent des exemples d'exercices destinés à évaluer les compétences fondamentales en orthographe. Les élèves qui ont atteint les compétences fondamentales sont en principe en mesure d'effectuer correctement ces exercices.

Illustration 2.4 : Exemple d'exercice pour la dimension « Orthographe basée sur des règles » en orthographe allemande

Doppelkonsonanten
Wähl überall die richtige Schreibweise aus.

Ich bin den Weg alleine .

Die Kälber wehren mit dem die Fliegen ab, die vom angelockt werden.

Dieses Haus will niemand , weil es dort .

Commentaire de méthodologie didactique

Les élèves qui répondent correctement à cette question sont capables d'appliquer la règle de la double consonne dans des cas isolés.

Réponse

restlichen (peu)

Illustration 2.5 : Exemple d'exercice pour la dimension « Majuscules/minuscules » en orthographe allemande

Gross oder klein?
Wähl überall die richtige Schreibweise aus.

Auf der Strasse lagen Bierdosen und sonstiger .

Timon zog eine Hose an, die nicht zu seinem karierten passte.

überhaupt
Überhaupt

weiter

Commentaire de méthodologie didactique

Les élèves qui répondent correctement à cette question sont capables d'appliquer les règles de majuscules et minuscules à des cas prototypiques dans des situations isolées.

Réponse

überhaupt (pas du tout)

Illustration 2.6 : Exemple d'exercice pour la dimension « Positionnement de la virgule » en orthographe allemande

Komma oder nicht?

Setze wo nötig ein Komma. Durch nochmaliges Klicken kannst du das Komma wieder entfernen.

Elena erzählte einen Witz doch niemand musste lachen.

Delia hat die ganze Pizza gegessen aber eigentlich mag sie lieber Spaghetti.

Commentaire de méthodologie didactique

Les élèves qui répondent correctement à cette question sont capables d'appliquer les règles de la virgule entre les phrases (partielles) à des cas prototypiques dans des cas isolés.

Réponse

Elena erzählte einen Witz, doch niemand musste lachen. (Elena a raconté une blague, mais ça n'a fait rire personne.)

Delia hat die ganze Pizza gegessen, aber eigentlich mag sie lieber Spaghetti. (Delia a mangé toute la pizza, mais en fait elle préfère les spaghettis.)

Illustration 2.7 : Exemple d'exercice pour la dimension « Orthographe lexicale » en orthographe française

Les accents
Choisis le mot correctement orthographié.

Afin de bien , tu dois tenir correctement ton crayon.

Si tu veux à ce message, fais-le plus tard.

Mon cousin ressemble énormément à son .

pere
père
père

Commentaire de méthodologie didactique

Les élèves qui résolvent correctement cet item savent appliquer la règle de l'accent grave devant une syllabe muette. Par ailleurs, la forte fréquence de ce mot peut aussi mobiliser la mémoire de l'élève.

Réponse

Mon cousin ressemble énormément à son père.

Illustration 2.8 : Exemple d'exercice pour la dimension « Orthographe grammaticale » en orthographe française

L'accord du verbe avec son sujet
Choisis le verbe correctement accordé avec son sujet.

C'est l'automne : les feuilles du marronnier .

Chez ma grand-mère, les bonbons et le chocolat sur une étagère.

Commentaire de méthodologie didactique

Les élèves qui résolvent correctement cet item savent appliquer la règle d'orthographe grammaticale qui concerne l'accord du verbe avec le sujet (ici « les feuilles » et non pas « le marronnier »). Par ailleurs, ils doivent identifier que la catégorie du mot concerné met bien en application les régularités de la conjugaison des verbes en -er (ici, la marque du pluriel de la 3^e personne) et non pas la marque du pluriel des noms.

Réponse

C'est l'automne : les feuilles du marronnier tombent.

Illustration 2.9 : Exemple d'exercice pour la dimension « Homophones » en orthographe française

a ou à ?
Choisis entre a et à.

Le facteur une casquette.

a
à

La famille mange la piscine.

Je parle ma sœur doucement.

Commentaire de méthodologie didactique

Les élèves qui résolvent correctement cet item savent appliquer la différence entre la préposition « à » et la 3^e personne du verbe avoir.

Réponse

Le facteur a une casquette.

Illustration 2.10 : Exemple d'exercice pour la dimension « Marques orthographiques à valeur phonologique et non phonologique » en orthographe italienne

I gruppi di lettere
Scegli la forma corretta tra quelle proposte.

Mario sa molto bene.

Amelia si è in ritardo e ha perso il treno.

- svegnata
- sveglata
- svegliata
- sveliata

continua

Commentaire de méthodologie didactique

Les élèves qui répondent correctement à cette question sont capables de reconnaître le son /λ/ et y associer correctement le lien consonantal « gl(i) ».

Réponse

Amelia si è svegliata in ritardo e ha perso il treno. (Amelia s'est réveillée en retard et a raté son train.)

Illustration 2.11 : Exemple d'exercice pour la dimension « Marques orthographiques à valeur morphologique et non distinctive » en orthographe italienne

L'uso della h
Scegli le forme corrette tra quelle proposte.

Carlo invitato un amico fare merenda da lui.

Quando finito puoi andare casa.

ai
hai

continua

Commentaire de méthodologie didactique

Les élèves qui répondent correctement à cette question sont capables de distinguer la 2^e personne du verbe *avere* de la préposition articulée.

Réponse

Quando hai finito puoi andare a casa. (Tu potrai rentrer chez toi lorsque tu auras fini.)

Illustration 2.12 : Exemple d'exercice pour la dimension « Marques de ponctuation » en orthographe italienne

L'uso dei segni di punteggiatura
Scegli la forma corretta tra quelle proposte.

Maria andrà in vacanza con suo fratello.

Secondo le previsioni ci sarà tutto il fine settimana è
meglio non correre rischi: pr nessun segno l'ombrello.

Commentaire de méthodologie didactique

Les élèves qui répondent correctement à cette question sont capables d'appliquer la règle selon laquelle aucun signe de ponctuation ne peut interrompre un syntagme.

Réponse

Maria andrà in vacanza con suo fratello. (Maria partirà en vacances avec son frère.)

2.3 Standards nationaux de formation dans la première langue étrangère

Peter Lenz, Thomas Aeppli, Katharina Karges, Eva Wiedenkeller, Domenico Angelone et Florian Keller

Au cours des vingt dernières années, le développement des compétences multilingues et interculturelles des élèves a été au centre du travail de la CDIP et d'autres institutions régionales et cantonales. En 2004, la CDIP a adopté sa Stratégie des langues (CDIP, 2004), un important instrument de coordination de ces dernières années pour le développement de l'enseignement des langues. Cette dernière stipule entre autres que le Cadre européen commun de référence pour les langues – apprendre, enseigner, évaluer (CECR) (Conseil de l'Europe, 2001)⁸ – doit être considéré comme un point de référence pour l'enseignement des langues étrangères, que deux langues étrangères doivent être enseignées au niveau primaire et que les standards de formation doivent servir d'outils de monitoring. Les standards nationaux de formation en langues étrangères (compétences fondamentales) ont été publiés en 2011 (CDIP, 2011a), et les nouveaux plans d'études régionaux (*Lehrplan 21*, Plan d'études romand et *Piano di studio*) ont également été élaborés conformément à la stratégie des langues et reflètent celle-ci sous de nombreux aspects.

Dans les compétences fondamentales en langues étrangères, des standards ont été formulés pour les cinq domaines de compétence suivants : compréhension orale, compréhension écrite, participation à une conversation, expression orale en continu et expression écrite. Dans le domaine de la médiation linguistique incluant des langues étrangères (interprétation informelle, paraphrase de messages dans une autre langue), bien que les descriptions des compétences soient formulées sous forme de capacités à faire afin de stimuler les activités de médiation linguistique en classe, les élèves ne sont pas tenus de faire preuve des compétences correspondantes. Les compétences interculturelles (par exemple, l'ouverture aux rencontres interculturelles) et les compétences méthodologiques (par exemple, l'utilisation d'outils et de stratégies d'apprentissage) ont par ailleurs été rajoutées parmi les compétences fondamentales en tant qu'autres « compléments aux compétences fondamentales ». Aucun standard n'a été formulé concernant ces compétences interdisciplinaires et difficiles à tester (cf. Consortium HarmoS langues étrangères 2009). Toutefois, des suggestions apparaissent sur la manière dont ces compétences peuvent être développées en classe sous le titre « Aspects de la construction des compétences » en complément de chacun des standards.

Dans le cadre de l'évaluation des compétences fondamentales, il est important qu'à la fin du niveau primaire, seules les compétences du niveau A1.2 du CECR soient exigées dans la première langue étrangère de même que dans la deuxième langue étrangère, notamment parce que les compétences en matière de médiation linguistique, de méthodes et d'interculturalité doivent également être développées au niveau primaire. Toutefois, la CDIP part de l'hypothèse qu'à moyen terme, après une mise en œuvre réussie des réformes de l'enseignement des langues étrangères dans la première langue étrangère, le niveau A2.1 pourra être considéré comme celui des compétences fondamentales dans tous les domaines, à l'exception de l'expression écrite (CDIP 2011a). Les compétences fondamentales dans les cinq domaines de compétence sont liées au modèle de compétences et au système de niveaux du CECR. Le fait que cinq domaines de compétence soient étudiés séparément est lié à l'un des principaux objectifs du CECR, à savoir reconnaître des profils de compétences, c'est-à-dire des

⁸ Le « Cadre de référence » ou « CECR » fut élaboré entre 1991 et 2001 sous l'égide du Conseil européen par un groupe d'experts en langues étrangères en tant qu'« outil destiné à tous les professionnels du monde de l'éducation ». Il doit servir aux « spécialistes en didactique, aux formateurs, auteurs de livres de cours et examinateurs [...] lors de la conception de plans de cours, de livres de cours et contrôles en langue » (Trim et al. 2001, p. 3). Le CECR a largement répondu à cette exigence. En Suisse aussi, où une partie du travail d'élaboration eut lieu, on a complètement bien accueilli le CECR. On connaît notamment les six niveaux de référence A1-C2 qui décrivent de manière différenciée un large spectre de compétences langagières orientées vers l'action, mais moins la préoccupation du CECR à promouvoir, outre le multilinguisme, également les compétences (inter)culturelles et la capacité d'apprendre (de manière autonome et tout au long de la vie).

compétences inégales dans une seule et même langue d'une personne. Les cinq domaines de compétence correspondent aux domaines qui sont listés dans la grille d'auto-évaluation et pour lesquels des listes de repérage pour l'auto-évaluation sont également disponibles dans de nombreux documents de référence européens concernant l'enseignement des langues (Schneider et al. 2001 ; p. ex., Bersinger et al. 2005). Dans le domaine de l'écriture, aucune distinction n'est faite entre la production écrite et l'interaction à l'écrit et, comme déjà mentionné, les différentes variantes de la médiation écrite et orale au sein d'une langue (p. ex. la paraphrase simplifiée d'un texte technique) et la médiation impliquant plusieurs langues (p. ex. le résumé d'un article de journal allemand en français) font défaut⁹. Une compréhension de la compétence orientée vers l'action est aussi essentielle pour les compétences fondamentales qu'elle l'est pour le CECR : les compétences qui sont finalement pertinentes se manifestent dans l'action langagière ou linguistiquement accompagnée dans des contextes (sociaux et physiques) du monde réel. La manière dont les compétences sont décrites est également comparable. Dans les compétences fondamentales, une description sommaire des compétences est donnée pour chaque domaine de compétence sous la forme de descripteurs du type capacités à faire. Dans les domaines de compétence réceptive de la compréhension orale et de la compréhension écrite, des descriptions illustratives de ce que cela peut signifier en termes d'utilisation de la langue sont ensuite fournies¹⁰. Les descriptions de l'expression orale écrite sont complétées par des critères permettant d'évaluer la qualité des productions et des interactions¹¹. Les compétences fondamentales suivent les échelles des compétences communicatives langagières (c'est-à-dire les aspects qualitatifs et les compétences partielles) du chapitre 5.2 du CECR.

Les descriptions de compétences langagières pour la caractérisation des compétences fondamentales ne sont pas formulées dans un langage technique et ne contiennent pas de références spécifiques pour des évaluations dans le contexte scolaire ou dans des tests comme c'est le cas dans la formulation des compétences fondamentales pour la langue de scolarisation (CDIP, 2011d). De telles échelles dites centrées sur l'utilisateur (par opposition aux échelles dites centrées sur le concepteur ; Conseil de l'Europe 2001, p. 35 *sqq.*) donnent une impression rapide et simple des exigences imposées aux élèves dans le cadre de l'utilisation réelle de la langue, mais laissent une grande marge de manœuvre lors de leur mise en œuvre dans les tâches de test. Un certain nombre d'indices concrets, par exemple la longueur du texte, les sujets possibles, la profondeur de la compréhension, le degré d'autonomie d'action, peuvent être repérés dans les descriptions, mais de nombreuses définitions supplémentaires sont nécessaires afin de pouvoir mettre en place des items de test concrets (Alderson et al., 2006 ; Weir, 2005a). Weir mentionne en particulier les facteurs contextuels tels que les types concrets de textes utilisés, le vocabulaire, la syntaxe et les caractéristiques des items tels que le format des items devant être concrétisés afin d'assurer une interprétation uniforme des compétences à tester (*test construct*) et donc aussi des niveaux. Sans ces concrétisations, il y a un risque que les exigences d'un niveau soient interprétées différemment par les différentes équipes créant les tâches. Une mesure importante, bien qu'insuffisante, contre les différentes interprétations des niveaux du CECR, est la familiarisation de ceux qui conçoivent les tâches avec le CECR et ses instruments complémentaires

⁹ Le domaine de la médiation fut de nouveau conceptualisé et décrit en détail dans le volume d'accompagnement du CECR (North et al. 2018) paru en 2018. Cette refonte du domaine de compétences va bien au-delà de ce qui précède et n'est pas le sujet ici.

¹⁰ Les exemples suivants sont donnés pour la compréhension orale au niveau A1.2 : « Les élèves (...) sont capables de comprendre, par ex. dans un magasin, le prix d'un article si le vendeur fait des efforts pour qu'ils le comprennent (...) sont capables de comprendre lorsque quelqu'un parle de lui-même et de sa famille en s'exprimant lentement et avec des mots simples sont capables de comprendre les chiffres, les prix et les heures dans un message clair diffusé par haut-parleur, par exemple à la gare ou dans un magasin » (CDIP 2011a, p. 15).

¹¹ Dans le domaine de compétence « Participation à des discussions » figure par exemple que « Les élèves sont capables de prononcer de brefs groupes de mots et tournures avec fluidité et de manière compréhensible, font souvent des pauses pour préparer la suite de la conversation, pour chercher des expressions ou pour articuler des mots qu'ils connaissent moins » (CDIP, 2011a, p. 17).

(cf. Conseil de l'Europe, 2009) ainsi qu'avec les autres tests créés sur la base du CECR. De plus, la définition du seuil de passation peut constituer un correctif (Angelone et Keller, 2019).

En raison de la rareté des ressources et du temps disponible pour les tests, une sélection a été faite parmi les cinq domaines de compétence de l'enquête COFO 2017. Seuls les compétences dans les domaines de compétence réceptive de la compréhension écrite et de la compréhension orale ont été évaluées. Cela signifie que les compétences écrites et orales sont partiellement couvertes.

Les exercices destinés à tester les compétences fondamentales dans la première langue étrangère ont été développés par l'Institut du multilinguisme de l'Université de Fribourg et la Haute école pédagogique de Fribourg en collaboration avec la Banque de données de tâches (BDT) de la CDIP. Les exercices ont fait l'objet de plusieurs processus de révision et ont d'abord été prétestés en décembre 2015 et janvier 2016 dans 11 écoles de trois régions linguistiques, puis au printemps 2016 ils ont été prétestés sur un échantillon national représentatif.

2.3.1 Compétences fondamentales évaluées dans le domaine de la compréhension écrite

Dans les compétences fondamentales, les attentes minimales en matière de compréhension écrite en langue étrangère à la fin de l'école primaire sont formulées comme suit :

Les élèves sont capables de lire un texte simple et très court, phrase par phrase, et de comprendre des informations formulées clairement, pour autant qu'ils puissent relire le texte plusieurs fois, que le lexique et la grammaire soient très simples et que le thème ou le type de texte leur soit très familier.

Ils sont capables, face à un matériel d'information simple ou de descriptions courtes et sommaires, de se faire une idée du contenu. (CDIP 2011a, p. 16)

Diverses références dans la formulation montrent clairement que les compétences fondamentales attendues sont des compétences de compréhension écrite très élémentaires : des textes courts, simples, clairement formulés, au contenu et à la forme familiers ; une lecture non fluide, mais lente, en faisant marche arrière pour y remédier avec une perspective limitée de réussite. La lecture semble être un processus de résolution de problèmes dans lequel la méconnaissance de la langue des textes a un effet limitant. Cette caractérisation de la compréhension écrite au niveau élémentaire correspond à ce que l'on peut attendre selon les modèles communs de compréhension écrite (voir aussi chapitre 2.2.1). Le *modèle de construction-intégration* de Kintsch (1988), par exemple, conceptualise la compréhension écrite comme une interaction entre des processus *top down* et *bottom up*. Les processus *top down* guident la compréhension à travers des schémas basés sur l'expérience et le savoir acquis précédemment, tandis que les processus *bottom up* (c'est-à-dire le traitement des données entrantes) limitent la compréhension préalable du texte. Si la compréhension du texte s'arrête, le flux de lecture se transforme en tentatives de résolution de problèmes (Kintsch, 2005). La résolution d'un problème de compréhension dépend en grande partie du degré de maîtrise de la base linguistique de la langue cible (en particulier du vocabulaire), plus que des routines de lecture et des stratégies acquises ailleurs, notamment dans la langue de scolarisation (Alderson et al., 2006 ; Alderson et al., 2016).

Nous avons élaboré les tests pour la compréhension de l'écrit (ainsi que pour la compréhension de l'oral) non seulement pour le niveau A1.2 mais aussi pour le niveau A2. L'enquête COFO 2017 n'est pas un test d'accomplissement (en anglais : *achievement test*) qui se réfère à un programme enseigné, mais un test de compétence (en anglais : *proficiency test*) qui permet d'évaluer les compétences de l'élève selon les standards nationaux de formation (compétences fondamentales). L'inclusion d'un niveau supérieur dans les compétences fondamentales a été possible car les compétences fondamentales se réfèrent à une échelle plus large, l'échelle du CECR. En particulier dans la zone

d'échelle critique englobant les niveaux A1.2 et A2.1, le test doit comporter suffisamment d'exercices pour permettre d'établir une limite fiable entre les niveaux.

Les compétences de compréhension écrite au niveau A2 (c'est-à-dire A2.1, cf. Trim et al., 2001, p. 41) peuvent être caractérisées comme suit sur la base des éléments essentiels du CECR :

Je peux lire des textes courts très simples. Je peux trouver une information particulière prévisible dans des documents courants comme les publicités, les prospectus, les menus et les horaires et je peux comprendre des lettres personnelles courtes et simples. (*Grille d'auto-évaluation*, Trim et al., 2001, p. 36)

Peut comprendre des textes courts et simples contenant un vocabulaire extrêmement fréquent, y compris un vocabulaire internationalement partagé. (*Échelle de compréhension écrite générale*, id., p. 75)

Opérationnalisation

Les tâches proposées forment des blocs qui peuvent être librement combinés avec d'autres blocs de tâches. Pour la grande majorité des élèves, le temps de traitement d'un bloc de tâches n'est pas censé dépasser sept minutes. Dans chaque bloc de tâches, il y a deux stimuli, généralement de trois ou quatre questions (items) pour chacun, répartis sur le même nombre d'écrans. Une page (un écran) se compose d'une situation, avec le titre de la tâche, un stimulus (texte) et des propositions de réponses. La longueur des textes varie entre 100 et 200 mots. Les textes n'ont pas pu être présentés comme des textes authentiques avec des caractéristiques variables (polices et tailles des caractères, présentation du texte, etc.) ni avec des illustrations, le cas échéant. Seules certaines caractéristiques générales des textes qui concernent la mise en page telles que la présentation comme texte courant, des listes ou des dialogues, ont pu être implémentées. Ces moyens limités ont toutefois permis de mettre en œuvre un assez large éventail de textes issus d'expériences quotidiennes et privées, par exemple des histoires, des articles de journaux, des blogs de voyage, des brochures, des fiches signalétiques, des CV sous forme de récit, des évaluations (commentaires sur un film ou un restaurant), des lettres, des courriels, des entretiens, des *chats*, des forums en ligne, des formulaires d'inscription, des tables des matières, des sommaires, des sites Internet avec des informations pratiques (p. ex. contact) ou des CV en mots clés.

Seuls les formats de questions fermées (réponses à choix multiples) ont été utilisés pour tester les compétences fondamentales. Parmi les tâches, il s'agissait de questions à choix multiples classiques (question ou début de phrase avec trois options de réponse), choix multiples avec une question et plusieurs textes courts ou éléments de texte (dans des listes ou des formulaires), diverses formes d'appariement (attribution d'une image au texte ou vice versa ; attribution du nom ou du titre à un texte).

L'utilisation de formats d'items fermés, en particulier les questions à choix multiples, a eu un impact sur les textes. Bien que les textes soient autant que possible basés sur des textes authentiques, comme c'est l'usage dans les tests orientés vers l'action et la tâche, il était également nécessaire d'ancrer les distracteurs (mauvaises réponses plausibles) dans les textes, de telle sorte qu'une simple correspondance littérale ou thématique entre une question ou une réponse proposée et le texte ne puisse mener automatiquement à la bonne réponse (sauf intention). Dans les tâches proposées, aucun texte authentique n'a été directement utilisé, mais les textes ont été rédigés avec les caractéristiques essentielles des textes source.

L'exigence qui impliquait de créer des tâches avec des textes dans trois langues cibles différentes (allemand, français et anglais) et mesurant des compétences langagières de la manière la plus égale qui soit était un défi particulièrement compliqué. Il est évident que, par exemple, dans le cas d'un texte anglais le choix d'un certain mot en allemand dans la question peut influencer la difficulté d'un item

d'une manière très différente du même mot en français. On peut s'attendre à des effets analogues lorsqu'un élève de langue italienne lit le même texte français qu'un élève de langue allemande.

Les questions ainsi que les options de réponse ont été rédigées dans la langue de scolarisation de la région du pays concernée. Comme l'ont montré Barras, Karges & Lenz (2016) ainsi que Karges, Barras & Lenz (en cours de parution), il n'est souvent pas possible de formuler des questions pertinentes dans la langue cible des tests destinés aux élèves en classe de 8^e pour qu'elles soient suffisamment comprises pour déclencher le processus de compréhension souhaité. Les élèves qui ne comprennent pas ou à peine les questions (en particulier les mots "qui", "où") ne sont pas sûrs d'eux et utilisent des stratégies arbitraires pour donner une réponse. Dans l'usage réel du langage, qui doit être reproduit autant que possible dans le test, il est rare que l'intention de lire ne soit pas claire. Toute personne qui lit un texte sait généralement au moins dans quel but elle le fait.

Pour déterminer les thèmes et les genres des textes, l'équipe chargée de créer les exercices a d'abord examiné les principaux moyens d'enseignement des langues étrangères pour les sujets qu'ils traitent, car la connaissance d'un sujet (et du vocabulaire correspondant) a une influence décisive sur la difficulté subjective du texte. Dans la mesure du possible, des sujets populaires ont été choisis, de façon à ce que les élèves utilisant un moyen d'enseignement particulier ne soient pas favorisés par le choix du thème.

Comme déjà mentionné à plusieurs reprises, les concepts des compétences fondamentales sont ancrés dans les concepts de compétence du CECR. Par conséquent, les descriptions de compétences du CECR ont été la référence principale pour la création du test. Outre le CECR lui-même, les descriptions de compétences de *lingualevel* (Lenz et Studer 2007), qui constituent également la base des listes de contrôle du Portfolio européen des langues pour les enfants et les jeunes (Bersinger et al. 2005), ont également été consultées. En outre, les principales caractéristiques des niveaux A1 et A2 dans le manuel pour l'élaboration de tests liés au CECR (Conseil de l'Europe 2009, p. 123, tableau A2).

Le système des types de lecture (différents styles de lecture liés aux intentions de lecture respectives ; cf. tableau 2.3), qui remonte à Urquhart et Weir (1998), a constitué une aide importante à la systématisation de la préparation des tâches de test dans le but d'éviter une couverture insuffisante du *construct* de la lecture.

Tableau 2.3 : Types of reading (Weir, 2005a, p. 90)

Types of reading	Global level	Local level
Careful reading	Establishing accurate comprehension of explicitly stated main ideas and supporting details Making propositional inferences.	Identifying lexis Understanding syntax
Expeditious Reading	Skimming quickly to establish: discourse topic and main ideas, or structure of text, or relevance to needs Search reading to locate quickly and understand information relevant to predetermined needs	Scanning to locate specific points of information

Dans la typologie de Weir (2005a), les styles de lecture (ou types de lecture) sont différenciés en fonction du degré d'attention ou de vitesse et de la quantité de texte sur laquelle l'individu se concentre. Le balayage, par exemple, c'est-à-dire la lecture rapide orientée localement, est utilisé pour identifier des détails spécifiques tels que des noms, des numéros ou d'autres informations

superficiellement reconnaissables. En revanche, la lecture attentive a pour but une compréhension détaillée.

Dans le cadre des enquêtes COFO, le test de compréhension écrite comprenait des items dans lesquels, pour la moitié d'entre eux, il était nécessaire de parcourir le texte pour rechercher des informations dans le texte et pour l'autre moitié des items, la solution devait être trouvée par une lecture attentive d'un ou deux passages du texte. Seuls quelques items visaient à extraire une compréhension globale ou à identifier le sujet du texte. Cela s'explique en partie par le fait que même les réponses à des questions globales avec des textes aussi courts se réduisent rapidement à une compréhension précise d'un passage. Inversement, il se peut que non seulement le passage contenant la solution doive être compris de façon précise, mais aussi l'ensemble du texte, surtout si les distracteurs font référence aux autres parties du texte. Naturellement, le comportement de lecture réel ne peut pas être entièrement contrôlé. En raison de la brièveté des textes et du manque de contrôle du temps, par exemple, aucun élève ne pouvait être contraint à « parcourir » rapidement un texte. L'ordre des items (les items à lire rapidement arrivaient en premier dans un texte) augmentait au moins la probabilité que le style de lecture désiré soit utilisé.

Pour évaluer les compétences fondamentales en *compréhension écrite* dans la première langue étrangère, 13 blocs d'exercices différents avec un total de 24 textes de lecture et 53 items ont été utilisés (voir chapitre 2.4.1).

Exemples d'exercices

Les illustrations 2.13 à 2.15 qui suivent présentent des exemples d'exercices utilisés afin d'évaluer les compétences fondamentales en compréhension écrite dans la première langue étrangère. Les élèves ayant atteint les compétences fondamentales sont en principe en mesure d'effectuer correctement ces exercices.

Illustration 2.13 : Exercice de compréhension écrite en allemand comme première langue étrangère pour les élèves de Suisse romande (attribution d'un titre à un texte)

Après les prédictions météo, vous lisez également quatre nouvelles de presse.
Avec les nouvelles, vous recevez huit titres en français.
Choisis le bon titre pour chaque nouvelle.

F1L8_fd_018_002

Text 1:
Es ist nie eine gute Idee zu wenig zu schlafen. Forscher haben jetzt herausgefunden, dass das die Wahrscheinlichkeit erhöht, krank zu werden. Das zeigt, dass nicht nur die Qualität, sondern auch die Menge des Schlafs wichtig ist ...

Text 2:
Öffentlicher Verkehr: Leute, die nicht bezahlen, werden bald registriert. Achten Sie also darauf, immer ein Billet zu kaufen, wenn Sie den Zug oder den Bus nehmen. Für Personen ohne Billet werden die Konsequenzen bald ernster sein als eine einfache Busse ...

Text 3:
Bis Januar präsentiert das Museum der Wissenschaften noch eine Ausstellung zu den zentralen Fragen über unsere Sonne, die Planeten und das Universum. Diese Ausstellung zeigt neue Entdeckungen und eine Auswahl grosser Kunstwerke zu den Geheimnissen des Weltraums ...

Text 4:
Tragen Sie ein T-Shirt? Wenn ja, dann sind Sie bereits mitten in unserem Thema der Woche. Die erste Folge unserer Serie über Recycling befasst sich mit Kleidung – produziert aus Plastikflaschen ...

Quel titre correspond au Text 2?

- L'exposition «Le monde des planètes: destination espace».
- Les Suisses sont les champions des distances en transport public.
- Une entreprise veut améliorer la qualité de votre sommeil.
- Nouveaux points de récolte des bouteilles en plastique.
- Nouveau musée sur l'œuvre de l'artiste Philippe Leglück.
- Les gens qui ne payent pas leurs billets de train ou de bus seront fichés.
- Comment des bouteilles deviennent des vêtements.
- Dormir trop peu augmente les risques de tomber malade.

Commentaire de méthodologie didactique

La sixième rubrique peut être identifiée comme une solution en faisant correspondre des mots simples dans le texte 2 (comme « bezahlen » ou « registriert ») avec des *mots parallèles* (comme « bus » et « billet », écrits ici comme des mots étrangers) et les mots français dans les titres français. La seconde rubrique se veut un distracteur, mais offre beaucoup moins de points de repères dans le texte que la solution. L'élève qui connaît des mots simples et qui peut faire usage des parallèles entre sa langue de scolarisation et la langue étrangère est tout à fait capable de trouver la solution.

Illustration 2.14 : Exercice de compréhension écrite en anglais comme première langue étrangère (pour les élèves de Suisse alémanique (appariement simple avec une image et quatre textes)

Deine Schulklasse besucht das internationale Zeichentrickfilmfestival AniMov in Yverdon. Ihr schaut das Programm an, um einen Film auszuwählen.

F1L8_dE_015_001

The Long Search | Monday, 2:45 p.m.
 Alexa's grandfather was an explorer. He has never returned from his last journey, but he wrote a letter to Alexa. Now, Alexa goes looking for him. She travels to the North Pole to look for her grandfather. On her journey through the land of snow and ice, she finds good friends.

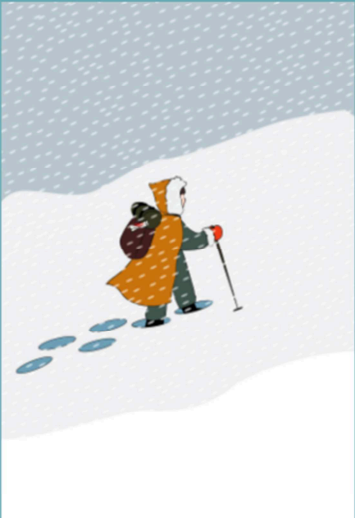
Léonie and the Wrong World | Tuesday, 10:15 a.m.
 Paris, 1951: Léonie's parents are inventors. An evil scientist has kidnapped them. Léonie has to travel around the world to save them. Go Léonie! Science is counting on you.

Before Judie left | Tuesday, 2:30 p.m.
 During her summer holidays, Annie meets Judie. They come from very different families, but the two girls have a lot in common. The movie is based on a book by Joan Reece.

Ghost Soul | Wednesday, 10:30 a.m.
 Eleven-year-old Lucy has a special power: she can leave her body and float through the air. When she has to go to the hospital, she meets detective Daniel. Together, they try to catch a dangerous criminal.

Du siehst ein Poster. Zu welchem Film passt es?

Klicke auf den passenden Film.



Weiter

Commentaire de méthodologie didactique

Grâce à la compréhension des mots parallèles "North Pole" et "ice", le premier texte devrait s'imposer comme une solution. Si le mot « snow » n'est pas reconnu comme un mot parallèle, il doit être connu grâce aux expériences scolaires ou extrascolaires des élèves. Dans le second texte, « travel around the world » devrait produire l'effet d'un distracteur. Toutefois, le premier texte contient des indications positives plus nombreuses et plus claires. La troisième option peut être directement exclue grâce au mot parallèle « summer ». Dans la quatrième option, aucun lien entre le texte et l'image ne devrait être établi.

Illustration 2.15 : Exercice de compréhension écrite en français comme première langue étrangère pour les élèves tessinois (choix multiple avec début de phrase et trois options)

**Dopo la scuola, Tom chatta con Marc,
il ragazzo della famiglia che lo ospita in Francia.**

F1L8_IF_006_001

Marc 14:29
Salut Tom :-). L'école est finie pour aujourd'hui? Tout va bien?

Tom 14:45
Salut! Oui, c'est fini :-). Et on n'a pas de devoirs.
Je rentre maintenant à la maison avec ton papa. Tu es où?

Marc 14:54
Je suis au parc avec des copains.

Tom 15:00
Qu'est-ce que vous faites encore aujourd'hui?

Marc 15:07
On joue au foot au terrain de sport à 16h. Tu viens?
Ça prend 15 minutes pour venir depuis la maison.

Tom 15:17
Bien sûr! Du foot, ouaaais :-)! Je peux venir à pied?

Marc 15:23
Super :-)! Non, tu dois prendre le bus. À pied, c'est trop loin. Et tu ne peux pas prendre mon vélo, il est cassé.

Tom 15:25
Okay, je pars dans quelques minutes.

Marc 15:31
Très bien... C'est moi qui vais gagner!

Tom 15:40
On va voir... :-)

Tom e Marc...

- fanno i compiti insieme.
- prendono lo stesso autobus.
- giocano a calcio alle quattro.

Avanti

Commentaire de méthodologie didactique

La troisième option devrait être identifiée comme une solution car elle contient deux éléments en même temps, qui apparaissent également dans la même phrase du texte et doivent être faciles à comprendre : « jouer au foot » et « 16h ». Le chiffre « quatre » n'apparaît pas directement sous sa forme numérique pour que la tâche de balayage ne soit pas complètement banale. Les deux distracteurs font référence à des passages de texte. « Devoir » est peut-être un mot très simple pour les élèves, mais il est aussi facile de comprendre la négation pouvant mener à la mauvaise réponse. La seconde option peut être exclue sur la base d'indices spécifiques (« tu dois prendre le bus » ou « je rentre maintenant à la maison avec ton papa ») ou sur la base d'une compréhension de la situation générale. Quoi qu'il en soit, il se peut que les élèves ne parviennent pas facilement à la conclusion que la seconde option est la bonne, d'autant plus que la troisième option peut être identifiée comme la bonne avec des compétences langagières élémentaires.

2.3.2 Compétences fondamentales évaluées dans le domaine de la compréhension orale

Les compétences fondamentales caractérisent comme suit les attentes minimales en matière de compréhension orale dans la première langue étrangère :

Les élèves sont capables de comprendre, dans des textes oraux courts et simples, quelques mots et expressions ainsi que des phrases très courtes, lorsqu'il est question de thèmes bien connus, comme la famille, l'école et les loisirs, à condition que l'on parle très lentement et posément, avec de longues pauses laissant le temps de saisir le sens des énoncés.

Ils sont capables de comprendre suffisamment dans une conversation sur des thèmes connus pour réagir de manière simple lorsque des interlocuteurs s'adressent directement à eux d'une manière bienveillante en s'exprimant lentement, clairement, avec des répétitions et des reformulations simples. (CDIP, 2011a, p. 15)

Les deux paragraphes font référence à des situations d'écoute fondamentalement différentes. Le premier paragraphe traite des textes oraux (donc éphémères) sur lesquels l'auditeur n'a aucune influence. Dans le second paragraphe, les textes d'écoute sont constitués d'une conversation entre les personnes présentes, qui peuvent être en mesure de prendre en compte les possibilités limitées des apprenants ayant des compétences langagières élémentaires.

Les attentes formulées dans les compétences fondamentales pour la compréhension orale sont similaires à celles de la compréhension écrite. Seul un langage simple et familier, ne faisant pas appel à beaucoup d'expériences, peut être compris, et souvent seulement s'il existe des circonstances favorables et des possibilités de compensation : les interlocuteurs parlent lentement, clairement, soigneusement et avec de longues pauses, et se répètent ou paraphrasent si nécessaire.

La compréhension orale est similaire à la compréhension écrite à bien des égards. La compréhension orale précède généralement la compréhension écrite, du moins pour les langues premières. La compréhension orale (compréhension du discours oral) et la compétence de décodage sont des prédicteurs importants des compétences en compréhension écrite (Gough & Tunmer, 1986). Pour les langues secondes, la relation entre les deux domaines de compétence dépend du contexte d'acquisition. La primauté de l'acquisition de la compréhension orale ne va pas de soi si elle n'est pas travaillée, alors que la compréhension écrite est régulièrement stimulée. La compréhension orale, en tant que compétence langagière réceptive, a de nombreux recouvrements avec la compréhension écrite, mais diffère spécifiquement de celle-ci à divers égards : dans la compréhension orale, c'est le flux sonore qui doit être segmenté (au lieu de perceptions visuelles à l'écrit) et les formes sonores doivent être analysées et finalement traduites en sens et signification. L'emphase et l'intonation peuvent aider. Lors de l'écoute, la mémoire de travail est sollicitée différemment, peut-être plus que lors de la lecture, car les mots entendus doivent généralement être traités en temps réel et il n'est souvent pas possible de « revenir en arrière » de manière autonome (Buck, 2001 ; Tobia, et al. 2017 ; Vandergrift et Baker, 2015). Quant à la lecture, il a également été démontré, que pour l'écoute, les apprenants ayant des compétences linguistiques élémentaires rencontrent des difficultés liées aux bases linguistiques de la langue étrangère et ne peuvent pas assez compenser cette situation par de bonnes stratégies de compréhension orale (Field, 2004).

L'importance de la volatilité de la langue parlée et la difficulté à traiter la langue en temps réel si on ne dispose que de compétences élémentaires apparaissent clairement dans les formulations des compétences fondamentales.

Tout comme le test de compréhension écrite, le test de compréhension orale a été conçu moins comme un test d'accomplissement (*achievement test*) que comme un test de compétence (*proficiency test*) visant à situer la performance des élèves aux niveaux A1 et A2 de l'échelle de référence du CECR.

C'est la raison pour laquelle nous présentons ici quelques descriptions des compétences centrales du niveau A2 (c'est-à-dire A2.1) :

Je peux comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquent relatifs à ce qui me concerne de très près (par exemple moi-même, ma famille, les achats, l'environnement proche, le travail). Je peux saisir l'essentiel d'annonces et de messages simples et clairs. (*Grille d'auto-évaluation*, Trim et al., 2001, p. 36)

Peut généralement identifier le sujet d'une discussion se déroulant en sa présence si l'échange est mené lentement et si l'on articule clairement. (id., p. 72)

Peut comprendre et extraire l'information essentielle de courts passages enregistrés ayant trait à un sujet courant prévisible, si le débit est lent et la langue clairement articulée. (id., p. 73)

Opérationnalisation

La mise en œuvre du *construct* de la compréhension orale dans les tâches est essentiellement effectuée dans le cadre des mêmes définitions que la compréhension écrite (en ce qui concerne les blocs de tâches, les formats des items, la longueur des tâches, etc.). Les écrans ont été conçus un peu plus librement, entre autres parce que l'absence de texte (stimulus) laissait plus d'espace pour les items (questions). La longueur des textes oraux varie entre environ 30 et 100 mots. Les textes audio ont été spécialement conçus dans le style des textes authentiques et enregistrés en studio. Un défi particulier consistait à maintenir constants non seulement le contenu mais aussi les caractéristiques de la langue parlée par les locuteurs dans les trois langues cibles que sont l'allemand, le français et l'anglais. Malgré des enregistrements répétés et le montage ultérieur des enregistrements en studio, cela naturellement n'a pas été entièrement réussi.

Dans les textes audio, un large éventail de textes quotidiens et de textes sur l'environnement personnel a été intégré. Les textes sous formes de monologues étaient souvent intégrés dans un contexte de conversation, comme un entretien formel ou informel, dans le but de créer un contexte facilement compréhensible. Dans les items du test, les questions des entretiens ont été utilisées à l'occasion, les réponses plus fréquemment. Les textes de ces dialogues peuvent être affectés aux types de texte (informels) suivants : questions à l'occasion d'un entretien, renseignements sur soi-même ou d'autres personnes, information sur ses projets personnels, rapports d'expérience, indication d'un chemin, recette, informations sur les cours et les horaires et instructions de travail. L'annonce est un type de texte purement monologique. Une autre partie des items concernait les dialogues avec différents changements de locuteur, par exemple dans le cadre d'un achat en magasin.

L'écoute interactive, telle que décrite dans le second paragraphe présentant les compétences fondamentales (CDIP, 2011a, p. 15), n'a pas été directement mise en œuvre dans le test. Cependant, les enregistrements audio montrent un comportement de l'orateur attentif et de niveau approprié, comme un discours lent et clair avec des pauses et des répétitions. Un comportement effectivement adapté de l'orateur n'aurait pas été techniquement réalisable. Des possibilités simples d'individualisation de l'adaptation, telles que la possibilité d'écouter un passage plusieurs fois si nécessaire, n'ont pas été utilisées. Seules des tâches prédéfinies ont été présentées aux élèves. Des exercices adaptatifs auraient rendu plus complexe l'estimation de la difficulté des items et n'auraient probablement apporté aucune valeur ajoutée à l'évaluation des compétences.

Le type d'item le plus courant en compréhension orale est de loin un item classique à choix multiples avec une question et trois réponses proposées sous forme de texte (phrase, mot ou nombre; longueur minimale : un chiffre; longueur maximale : une phrase principale ou une proposition subordonnée courte). Comme pour la compréhension écrite, mais de façon plus rare, il y avait aussi des items avec un appariement simple (p. ex. trois enregistrements indépendants et un groupe de cinq réponses chiffrées). Contrairement à la compréhension écrite, dans la compréhension orale, il y avait des écrans

où il fallait écouter un texte et répondre à plus qu'un item en parallèle ou l'un après l'autre. Aussi dans ces situations, Les enregistrements audio ne pouvaient être écoutés qu'une seule fois. Une seconde écoute s'est avérée inutile pendant la phase pilote. Les items parallèles ou consécutifs à un texte audio étaient identiques ou légèrement différents : Les items du type appariement multiple (p. ex. trois noms avec 3 chiffres sur 5, quatre trous dans un emploi du temps avec 4 matières sur 7, trois menus avec 3 prix sur 6), ou bien la suite de deux questions à choix multiple sur le même écran demandaient la répétition d'opérations plus ou moins identiques. Différents types d'items sur le même écran sont apparus dans les combinaisons suivantes, entre autres : 1^{er} item : une question et des images parmi lesquelles plus d'une réponse a dû être sélectionnée, 2^e item : une question et trois options sous forme de texte ou 1^{er} item : une question et trois options sous forme de texte, 2^e item : une question et quatre images parmi lesquelles une réponse a dû être sélectionnée.

À bien des égards, le développement des tâches destinées à la compréhension orale était analogue à celui de la compréhension écrite, comme les sources de descriptions des niveaux A1 et A2, la prise en compte des sujets dans les moyens d'enseignement, le degré d'authenticité des textes et aussi la référence aux types de lecture (*types of reading*) (Weir 2005b, p. 90). Le test de compréhension orale a également tenté d'introduire différents types de réception selon les deux dimensions globales/locales et rapides/attentives. Les items de compréhension orale de l'enquête COFO sont principalement ceux qui nécessitent une compréhension attentive de passages dont la portée varie et qui comprennent également des textes audio complets (relativement courts). Environ un quart des items sont destinés à être résolus par la reconnaissance de nombres, de noms ou de mots simples (souvent des mots apparentés, c.-à-d. des mots partageant une étymologie commune) dans le texte. Ce n'est que dans des cas isolés que l'objectif est d'identifier globalement le sujet ou le message principal du texte audio.

Pour évaluer les compétences fondamentales en *compréhension orale* dans la première langue étrangère, 13 blocs d'exercices différents avec un total de 25 textes audio et 59 items ont été utilisés (voir chapitre 2.4.1).



Exemples d'exercices

Les illustrations 2.16 à 2.18 qui suivent présentent des exemples de tâches utilisées afin d'évaluer les compétences fondamentales en compréhension orale dans la première langue étrangère. Les élèves ayant atteint les compétences fondamentales sont en principe en mesure d'effectuer correctement ces tâches.

Illustration 2.16 : Exercice de compréhension orale en français comme première langue étrangère pour les élèves de Suisse alémanique (appariement multiple avec deux noms propres et cinq matières scolaires ; réponses analysées comme deux questions indépendantes)

Deine Klassenkameraden Jennifer und Mirko sprechen beide zu Hause Französisch. F1H8_dF_013_002
Ihr seid bei Mirko zu Hause, um an einem Projekt für den Französischunterricht zu arbeiten. F1H8_dF_013_003
Dabei trifft ihr Mirkos Grossmutter.

Höre den zweiten Teil des Gesprächs.

Beantworte die Frage.
Ziehe die richtigen Fächer auf die Namen.

Welche Lieblingsfächer haben Mirko und Jennifer?

Mirko:

Jennifer:

Transcription du texte d'écoute

Mirko : Et aujourd'hui, nous devons écrire un texte pour le français.

Jennifer : Oui. C'est vraiment ennuyeux. Notre prof est vraiment bête. Elle nous donne toujours des exercices tellement nuls.

Mirko : C'est pas vrai ! Je trouve la prof bien. Les exercices sont souvent très intéressants. J'aime le français.

Oma : Mais alors qu'est-ce que tu aimes à l'école, Jennifer ? Le sport ?

Jennifer : Non, les maths ! Ça c'est cool. J'aime bien calculer et en maths, on fait toujours des problèmes passionnants. Et la branche que j'aime le moins, c'est l'Histoire. C'est une catastrophe.



Commentaire de méthodologie didactique

Dans un premier temps, il s'agit d'identifier le passage pertinent. Le deuxième item devrait être rendu plus difficile par le fait que, outre les déclarations de Jennifer et au sujet de Jennifer, les déclarations de Mirko et au sujet de Mirko doivent également être prises en considération. La déclaration de Jennifer concernant ce qu'elle n'aime pas devrait être facile à identifier, car elle en parle elle-même, avec une voix féminine et des émotions négatives. La déclaration concernant ce que Jennifer aime est annoncée explicitement et avec le verbe habituel « aimer ». La bonne réponse, « les maths », contient la réponse correcte sous forme de mot apparenté.

Illustration 2.17 : Question de compréhension orale en allemand comme première langue étrangère pour les élèves de Suisse romande (question à choix multiple avec question et trois options)

Madame Müller vient d'Autriche. Elle écrit des livres sur des pays lointains. Aujourd'hui, elle vient dans ta classe et vous parle du Tibet. F1H8_ID_003_001

Ecoute la première partie de la conversation.

Réponds à la question.
Choisis la bonne réponse.

Que raconte Madame Müller à propos du Tibet?

- Que les habitants doivent quitter leur village en hiver.
- Qu'en hiver, la température peut descendre jusqu'à moins 30 degrés.
- Qu'il y est très difficile de marcher sur les rues gelées.

[Suivant](#)

Transcription du texte d'écoute

Visiteur : Le Tibet se trouve dans l'Himalaya, ce sont les plus hautes montagnes du monde. J'étais dans un village près d'une grande rivière. En hiver, il fait si froid que la rivière gèle. La glace est si épaisse que l'on peut marcher dessus.

Jacob : Excusez-moi, combien de degrés fait-il ?

Visiteur : Il fait très froid. Parfois, il fait moins trente degrés.

Jacob : Moins trente degrés ! Wow !



Commentaire de méthodologie didactique

Cette tâche consiste à évaluer trois énoncés sous forme de phrases. La solution, la deuxième option, implique d'identifier un nombre, mais il est nécessaire d'évaluer l'occurrence des trois énoncés à l'écoute. Les deux distracteurs ne présentent pas d'éléments facilement identifiables dans le texte. Par conséquent, on peut supposer que l'écoute du nombre mène à la bonne solution, même si le texte n'a pas été totalement compris.

Illustration 2.18 : Exercice de compréhension orale en anglais comme première langue étrangère pour les élèves de Suisse alémanique (deux questions à choix multiples à trois options ; les réponses sont analysées comme deux questions indépendantes)

Sandra Core ist eine beliebte kanadische Musikerin. Vor einem Konzert spricht ein Radiojournalist mit drei Kindern, die zum Konzert gehen. F1H8_dE_027_004
F1H8_dE_027_005

Höre das Interview mit Mona noch einmal.

Beantworte die Fragen.
Wähle die richtigen Antworten aus.

Wer kann die Texte von Sandra Cores Liedern auswendig?

- Mona.
- Monas Bruder.
- Monas Mutter.

Was hofft Mona?

- Dass die Gitarristen am Konzert gut sind.
- Dass sie Gesangsunterricht nehmen darf.
- Dass sie Sandra Core gut hören kann.

[Weiter](#)

Transcription du texte d'écoute

Journaliste : Et vous ? Êtes-vous aussi un grand fan de Sandra Core ?

Mona : Euh, pas vraiment. Je m'appelle Mona et j'ai 13 ans. Je suis ici avec mon frère et ma mère. Le vrai grand fan de Sandra Core, c'est mon frère Rico. Il connaît toutes ses chansons par cœur.

Je joue de la guitare. J'espère que les guitaristes du concert sont bons. Quand j'entends quelque chose pour la première fois, je veux toujours savoir comment le jouer à la guitare.

Commentaire de méthodologie didactique

Deux items se réfèrent au texte audio de cette page. Les réponses aux deux items se trouvent dans le même ordre dans le texte. Par conséquent, le fait qu'il y ait un deuxième item ne devrait que légèrement influencer l'élève alors qu'il cherche la réponse au premier item. Le texte parle de la passion pour la musique d'une famille. La musique et la famille devraient être des sujets familiers. L'option 1 devrait être une solution déjà moins adaptée après la première déclaration de Mona, bien que le « yeah » initial puisse orienter vers la mauvaise réponse. La solution est donnée explicitement dans le texte, en des mots très simples : «...my brother Rico. He knows all her songs...» (...mon frère Rico. Il connaît toutes ses chansons...). Le fait que le frère ait été cité dans la phrase précédente peut aider. Aucune déclaration n'est faite au sujet de la mère dans la troisième option ; le mot « mum », facilement compréhensible, n'apparaît que comme distracteur.

2.4 Conception des tests, analyse des réponses, questionnaire de l'élève et réalisation du test

Domenico Angelone et Florian Keller

2.4.1 Conception des tests

Les élèves participant à l'enquête COFO ont chacun répondu à un cahier de test pour chaque matière et chaque domaine de compétence, qui ne contient qu'un sous-ensemble de toutes les questions du test. Les cahiers de test ont été constitués de telle sorte que certains contiennent les mêmes groupes de questions. Ainsi, les difficultés et les performances des élèves peuvent toujours être présentées sur une échelle de mesure commune. Dans le cadre des enquêtes COFO, un *Youden Square Design* (Frey et al. 2009) a été utilisé pour chaque matière et domaine de compétence. Dans un premier temps, toutes les tâches du test d'une matière et d'un domaine de compétence ont été regroupées en blocs d'exercices de difficulté égale. Le tableau 2.4 indique le nombre de blocs d'exercices, de stimuli d'exercices (lecture ou écoute de textes) et d'items utilisés pour chaque matière et domaine de compétence.

Tableau 2.4 : Nombre de blocs d'exercices, de stimuli et d'items utilisés dans l'enquête COFO 2017

Matière	Domaine de compétence	Nombre de blocs d'exercices	Nombre de stimuli d'exercices	Nombre d'items
Langue de scolarisation	Lecture	13	31	67
	Orthographe en allemand	13	-	79
	Orthographe en français	13	-	92
	Orthographe en italien	13	-	55
Allemand comme première langue étrangère	Compréhension écrite	13	24	53
	Compréhension orale	13	25	59
Français comme première langue étrangère	Compréhension écrite	13	24	53
	Compréhension orale	13	25	59
Anglais comme première langue étrangère	Compréhension écrite	13	24	53
	Compréhension orale	13	25	59

Dans un second temps, les blocs de tâches d'une matière et d'un domaine de compétence ont été systématiquement répartis dans 13 cahiers de test différents. Chaque cahier de test est composé de quatre blocs de tâches. Chaque bloc de tâches (et donc chaque tâche du test) apparaît dans 4 des 13 cahiers de test, une fois dans chacune des quatre positions, et chaque combinaison de blocs apparaît dans un seul cahier de test. Les 13 cahiers de test ont été distribués au hasard à l'échantillon d'élèves. Chaque élève n'a donc travaillé que sur une partie (4/13) de l'ensemble d'une matière et d'un domaine de compétence. Pour des informations détaillées sur la conception des tests, se référer à Angelone et Keller (2019).

2.4.2 Mise à l'échelle des données des tests

Pour l'analyse des données du test, nous avons utilisé des modèles de la théorie de réponse à l'item (cf. p. ex. Rost, 2004). La difficulté des items a été évaluée séparément par matière et par domaine de compétence à l'aide d'un modèle Rasch unidimensionnel (modèle IPL). L'estimation des paramètres a été réalisée avec la méthode du maximum de vraisemblance marginale en tenant compte des poids des

élèves avec le package R « TAM » (Robitzsch et al. 2017). Pour déterminer les compétences des élèves pour chaque matière et chaque domaine de compétence, 20 valeurs plausibles (von Davier et al. 2009) ont été estimées à l'aide d'un modèle de régression multidimensionnelle à difficultés d'items fixes. Les valeurs plausibles ont finalement été recodées en une variable muette à l'aide de valeurs seuils spécifiques à la matière et à la compétence pour la « compétence fondamentale » : 0 = « Compétences fondamentales non atteintes » et 1 = « Compétences fondamentales atteintes ». Les valeurs seuils ont été déterminées par des groupes d'experts composés de didacticiens et d'enseignants de la matière concernée à l'aide d'une méthode de *bookmark* modifiée dans le cadre de procédures d'établissement de standards spécifiques à la matière. Pour des informations détaillées sur la mise à l'échelle des données des tests, se référer à Angelone et Keller (2019).

2.4.3 Questionnaire aux élèves

À l'issue du test, un questionnaire est présenté aux élèves, dans lequel, outre les caractéristiques individuelles telles que l'origine sociale et leur statut migratoire, divers aspects jugés pertinents au regard de leurs performances dans les langues ont été recueillis, par exemple à l'aide de questions sur l'apprentissage dans ces langues et la perception de leur environnement pédagogique (cf. Arbeitsgruppe ÜGK Kontextfragebogen Sprachen 2017, 2016). Le questionnaire a été administré sur tablette ; seules les questions sur la profession et la formation des parents ont été présentées sur papier.

2.4.4 Administration des tests

L'administration des tests COFO 2017 s'est déroulée entre le 24 avril et le 2 juin 2017 et a été réalisée selon une procédure standardisée par des administrateurs de test formés pour cette tâche. Les élèves ont répondu au test et au questionnaire sur des tablettes amenées par les administrateurs de test. Les élèves avaient droit à une feuille et un crayon. La passation a duré au total 2 heures et 55 minutes (voir tableau 2.5).

Tableau 2.5 : Déroulement de l'enquête COFO 2017

Introduction COFO	10 min.
Lecture en langue de scolarisation	35 min.
Orthographe en langue de scolarisation	15 min.
Pause	5 min.
Lecture en langue étrangère	25 min.
Pause	15 min.
Écoute en langue étrangère	25 min.
Pause	5 min.
Questionnaire	40 min.
Total	175 min.

2.5 Procédure d'échantillonnage COFO 2017

Martin Verner

La population cible de l'enquête COFO 2017 (élèves de 8^e) comptait plus de 80'000 élèves dans toute la Suisse. Étant donné qu'interroger tous les élèves aurait nécessité un effort disproportionné, des échantillons aléatoires d'élèves ont été constitués dans les cantons participants sur la base d'un échantillonnage aléatoire en une ou deux étapes avec stratification¹². Ainsi, les vingt-neuf cantons ou partie de cantons peuvent être divisées en deux groupes selon les procédures d'échantillonnage utilisées.

Procédures d'échantillonnage en une ou deux étapes

Dans les cantons où les élèves sont relativement peu nombreux, une procédure d'échantillonnage en une seule étape a été utilisée. Toutes les écoles ayant une classe de 8^e ont été invitées à participer. Au sein de ces écoles, cependant, une certaine proportion d'élèves a été sélectionnée par échantillonnage. Dans les cantons les plus peuplés, en raison du nombre élevé d'écoles et d'élèves, une procédure d'échantillonnage en deux étapes a été utilisée. Dans un premier temps, une procédure d'échantillonnage a été utilisée pour identifier les écoles qui allaient participer à l'enquête, avant qu'un certain nombre d'élèves ne soient sélectionnés au sein de ces écoles¹³. Les administrateurs de test ayant été équipés de 20 tablettes de test, une séance de test avec un maximum de 20 élèves a été organisée dans la grande majorité des écoles. Plusieurs séances de test ont eu lieu dans des écoles comptant un nombre relativement élevé d'élèves.

Population et exclusions

L'objectif de l'enquête COFO 2017 était d'impliquer le plus grand nombre possible d'élèves scolarisés en Suisse, sur la base d'un programme suisse, dès la classe de 8^e. Cela signifie que les programmes scolaires qui n'enseignent pas dans les langues nationales ou qui sont basés sur des programmes étrangers (p. ex. les « écoles internationales ») ne font pas partie de la population visée. La population effectivement visée, à laquelle se réfèrent les résultats pondérés de l'enquête COFO 2017 (donc la population COFO), comprenait moins d'élèves que la population souhaitée en raison de diverses exclusions. Les écoles de l'enseignement spécialisé n'ont pas participé à l'enquête COFO 2017¹⁴. Dans les écoles ordinaires tirées au sort, les élèves souffrant de troubles cognitifs ou fonctionnels ainsi que les élèves ayant une très mauvaise connaissance de la langue du test ont été exclus. L'exclusion dans les écoles ordinaires était laissée à la discrétion des enseignants ou des directeurs d'école respectifs. Les taux d'exclusion sont présentés séparément par canton dans l'illustration 2.19 et montrent le pourcentage de la population souhaitée dans la population COFO qui n'a pu être pris en compte.

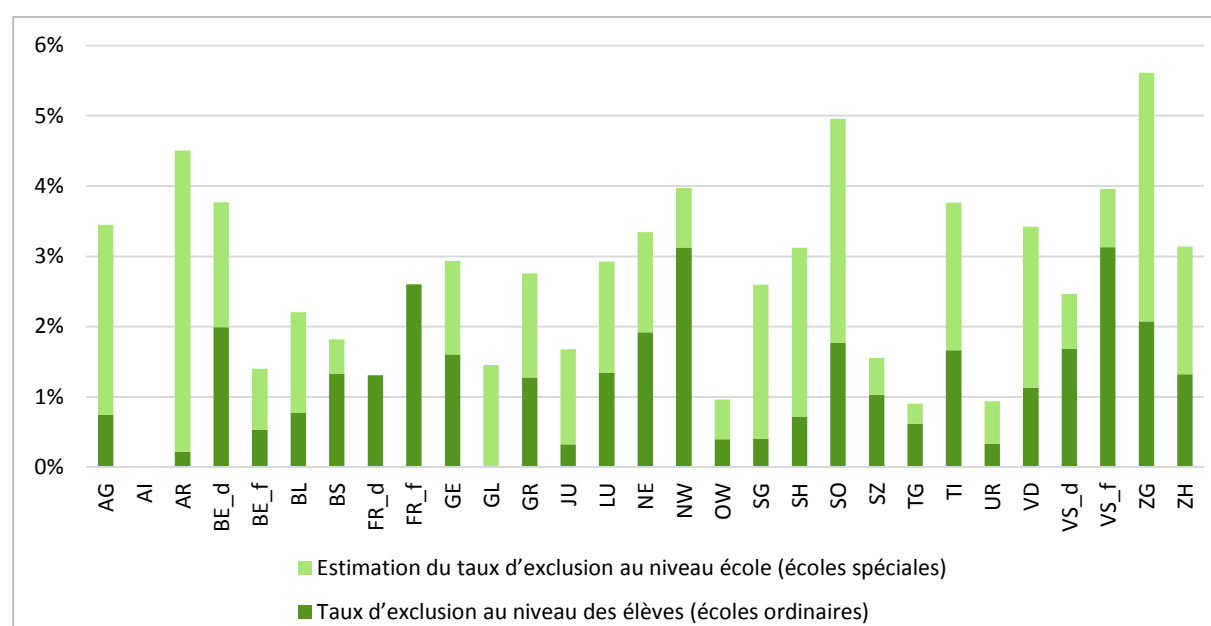
¹² L'information complète sur la conception, la pondération et l'estimation de la variance est renseignée dans un rapport à part (Verner et Hebling 2019). Les chiffres cantonaux les plus importants pour l'échantillon se trouvent également dans les portraits cantonaux (voir partie II de ce rapport).

¹³ Les probabilités de sélection des écoles ont été proportionnelles à l'effectif d'élèves respectivement estimé (procédure PPS ; cf. Rust 2014). Cela a conduit à la prise en compte dans l'échantillon de nombreuses écoles (relativement grandes) ayant une probabilité de 100% dans les cantons GR, NE, SZ et TI. Les probabilités de sélection dans les écoles tirées au sort ont été identiques pour tous les élèves (échantillon aléatoire ; cf. Rust 2014).

¹⁴ Il existe diverses raisons à l'exclusion des écoles spécialisées. D'un côté, la majorité des écoles spécialisées ne différencient pas les années scolaires, ce qui complique la définition de la population cible. En outre, les exercices n'ont pas été élaborés en tenant compte des écoles spécialisées. Comme très peu de cantons disposent d'informations sur la fréquence de certaines formes de handicap ou de difficultés d'apprentissage et de comportement, il n'a pas été possible de déterminer dans quelles écoles spécialisées un test pouvait être effectué dans le cadre d'une enquête objective.

Les taux d'exclusion présentés montrent en partie que les pratiques d'exclusion diffèrent d'un canton à l'autre dans les écoles ordinaires. Il est donc recommandé d'utiliser ces informations sur l'échantillonnage qui sont résumées dans les portraits cantonaux (voir partie II de ce rapport) comme aide à l'interprétation des résultats. Il est indiqué que les proportions d'élèves exclus de l'enseignement dans les écoles de l'enseignement spécialisé figurant dans l'illustration 2.19 et dans les portraits cantonaux sont basées sur une estimation approximative. Les effectifs correspondants ne pouvant pas être affectés à une année scolaire, les proportions sont basées sur le nombre d'élèves âgés de 12 ans, scolarisés dans des écoles de l'enseignement spécialisé, et sont donc soumises à l'hypothèse que le nombre d'élèves durant une année scolaire est similaire à celui d'une année donnée. En outre, il ne serait pas correct de supposer que les performances scolaires de tous les élèves exclus ne répondent pas aux compétences fondamentales.

Illustration 2.19 : Taux d'exclusion à l'école et au niveau de l'élève séparés par canton



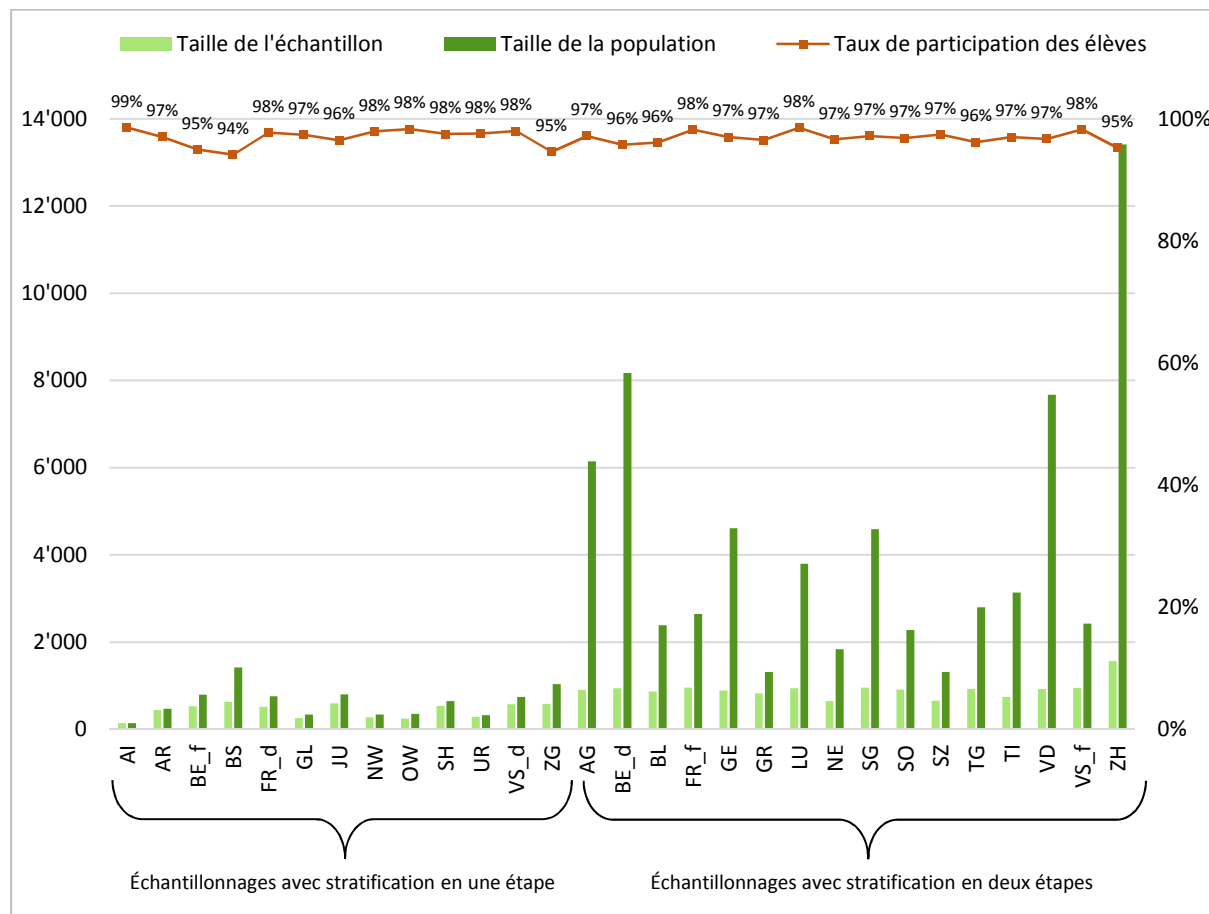
Commentaires : Dans la plupart des cas, les élèves des écoles de l'enseignement spécialisé ne peuvent pas être affectés à un degré scolaire spécifique. Les estimations présentées ici sont basées sur les proportions d'élèves d'une année donnée. La taille de la population souhaitée nécessaire pour calculer les pourcentages est basée sur l'échantillon pondéré des élèves, en tenant compte des exclusions dans les écoles ordinaires et la proportion estimée d'élèves scolarisés dans des écoles de l'enseignement spécialisé.

Taille de l'échantillon et taux de réponse

Pour des raisons liées aux ressources disponibles, le plan d'échantillonnage reposait sur l'hypothèse que la taille maximale totale de l'échantillon de 21'000 élèves et un nombre total de 1'300 séances de test ne devaient pas être dépassés. Dans le but de mener une enquête permettant d'établir un bilan aussi précis que possible des élèves en classe de 8^e, tant au niveau cantonal que national, une répartition optimale de la taille totale de l'échantillon a été recherchée. Dans les cantons où l'échantillonnage se fait en une seule étape, le nombre d'élèves participants varie entre 140 (AI) et 630 (BS). Dans la plupart des cantons avec des procédures d'échantillonnage en deux étapes, 1'000 élèves ont été sélectionnés. La taille de l'échantillon s'est finalement élevée à environ 900 élèves avec les exclusions et les absences. Dans le canton le plus peuplé, le canton de Zurich, plus de 1'500 élèves ont participé à l'enquête COFO 2017. La taille de la population, le nombre d'élèves interrogés et les taux

de réponse sont indiqués pour chaque canton dans l'illustration 2.20. Au total, l'échantillon de l'enquête COFO 2017 compte 20'177 élèves participants.

Illustration 2.20 : Population et taille des échantillons ainsi que taux de réponse au niveau des élèves, répartis par canton



Commentaires : La taille des échantillons correspond au nombre d'élèves ayant participé à l'enquête COFO 2017. La taille des populations a été estimée sur la base des échantillons et peut donc différer de la taille réelle de la population des élèves. Les taux de réponse sont basés sur le ratio pondéré des élèves participants par rapport aux élèves tirés au sort (sans exclusion).

Les refus de participation des écoles (3.9%) ont été compensés par le recours à des écoles de remplacement. Étant donné que certaines écoles de remplacement ont refusé également de participer à l'enquête ou n'étaient pas joignables, le taux de réponse pondéré au niveau de l'école, en tenant compte des écoles de remplacement, est de 99.2% dans toute la Suisse. La proportion d'absences des élèves pour cause de maladie, de refus ou de problèmes techniques s'élève à 3.4%. Les taux de réponse pondérés correspondant au niveau des élèves, répartis par canton, sont également présentés dans l'illustration 2.20.

Stratification et pondération

Afin d'obtenir une image aussi correcte que possible des populations cantonales d'élèves, différentes caractéristiques qui peuvent être liées à la performance des élèves (p. ex. le niveau de subvention, la taille de l'école, le genre, la classe fréquentée) ont été utilisées pour la stratification tant au niveau des écoles que des élèves. Comme les élèves n'ont pas fréquenté différents types d'écoles en classe de 8^e, contrairement à l'enquête COFO 2016 (11^e année scolaire), aucune probabilité de sélection au niveau des élèves n'était nécessaire : la probabilité de faire partie de l'échantillon était identique pour tous les

élèves d'une école tirée au sort pour participer à l'enquête COFO 2017. Les pondérations des élèves ont été calculées en fonction de l'ensemble des probabilités de sélection individuelle. Les pondérations des élèves reflètent le nombre (en termes de caractéristiques pertinentes des élèves) d'élèves semblables qui n'ont pas participé à l'enquête et qui sont représentés par un cas individuel. Par conséquent, les résultats de ce rapport sont toujours basés sur des calculs pondérés, car c'est la seule façon de tenir compte de la répartition réelle des caractéristiques des élèves.

2.6 Bibliographie

- Adam, J.-M. (1992). *Les Textes : types et prototypes*. Paris : Nathan.
- Alderson, J. C., Figueras, N., Kuijper, H., Nold, G., Takala, S. & Tardieu, C. (2006). Analysing tests of reading and listening in relation to the Common European Framework of Reference: The experience of the Dutch CEFR Construct Project. *Language Assessment Quarterly*, 3(1), 3–30.
- Alderson, J. C., Nieminen, L. & Huhta, A. (2016). Characteristics of weak and strong readers in a foreign language. *The Modern Language Journal*, 100(4), 853–879.
- Angelone, D. & Keller, F. (2019). *ÜGK 2017 Schulsprache und erste Fremdsprache. Technische Dokumentation zur Testentwicklung und Skalierung*. Aarau: Geschäftsstelle der Aufgabendatenbank EDK (ADB).
- Arbeitsgruppe ÜGK Kontextfragebogen Sprachen 2017. (2016). *ÜGK Kontextfragebogen Sprachen 2017: Inhalte und Konstrukte*. St. Gallen.
- Barras, M., Karges, K. & Lenz, P. (2016). Leseverstehen überprüfen: welche Sprache für die Fragen und Antworten in den Testitems? *Babylonia*, 2, 13–18.
- Bersinger, S., Jordi, U. & Tchang, M. (2005). *Europäisches Sprachenportfolio. Version für Kinder und Jugendliche von 11 bis 15 Jahren (ESP II)*. Bern: Schulverlag.
- Buck, G. (2001). *Assessing listening*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Canvat, K. (1996). Types de textes et genres textuels. Problématique et enjeux. *Enjeux*, 5–29.
- CDIP (2004). *Enseignement des langues à l'école obligatoire: stratégie de la CDIP et programme de travail pour la coordination à l'échelle nationale*
https://edudoc.ch/record/30009/files/Sprachen_f.pdf
- CDIP (2007). *Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (concordat HarmoS) du 14 juin 2007*, https://edudoc.ch/record/24710/files/HarmoS_f.pdf
- CDIP (2011a). *Compétences fondamentales pour les langues étrangères. Standards nationaux de formation. Adoptés par l'Assemblée plénière de la CDIP le 16 juin 2011*.
https://edudoc.ch/record/96779/files/grundkomp_fremdsprachen_f.pdf
- CDIP (2011b). *Compétences fondamentales pour les mathématiques. Standards nationaux de formation. Adoptés par l'Assemblée plénière de la CDIP le 16 juin 2011*.
https://edudoc.ch/record/96783/files/grundkomp_math_f.pdf
- CDIP (2011c). *Compétences fondamentales pour les sciences naturelles. Standards nationaux de formation. Adoptés par l'Assemblée plénière de la CDIP le 16 juin 2011*.
https://edudoc.ch/record/96786/files/grundkomp_nawi_f.pdf
- CDIP (2011d). *Compétences fondamentales pour la langue de scolarisation. Standards nationaux de formation. Adoptés par l'Assemblée plénière de la CDIP le 16 juin 2011*.
https://edudoc.ch/record/96790/files/grundkomp_schulsprache_f.pdf

- CDIP (2014). *Règlement d'organisation du 8 mai 2014 concernant la réalisation de la vérification de l'atteinte des compétences fondamentales*, CDIP.
https://edudoc.ch/record/113129/files/Organisationsregl_UeGK_f.pdf
- CDIP (2018). Feuille d'information. Objectifs nationaux de formation pour la scolarité obligatoire: des compétences fondamentales à acquérir dans quatre disciplines.
http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/harmos/grundkomp_faktenblatt_f.pdf
- Christmann, U. & Groeben, N. (2009). Anforderungen und Einflussfaktoren bei Sach- und Informationstexten. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesekompetenz: Bedingungen, Dimensionen, Funktionen (3. Auflage)* (S. 150–173). Weinheim: Juventa.
- Consortium COFO (éd.) (2019). Vérification de l'atteinte des compétences fondamentales. Rapport national COFO 2016. Berne et Genève : CDIP et SRED.
- Council of Europe (Hrsg.). (2009). *Relating Language Examinations to the 'Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment' (CEFR). A Manual*. Zugriff am 21.02.2019. Verfügbar unter <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/relating-examinations-to-the-cefr>
- Dolz-Mestre, J. & Schneuwly, B. (1996). Genres et progression en expression orale et écrite. Eléments de réflexions à propos d'une expérience romande. *Enjeux*, 37/38, 49–75.
- Dolz-Mestre, J. & Schneuwly, B. (1997). Les genres scolaires. Des pratiques scolaires aux objets d'enseignement. *Repères*, 15, 27–40.
- Field, J. (2004). An insight into listeners' problems: too much bottom-up or too much top-down? *System*, 32(3), 363–377.
- Frey, A., Hartig, J. & Rupp, A. A. (2009). An NCME Instructional Module on Booklet Designs in Large-Scale-Assessments of Student Achievement: Theory and Practice. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 28(3), 39–53.
- Gold, A. (2018). *Lesen kann man lernen. Wie man die Lesekompetenz fördern kann*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Gough, P. B. & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6–10.
- Groeben, N. (1982). *Leserpsychologie: Textverständnis, Textverständlichkeit*. Münster: Aschendorff.
- Groeben, N. (2009). Zur konzeptuellen Struktur des Konstrukts «Lesekompetenz». In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesekompetenz: Bedingungen, Dimensionen, Funktionen (3. Auflage)* (S. 11–21). Weinheim: Juventa.
- Husfeldt, V. & Lindauer, T. (2009). Kompetenzen beschreiben und messen. Eine Problematisierung selbstverständlicher Begriffe. In A. Bertschi-Kaufmann & C. Rosebrock (Hrsg.), *Literalität. Bildungsaufgabe und Forschungsfeld* (S. 137–150). Weinheim: Juventa.
- Hussmann, A., Wendt, H., Bos, W., Bremerich-Vos, A., Kasper, D., Lankes, E.-M. et al. (Hrsg.). (2017). *IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Karges, K., Barras, M. & Lenz, P. (im Erscheinen). Assessing young language learners' receptive skills: Should we ask the questions in the language of schooling? In S. Frisch & J. Rymarczyk (Hrsg.), *Current research into the assessment of young learners' language skills*. Berlin: Peter Lang.

- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: a construction-integration model. *Psychological Review*, 95(2), 183–237.
- Kintsch, W. (2005). An overview of top-down and bottom-up effects in comprehension: the CI perspective. *Discourse Processes*, 39(2-3), 125–128.
- Konsortium HarMoS Fremdsprachen. (2009). *Fremdsprachen: wissenschaftlicher Kurzbericht und Kompetenzmodell. Provisorische Fassung (vor Verabschiedung der Standards). Stand: 18. Juni 2009*. Zugriff am 22.02.2019. Verfügbar unter https://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/harmos/L2_wissB_25_1_10_d.pdf
- Konsortium HarMoS Schulsprache. (2010). *Schulsprache. Wissenschaftlicher Kurzbericht und Kompetenzmodell. Provisorische Fassung (vor Verabschiedung der Standards). Stand: 17. Januar 2010*. Zugriff am 22.02.2019. Verfügbar unter https://edudoc.ch/record/87022/files/L1_wissB_25_1_10_d.pdf
- Lenhard, W. (2013). *Leseverständnis und Lesekompetenz. Grundlagen - Diagnostik - Förderung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lenz, P. & Studer, T. (2007). *Lingualevel: Instrumente zur Evaluation von Fremdsprachenkompetenzen: 5.-9. Schuljahr*. Bern: Schulverlag.
- North, B., Piccardo, E. & Goodier, T. (Hrsg.). (2018). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. Strasbourg: Council of Europe.
- Richter, T. & Christmann, U. (2009). Lesekompetenz: Prozessebene und interindividuelle Unterschiede. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesekompetenz: Bedingungen, Dimensionen, Funktionen (3. Auflage)* (S. 25–58). Weinheim: Juventa.
- Robitzsch, A., Kiefer, T. & Wu, M. (2017). TAM: Test analysis modules. R package version 2.7-56 [Computer software]. Verfügbar unter <https://CRAN.R-project.org/package=TAM>
- Rost, J. (2004). *Lehrbuch Testtheorie, Testkonstruktion (2. Aufl.)*. Bern: Huber.
- Rust, K. (2014). Sampling, Weighting, and Variance Estimation in International Large-Scale Assessments. In L. Rutkowski, M. von Davier & D. Rutkowski (Hrsg.), *Handbook of International Large-Scale Assessment: Background, Technical Issues, and Methods of Data Analysis* (S. 117–153). Boca Raton: CRC Press.
- Schneider, G., North, B., Koch, L., Flügel, C. & EDK (Hrsg.). (2001). *Europäisches Sprachenportfolio: Version für Jugendliche und Erwachsene*. Bern: bmv.
- Schneuwly, B., Lindauer, T., Darne, A., Furger, J., Monnier-Silva, A. C., Nänny, R. et al. (2016). Schulsprache «Deutsch» / «Français» Bemerkungen zur Geschichte des Schulfaches in der Schweiz (~1840 bis ~1990) in vergleichender Perspektive. *Forumlecture.ch/Leseforum.ch*, 2(1).
- Tobia, V., Ciancaleoni, M. & Bonifacci, P. (2017). Theoretical models of comprehension skills tested through a comprehension assessment battery for primary school children. *Language Testing*, 34(2), 223–239. <https://doi.org/10.1177/0265532215625705>
- Trim, J., North, J. & Coste, D. (Hrsg.). (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen Für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt KG.
- Urquhart, S. & Weir, C. (1998). *Reading in a second language: Process, product and practice*. Oxford: Routledge.

- Van Dijk, T. A. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.
- Vandergrift, L. & Baker, S. (2015). Learner variables in second language listening comprehension: An exploratory path analysis. *Language Learning*, 65(2), 390–416.
- Verner, M. & Helbling, L. (2019). *Sampling ÜGK 2017. Technischer Bericht zu Stichprobendesign, Gewichtung und Varianzschätzung bei der Überprüfung des Erreichens der Grundkompetenzen 2017*. Zürich: Institut für Bildungsevaluation, assoziiertes Institut der Universität Zürich.
- Von Davier, M., Gonzalez, E. & Mislevy, R. J. (2009). What are plausible values and why are they useful? In D. Hastedt & M. von Davier (Hrsg.), *IERI Monograph Series. Issues and Methodologies in Large-Scale Assessments* (IERI Monograph Series, Bd. 2, S. 9–36).
- Weir, C. J. (2005a). *Language testing and validation: an evidence-based approach*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Weir, C. J. (2005b). Limitations of the Common European Framework for developing comparable examinations and tests. *Language Testing*, 22(3), 281–300.
- Weis, M., Zehner, F., Sälzer, C., Strohmaier, A., Artelt, C. & Pfof, M. (2016). Lesekompetenz in PISA 2015: Ergebnisse, Veränderungen und Perspektiven. In K. Reiss, C. Sälzer, A. Schiepe-Tiska, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *PISA 2015. Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation* (S. 249–283). Münster/New York: Waxmann.

3 Plans d'études et moyens d'enseignement

3.1 Langue de scolarisation

Leutwiler Linda et Thomas Lindauer¹⁵

3.1.1 Aperçu des plans d'études

La vérification de l'atteinte des compétences 2017 dans les langues de scolarisation a eu lieu dans tous les cantons peu avant, pendant ou après l'introduction de plans d'études régionaux harmonisés :

- **Suisse alémanique** : l'introduction du *Lehrplan 21* (LP21) a été décidée en 2016/17 dans la plupart des cantons germanophones ; dans certains cas, les cantons étaient déjà en cours de préparation et de transition. Le LP21 avait déjà été introduit dans les cantons Bâle-Ville et Bâle-Campagne à cette époque. Les anciens programmes ne s'écartaient guère du LP21 dans les domaines testés (cf. point 3.1.2).
- **Suisse romande** : le Plan d'études romand (PER) a été introduit entre 2012 et 2014 pour la 8^e année scolaire dans les cantons francophones et était donc déjà en vigueur dans les cantons de Berne (francophone), Jura, Neuchâtel, Fribourg (francophone), Genève, Vaud et Valais (francophone) lors de l'année scolaire 2016/17.
- **Suisse italienne** : le *Piano di studio della scuola dell'obbligo* (*Piano di studio* en abrégé) a été partiellement introduit dans le canton du Tessin en 2015 et était en phase de mise en œuvre et de consultation en 2016/17.

Le tableau 3.1 présente les programmes scolaires en vigueur pour l'année scolaire 2016/17 et l'introduction (prévue) de la LP21 dans les cantons germanophones.

Alors que l'introduction du plan d'enseignement harmonisé était déjà bien avancée dans les cantons francophones au cours de l'année scolaire 2016/17, elle a débuté pour la première fois au Tessin. Dans la plupart des cantons germanophones, les programmes scolaires cantonaux étaient encore en cours.

Ces derniers ont fait l'objet d'une comparaison détaillée dans le domaine de la langue allemande (langue de scolarisation) avant l'harmonisation des plans d'études, et « d'importantes similitudes de contenu » ont été identifiées dans les objectifs pour la fin de la 8^e année scolaire (Bättig, 2004, p. 15).

Tous les plans d'études cantonaux sont basés sur les quatre domaines de compétence suivants : compréhension de l'écrit, production de l'écrit, compréhension de l'oral, production de l'oral. Ces compétences linguistiques relèvent d'une part de compétences de réception, et d'autre part de compétences de production qui peuvent être mobilisées soit à l'oral, soit à l'écrit. L'orthographe et la grammaire font aussi traditionnellement partie du curriculum (Schneuwly et al., 2016). Le LP21 s'inscrit dans cette tradition, la description des compétences remplaçant les objectifs : pour chaque compétence, le LP21 définit les étapes dans lesquelles elle se construit au fil des cycles. Au lieu d'établir des listes de matières à traiter, les descriptions sous forme de « l'élève est capable de... » mettent l'accent sur les compétences et les aptitudes attendues des élèves. Cette approche centrée sur les compétences est également à la base du PER et du *Piano di studio* et repose sur l'approche « orientée vers l'action » (ou perspective actionnelle) du Cadre européen commun de référence pour

¹⁵ Nous tenons à remercier Alessandra Moretti et Florence Epars pour leur expertise sur les programmes et les supports pédagogiques au Tessin et en Suisse romande et leurs commentaires utiles.

les langues (CECR), ainsi nommée parce que les personnes actives sur le plan linguistique dans différents contextes doivent mettre en œuvre des compétences linguistiques pour accomplir des tâches de communication (Conseil de l'Europe, 2001, p. 15f).

Tableau 3.1 : Aperçu des plans d'études cantonaux pour l'année scolaire 2016/17

Canton	Plan d'études en vigueur pour la 8 ^e année scolaire en 2016/17	Introduction (prévue) d'un plan d'études régional pour l'enseignement primaire
AG	Lehrplan für die Volksschule des Kantons Aargau (2000)	2020/21
AI	Kanton Appenzell Innerrhoden: Lehrplan Volksschule (1997) (baut auf Zürcher Lehrplan auf)	2018/19
AR	Lehrplan für die Volksschule des Kantons Appenzell Ausserrhoden (1994, 1996) (baut auf Zürcher Lehrplan auf)	2017/18
BE-d	Lehrplan Volksschule (1995)	2018/19
BL	LP21	2015/16
BS	LP21	2015/16
FR-d	Lehrplan für die Primarschulen Deutschfreiburgs (1988, 2004)	2019/20
GL	Kernlehrplan Glarus (2002)	2017/18
GR	Lehrplan für die Primarschulen des Kantons Graubünden (1992, 2002)	2018/19
LU	Lehrpläne für die Primarschule BKZ (1988, 1998)	2017/18
NW	Lehrpläne für die Primarschule BKZ (1988, 1998)	2017/18
OW	Lehrpläne für die Primarschule BKZ (1988, 1998)	2017/18
SG	Lehrplan Volksschule des Kantons St. Gallen (1996, 2003)	2017/18
SH	Lehrplan für den Kindergarten, die Primarstufe und die Sekundarstufe I des Kantons Schaffhausen (2001) (baut auf Zürcher Lehrplan auf)	2019/20
SO	Lehrplan für die Volksschule (1992)	2018/19
SZ	Lehrpläne für die Primarschule BKZ (1988, 1998)	2017/18
TG	Kanton Thurgau – Lehrplan für die Primarstufe (1996, 2004)	2017/18
UR	Lehrpläne für die Primarschule BKZ (1988, 1998)	2017/18
VS-d	Lehrpläne für die Primarschule BKZ (1988, 1998)	2018/19
ZG	Lehrpläne für die Primarschule BKZ (1988, 1998)	2019/20
ZH	Lehrplan für die Volksschule des Kantons Zürich (1991, 2002)	2019/20
BE-f	PER	2013/14
JU	PER	2013/14
NE	PER	2013/14
FR-f	PER	2014/15
GE	PER	2013/14
VD	PER	2012/13
VS-f	PER	2013/14
TI	Piano di studio	2015/16

Ci-dessous, les domaines lecture et orthographe des plans d'études font l'objet d'une comparaison détaillée, ces deux domaines ayant été examinés dans l'enquête COFO langues 2017.

3.1.2 Comparaison des plans d'études cantonaux en lecture et en orthographe

La comparaison des exigences dans les plans d'études cantonaux et régionaux pour la fin du 2^e cycle effectuée en 2004 montre une grande convergence des objectifs dans les domaines de la lecture et de

l'orthographe : pour les 20 plans d'études comparés¹⁶, la lecture de différents types de textes est mentionnée dans 17 plans, la lecture et la compréhension de textes dans 16, l'interprétation et la conclusion dans 11 (Bättig, 2004). Dans les cantons alémaniques, les similitudes sont encore plus grandes en orthographe, où la ponctuation est mentionnée dans les 20 plans d'études, les règles d'orthographe dans 18, les majuscules et minuscules dans 16. Par ailleurs, l'orthographe grammaticale est mentionnée dans 5 plans d'études, soit dans tous les cantons de langue française et italienne (Bättig, 2004). Bien qu'il existe quelques différences dans la structure et la pondération des différentes matières, les programmes cantonaux se caractérisent par une grande similitude de contenu et, en partie, par des formulations identiques.

Cette harmonisation entre les anciens programmes d'études – qui existaient déjà avant l'élaboration des trois plans d'études linguistiques régionaux – a simplifié leur développement dans la langue de scolarisation ainsi que l'adaptation des matériels pédagogiques existants aux nouveaux plans d'études. La comparaison des plans d'études de Suisse centrale (*Zentralschweizer Lehrpläne*, BKZ) et du LP21 (Bucher, 2015) en est une illustration.

Dans les plans d'études de Suisse centrale (LU, UR, SZ, OW, OW, NW, ZG, VS-d), les objectifs généraux suivants sont mentionnés dans le domaine de la lecture/éducation aux médias : lecture et compréhension, particularités linguistiques de certains types de textes, lecture de sa propre initiative et expériences avec la radio et la télévision. Dans le domaine de compétence de la lecture du LP21, des objectifs d'études très similaires sont mentionnés comme compétences de base¹⁷ à atteindre, à savoir la compréhension de textes factuels, celle de textes littéraires ainsi que la réflexion sur son propre comportement de lecture. Par contre, par rapport à l'éducation aux médias, le LP21 renvoie au domaine des médias et de l'informatique. En Suisse centrale, l'orthographe fait partie de l'objectif « communication écrite - orthographe et ponctuation », tandis que le LP21 accorde plus de poids à l'orthographe en l'intégrant dans le domaine Langue(s) (*Sprache(n) im Fokus*). La comparaison directe montre qu'une classification et une structuration différentes sont partiellement réalisées dans le LP21, mais que les objectifs de renforcement des compétences dans la langue de l'école restent les mêmes. Cela vaut aussi essentiellement pour les autres plans d'études cantonaux.

En raison des fortes convergences entre les programmes scolaires cantonaux et le LP21 et du fait que la phase de transition vers le LP21 était déjà initiée dans de nombreux cantons germanophones au cours de l'année scolaire 2016/17, il est superflu, dans ce qui suit, de procéder à une comparaison détaillée des programmes de langue allemande, le LP21 servant de référence globale.

3.1.3 Comparaison des plans d'études régionaux pour la lecture et l'orthographe

La comparaison suivante se réfère aux trois plans d'études régionaux (LP21, PER, *Piano di studio*) pour la lecture et l'orthographe.

¹⁶ Tous les cantons ont été pris en compte, le nombre résultant de la fusion de certains cantons dans les programmes régionaux.

¹⁷ Le terme « compétences de base » (« *Grundfertigkeiten* ») est utilisé dans le plan d'études LP21 pour décrire les compétences de lecture hiérarchiquement *faibles* telles que les relations lettre-son, la fluidité en lecture et le développement d'un vocabulaire visuel. Il ne faut donc pas les confondre avec les compétences fondamentales de la CDIP : les compétences fondamentales sont celles que tous les élèves devraient, en principe, avoir acquies à la fin d'une année scolaire donnée. Étant donné que les aptitudes de base ou les compétences en lecture de hiérarchie inférieure constituent la condition préalable pour maîtriser les compétences en lecture de hiérarchie supérieure comme la compréhension de texte (cf. Gold, 2018), les aptitudes de base sont impliquées dans les compétences fondamentales.

Tableau 3.2 : Objectifs de compétences à la fin du 2^e cycle dans les trois plans d'études régionaux pour la lecture et l'orthographe¹⁸ (sources : D-EDK, 2016 ; CIIP, 2010 ; Repubblica e Cantone Ticino, 2015)

Domaine de compétence	LP21	PER	Piano di studio
Lecture	Die Schülerinnen und Schüler verfügen über Grundfertigkeiten des Lesens. Sie können ihren rezeptiven Wortschatz aktivieren, um das Gelesene schnell zu verstehen. Sie können wichtige Informationen aus Sachtexten entnehmen. Sie können literarische Texte lesen und verstehen. Sie können ihr Leseverhalten und ihre Leseinteressen reflektieren.	Lire de manière autonome des textes variés et développer son efficacité en lecture... 1 ... en abordant divers genres textuels ainsi que la situation de communication dans laquelle ils ont été produits 2 ... en utilisant les moyens de référence 3 ... en dégagant le sujet et l'organisation générale d'un texte et en hiérarchisant les contenus 4 ... en mobilisant et en développant ses connaissances langagières (lexicales, grammaticales, phonologiques, prosodiques,...) et extralangagières (connaissance du monde, références culturelles,...) 5 ... en situant une information dans une des parties du texte 6 ... en anticipant le contenu d'un texte en fonction du support et du genre textuel 7 ... en enrichissant son capital lexical, syntaxique et orthographique 8 ... en distinguant le réel de l'imaginaire, l'explicite de l'implicite 9 ... en émettant et en vérifiant des hypothèses sur le sens et l'interprétation du texte (L1 21)	<ul style="list-style-type: none"> • Leggere ad alta voce dialoghi, brani narrativi, descrittivi e poetici rispettando la punteggiatura e con un'intonazione adeguata. • Riconoscere l'apporto di aspetti linguistici alla comprensione del testo (in particolare tempi e modi verbali e campi semantici). • Raggiungere una consapevolezza esplicita delle differenti funzioni comunicative di testi scritti appartenenti a tipi diversi nelle loro forme più consuete e standard. • Interpretare alcuni elementi paratestuali di base associandoli alle diverse tipologie testuali. • Riconoscere il tipo testuale, gli elementi caratteristici e la struttura di un testo nelle forme più consuete e standard. • Ricavare delle informazioni implicite e orientare l'attenzione su informazioni puntuali precedentemente indicate. • Collegare le informazioni di un testo scritto complesso, cogliendo i nessi logici, la progressione e le inversioni cronologiche (analessi, prolessi). • Cogliere i principali significati ironici e metaforici di un testo. • Riconoscere in un testo scritto la fonte di nuove conoscenze e di punti di vista diversi dal proprio. • Di fronte a parole nuove o a difficoltà lessicali, manifestare l'interesse per ricostruirne il significato anche in modo autonomo, attraverso la consultazione del dizionario, dimostrando di saper reperire rapidamente il termine cercato.
Orthographe	RECHTSCHREIBREGELN Die Schülerinnen und Schüler können ihr orthografisches Regelwissen in auf die Regel konstruierten Übungen anwenden.	FONCTIONNEMENT DE LA LANGUE Construire une représentation de la langue pour comprendre et produire des textes... [...] 3 ... en développant l'usage de divers outils de référence (dictionnaires, grammaires scolaires,...) [...] 8 ... en utilisant les connaissances acquises pour vérifier ses productions (construction, ponctuation, orthographe, conjugaison, accords,...) (L1 26)	SCRIVERE <ul style="list-style-type: none"> • Consolidare la correttezza ortografica globale, risolvendo i dubbi ortografici in modo autonomo o con il ricorso al vocabolario. • Usare correttamente funzioni della punteggiatura avanzate, sviluppando la consapevolezza del suo ruolo di organizzatore sintattico (due punti e punto e virgola).

¹⁸ Ce tableau répertorie les objectifs de compétence en lecture et en orthographe, ces deux domaines de compétence ayant été testés lors de l'enquête COFO 2017

3.1.4 Lecture

Les compétences fondamentales de la CDIP ont été intégrées et même approfondies dans les trois plans d'études régionaux.

Quatre aspects des compétences sont précisés dans le LP21 : (1) les compétences de base, (2) la compréhension de textes factuels et (3) littéraires, (4) la capacité de réfléchir sur ce qui a été lu et sur son propre comportement de lecture ou son choix de stratégies de lecture (cf. également le cadre PISA 2015, OCDE, 2017). Ces quatre aspects de la compétence sont présentés, pour chacune des 11 années scolaires – soit de l'école enfantine à la 11^e année – avec la formulation « l'élève est capable de... ». Les compétences fondamentales ne visent pas seulement la fluidité de la lecture, mais aussi la compréhension du vocabulaire. Dans les deux aspects concernant les types de texte (textes factuels et textes littéraires), la compréhension du texte est mentionnée sous les trois perspectives « extraction de l'information (1) explicite et (2) implicite » et (3) « application des stratégies de lecture ». La capacité de situer un texte, d'en percevoir la structure et d'en reconnaître la fonction joue également un rôle (cf. structure du *Piano di studio*). Enfin, il est également fait référence aux genres de textes qui structurent le domaine de compétence de la lecture dans le PER.

Dans le PER, le renforcement des compétences est axé sur l'acquisition des différents genres de texte. Les textes narratifs (*le texte qui raconte*) en 7^e et 8^e, par exemple, incluent la légende ou le récit d'aventure ainsi que des habiletés connexes telles que la compréhension de la morale ou la création de la chronologie des événements. Le PER mentionne également des objectifs de compétence pour les genres suivants : *le texte qui relate* (textes narratifs, p. ex. biographie, récit historique), *le texte qui argumente* (textes argumentatifs, p. ex. lettre de lecteur), *le texte qui transmet des savoirs* (textes qui transmettent de la connaissance, p. ex. article encyclopédique), *le texte qui règle des comportements* (textes injonctifs, p. ex. règlement, règle du jeu) et *le texte qui joue avec la langue/texte poétique* (calembours, poèmes, paroles de chansons). Outre le développement des compétences en fonction du genre, les compétences en lecture qui devraient être acquises au 2^e cycle sont également explicitement mentionnées : fluidité de la lecture, stratégies de lecture et compétences telles que la capacité de combiner les informations explicites et implicites.

Le *Piano di studio* organise les objectifs de compétence dans le domaine de la lecture selon les actions suivantes : *attivare* (activer), *contestualizzare* (situer), *strutturare* (structurer), *realizzare* (réaliser), *rivedere* (vérifier). Cela comprend des compétences comme la reconnaissance du type de texte ou le développement de la conscience des diverses fonctions communicatives des textes. Pendant la lecture, les élèves doivent être capables de relier les informations dans des textes écrits complexes ou d'extraire de l'information implicite. Enfin, dans le domaine de la vérification, on trouve la capacité de reconnaître les textes comme source de nouvelles connaissances et de reconstruire ou de rechercher le sens de mots inconnus. Contrairement au LP21 et au PER, dans le *Piano di studio*, la fluidité en lecture n'est qu'implicitement mentionnée dans l'aspect *attivare* comme une compétence partielle nécessaire à la lecture à haute voix.

En comparant les trois plans d'études régionaux, on voit que la structuration des domaines de compétence et la construction des compétences est différente dans les trois régions, mais que le concept de compétences en lecture est en grande partie le même. Alors que les objectifs et le développement des compétences en Suisse romande sont basés sur les genres de texte, en Suisse alémanique, le plan d'études est inspiré de PISA, avec comme objectif pour l'élève la compréhension de l'information implicite et explicite dans les textes littéraires et factuels, ainsi que sa motivation et son comportement vis-à-vis de la lecture. Enfin, le curriculum de langue italienne est basé sur une structuration en fonction des aspects (*processi*) de l'action linguistique, l'accent étant mis sur les compétences partielles mises en œuvre. Cependant, les objectifs du renforcement des compétences en

lecture à la fin du 2^e cycle sont globalement les mêmes dans les trois plans d'études régionaux : les élèves devraient être capables de comprendre différents genres de textes et d'appliquer des stratégies de lecture spécifiques à chaque genre.

3.1.5 Orthographe

Les règles d'orthographe à acquérir jusqu'à la fin du 2^e cycle sont explicitement mentionnées dans le LP21 dans le domaine de compétence Langue(s) (*Sprache(n) im Fokus*) sous la thématique Règles d'orthographe (*Rechtschreibregeln*) (D-EDK, 2016) :

Wörter in ihre Morpheme zerlegen und dies für die Stammregel sowie die Gross-/Kleinschreibung nutzen, ie-Regel, f-/v-Regel und e-/ä- Schreibung (Stammregel), Doppelkonsonantenregel (inkl. ck-/tz-Regel), Grossschreibung für konkrete und gebräuchliche abstrakte Nomen (z.B. Liebe, Wut, Glück), Trennregel, Komma bei Aufzählungen, Komma zwischen übersichtlichen Verbgruppen.

En outre, l'utilisation de dictionnaires imprimés ou électroniques est mentionnée. L'orthographe est également indiquée dans le domaine de compétence de l'écriture, mais ce domaine n'a pas été inclus dans l'enquête COFO 2017.

Dans le PER, les objectifs de compétence en orthographe sont rattachés au *fonctionnement de la langue* (PER, L1 26), ce qui signifie que, comme dans le LP21, la réflexion sur la langue est prise en compte dans un chapitre spécifique. Les règles de l'orthographe française qui doivent être maîtrisées à la fin du 2^e cycle sont divisées en deux domaines : *orthographe lexicale* et *orthographe grammaticale*. L'orthographe lexicale inclut la correspondance phonème/graphème ainsi que l'orthographe des mots les plus courants tels que *à, aux, leurs, où*, etc. (mots-outils). L'orthographe grammaticale comprend les majuscules/minuscules, l'accord dans les groupes nominaux, entre le sujet et le verbe, et celui du participe passé. L'orthographe des homophones les plus fréquents est mentionnée dans les deux champs. Comme dans le LP21, l'utilisation du dictionnaire est également l'un des objectifs visés. L'orthographe fait également partie du domaine de compétence *Production de l'écrit* – l'objectif étant, comme dans le LP21, de permettre aux élèves de mobiliser leurs connaissances orthographiques dans la rédaction de textes (PER, L1 22).

Contrairement au LP21 et au PER, l'orthographe dans le *Piano di studio* n'est mentionnée que dans le domaine de compétence de l'écriture, mais il n'y a pas de domaine de compétence distinct pour l'orthographe. L'objectif est que les élèves soient capables de consolider leurs connaissances en orthographe et d'utiliser le dictionnaire en cas de problèmes. Des informations plus détaillées sur les objectifs dans les domaines de l'orthographe et de la ponctuation sont en cours d'élaboration (2018-2021) comme matériel complémentaire pour le *Piano di studio*.

La comparaison des trois plans d'études montre que le LP21 et le PER mentionnent l'orthographe dans deux domaines de compétence : d'une part dans la production de l'écrit, d'autre part dans l'observation linguistique (*Sprache(n) im Fokus, fonctionnement de la langue*). Ainsi, les deux programmes couvrent les trois composantes principales de la compétence orthographique : la rédaction correcte et largement automatisée lors de la production de textes, la correction de ses propres textes et de textes de tiers ainsi que la connaissance explicite des règles et stratégies orthographiques (Lindauer & Schmellentin, 2017, p. 26 et suivantes). Ceci est conforme aux compétences fondamentales de la CDIP dans le domaine de l'orthographe, dans lequel les exigences minimales relatives à ces trois dimensions sont également définies. Le *Piano di studio* se distingue du LP21 et du PER par le fait qu'il ne contient pas de domaine de compétence linguistique spécifique dans lequel des compétences orthographiques explicites sont décrites dans des situations isolées.

Les règles d'orthographe étant propres à chaque langue, les compétences orthographiques attendues à la fin du 2^e cycle ne peuvent pas être directement comparées entre les curricula linguistiques et régionaux.

3.1.6 Aperçu et comparaison des moyens d'enseignement

Ce sous-chapitre présente l'utilisation des moyens d'enseignement en Suisse alémanique, romande et italienne, tout en comparant les approches didactiques des langues utilisées dans le matériel didactique.

Les cantons contrôlent le choix du matériel pédagogique, mais le caractère contraignant des propositions est traité différemment selon les cantons : certains rendent les moyens didactiques obligatoires ou obligatoires à option (choix dans une liste), tandis que d'autres fournissent des listes de matériels didactiques recommandés. Toutefois, le nombre de moyens d'enseignement disponibles ou approuvés par les cantons en Suisse n'est pas si élevé. Cela est dû d'une part au petit nombre d'éditeurs suisses, et d'autre part au fait que la Suisse représente un petit marché dans la région linguistique concernée par rapport à l'Allemagne, la France ou l'Italie.

Une analyse réalisée en 2016 (Wiesner, Leutwiler, & Sommer, 2016) dans cinq cantons de Suisse alémanique montre, à titre d'exemple, l'utilisation du matériel pédagogique dans cette région : dans tous les cantons pris en compte, le « Sprachland » (Lehrmittelverlag Zürich, 2009) et/ou « Die Sprachstarken » (Klett, 2011) sont obligatoires ou recommandés pour la 8^e année scolaire.

Tableau 3.3 : Moyens d'enseignement *obligatoires* et *obligatoires à choix* ou *recommandés* dans le domaine des langues en Suisse alémanique pour l'année scolaire 2016/17 : LU (Suisse centrale), SG (Suisse orientale), ZH (région de Zurich), BE (Mittelland), AG (Suisse du Nord-Ouest)

Titre	Directives dans les cantons
Sprachland (Klassen 4–6) [HarmoS 6-8]	Obligatoire à choix : AG, SG Obligatoire : ZH Recommandé : BE
Die Sprachstarken (Klassen 2–6) [HarmoS 4-8]	Obligatoire à choix : AG, SG Obligatoire : LU Recommandé : BE

Note : Présentation personnelle selon Wiesner, Leutwiler, & Sommer, 2016.

Ces deux moyens d'enseignement sont axés sur la compétence et l'action, et largement compatibles avec le développement des compétences préconisé dans le cadre du plan d'études LP21. En tant que moyens d'enseignement dans le domaine des langues, ils promeuvent tous les domaines de compétence, c'est-à-dire la lecture, l'écoute, l'écriture et l'expression orale. Les compétences fondamentales de la CDIP ont été introduites dans ces deux moyens d'enseignement selon des concepts didactiques similaires. Les stratégies d'action langagière, en revanche, sont thématiques et appliquées de manière légèrement différente. Au final, ces deux moyens d'enseignement peuvent être utilisés pour transmettre les compétences linguistiques présentées dans le LP21.

Outre ces deux ouvrages principaux pour l'enseignement de la langue de scolarisation, il existe de nombreux autres supports et matériels pédagogiques, dont certains sont recommandés par les cantons : d'une part, il y a des livres tels que « MITTENDRIN & hoch hinaus » ou « Die Welt ist reich – Gedichtbuch » (tous deux aux éditions Schulverlag plus, 2015 et 2003), qui se concentrent sur l'étude des textes littéraires. D'autre part, des cours de formation à la lecture sont utilisés pour promouvoir les compétences fondamentales en lecture telles que la fluidité de la lecture (p. ex. « Lesen. Das Training », 4^e-6^e années [HarmoS 6-8], Schulverlag plus, 2016).

En ce qui concerne l'orthographe, la situation est confuse : on peut supposer qu'en Suisse alémanique, les enseignants utilisent très fréquemment du matériel qu'ils produisent eux-mêmes ou qu'ils ont trouvé sur Internet, ainsi que des publications spéciales provenant des éditeurs de moyens d'enseignement. Il existe une grande diversité et il n'est donc pas possible de dire quelles règles sont enseignées et comment, sur la base de quel matériel. Les deux principaux moyens d'enseignement « Sprachland » et « Die Sprachstarken » couvrent cependant ce domaine de compétence conformément aux exigences de la LP21.

Dans les cantons romands, l'harmonisation est bien avancée, non seulement en ce qui concerne les programmes d'études, mais également les moyens d'enseignement : les moyens d'enseignement officiels utilisés dans l'Espace romand de la formation sont approuvés conjointement par les cantons de Suisse romande (CIIP, 2012). Il s'agit souvent de matériel pédagogique français, adapté aux besoins de la Suisse romande. Le matériel didactique officiel est basé sur les objectifs et le renforcement des compétences du PER. Pour la 8^e année scolaire, trois supports d'enseignement du français ont le statut de support officiel d'enseignement des langues : « L'île aux mots » (Nathan, 2013), « Mon manuel de français » (Retz, 2010) et « Texte et langue pour le cycle 2 » (CIIP, 2016). Tous les cantons francophones utilisent également « S'exprimer en français » (De Boeck, 2001) (IRDP, 2017).

Tableau 3.4 : Moyens d'enseignement officiels de la langue de scolarisation dans les cantons francophones pour l'année scolaire 2016/17 (source : UMER – Unité des moyens d'enseignement de la CIIP, 2018)

	BE	FR-f	GE	JU	NE	VD	VS-f
Mon manuel de français - 8 ^e	x	x	x	x	x	x	
L'île aux mots - 8 ^e	x	x	x			x	x
Texte et langue pour le cycle 2	x		x	x	x	x	x

Dans les moyens d'enseignement « L'Île aux mots - 8^e » et « S'exprimer en français », l'approche par genre de texte est mise en œuvre de manière cohérente : les compétences linguistiques sont promues dans tous les domaines de manière orientée vers l'action, l'accent étant mis sur la transmission de connaissances et de stratégies spécifiques au genre du texte. « L'Île aux mots » est un outil complet d'enseignement des langues qui enrichit et élargit également les thèmes des niveaux scolaires précédents dans le chapitre *Orthographe*. Alors que dans « L'Île aux mots », l'orthographe est considérée isolément, dans « S'exprimer en français » on préfère une approche intégrée. « Mon manuel de français » est également un outil pédagogique dans le domaine du français disponible en Suisse romande et qui met l'accent sur l'apprentissage des langues dans toutes les matières : dans les six unités présentées pour la 8^e année, la langue est à la fois l'objectif du renforcement des compétences et une aide à l'apprentissage dans les domaines de la littérature, des sciences naturelles, de la géographie et de l'histoire. Enfin, « Texte et langue » est un ouvrage de référence pour les élèves du 2^e cycle qui énumère les caractéristiques des différents genres de texte ainsi que les règles d'orthographe les plus importantes.

Il n'y a pas de moyen d'enseignement officiel pour l'italien en Suisse italienne. Sur le site web *ScuolaLab* se trouvent des exemples de matériel créés par des enseignants lors d'ateliers pour la mise en œuvre du nouveau curriculum. En outre, le Département cantonal de l'éducation (DECS), à travers les experts en la matière, ainsi que la Haute école pédagogique SUPSI DFA (*Dipartimento formazione e apprendimento*), proposent une documentation à l'intention des enseignants. Comme en Suisse romande, la *tipologie testuali* – c'est-à-dire les genres de textes – est au cœur de l'enseignement des compétences linguistiques. Dans le 2^e cycle, l'accent est mis sur les textes narratifs, à savoir les fables,

les contes de fées, les récits ainsi que les romans pour enfants et adolescents. Dans le même temps, des textes instructifs et informatifs sont également utilisés dans les cours de langue écrite, tandis que les textes argumentatifs sont principalement enseignés oralement au 2^e cycle.

La comparaison des trois régions linguistiques montre que l'accent mis sur les domaines de compétence est également au cœur de la conception et du choix du matériel pédagogique. Alors que la Suisse alémanique et romande propose des outils pédagogiques adaptés aux besoins et aux objectifs de compétence de chaque région linguistique, les enseignants tessinois sont autonomes dans le choix des outils pédagogiques et utilisent principalement des moyens d'enseignement italiens.

Dans le domaine de la lecture, tous les moyens d'enseignement sont basés sur les compétences à atteindre en lecture, qui, en Suisse romande et en Suisse italienne, sont transmises en termes de genres de textes. En Suisse alémanique, les genres et les types de textes jouent un rôle moins important, même si différents types de textes (rapports, fables, etc.) y sont présentés et étudiés. Principalement, on observe une plus forte orientation vers la zone anglophone, comme le montre également la conception de la lecture dans PISA, bien que cette « orientation » se soit développée de manière assez indépendante dans la zone germanophone (p. ex. Weis et al., 2016).

Tous les moyens d'enseignement officiels semblent reposer sur des concepts similaires concernant l'apprentissage des langues, qui s'appuient également sur des recherches internationales dans le domaine de la psycholinguistique et de l'apprentissage des langues (cf. p. ex. Höhle, 2010). Par ailleurs, le CECR (Conseil de l'Europe, 2001), qui a été largement suivi, a facilité l'harmonisation de l'apprentissage des langues à l'école dans les trois régions linguistiques. Enfin, sous un angle historique, un examen de la question de la langue de scolarisation montre que le concept de base de cette matière est similaire dans les trois régions linguistiques depuis le milieu du XIX^e siècle (cf. Schneuwly et al., 2016).

3.1.7 Bibliographie

- Bättig, B. (2004). *HARMOS. Lehrplanvergleich – Erstsprache. August 2004*. EDK.
- Bucher, M. (2015). *Vergleich Lehrpläne BKZ-Lehrplan 21. Vergleich der aktuellen Lehrpläne der Kantone Luzern, Uri, Schwyz, Obwalden, Nidwalden, Zug, Freiburg (deutschsprachiger Teil) und Wallis (deutschsprachiger Teil) mit dem Lehrplan 21*. BKZ Geschäftsstelle.
- CIIP (Ed.). (2010). *Plan d'études romand (PER)*. Retrieved from www.plandetudes.ch/per
- CIIP (Ed.). (2012). *Procédures en usage dès 2012 pour l'acquisition et la réalisation de moyens d'enseignement romands*. Retrieved from www.ciip.ch/FileDownload/Get/271
- D-EDK (Ed.). (2016). *Lehrplan 21*. Retrieved from www.lehrplan.ch
- Dolz-Mestre, J., & Schneuwly, B. (1996). Genres et progression en expression orale et écrite. Eléments de réflexions à propos d'une expérience romande. *Enjeux*, 37/38, 49–75.
- Europarat (Ed.). (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen ; [Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2] (Nachdr.)*. Berlin, München: Langenscheidt.
- Gold, A. (2018). *Lesen kann man lernen: wie man die Lesekompetenz fördern kann (3., völlig überarbeitete Auflage)*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Höhle, B. (Ed.). (2010). *Psycholinguistik*. Berlin: Akademie Verlag.
- IRDp (Ed.). (2017). *Moyens d'enseignement romands et cantonaux utilisés durant la scolarité obligatoire. Suisse romande : 2016-2017*. Retrieved from www.irdp.ch/data/secure/2338/document/francais_cycle_1_cycle_2_1617.pdf

- Lindauer, T., & Schmellentin, C. (2017). Rechtschreibung: System, Kompetenzen und Erwerb. In M. Philipp (Ed.), *Handbuch Schriftspracherwerb und weiterführendes Lesen und Schreiben* (pp. 20–35). Weinheim, Basel: Juventa.
- OECD. (2017). *PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematics, Financial Literacy and Collaborative Problem Solving, revised edition*. In PISA. Retrieved from https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2015-assessment-and-analytical-framework_9789264281820-en
- Repubblica e Cantone Ticino (Ed.). (2015). *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese*. Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport.
- Schneuwly, B., Lindauer, T., Darne, A., Furger, J., Monnier, A., Nänny, R., & Tinembart, S. (2016). Schulsprache «Deutsch» / «Français» Bemerkungen zur Geschichte des Schulfaches in der Schweiz (~1840 bis ~1990) in vergleichender Perspektive. *Leseforum*, (2). Retrieved from www.leseforum.ch/myUploadData/files/2016_2_Schneuwly_Lindauer_et_al_de.pdf
- UMER – Unité des moyens d'enseignement de la CIIP (Ed.). (2018). *CIIP – MER disponibles : année d'introduction dans les cantons*. Retrieved from http://www.ciip.ch/files/2/Synthese_MER_Planif_par_canton_2018-12-01_finale.pdf
- Weis, M., Zehner, F., Sälzer, C., Strohmaier, A., Artelt, C., & Pfof, M. (2016). Lesekompetenz in PISA 2015: Ergebnisse, Veränderungen und Perspektiven. In K. Reiss, C. Sälzer, A. Schiepe-Tiska, E. Klieme, & O. Köller (Eds.), *PISA 2015: Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation* (pp. 249–283). Münster / New York: Waxmann.
- Wiesner, E., Leutwiler, L., & Sommer, T. (Eds.). (2016). *Literalität in der (Deutsch-)schweiz – Länderreport ELINET*. PH FHNW.

3.1.8 Catalogue des moyens d'enseignement

- Texte et langue – Aubert, F., & Messeiller, C. (2016). *Texte et langue : aide-mémoire, savoirs grammaticaux et ressources théoriques pour les élèves du cycle 2*. Neuchâtel: CIIP.
- L'île aux mots – Bentolila, A., Chappuis, P., & Cherpillod Robinson, A. (2013). *L'île aux mots – français 8^e*. Paris; Neuchâtel: Nathan: CIIP.
- Mon manuel de français – Bourdin, R., Couté, B., Durand, V., Pradeau, J., & Rondelli, F. (2010). *Mon manuel de français, Lire Dire Écrire dans toutes les disciplines 8^e*. Paris: Retz.
- S'exprimer en français – Dolz-Mestre, J., Noverraz, M., & Schneuwly, B. (2001). *S'exprimer en français : Séquences didactiques pour l'oral et l'écrit*. In Vol. III et IV. Bruxelles: DeBoeck & COROME.
- Sprachland – Hediger, H., Büchel, E., Gloor, U., & Schmon, H. (2009). *Sprachland: Sprachlehrmittel für die Mittelstufe*. Bern: Schulverlag plus.
- MITTENDRIN & hoch hinaus – Hermann, S., Riss, M., & Schlachter, D. (2015). *MITTENDRIN & hoch hinaus: Lesebuch für das 6. Schuljahr* (5. ed.). Bern: Schulverlag plus.
- Lesen. Das Training – Kurse, G., Riss, M., & Sommer, T. (2016). *Lesen. Das Training 2 (Mittelstufe). Lesefertigkeiten, Lesegeläufigkeit, Lesestrategien, 4.–6. Schuljahr* (5. unveränderte Auflage). Bern: Schulverlag plus.
- Die Sprachstarken – Lindauer, T., & Senn, W. (2011). *Die Sprachstarken 6. Deutsch für die Primarschule* (3., unveränd. Nachdr. 2011). Zug: Klett und Balmer.
- Die Welt ist reich – Muntwyler, M., & Rennhard, J. (2003). *Die Welt ist reich. Eine Sammlung von Gedichten für die Mittelstufe der Primarschule* (6. ed.). Bern: Schulverlag plus.

3.2 Plans d'études et moyens d'enseignement pour la première langue étrangère

Peter Lenz et Thomas Aepli

3.2.1 Contexte

Dans les années 2000, des jalons importants sont posés à l'échelle nationale pour le futur de l'enseignement des langues étrangères à l'école obligatoire. En mars 2004, la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) adopte sa Stratégie pour l'enseignement des langues (CDIP, 2004). Cette stratégie s'appuie notamment sur des travaux préparatoires et des décisions suisses et européennes des années précédentes. Les travaux préparatoires comprennent notamment : Le concept général pour l'enseignement des langues (CDIP, 1998), le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) (Conseil de l'Europe, 2001) et le Portfolio européen des langues (Schneider, North & Koch, 2001). Parmi les priorités fixées dans la Stratégie pour l'enseignement des langues figurent notamment l'enseignement précoce des langues étrangères (deux langues étrangères au niveau primaire, dont au moins une langue nationale et l'anglais), le développement du plurilinguisme fonctionnel individuel au sens de l'acquisition d'un répertoire plurilingue flexible, ainsi que le développement de compétences (inter)culturelles et méthodologiques (soit des compétences en matière d'apprentissage en contexte scolaire et tout au long de la vie). Il y est également précisé, qu'à l'avenir, les niveaux d'exigences seront définis sur la base du CECR, et que la CDIP fixera des standards nationaux de formation (également) pour les langues étrangères dans le cadre du projet HarmoS et qu'elle en évaluera l'atteinte. De nombreux éléments de la Stratégie pour l'enseignement des langues seront ensuite définis dans le Concordat intercantonal HarmoS (CDIP, 2007)¹⁹, qui vise l'harmonisation structurelle et qualitative de l'école obligatoire. L'introduction de l'enseignement d'au moins deux langues étrangères au niveau primaire entraînera nécessairement une révision des plans d'études. Le Concordat établira également que les régions linguistiques sont chargées de coordonner les plans d'études, les moyens d'enseignement et les outils d'évaluation. Aujourd'hui, on constate que si le renforcement de la coordination a effectivement favorisé l'émergence de points communs entre les régions, il a aussi permis des évolutions divergentes entre les sous-régions, en particulier en ce qui concerne l'ordre d'enseignement des langues dans les cantons alémaniques : alors que dans les parties germanophones des six cantons situés sur la frontière linguistique entre la Suisse alémanique et la Suisse romande, le français est enseigné avant l'anglais, la situation est inversée dans les autres cantons. De façon générale, les cantons continuent à mettre en œuvre les plans d'études régionaux et peuvent les accompagner de dispositions particulières (p. ex. leur propre grille horaire).

Les sections suivantes proposent un aperçu, sous forme de tableau, des plans d'études et des moyens d'enseignement qui concernent les élèves ayant participé aux enquêtes de vérification de l'atteinte des compétences fondamentales (COFO) dans la première langue étrangère (LE1)²⁰ en 2017. Ce tableau est suivi d'une description et d'une comparaison relativement détaillées des plans d'études. Le *Lehrplan 21* des cantons alémaniques a également été pris en compte même si, au printemps 2017, il n'était encore appliqué dans aucun canton pour l'enseignement de la première langue étrangère. Toutefois, le *Lehrplan 21* étant en discussion depuis un certain temps et sur le point d'être introduit, il avait probablement exercé une certaine influence sur les futurs utilisateurs. Les moyens

¹⁹ Le *Concordat* est entré en vigueur le 1^{er} août 2009, après l'adhésion du 10^{ème} canton (voir <http://www.edk.ch/dyn/11737.php>). Selon les dispositions finales du *Concordat*, la période de mise en œuvre était de six ans à compter de cette date.

²⁰ Le canton des Grisons est inclus dans le tableau, mais n'est pas commenté car la première langue étrangère n'y a pas été testée lors de l'enquête COFO 2017.

d'enseignement sont également commentés brièvement, sur la base de critères de comparaison choisis. Une analyse approfondie dépasserait le cadre du présent chapitre.

3.2.2 Vue d'ensemble des plans d'études et des moyens d'enseignement pour les premières langues étrangères

Le tableau ci-dessous propose un aperçu succinct des plans d'études et des moyens d'enseignement utilisés au cours de l'année scolaire 2016/17 dans les différents cantons et régions. Les « Remarques sur le plan d'études » indiquent l'état d'avancement de l'introduction des nouveaux plans d'études par région linguistique ainsi que certaines particularités cantonales.

Les cantons sont répartis en 4 catégories, correspondant à la première langue étrangère enseignée (LE1). A l'intérieur de ces catégories, les cantons sont classés par ordre alphabétique de leur abréviation : 1) les cantons francophones et les parties de cantons où l'allemand est enseigné en LE1 ; 2) les cantons germanophones et les parties de cantons où le français est enseigné en LE1, suivis du canton du Tessin, où le français est également la première langue étrangère enseignée ; 3) les cantons germanophones où l'anglais est enseigné en LE1 ; 4) le canton trilingue des Grisons, où, selon les régions, on enseigne l'allemand, l'italien ou le romanche en tant que langue étrangère, et où, dans les régions romanches, l'allemand est enseigné en langue seconde.

Tableau 3.5 : Vue d'ensemble des plans d'études (pour l'enseignement des langues étrangères) en vigueur dans les cantons et des moyens d'enseignement pour la première langue étrangère (LE1)

Canton	LE1	Plan d'études (PE) pour la LE1 pour l'année scolaire 2016/2017	Remarques sur le plan d'études	Moyens d'enseignement principaux pour la LE1	Remarques sur le moyen d'enseignement
1 – Cantons francophones et parties de cantons avec allemand en LE1					
BE-f	Allemand	PER ²¹	Introduction PER 2011/12-2013/14	Tamburin ²²	En classe 8H dès 2018/19: passage à Junior 8 ²³
FR-f	Allemand	PER	Introduction PER 2011/12-2014/15	7H: Tamburin 8H: geni@l ²⁴	En classe 8H dès 2018/19: passage à Junior 8
GE	Allemand	PER	Introduction PER 2011/12-2013/14	Tamburin	En classe 8H dès 2018/19: passage à Junior 8
JU	Allemand	PER	Introduction PER 2011/12-2013/14	Tamburin	En classe 8H dès 2018/19: passage à Junior 8
NE	Allemand	PER	Introduction PER 2011/12-2013/14	7H: Tamburin 8H: geni@l	En classe 8H dès 2018/19: passage à Junior 8
VD	Allemand	PER	Introduction PER 2012/13	geni@l	En classe 8H dès 2018/19: passage à Junior 8
VS-f	Allemand	PER	Introduction PER 2011/12 (seulement 9H)-2013/14	7H: Tamburin 8H: geni@l	En classe 8H dès 2018/19: passage à Junior 8

²¹ *Plan d'études romand* de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) (*PER Plan d'études romand*, 2010)

²² *Tamburin* (Büttner, Kopp & Alberti, 1996)

²³ *Junior. Deutsch für die Romandie* (Endt, Koenig, Pfeiffhofer, Schomer & Ritz-Udry, 2017). Dans les classes 5H et de 6H le nouveau manuel pour la Suisse romande est *Der grüne Max. Deutsch für die Romandie* (Endt, Krulak-Kempisty & Reitzig, 2014), En 7H *Junior* sera le manuel utilisé

²⁴ *geni@l* (Funk, Koenig, Koithan, Scherling, Keller & Mariotta, 2013)

2 – Cantons germanophones et parties de cantons avec français en LE1 ainsi que le Tessin					
BE-d	Français	Passepartout ²⁵	LP21 ²⁶ dès 2018/2019, mais pour LE1&2 le PE Passepartout est maintenu	Mille feuilles ²⁷	
BL	Français	Passepartout	LP21 dès 2015/2016, LE incluses, mais LP21 référence principale pour LE seulement dès 2018/2019	Mille feuilles	
BS	Français	Passepartout	LP21 dès 2015/2016, LE incluses, mais LP21 référence principale pour LE seulement dès 2018/2019	Mille feuilles	
FR-d	Français	Passepartout	LP21 dès 2019/2020, mais pour LE1&2 le PE Passepartout est maintenu	Mille feuilles	
SO	Français	Passepartout	LP21 dès 2018/2019 (aussi pour LE)	Mille feuilles	
VS-d	Français	Passepartout	LP21 dès 2018/2019, mais pour LE1&2 le PE Passepartout est maintenu	Mille feuilles	
TI	Français	Programma di francese Piano di formazione Piano di studio ²⁸	Introduction de Piano di studio sur 3 ans à partir de 2015/16 LE1 français jusqu'en 9H, ensuite en option LE2 allemand uniquement à partir de 9H, LE3 anglais à partir de 10H	Alex et Zoé ²⁹	

3 – Cantons germanophones avec anglais en LE1					
AG	Anglais	Plan d'études du canton d'Argovie ³⁰	LP21 dès 2020/2021 LE2 français qu'à partir de la 8H	5H/6H: Here Comes Super Bus 7H/8H: Top Deck ³¹	Here Comes Super Bus a entre-temps été remplacé par Double Decker ³²
AI	Anglais	Plan d'études EDK-Ost ³³	LP21 dès 2018/2019 Enseignement de LE2 (français) qu'à partir de la 9H	5H/6H: Here Comes Super Bus 7H/8H: Top Deck	Here Comes Super Bus a entre-temps été remplacé par Double Decker
AR	Anglais	Plan d'études EDK-Ost	LP21 dès 2017/2018	Young World ³⁴	
GL	Anglais	Plan d'études EDK-Ost	LP21 dès 2017/2018	Young World	
LU	Anglais	Plan d'études BKZ ³⁵	LP21 dès 2017/2018	Young World	

²⁵ *Lehrplan Französisch und Englisch* des Passepartout-Projekts (Bertschy, Egli Cuenat & Stotz, 2011; 2015)

²⁶ *Lehrplan 21* der Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz (*Lehrplan 21*, 2014)

²⁷ *Mille feuilles* (2014)

²⁸ *Programma di francese per la scuola dell'obbligo* (Carparelli, Delcò, Mascetti, Moresi & Tantardini, 2004); *Piano di formazione della scuola media* (2004); *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese* (2015)

²⁹ *Alex et Zoé* (Samson, 2011)

³⁰ *Lehrplan Volksschule. Primarschule und Oberstufe* des Kantons Aargau (2016)

³¹ *Here Comes Super Bus* (Lobo & Subirà, 2000); *Top Deck* (Lobo & Subirà, 2013)

³² *Double Decker* (Taylor & Watts, 2018)

³³ *Lehrplan Englisch. Primarstufe und Sekundarstufe I* der Erziehungsdirektoren-Konferenz der Ostschweizer Kantone und des Fürstentums Liechtenstein (2009)

³⁴ *Young World* (Arnet-Clark, Bell, Ritter, Stampfli-Vienny & Wirrer, 2008)

³⁵ *Lehrplan Englisch für das 3.-9. Schuljahr* der Bildungsdirektoren-Konferenz Zentralschweiz (BKZ) (Lehrplangruppe Englisch der Bildungsregion Zentralschweiz, 2004)

COFO 2017 – Langues – Rapport national

NW	Anglais	Plan d'études BKZ	LP21 dès 2017/2018	Young World	
OW	Anglais	Plan d'études BKZ	LP21 dès 2017/2018	Young World	
SH	Anglais	Plan d'études EDK-Ost	LP21 dès 2019/2020	5H: First Choice ³⁶ 6H/7H/8H: Explorers	
SZ	Anglais	Plan d'études BKZ	LP21 dès 2017/2018	5H/6H: Here Comes Super Bus 7H/8H: Messages ³⁷	
SG	Anglais	Plan d'études EDK-Ost	LP21 dès 2017/2018	Young World	
TG	Anglais	Plan d'études EDK-Ost	LP21 dès 2017/2018	Young World	
UR	Anglais	Plan d'études BKZ	LP21 dès 2017/2018 mais LE2: dès 7H option obligatoire et dès 9H option italien; dès 9H français obligatoire	5H/6H: Here Comes Super Bus 7H/8H: Messages	
ZG	Anglais	Plan d'études BKZ	LP21 dès 2019/2020	5H: Young World 6H/7H/8H: Explorers	
ZH	Anglais	Plan d'études EDK-Ost	LP21 dès 2018/2019 (jusqu'à la 7H), LP21 dès 8H à partir de 2019/2020	5H: First Choice <i>ou</i> Young World 6H/7H/8H: Explorers <i>ou</i> Young World	Dès 6H, option obligatoire: choisir une des deux variantes.

4 – Kanton Graubünden mit drei Sprachregionen					
GR-d	Italien ou rhéto-romanche	Plan d'études du canton des Grisons pour l'école primaire ³⁸	LP21 dès 2018/2019 LE2 anglais dès 7H avec plan d'études propre (sur la base de Passepartout)	Italien: 5H/6H/7H/8H Grandi Amici et autres, dès 7H aussi Amici d'Italia; Rhéto-romanche: 3H/4H/5H: Inscunters, 6H/7H/8H: Bien Success! ³⁹	
GR-i	Allemand	Plan d'études du canton des Grisons pour l'école primaire ⁴⁰	LP21 dès 2018/2019 LE2 anglais dès 7H avec plan d'études propre (sur la base de Passepartout)	5H: Der Grüne Max 1 Neu 6H/7H/8H: Pingpong ⁴¹	Dès AS 2017/18 à partir de 6H: remplacé par geni@l klick A1 ⁴²
GR-r	Allemand	Plan d'études du canton des Grisons pour l'école primaire ⁴³	LP21 dès 2018/2019 LE2 anglais dès 7H avec plan d'études propre (sur la base de Passepartout)	5H: Sprachwege 6H/7H/8H: Die Sprachstarken ⁴⁴	

³⁶ *First Choice* (Littlejohn & Hammesfahr Schofield, 2013); *Explorers* (Achermann & Sprague, 2007)

³⁷ *Messages* (Goodey, Goodey & Bolton, 2005)

³⁸ *Lehrplan für die Primarschulen des Kantons Graubünden. Italienisch als Zweitsprache an deutschsprachigen Schulen* (Amt für Volksschule und Sport, 2010a); *Lehrplan für die Primarschulen des Kantons Graubünden. Romanisch als Zweitsprache an deutschsprachigen Schulen* (Amt für Volksschule und Sport, 2010b)

³⁹ *Grandi Amici* (Lehrmittel Graubünden, 2010); *Amici d'Italia* (Ercolini, Pellegrino, Bolognese & Viappiani, 2013); *Inscunters* (Bacher, Buob, Cavegn, Frei & Michael, 1995); *Bien Success!* (Item, Binder, Seeli & Bürchler, 1998)

⁴⁰ *Lehrplan für die Primarschulen des Kantons Graubünden. Tedesco: Deutsch als erste Fremdsprache an italienischsprachigen Schulen* (Amt für Volksschule und Sport, 2010c)

⁴¹ *Der Grüne Max* (Krukak-Kempisty, Reitzig & Endt, 2013); *Pingpong* (Kopp & Frölich, 2001)

⁴² *geni@l klick A1* (Koenig, Koithan, Scherling & Funk, 2013)

⁴³ *Lehrplan für die Primarschulen des Kantons Graubünden. Tudestg: Deutsch als erste Fremdsprache an romanischsprachigen Schulen* (Amt für Volksschule und Sport, 2010d)

⁴⁴ *Sprachwege. Deutsch für Romanischsprachige* (Collenberg & Stoffel, 2011); *Die Sprachstarken* (Lötscher, Nanny, Sutter, Schmellentin & Sturm, 2007)

3.2.3 Commentaires sur les plans d'études

Mise en œuvre des nouveaux plans d'études : état de situation

Durant les années de scolarité primaire des élèves ayant participé à l'enquête COFO 2017 en Suisse romande, le *PER* (2010), actuellement en vigueur, était déjà appliqué à l'enseignement de la première langue étrangère. Au Tessin, le nouveau *Piano di studio* fut introduit progressivement dès 2015, sur une période de trois ans. Pour les élèves évalués en 2017, les plans d'études déterminants au moment de leur scolarité primaire (jusqu'en 2016) étaient encore ceux qui avaient été introduits à partir de 2004, en particulier le *Programma di francese per la scuola dell'obbligo*⁴⁵. Ce dernier fixe des exigences pour la progression de l'enseignement du français tout au long du primaire et du secondaire (5H-9H), en vue de l'introduction des cours obligatoires d'anglais (en plus du français et de l'allemand). Il existe deux plans d'études spécifiques pour l'enseignement secondaire (classes 8H-11H) compatibles avec le *Programma* : le *Piano di formazione della scuola media* et les *Documenti complementari al Piano di formazione della scuola media. Francese* (2006). La situation à première vue plutôt complexe en Suisse alémanique reflète l'évolution de la mise en œuvre du *Concordat HarmoS* : de plusieurs plans d'études cantonaux, coordonnés pour la plupart au sein de régions, on est passé à trois plans d'études, un par région linguistique (pouvant être adaptés au niveau cantonal). Dans les six cantons Passepartout (BE, BL, BS, FR-d, SO et VS-d), la situation n'est pas uniforme : le *Lehrplan Französisch und Englisch* a été élaboré dès 2006 sur la base d'un accord intercantonal et introduit comme plan d'études du projet Passepartout à partir de 2011 (une version définitive est disponible depuis 2015). Après l'enquête COFO 2017, le canton de Soleure a mis en œuvre le *Lehrplan 21*. Dans les cantons de Bâle-Ville et de Bâle-Campagne, le *Lehrplan 21* a déjà été introduit pour l'année scolaire 2015/16, soit dans les classes 7H et 8H des élèves évalués, mais seulement en 2018/19 pour les langues étrangères. Le canton de Berne, les parties germanophones des cantons de Fribourg et du Valais introduisent également le *Lehrplan 21* dans leurs écoles, mais le plan d'études Passepartout continue de s'appliquer à l'enseignement des langues étrangères. Dans les cantons alémaniques dans lesquels l'anglais est enseigné comme première langue étrangère, des plans d'études plus anciens étaient encore en vigueur en 2017 : le *Lehrplan Englisch für das 3.-9. Schuljahr* de 2004 dans les six cantons de Suisse centrale, le *Lehrplan Englisch, Primarstufe und Sekundarstufe I* de 2009 dans les cantons de Suisse orientale (dont Zurich). En Argovie, le plan d'études cantonal est encore appliqué jusqu'en 2020. Le plan d'études actuel pour l'anglais date de 2016. En 2017, les trois régions linguistiques du canton des Grisons appliquaient encore les plans d'études cantonaux. Depuis l'année scolaire 2018/19, ils ont été remplacés par des variantes du *Lehrplan 21*.

3.2.4 Exigences et caractéristiques des plans d'études pour l'enseignement de la première langue étrangère

Il existe de nombreuses similitudes entre les plans d'études qui s'appliquaient aux élèves concernés par l'enquête COFO 2017. Rien de surprenant à cela puisque ces plans ont été élaborés après l'adoption de la *Stratégie pour l'enseignement des langues* (CDIP, 2004) et qu'ils visent notamment sa mise en œuvre ainsi que, selon l'année de leur élaboration, celle du *Concordat HarmoS* (CDIP, 2007) et des standards nationaux de formation (*Compétences fondamentales pour les langues étrangères*, CDIP, 2011). Le *Lehrplan 21* vise explicitement une « intégration mutuelle des contenus » (« gegenseitige inhaltliche Zusammenführung ») des plans d'études en vigueur en 2014 dans les cantons de Suisse orientale, de Suisse centrale ainsi qu'en Argovie, et sur une « harmonisation avec le plan d'études

⁴⁵ En 2004, des cours d'anglais obligatoires ont été introduits au Tessin afin de répondre à une exigence de la *Stratégie pour l'enseignement des langues*. Le programme d'enseignement est désormais coordonné de telle sorte que les élèves n'ont plus qu'à suivre deux des trois matières en langues étrangères (français, allemand, anglais).

Passepartout⁴⁶ [.] si possible et approprié » (« Angleichung mit dem Passepartout-Lehrplan[.] wo möglich und sinnvoll ») (D-EDK, 2014 : 2).

Des similitudes résident dans l'importance de l'apprentissage des langues étrangères, la définition des compétences à acquérir, le type et le spectre des objectifs et des contenus d'enseignement respectifs ainsi que la conception de l'apprentissage et de la didactique (cette dernière n'étant pas traitée spécifiquement). Les différences consistent surtout dans l'importance accordée aux différents domaines et objectifs, ainsi que dans le niveau d'exigence fixé pour les compétences communicatives langagières à la fin de la 8H.

Importance de l'enseignement des langues étrangères

L'importance de l'enseignement des langues est décrite de façon représentative l'ensemble des plans d'études dans le paragraphe « Langues et société » (« Sprachen und Gesellschaft ») du *Lehrplan 21* : la langue est un vecteur du savoir, d'échange et de communication. Grâce à la langue, les gens peuvent s'exprimer et prendre part à la société. La communication transcende les frontières linguistiques et culturelles, c'est pourquoi l'éducation aux langues et interculturelle est importante. L'éducation langagière contribue à une utilisation consciente de la langue. La connaissance des langues nationales crée une identité dans un pays multilingue et multiculturel. Dans un monde en réseau, les compétences en langues nationales et en anglais ouvrent des perspectives dans les domaines personnel, social et professionnel. Les plans d'études pour l'anglais de la Suisse centrale, de la Suisse orientale et du canton d'Argovie insistent, davantage que le *Lehrplan 21*, sur les aspects fonctionnels de la langue – l'anglais est langue de mobilité, de travail et fait partie du quotidien des jeunes en Suisse. Pour le français également, les aspects économiques et de communication internationale (au sein de la francophonie) sont mis en avant, notamment dans le plan d'études *Passepartout*. Dans tous les plans d'études, l'apprentissage des langues étrangères à l'école, en particulier celui de la première langue étrangère, est considéré comme un moyen de favoriser l'apprentissage des langues en continu et tout au long de la vie. Toutefois, les plans d'études se distinguent partiellement les uns des autres dans le poids mis sur cette fonction propédeutique par différence avec une conception directement fonctionnelle des compétences en langues étrangères. Le *Plan d'études romand* (pour l'allemand) et le *Programma* tessinois pour le français penchent davantage vers une fonction propédeutique ou éducative, alors que les plans d'études pour l'anglais cités plus haut adoptent un point de vue plus fonctionnel.

Qu'est-ce que la compétence langagière ?

Les compétences dans une langue étrangère sont généralement considérées comme faisant partie d'un répertoire plurilingue : on n'apprend pas de nouvelles langues en partant de rien et l'emploi de ces langues ne se fait pas de façon isolée mais influe à son tour sur d'autres langues du répertoire plurilingue ainsi que sur la capacité à manier les langues, par exemple en augmentant la perception de leurs particularités (conscience de la langue). Les plans d'études définissent la compétence langagière à atteindre comme une compétence communicative langagière qui permet l'activité langagière, adoptant ainsi la perspective actionnelle du *CECR*. A l'instar de cette approche, les plans d'études accordent une place importante à l'acquisition de stratégies d'utilisation de la langue. Le *CECR* définit la « stratégie » comme « tout agencement organisé, finalisé et réglé d'opérations choisies par un individu pour accomplir une tâche qu'il se donne ou qui se présente à lui » (Conseil de l'Europe, 2001 : 15). Lorsque seules des compétences langagières élémentaires sont présentes, ces stratégies visent souvent à compenser les lacunes. Selon cette définition, la compétence englobe également les

⁴⁶ Au moment de l'intégration, il s'agissait d'une version projet du plan d'études *Passepartout* (Bertschy, Egli Cuenat & Stotz, 2011).

compétences partielles essentielles que constituent en particulier le vocabulaire, la prononciation, la grammaire et parfois l'orthographe. Si les plans d'études reconnaissent l'importance de leur acquisition, ils en font cependant un objectif secondaire. Tous donnent la priorité à la communication, à la capacité d'agir plutôt qu'à la qualité ou la correction de la langue, en particulier au niveau primaire. Enfin, les compétences interculturelles sont soit présentées comme un domaine de compétence distinct de l'enseignement des langues, soit, à l'exemple du *PER*, comme une composante nécessaire de la capacité à communiquer, car la confrontation avec des textes et des personnes d'origines culturelles différentes exige des connaissances et des compétences interculturelles.

Spectre des objectifs d'apprentissage

La capacité à communiquer ou la capacité à utiliser la langue dans différents domaines de compétence est le principal objectif d'apprentissage de tous les plans d'études. La pondération des domaines de compétence et des attentes (selon les niveaux de référence du *CECR*) à la fin de la classe 8H ne sont pas les mêmes dans tous les plans d'études. La plupart soulignent que les compétences réceptives se développent plus rapidement que les compétences productives, et que l'apprentissage devrait débiter par là. Les plans d'études de la Suisse orientale, le *Programma* et le *PER* admettent également que la production orale se développe avant la production écrite. Les niveaux d'attente relatifs aux différents domaines de compétence à atteindre en 8H (c'est-à-dire à la fin de l'école primaire, sauf au Tessin) sont donc fixés de façon à tenir compte de cela (voir tableau 3.6).

Tableau 3.6 : Niveaux d'attente pour les compétences de communication à la fin de l'école primaire (classe 8H) selon les Compétences fondamentales pour les langues étrangères et les plans d'études

Domaine de compétence	Compréhension orale	Compréhension écrite	Participation à une conversation	Expression orale en continu	Expression écrite
Document					
Compétences fondamentales (CDIP)	A1.2	A1.2	A1.2	A1.2	A1.2
Perspective (CDIP)	A2.1	A2.1	A2.1	A2.1	A2.1
Lehrplan 21	A2.1	A2.1	A2.1	A2.1	A2.1
Canton d'Argovie	A2.1-A2.2	A2.1-A2.2	A1.2-A2.1	A1.2-A2.1	A1.2-A2.1
BKZ (Suisse centrale)	A2.1-A2.2	A2.1-A2.2	A1.2-A2.1	A1.2-A2.1	A1.2-A2.1
EDK-Ost (Suisse orientale)	A2.1	A2.1	A2.1	A2.1	A1.2
Passepartout	A2.1	A2.1	A2.1	A2.1	A1.2
PER	A1.2	A1.2	A1.2	A1.2	A1.2
Piano di studio	7H: A1.2 9H: A2.2	7H: A1.2 9H: A2.2	7H: A1.2 9H: A2.2	7H: A1.2 9H: A2.2	7H: A1.2 9H: A2.2
Programma	7H: A1+ 9H: A2+	7H: A1+ 9H: A2+	7H: A1 9H: A2	7H: A1 9H: A2	7H: -- 9H: A2

Dans les cinq domaines de compétence, le niveau des compétences fondamentales fixé par la CDIP et celui des attentes fondamentales définies dans le *PER* est A1.2, donc le plus bas. Tous les plans d'études, à l'exception du *PER*, fixent les attentes fondamentales pour la compréhension orale et écrite au niveau A2.1, ce qui correspond à la « perspective »⁴⁷ formulée dans les *Compétences*

⁴⁷ Dans les *Compétences fondamentales pour les langues étrangères*, la CDIP formule une « perspective » fixant des exigences plus élevées qui pourraient s'appliquer une fois que les diverses mesures de la *Stratégie de l'enseignement des langues* auront été mises en œuvre (CDIP, 2011 : 34).

fondamentales pour les langues étrangères (CDIP, 2011). Le *Lehrplan 21*, le plan d'études de la Suisse orientale, du projet Passepartout et les plans d'études tessinois fixent à A2.1⁴⁸ le niveau à atteindre en expression orale. Seul le *Piano di studio* prescrit également un niveau A2.1 pour l'expression écrite. Il est à noter que le *Programma* tessinois de 2004 ne fixe pas encore d'exigences en matière d'expression écrite pour la fin de la 7H (fin de l'école primaire tessinoise), bien que des activités d'écriture soient prévues. Au début, cependant, ces activités se limitent principalement à la reproduction d'éléments linguistiques. Les plans d'études du canton d'Argovie et de la Suisse centrale sont les seuls qui distinguent, à la fin du cycle primaire, les attentes fondamentales des attentes étendues dans chaque domaine de compétence.

Si de nombreux objectifs et contenus d'apprentissage sont communs à tous les plans d'études, les priorités fixées sont différentes. Voici une liste des domaines de compétence qui occupent une place prépondérante dans les plans d'études (généralement en termes d'objectifs indicatifs). Cet aperçu est ensuite commenté. En guise de point de référence, la liste débute par les domaines de compétence mentionnés dans les objectifs nationaux de formation.

Tableau 3.7: Domaines de compétence définis dans les Compétences fondamentales pour les langues étrangères

- Compréhension orale
- Compréhension écrite
- Participation à une conversation
- Expression orale en continu
- Expression écrite
- Médiation linguistique
- Compétences interculturelles (attitudes, savoirs et savoir-faire)
- Compétences méthodologiques (connaissance des outils, stratégies d'apprentissage, transfert interlinguistique)

Dans ses *Compétences fondamentales pour les langues étrangères*, la CDIP formule des standards à caractère contraignant (présentés sous forme de compétences fondamentales) pour les cinq premiers domaines cités dans le tableau 3.7, leur conférant ainsi une importance particulière. Ces standards s'appliquent pour tous les élèves à la fin du primaire (8H). La médiation linguistique (entendue comme la transmission d'informations dans une autre langue), les compétences interculturelles (attitudes, savoirs et savoir-faire à se confronter à sa propre culture et à celle des autres) et les compétences méthodologiques (connaissance des outils et stratégies d'apprentissage des langues ; capacité de transfert interlinguistique) font partie des *Compétences fondamentales pour les langues étrangères* en raison de leur importance comme élément essentiel du mandat éducatif de l'école (CDIP, 2011 : 12).

L'aperçu des objectifs d'apprentissage ci-dessous englobe tous les plans d'études en vigueur au moment où les élèves ayant participé à l'enquête COFO 2017 étaient à l'école primaire (y compris le *Lehrplan 21*).

⁴⁸ Au Tessin, le passage au cycle du secondaire 1 a lieu un an plus tôt. Les attentes sont formulées pour les années 7H (dernière année d'école primaire) et 9H (fin des cours de français obligatoires). Ici, on se base sur un niveau intermédiaire pour la classe 8H.

Tableau 3.8 : Les domaines de compétence mis en avant dans les plans d'études

Lehrplan 21	Plan d'études du canton d'Argovie
Compréhension orale (y compris stratégies et médiation linguistique)	Compétences interculturelles
Compréhension écrite (y compris stratégies et médiation linguistique)	Compétences d'action langagière (dans les différentes habiletés et intégrée)
Parler (y compris stratégies et médiation linguistique)	Moyens linguistiques
Ecrire (y compris stratégies et médiation linguistique)	(vocabulaire, prononciation, orthographe)
« Point sur les langues » (« Sprachen im Fokus ») (conscience de la langue, vocabulaire, prononciation, grammaire, orthographe, approche réflexive et planification de l'apprentissage)	Conscience de la langue, approche réflexive de la langue
« Point sur les cultures » (« Kulturen im Fokus ») (attitudes, savoirs et savoir-faire)	Compétences instrumentales (stratégies générales, stratégies langagières, stratégies de communication, stratégies métacognitives, auto-évaluation)
Plan d'études pour l'anglais de la Suisse centrale (BKZ)	Plan d'études pour l'anglais de la Suisse orientale (EDK-Ost)
Objectifs langagiers	Objectifs langagiers
Compétences réceptives : compréhension orale et écrite	Compétence d'action langagière (compétences réceptives orales et écrites, compétences productives orales et écrites)
Compétences productives : expression orale et écrite,	Moyens linguistiques (vocabulaire, prononciation, orthographe, structures grammaticales, conscience et approche réflexive de la langue)
Vocabulaire et structures	Objectifs socio-culturels : compétences interculturelles (ouverture, savoirs et savoir-faire)
Objectifs interculturels (savoir socio-culturel, savoir-faire culturel)	Objectifs instrumentaux (stratégies générales, stratégies langagières, stratégies de communication, stratégies d'apprentissage du vocabulaire, maîtrise des processus d'apprentissage personnels : stratégies métacognitives, auto-évaluation)
Objectifs de contenu	
Objectifs instrumentaux (stratégies d'apprentissage, stratégies de communication)	
Plan d'études du projet Passepartout	Plan d'études romand (PER)
Domaine I : compétence d'action langagière dans des domaines scolaires et extra-scolaires (communication orale et écrite, réalisation de tâches, stratégies de communication)	Quatre finalités pour le domaine des langues (dans une perspective interdisciplinaire) :
Domaine II : conscience de la langue et des cultures, savoirs, attitudes et savoir-faire	Apprendre à communiquer et communiquer
(analyse et approche réflexive de la langue, ouverture aux cultures, prise en compte et compréhension des aspects culturels)	Maîtriser le fonctionnement des langues / réfléchir sur les langues
Domaine III : stratégies d'apprentissage, apprentissage des langues, émotion langagière, approche réflexive de l'apprentissage (approche réflexive du processus d'apprentissage, acquisition et transfert de stratégies d'apprentissage et de techniques de travail)	Construire des références culturelles
Moyens linguistiques (vocabulaire y incl. expressions fixes, prononciation, orthographe, grammaire)	Développer des attitudes positives face aux langues et à leur apprentissage
	Mise en œuvre par l'acquisition de compétences dans huit axes thématiques (cinq axes pour l'allemand, notés ici sans crochets) :
	Compréhension de l'oral
	Compréhension de l'écrit
	Production de l'oral (interaction et production)
	Production de l'écrit
	[Accès à la littérature]
	Fonctionnement de la langue (vocabulaire, orthographe, prononciation, grammaire, utilisation d'outils)
	Approches interlinguistiques
	[Ecriture et instruments de la communication]
Piano di studio (Canton du Tessin)	Programma di francese Piano di formazione della scuola media (Canton du Tessin)
Compréhension de l'oral et stratégies y relatives	Objectifs formatifs (primaires) :
Compréhension de l'écrit et stratégies y relatives	Eveil de la curiosité cognitive et affective pour les langues et autres domaines
Production de l'oral (interaction et production) et stratégies y relatives	Développement de compétences stratégiques pour l'apprentissage des langues
Production de l'écrit et stratégies y relatives	Objectifs « instrumentaux » (secondaire) :
Plurilinguisme et compétences interculturelles (conscience de la langue et interculturelle, capacité et autonomie d'apprentissage)	Compréhension de l'oral
	Compréhension de l'écrit
	Production de l'oral (interaction et production)
	Production de l'écrit
	Compétences partielles à développer lors du cours : stratégies et autonomie d'apprentissage (stratégies cognitives, méta-cognitives, socio-affectives)
	Vocabulaire
	Grammaire
	Savoirs culturels

Dans le *Lehrplan 21*, les domaines des compétences de communication sont complétés par des compétences stratégiques y relatives et la médiation linguistique. Ces stratégies consistent largement en des stratégies de résolution de problèmes à appliquer pour compenser des connaissances linguistiques encore insuffisantes. Ces stratégies ne devraient pas seulement être appliquées mais également conscientisées afin de pouvoir être utilisées pour le transfert interlinguistique. Le *Lehrplan 21* formule des objectifs orientés vers l'action tant pour le domaine des activités de communication langagière (écouter, etc.) que pour les activités de médiation linguistique et les stratégies. L'objectif d'apprentissage « Point sur les langues » (« Sprache(n) im Fokus ») couvre un large éventail de savoirs et savoir-faire en lien avec la compétence langagière (compétences partielles), la compréhension du fonctionnement des langues et l'apprentissage des langues : conscience de la langue, vocabulaire, prononciation, grammaire, orthographe, approche réflexive et planification de l'apprentissage. Dans ce domaine également, les compétences à atteindre sont (à de très rares exceptions près) formulées comme des savoir-faire. Les compétences se réfèrent d'une part à l'utilisation de la langue, d'autre part à l'auto-acquisition de la compétence (par exemple, la déduction de règles de prononciation). Dans les plans d'études pour le français, l'axe « Point sur les cultures » (« Kultur im Fokus ») englobe la connaissance de l'espace culturel francophone (des différences et similitudes), la réflexion sur ses propres attitudes envers cet espace culturel et les contacts avec les personnes et les produits culturels de cet espace.

Le *Plan d'études du canton d'Argovie* liste en détail les finalités de l'enseignement de l'anglais, les décrit et fournit des informations sur leur mise en œuvre didactique. Il couvre de nombreux objectifs d'apprentissage pour lesquels le *Lehrplan 21* formule des compétences. Cependant, la médiation linguistique fait totalement défaut. Les compétences interculturelles, la conscience de la langue et la démarche réflexive se réfèrent fortement au domaine de la langue et de la culture anglophone ainsi qu'à l'apprentissage de l'anglais, même si le transfert de compétences vers d'autres contextes est évoqué, au moins de façon marginale. Les finalités instrumentales portent d'une part, sur le transfert des connaissances linguistiques existantes ainsi que l'utilisation des stratégies d'apprentissage et de communication pour renforcer les compétences en anglais et d'autre part, sur le développement des capacités d'apprentissage et d'auto-évaluation (autonomie des apprenants) en général.

Dans le *Plan d'études pour l'anglais de la Suisse centrale (BKZ)*, publié déjà en 2004, les visées prioritaires sont présentées de façon brève. Seules les compétences de communication dans les 5 domaines usuels sont décrites explicitement en termes de « capacités à faire » selon les niveaux définis dans le projet IEF, sur lequel s'est ensuite basé *lingualevel* (Lenz & Studer, 2007). La section « Vocabulaire et structure » (« Wortschatz und Strukturen »), renvoie aux exigences définies dans les moyens d'enseignement et aux descripteurs définis dans IEF. Dans la sous-section « Savoirs socio-culturels » (« soziokulturelles Wissen ») de la section des objectifs interculturels, le plan d'études fait mention d'une part, de l'acquisition de connaissances culturelles et d'autre part, de la comparaison du « monde de la langue cible » (« Welt der Zielsprache ») avec le « monde du pays d'origine » (« Welt des Herkunftslandes »). Les « habiletés sociales » (« soziale Fertigkeiten ») font partie des « habiletés culturelles » (« kulturelle Fertigkeiten ») vues, par exemple, comme la capacité à adopter un comportement conforme aux conventions, ainsi que les « habiletés interculturelles » (« interkulturelle Fertigkeiten »), par exemple, la capacité à mettre en relation les cultures les unes avec les autres ou de faire face aux malentendus interculturels. Contrairement à d'autres plans d'études, le plan de la Suisse centrale fixe, dans ses finalités, des objectifs de contenu. Ces derniers doivent être : adaptés au niveau des élèves, orientés vers leurs intérêts et leur expériences, ambitieux, pertinents par rapport aux objectifs de formation et encourageant l'activité langagière. Si tous les plans d'études orientent leurs contenus aux intérêts des élèves, il n'est pas usuel de fixer cela dans les objectifs. En comparaison du *Lehrplan 21*, le plan d'études de la Suisse centrale accorde moins de place à la réflexion sur le

développement d'attitudes ou le transfert de connaissances à d'autres situations. Dans sa comparaison, Bucher (2015) souligne également l'absence d'objectifs en matière de médiation linguistique et d'esthétique des textes.

Les finalités du *Plan d'études pour l'anglais de la Suisse orientale (EDK-Ost)* correspondent en grande partie à celles de son successeur, le *Lehrplan 21*. Les objectifs sont certes décrits de façon plus générale, mais ils contiennent des explications supplémentaires sur les compétences et des indications assez complètes quant à la mise en œuvre didactique. De par ces indications, le plan d'études de la Suisse orientale se distingue clairement de celui de la Suisse centrale mais montre des similitudes avec le plan d'études du canton d'Argovie. Il se différencie en outre du *Lehrplan 21* par le fait que le développement de compétences dans la langue (anglais) est privilégié par rapport à la didactique du plurilinguisme.

Le *Plan d'études pour le français et l'anglais des cantons alémaniques ayant le français comme première langue étrangère (Passepartout)* est plus complet que d'autres plans d'études et conçu à l'évidence comme un outil de formation et de formation continue. En termes d'orientation générale (apprentissage en contexte multilingue et multiculturel) et d'objectifs d'apprentissage, il est largement comparable au *Lehrplan 21*. Le document *Vergleich Lehrplan Passepartout – Lehrplan 21* (2014) montre explicitement que malgré de grandes différences dans la systématique, la version de 2011 du plan d'études Passepartout et le *Lehrplan 21* correspondent du point de vue de leur contenu. Dans Passepartout, le domaine de compétence « moyens linguistiques » (« Sprachmittel ») n'apparaît explicitement comme objectif d'apprentissage que dans la version finale de 2015 même si les compétences y relatives à développer n'y sont pas décrites ; le domaine reste clairement sous représenté. Les contenus dans le domaine des moyens linguistiques sont en rapport avec les tâches et les thèmes traités. En ce qui concerne la grammaire, la section « Référentiel » illustre quels phénomènes grammaticaux se produisent dans quels actes de parole et comment les traiter. Le *Lehrplan 21*, en revanche, formule des objectifs en matière de vocabulaire, de prononciation, de grammaire et d'orthographe comme pour les autres domaines de compétence.

Le *Plan d'études romand (PER)* se caractérise par la forte intégration du domaine des langues. En principe, le *PER* poursuit quatre visées prioritaires à la réalisation desquelles le français, les langues étrangères obligatoires ou en option ainsi qu'en principe toutes les matières scolaires devraient contribuer, à des degrés divers. Le *PER* propose huit axes thématiques pour l'acquisition des compétences dans le domaine des langues, dont seulement cinq ou, lorsque les circonstances le permettent, six sont également pertinents pour l'enseignement de l'allemand : la compréhension de l'oral, la compréhension de l'écrit, la production de l'oral, la production de l'écrit, le fonctionnement de la langue et éventuellement les approches interlinguistiques (*Éveil aux langues* à l'aide du moyen d'enseignement *EOLE*⁴⁹). Les approches interlinguistiques sont principalement abordées dans les cours de français. Le *PER* ne formule pas d'objectifs d'apprentissage dans le domaine de la médiation linguistique, ce qui peut également s'expliquer par le fait que les *Compétences fondamentales pour les langues étrangères* de la CDIP n'ont été adoptées qu'en 2011, alors que le *PER* était déjà achevé. Dans le *PER*, l'enseignement de la première langue étrangère se concentre sur le développement de la capacité de communiquer dans la langue apprise. Les objectifs d'apprentissage dans le domaine du « fonctionnement de la langue » portent sur la maîtrise du vocabulaire allemand, la prononciation allemande, etc. Bien que les compétences transférables ou interdisciplinaires telles que les stratégies d'apprentissage soient mentionnées, elles apparaissent moins comme des objectifs d'apprentissage de la matière que dans les plans d'études d'autres domaines.

⁴⁹Perregaux, Frascotti, Balsiger, Jeannot, De Pietro & Gremion (2003)

Le plan d'études *Piano di studio* aussi met en avant des objectifs dans le domaine de la capacité d'action langagière. Ces objectifs sont formulés sur la base des descripteurs de niveaux du *CECR*. Le *Piano di studio* aborde les stratégies d'utilisation de la langue de manière plus systématique et plus fondamentale que les autres plans d'études. Il décrit, pour chacun des domaines des compétences de communication, quelles stratégies d'actions telles que la planification, la réalisation, l'évaluation et la réparation pourraient être utilisées en lien avec les tâches à effectuer dans ces domaines, comme l'écoute d'un texte, par exemple. Toutefois, les stratégies elles-mêmes ne sont pas accompagnées d'objectifs. En ce qui concerne le cinquième domaine de compétence, très diversifié, en lien avec la didactique intégrée des langues, le *Piano di studio* cite des objectifs relativement concrets pour les trois degrés de la scolarité obligatoire. Il s'agit des attitudes, des savoirs et savoir-faire en matière de plurilinguisme et d'interculturalité, à savoir la conscience de la langue, la conscience interculturelle et la capacité/autonomie d'apprentissage.

Les plans d'études tessinois de 2004, le *Programma di francese* et le *Piano di formazione della scuola media* placent les objectifs formatifs visant à initier l'apprentissage et l'expérience continus avant les objectifs « instrumentaux », soit des objectifs fixés pour les domaines liés à l'action communicationnelle. Si les compétences en lien avec les objectifs formatifs sont clairement exposées, aucune attente tangible n'est formulée. En revanche, les objectifs en lien direct avec la capacité à communiquer sont définis de façon concrète. Pour cela, les plans d'études reprennent et adaptent des grilles et échelles tirées d'une version antérieure du *CECR* (Council of Europe, 1998), à savoir celles qui se réfèrent à la capacité d'action langagière, à des stratégies de communication et à des aspects qualitatifs de la production orale et écrite. Enfin, dans l'idée d'une concrétisation, les contenus à acquérir sont répertoriés par année ou degré scolaire. Il s'agit de recueils d'activités langagières avec des renvois au vocabulaire requis et de listes de contenus grammaticaux.

Il s'avère que, dans l'ensemble, les compétences d'utilisation de la langue, y compris la compréhension de l'oral et de l'écrit, sur lesquelles ont porté les évaluations réalisées en 2017, sont au cœur des objectifs d'apprentissage de tous les plans d'études. Ces derniers diffèrent de par les autres objectifs qu'ils fixent et leur caractère plus ou moins contraignant. Selon les plans d'études, les compétences fondamentales ne sont pas soumises aux mêmes exigences. Toutefois, les niveaux d'exigences ne sont jamais inférieurs aux compétences fondamentales adoptées par la CDIP, ce qui constitue la base d'une évaluation équitable. On peut cependant se demander si tel serait le cas si la vérification de l'atteinte des compétences fondamentales s'était penchée sur l'ensemble du spectre des compétences des élèves. En fixant à un niveau relativement bas (A1.2) le standard minimum pour la première langue étrangère, les *Compétences fondamentales pour les langues étrangères* laissent délibérément la place au développement de la médiation linguistique et des compétences interdisciplinaires (CDIP, 2011 : 6f.). Des études montrent que le temps d'enseignement consacré à une matière donnée corrèle souvent avec le succès de l'apprentissage. Cependant, il peut s'avérer difficile de distinguer le temps de cours ayant contribué au développement de la compréhension de l'oral et de l'écrit du temps consacré à d'autres enseignements. Comment, par exemple, évaluer l'impact du travail réalisé dans le domaine des stratégies d'apprentissage et de communication sur la capacité de communiquer. Il en va de même pour le développement des attitudes, de la conscience de la langue et des compétences interculturelles⁵⁰.

⁵⁰ Plus encore que l'allocation de ressources par leçon, il faut considérer les dotations horaires au niveau cantonal. Une comparaison inter-cantonale montre que les élèves des cantons ayant les dotations horaires les plus élevées entre le début de l'apprentissage en classe 5H (Zurich 4H) et la classe 8H ont bénéficié, au total, d'un enseignement dans la première langue étrangère de plus de 40 % supérieur aux élèves des cantons ayant les dotations horaires les plus faibles.

L'influence des plans d'études dépend beaucoup de la manière dont ils sont mis en œuvre dans la salle de classe. Les moyens d'enseignement, selon les priorités fixées et les activités pédagogiques proposées, jouent certainement un rôle déterminant auquel vient s'ajouter la façon dont les enseignantes et enseignants animent l'enseignement et l'apprentissage.

3.2.5 Commentaires sur les moyens d'enseignement

La section suivante commente brièvement les moyens d'enseignement les plus fréquemment utilisés⁵¹ et met en évidence leurs caractéristiques les plus importantes.

La synthèse présentée dans le tableau 1 montre que l'introduction d'un nouveau plan d'études ne doit pas nécessairement être coordonnée avec celle de nouveaux moyens d'enseignement. En Suisse romande, par exemple, le moyen d'enseignement *Tamburin* a continué d'être utilisé après la mise en œuvre du *PER* dès 2011. *Tamburin* avait déjà été introduit à l'école primaire en 1998 (Berger, 2009). Il en va de même pour *geni@l* (utilisé en partie en 8H), du moins si l'on considère que *geni@l* est une version actualisée du moyen d'enseignement *Sowieso* (Funk, Koenig, Scherling, Neuner & Strätz, 1994), également introduit en 1998. *Tamburin* a été remplacé par *Der grüne Max* au plus tôt dès 2014 et *geni@l* par *Junior* à partir de 2016. Ainsi, les élèves qui ont participé à l'enquête COFO 2017 ont appris l'allemand après la mise en œuvre du *PER*, mais sur la base de moyens d'enseignement datant d'avant le *PER*. Les moyens d'enseignement plus anciens sont axés sur la communication et mettent l'accent sur le développement des connaissances linguistiques et des compétences de communication. *Tamburin* se concentre également sur les comparaisons interculturelles, *geni@l* sur l'acquisition de stratégies d'apprentissage (« apprendre à apprendre »). Il existe donc une bonne concordance entre le *PER* et ces deux moyens d'enseignement et ce, bien qu'ils aient été introduits à plusieurs années d'intervalle.

Alex & Zoé, encore utilisé aujourd'hui, a été introduit au Tessin au cours de l'année scolaire 2004/05 (Tamagni Bernasconi, 2007) dans le cadre de la réorganisation de l'enseignement des langues étrangères (trois langues étrangères pendant la scolarité obligatoire), en même temps que les nouveaux plans d'études de l'époque. *Alex & Zoé* se concentre sur l'apprentissage ludique et souvent reproductif de mots, de tournures de phrases et de dialogues courts à utiliser dans la communication à l'oral. Le développement des compétences écrites vient après. *Alex & Zoé* développe également des stratégies de communication, notamment pour la compréhension et l'expression orales. La réflexion et la pertinence des contenus traités jouent un rôle subordonné. *Alex & Zoé* ne couvre ainsi qu'une partie des domaines de compétence définis dans le plan d'études *Piano di studio*.

En Suisse alémanique, les moyens d'enseignement les plus utilisés sont *Mille feuilles* pour le français et *Young World* pour l'anglais. Il s'agit dans les deux cas de moyens conçus pour le contexte suisse et destinés à mettre en œuvre l'enseignement des langues conformément à la *Stratégie pour l'enseignement des langues* de la CDIP. Ils sont cependant assez différents. *Mille feuilles* se distingue par des textes de compréhension orale et écrite exigeants, pour la plupart authentiques – souvent des textes factuels sur des « sujets pertinents pour l'éducation » – ainsi que par sa didactique, qui vise à préparer les élèves à aborder de tels textes. Une orientation similaire a été adoptée dans les moyens d'apprentissage pour l'anglais *First Choice* et *Explorers* ainsi que *Top Deck* : des textes factuels, exigeants sur le plan linguistique et des stratégies appropriées. L'utilisation de moyens d'enseignement fortement orientés sur le contenu et prévoyant peu de travail sur les moyens linguistiques a suscité

⁵¹ Dans diverses régions, même si différents moyens d'enseignement sont utilisés dans la classe 8H pour la même langue, ces moyens sont déterminés par les cantons et leur utilisation est obligatoire (Wirthensohn, 2016). Le cas particulier du canton de Zurich est brièvement abordé plus loin.

diverses controverses, toujours en cours⁵². Dans le canton de Zurich, à l'issue d'un débat intense, il a été décidé d'offrir la possibilité de choisir entre les moyens d'enseignements obligatoires *First Choice* ou *Young World* et les moyens obligatoires *Explorers* ou *Young World* (Bildungsrat des Kantons Zürich, 2012). *Mille feuilles* a fait l'objet de diverses adaptations, principalement sous forme de matériel complémentaire pour l'acquisition et l'approfondissement des moyens linguistiques et d'expressions. *Young World* est un moyen d'enseignement plus « classique ». Bien qu'il propose également des textes factuels, en partie authentiques, présentant un certain niveau de difficulté, il met moins l'accent sur le contenu que sur les activités de communication qui s'y rapportent et sur le travail autour de moyens linguistiques choisis. *Young World* propose peu d'activités réflexives en lien, par exemple, avec des stratégies d'apprentissage et de communication aux élèves ; il insiste davantage pour la mise en évidence de phénomènes de la langue anglaise.

Dans l'ensemble, les moyens d'enseignement pour la première langue étrangère présentés ici adoptent des approches assez différentes. Dans tous les cas, cependant, le développement des compétences de communication joue un rôle important. Pour la compréhension de l'oral et la compréhension de l'écrit, les deux domaines de compétence testés lors de l'enquête COFO 2017, tous les moyens d'apprentissage offrent, de façon régulière, des occasions d'apprendre. Ils diffèrent néanmoins dans la manière dont ces domaines de compétence sont développés, notamment en ce qui concerne le travail sur les stratégies d'une part et les moyens linguistiques d'autre part.

Le corps enseignant est avant tout tenu de respecter les plans d'études, et il donne généralement un rôle clé au moyen d'enseignement obligatoire. Les compléments, provenant d'autres sources, qu'il s'agisse d'explications, d'exercices, de textes authentiques ou de projets, et leur nombre peuvent avoir un impact significatif sur l'apprentissage. Enfin, les intérêts et la volonté d'apprendre des élèves déterminent également ce qui, en fin de compte, est appris dans les cours des langues étrangères.

3.3 Bibliographie

- Amt für Volksschule und Sport Kanton Graubünden (Hrsg.). (2010a). *Lehrplan für die Primarschulen des Kantons Graubünden. Italienisch als erste Fremdsprache an deutschsprachigen Schulen*. Chur: Kanton Graubünden. Abgerufen von <https://docplayer.org/13657199-Italienisch-als-erste-fremdsprache-an-deutschsprachigen-schulen.html>
- Amt für Volksschule und Sport Kanton Graubünden (Hrsg.). (2010b). *Lehrplan für die Primarschulen des Kantons Graubünden. Romanisch als Zweitsprache an deutschsprachigen Schulen*. Chur: Kanton Graubünden. Abgerufen von https://www.sprachenunterricht.ch/sites/default/files/Lehrplan_Primar_177-183_ZSU_Romanisch.pdf
- Amt für Volksschule und Sport Kanton Graubünden (Hrsg.). (2010c). *Lehrplan für die Primarschulen des Kantons Graubünden. Tedesco: Deutsch als erste Fremdsprache an italienischsprachigen Schulen*. Chur: Kanton Graubünden.
- Amt für Volksschule und Sport Kanton Graubünden (Hrsg.). (2010d). *Lehrplan für die Primarschulen des Kantons Graubünden. Tudestg: Deutsch als erste Fremdsprache an romanischsprachigen Schulen*. Chur: Kanton Graubünden. Abgerufen von <https://docplayer.org/27878776-Tudestg-deutsch-als-erste-fremdsprache-an-romanischsprachigen-schulen.html>
- Berger, C. (2009). Moyens d'enseignement des langues. *Politiques de l'éducation et innovations: bulletin CIIP*, 23, 17–19.

⁵² Ces controverses portent, par exemple, sur la question de savoir si l'enseignement doit se baser sur des sujets et des tâches quotidiens ou factuels, ou si le vocabulaire à apprendre doit être prédéterminé ou choisi individuellement.

- Bertschy, I., Egli Cuenat, M. & Stotz, D. (2011). *Projektversion. Lehrplan Französisch und Englisch*. O.O.: Passepartout.
Abgerufen von <http://edudoc.ch/record/99251/files/Lehrplan-FR-EN.pdf>
- Bertschy, I., Egli Cuenat, M. & Stotz, D. (2015). *Lehrplan Französisch und Englisch*. O.O.: Passepartout.
Abgerufen von <http://www.passepartout-sprachen.ch/services/downloads/download/533/get>
- Bildungsrat des Kantons Zürich. (2012). *Neues Lehrmittel für das Fach Englisch. Analyse des bestehenden Lehrmittelangebots. Schlussbericht und weiteres Vorgehen*. Zürich: Kanton Zürich.
Abgerufen von https://bi.zh.ch/dam/bildungsdirektion/direktion/Bildungsrat/archiv/brb_2012/Sitzung_26_November_2012/BRB_42_2012.pdf.spooler.download.1355819381376.pdf/BRB_42_2012.pdf
- Bucher, M. (2015). *Vergleich Lehrpläne BKZ – Lehrplan 21*. Luzern: BKZ-Geschäftsstelle.
Abgerufen von https://www.sprachenunterricht.ch/sites/default/files/Vergleich_LP_BKZ-LP21_2015-03-06_0.pdf
- Carparelli, F., Delcò, M. L., Lazzarotto, F., Mascetti, G., Moresi, R. & Tantardini, M. (2004). *Programma di francese per la scuola dell'obbligo*. Bellinzona: Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport, Divisione della scuola.
Abgerufen von http://www.scuoladecs.ti.ch/scarica_insegnamento_lingue/Programma_francese_scuola_obbligo_allegati.pdf
- CDIP (2004). *Enseignement des langues à l'école obligatoire: stratégie de la CDIP et programme de travail pour la coordination à l'échelle nationale*
https://edudoc.ch/record/30009/files/Sprachen_f.pdf
- CDIP (2007). *Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (concordat HarmoS) du 14 juin 2007*, https://edudoc.ch/record/24710/files/HarmoS_f.pdf
- CDIP (2011). *Compétences fondamentales pour les langues étrangères. Standards nationaux de formation*. Berne: CDIP. http://edudoc.ch/record/96779/files/grundkomp_fremdsprachen_f.pdf
- Council of Europe, Council for Cultural Co-operation (Hrsg.). (1998). *Modern languages: Learning, teaching, assessment. A common European Framework of reference*. Strasbourg: Council of Europe.
- D-EDK (Hrsg.). (2014). *Vergleich Lehrplan Passepartout – Lehrplan 21 – Übersicht zur Einpassung der Projektversion Passepartout (Lehrplan Französisch und Englisch) in den Lehrplan 21 (Fremdsprachenlehrpläne)*. Luzern: D-EDK Geschäftsstelle.
Abgerufen von https://www.sprachenunterricht.ch/sites/default/files/Vergleich%20LP%20Passepartout%20-%20LP21_2014-09-16.pdf
- Documenti complementari al Piano di formazione della scuola media. Francese*. (2006). Bellinzona: Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport, Divisione della scuola, Ufficio dell'insegnamento medio. Abgerufen von <https://scuolalab.edu.ti.ch/scuoloteca/Documents/SM/Piano%20di%20formazione/Documenti%20complementari%20al%20Piano%20di%20formazione%20della%20scuola%20media%20-%20Francese%20.pdf>
- EDK (Hrsg.). (1998). *Expertenbericht zu Handen der EDK: Schweizerisches Gesamtsprachenkonzept*. Bern: EDK.
- Europarat (Hrsg.). (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin; Zürich etc.: Langenscheidt.
Abgerufen von <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/i2.htm>
- Lehrplan 21*. (2014). Luzern: D-EDK Geschäftsstelle.
Abgerufen von <http://lehrplan21.ch>
- Lehrplan Englisch. Primarstufe und Sekundarstufe I*. (2009). Luzern: Erziehungsdirektoren-Konferenz Ostschweiz. Abgerufen von https://vsa.zh.ch/dam/bildungsdirektion/vsa/schulbetrieb/lehrplaene_lehrmittel/lehrplan_englisch.pdf

- Lehrplan Volksschule. Primarschule und Oberstufe.* (2016). Aarau: Departement Bildung, Kultur und Sport Kanton Aargau.
Abgerufen von https://gesetzessammlungen.ag.ch/frontend/annex_document_dictionaries/14388
- Lehrplangruppe Englisch der Bildungsregion Zentralschweiz. (2004). *Lehrplan Englisch für das 3.-9. Schuljahr.* Luzern: Bildungsplanung Zentralschweiz.
Abgerufen von <https://www.sprachenunterricht.ch/sites/default/files/Englischlehrplan.pdf>
- PER Plan d'études romand* (2010). Neuchâtel: Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin.
Abgerufen von www.plandetudes.ch/per
- Piano di formazione della scuola media.* (2004). Bellinzona: Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport, Divisione della scuola, Ufficio dell'insegnamento medio.
Abgerufen von http://www.supsi.ch/dfa/dms/dfa/docs/dipartimento/20110203_Piano_di_formazione_SM.pdf
- Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese.* (2015). Bellinzona: Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport, Divisione della scuola. Abgerufen von https://scuolalab.edu.ti.ch/piazza/pds/Documents/Piano_di_studio_della_scuola_dell_obbligo_ticinese_COMPLETO.pdf
- Rapport de la CIIP relatif à la mise en œuvre de la Convention scolaire romande (CSR). Etat de situation et bilan 2015.* (2015). Neuchâtel: Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP).
Abgerufen von <http://www.ciip.ch/FileDownload/Get/215>
- Tamagni Bernasconi, K. (2007). *Valutazione dell'applicazione del metodo Alex et Zoé et compagnie per l'insegnamento del francese nella scuola elementare.* Bellinzona: Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport, Divisione della scuola. Abgerufen von https://www4.ti.ch/fileadmin/DECS/DS/documenti/pubblicazioni/ricerca_educativa/val_appl_alex_zo.pdf
- Vergleich Lehrplan Passepartout – Lehrplan 21 – Übersicht zur Einpassung der Projektversion Passepartout (Lehrplan Französisch und Englisch) in den Lehrplan 21 (Fremdsprachenlehrpläne).* (2014). Luzern: Geschäftsstelle D-EDK.
Abgerufen von https://www.sprachenunterricht.ch/sites/default/files/Vergleich%20LP%20Passepartout%20-%20LP21_2014-09-16.pdf
- Wirthensohn, M. (2016). *Sprachregionale Lehrmittelkoordination der deutsch- und mehrsprachigen Kantone der Schweiz und des Fürstentums Liechtenstein.* Rapperswil: Interkantonale Lehrmittelzentrale. Abgerufen von https://edudoc.ch/record/122232/files/160426_70b_ilz_lehrmittelkoordination_web.pdf

3.4 Catalogue des moyens d'enseignement

- Achermann, B. & Sprague, K. (2007). *Explorers.* Zürich: Lehrmittelverlag Zürich.
- Arnet-Clark, I., Bell, N., Ritter, G., Stampfli-Vienny, C. & Wirrer, M. (2008). *Young World.* Zug: Klett und Balmer.
- Bacher, M., Buob, A., Cavegn, E., Frei, L. & Michael, G. (1995). *Inscunters.* Chur: Lehrmittelverlag Graubünden.
- Büttner, S., Kopp, G. & Alberti, J. (1996). *Tamburin 1: Deutsch für Kinder. Lehrbuch.* München: Hueber Verlag.
- Collenberg, C. & Stoffel, A.-R. (2011). *Sprachwege. Deutsch für Romanischsprachige.* Chur: Lehrmittel Graubünden.
- Endt, E., Koenig, M., Pfeiffhofer, P., Schomer, M. & Ritz-Udry, N. (2017). *Junior. Deutsch für die Romandie.* Stuttgart: Klett Sprachen.
Abgerufen von <https://junior-deutsch.ch>

- Endt, E., Krulak-Kempisty, E. & Reitzig, L. (2014). *Der grüne Max. Deutsch für die Romandie*. München: Klett-Langenscheidt.
- Ercolino, E., Pellegrino, T. A., Bolognese, M. & Viappiani, I. (2013). *Amici d'Italia*. Recanati: ELI.
- Funk, H., Koenig, M., Koithan, U., Scherling, T., Keller, S. & Mariotta, M. (2013). *geni@l: Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche*. Stuttgart: Klett Sprachen.
- Funk, H., Koenig, M., Scherling, T., Neuner, G. & Strätz, P. (1994). *Sowieso. Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche. Kursbuch 1*. München: Langenscheidt.
- Goodey, N., Goodey, D. & Bolton, D. (2005). *Messages*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Item, S., Binder, H., Seeli, G. & Bürchler, F. (Hrsg.). (1998). *Bien success!: cudisch per scolars e scolaras* (Ed. sursilvana). Berna; Cuera: Casa Editura per Mieds d'Instrucziun Publica; Casa Editura per Mieds d'Instrucziun Cantunala Grischun.
- Kopp, G. & Frölich, K. (2001). *Pingpong Neu 1. Lehrbuch*. Ismaning: Hueber Verlag.
- Koenig, M., Koithan, U., Scherling, T. & Funk, H. (2013). *geni@l klick. A1: Kursbuch*. München: Klett-Langenscheidt.
- Krulak-Kempisty, E., Reitzig, L. & Endt, E. (2013). *Der grüne Max Neu*. Stuttgart: Klett Sprachen.
- Lehrmittel Graubünden (Hrsg.). (2010). *Grandi Amici*. Chur: Lehrmittel Graubünden.
- Lenz, P. & Studer, T. (2007). *lingualevel: Französisch und Englisch. Instrumente zur Evaluation von Fremdsprachenkompetenzen* (1.). Bern: Schulverlag.
- Littlejohn, A. & Hammesfahr Schofield, H. (2013). *First Choice*. Zürich: Lehrmittelverlag Zürich.
- Lobo, M. J. & Subirà, P. (2000). *Here Comes Super Bus*. Oxford, UK: Macmillan.
- Lobo, M. J. & Subirà, P. (2013). *Top Deck*. Oxford, UK: Macmillan.
- Lötscher, G., Nänny, S., Sutter, E., Schmellentin, C. & Sturm, A. (2007). *Die Sprachstarken*. Zug: Klett und Balmer.
- Mille feuilles*. (2014). Bern: Schulverlag plus.
- Perregaux, C., Frascotti, M., Balsiger, C., Jeannot, D., De Pietro, J.-F. & Gremion, L. (2003). *Education et ouverture aux langues à l'école*. Neuchâtel: Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin.
- Samson, C. (2011). *Alex et Zoé*. Paris: CLE international.
- Schneider, G., North, B. & Koch, L. (2001). *Europäisches Sprachenportfolio: Version für Jugendliche und Erwachsene*. Bern: Berner Lehrmittel- und Medienverlag.
- Taylor, N. & Watts, M. (2018). *Double Decker*. Oxford, UK: Macmillan.

4 L'atteinte des compétences fondamentales en un coup d'œil

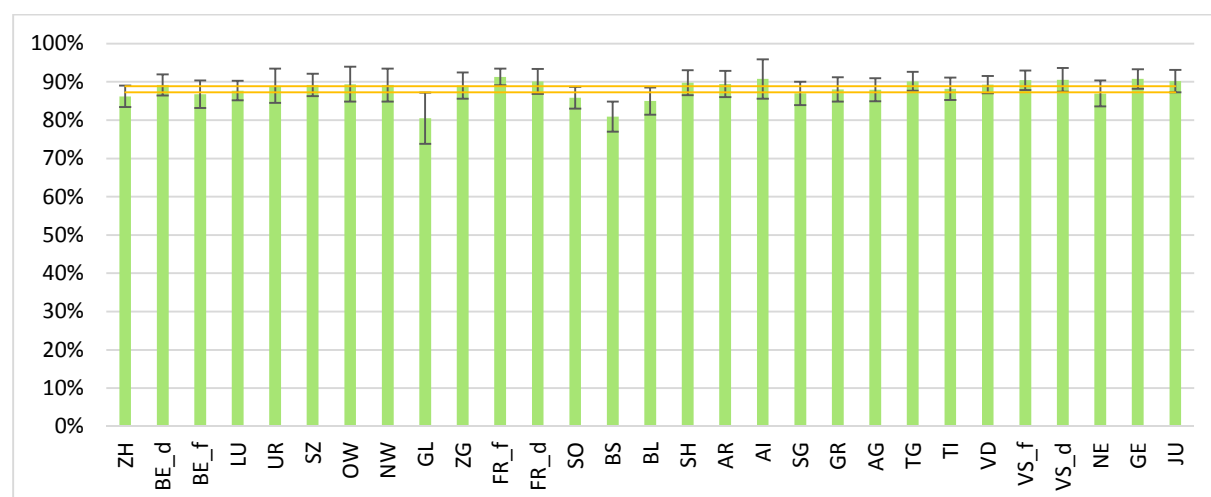
Eliane Arnold, Andrea B. Erzinger et Giang Pham

Ce chapitre révèle combien d'élèves atteignent les compétences fondamentales dans les quatre domaines de compétences étudiés, à savoir la lecture et l'orthographe dans la langue de scolarisation ainsi que la compréhension écrite et orale de la première langue étrangère. La proportion d'élèves qui atteignent les compétences fondamentales est indiquée au niveau national, ainsi que pour chaque canton⁵³.

4.1 Atteinte des compétences fondamentales de lecture en langue de scolarisation

En Suisse, 88.1% des élèves ont atteint les compétences fondamentales de lecture en langue de scolarisation. L'illustration 4.1 représente la proportion d'élèves ayant atteint les compétences fondamentales dans ce domaine pour chaque canton. Les traits en jaune indiquent les limites supérieure et inférieure de l'intervalle de confiance de 95%⁵⁴ de la moyenne nationale.

Illustration 4.1 : Proportion des élèves ayant atteint les compétences fondamentales de lecture langue de scolarisation en Suisse et par canton avec un intervalle de confiance de 95%



Remarque : Les traits en jaune représentent les limites supérieure et inférieure de l'intervalle de confiance de 95% de la moyenne nationale.

Seule la partie francophone du canton de Fribourg, avec 91.3%, obtient une proportion d'élèves qui atteint les compétences fondamentales plus élevée que la moyenne suisse. De manière statistiquement significative⁵⁵, les taux enregistrés dans les cantons de Bâle-Ville (80.9%) et de Glaris (80.5%) se situent nettement au-dessous de la moyenne suisse. Les taux enregistrés dans les autres cantons ne diffèrent pas significativement de ceux de l'ensemble de la Suisse.

⁵³ Dans ce chapitre, pour des raisons de lisibilité, les demi-cantons et les régions linguistiques de cantons (dans le cas de cantons multilingues) sont également appelés « cantons ».

⁵⁴ Le calcul des intervalles de confiance a été effectué à l'aide de poids de rééchantillonnage, en tenant compte des procédures d'échantillonnage aléatoires. Pour un calcul précis de l'intervalle de confiance d'une valeur mesurée, veuillez consulter les notes techniques en annexe (cf. Pham et al., 2019).

⁵⁵ Dans ce rapport, des différences sont considérées comme statistiquement significatives si les intervalles de confiance à 95% de deux mesures ne se recoupent pas. Si les deux intervalles de confiance à 95% se recoupent, la différence est considérée comme statistiquement non significative.

4.2 Atteinte des compétences fondamentales en orthographe dans la langue de scolarisation

Les taux d'élèves ayant atteint les compétences fondamentales en orthographe dans la langue de scolarisation sont représentés séparément ci-dessous, selon les trois régions linguistiques.

4.2.1 Orthographe en Suisse alémanique

L'illustration 4.2 représente la proportion d'élèves ayant atteint les compétences fondamentales en orthographe dans les cantons de langue allemande. En moyenne, 84.4% des élèves suisses alémaniques possèdent les compétences fondamentales en orthographe dans la langue de scolarisation. Statistiquement, la proportion est nettement plus élevée dans les cantons de Schwyz avec 89.8% et du Valais (région de langue allemande) avec 92.8%. Le taux enregistré à Bâle-Ville (77.5%) est nettement inférieur à la moyenne suisse alémanique.

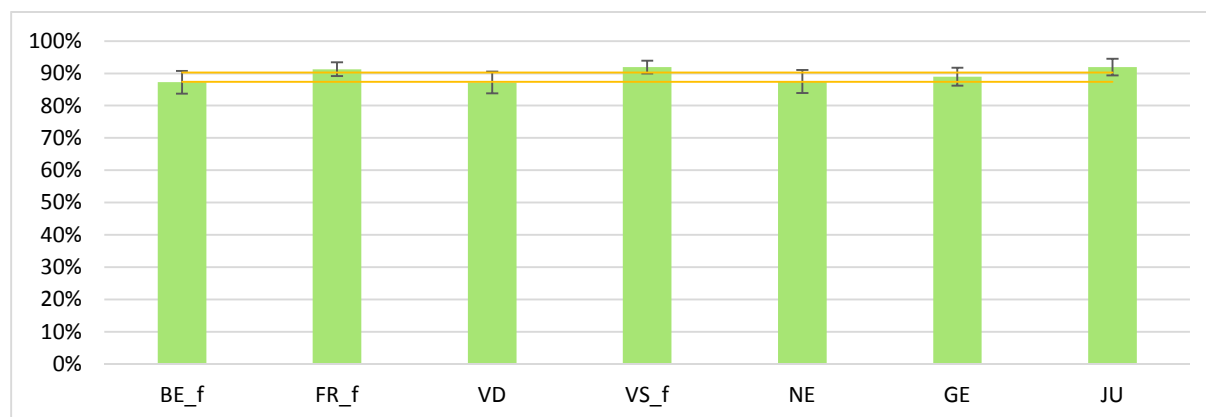
Illustration 4.2 : Proportion d'élèves ayant atteint les compétences fondamentales en orthographe dans la langue de scolarisation en Suisse alémanique, moyenne de la région linguistique et par canton avec des intervalles de confiance de 95%



Remarque : Les traits en jaune représentent les limites supérieure et inférieure de l'intervalle de confiance de 95% de la moyenne de la Suisse alémanique.

4.2.2 Orthographe en Suisse romande

Illustration 4.3 : Proportion d'élèves ayant atteint les compétences fondamentales en orthographe dans la langue de scolarisation en Suisse romande, moyenne de la région linguistique et par canton avec des intervalles de confiance de 95%



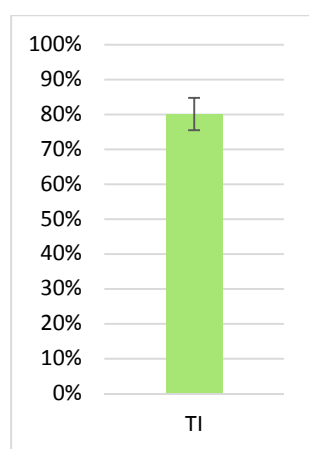
Remarque : Les traits en jaune représentent les limites supérieure et inférieure de l'intervalle de confiance de 95% de la moyenne de la Suisse romande.

L'illustration 4.3 représente la proportion d'élèves ayant atteint les compétences fondamentales en orthographe dans la langue de scolarisation en Suisse romande. La proportion moyenne s'élève à 88.8%. D'un point de vue statistique, aucun des cantons de cette région ne se différencie significativement de cette valeur.

4.2.3 Orthographe dans le canton du Tessin

L'illustration 4.4 représente la proportion pour le canton du Tessin où 80.1% des élèves ont atteint les compétences fondamentales en orthographe dans la langue de scolarisation (intervalle de confiance de 95% : de 75.5% à 84.7%).

Illustration 4.4 : Proportion d'élèves ayant atteint les compétences fondamentales en orthographe au Tessin avec un intervalle de confiance de 95%



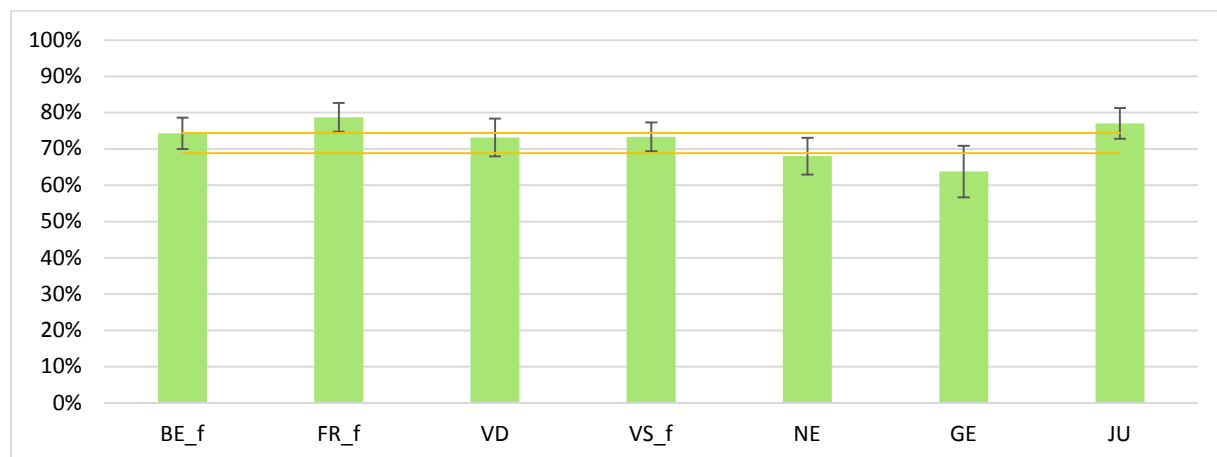
4.3 Atteinte des compétences fondamentales en compréhension de l'écrit de la première langue étrangère

Les proportions d'élèves ayant atteint les compétences fondamentales en compréhension de l'écrit de la première langue étrangère sont indiquées séparément dans les sections suivantes, en fonction des premières langues étrangères enseignées, à savoir l'allemand, le français et l'anglais.

4.3.1 Compréhension de l'écrit en allemand, première langue étrangère

L'illustration 4.5 représente la proportion d'atteinte des compétences fondamentales pour les cantons dans lesquels l'allemand est la première langue étrangère enseignée. Dans ces cantons, la proportion moyenne d'atteinte des compétences fondamentales en compréhension de l'écrit en allemand s'élève à 71.6%. Seule la partie francophone du canton de Fribourg se situe nettement au-dessus de cette valeur avec un taux de 78.7% (différence statistiquement significative).

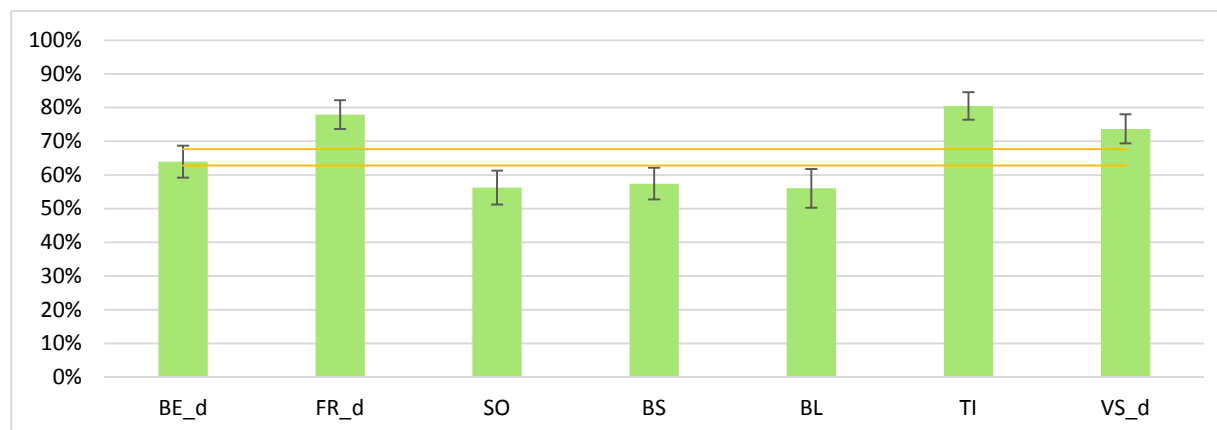
Illustration 4.5 : Proportion d'élèves ayant atteint les compétences fondamentales en compréhension de l'écrit en allemand, première langue étrangère, en moyenne et par canton avec des intervalles de confiance de 95%



Remarque : Les traits en jaune représentent les limites supérieure et inférieure de l'intervalle de confiance de 95% de la moyenne des cantons ayant l'allemand comme première langue étrangère enseignée.

4.3.2 Compréhension de l'écrit du français en tant que première langue étrangère

Illustration 4.6 : Proportion d'élèves ayant atteint les compétences fondamentales en compréhension de l'écrit en français langue étrangère, en moyenne et par canton avec des intervalles de confiance de 95%



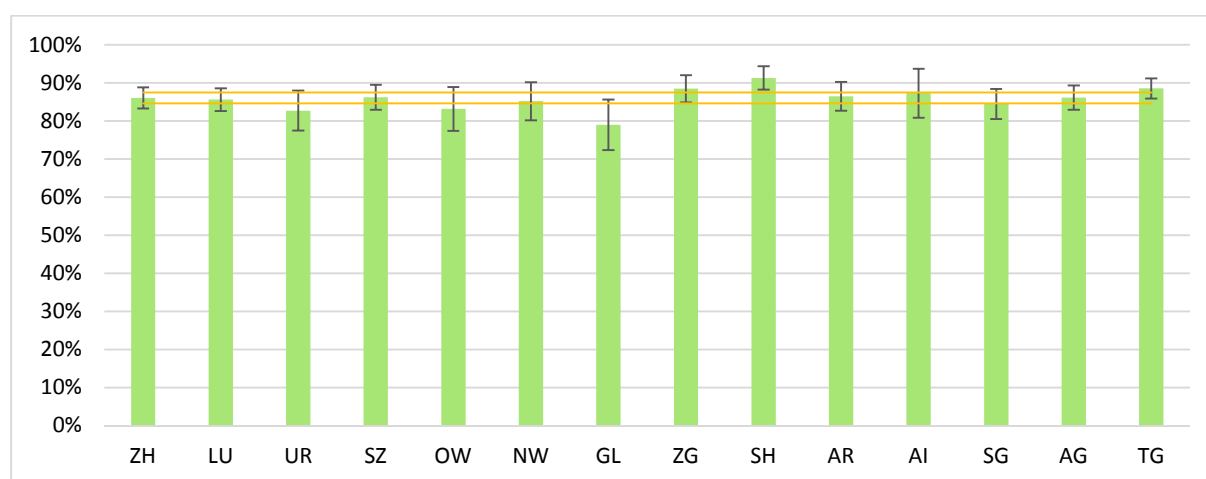
Remarque : Les traits en jaune représentent les limites supérieure et inférieure de l'intervalle de confiance de 95% de la moyenne des cantons ayant le français comme première langue étrangère enseignée.

L'illustration 4.6 représente la proportion d'élèves ayant atteint les compétences fondamentales en compréhension de l'écrit en français, dans les cantons ayant cette langue comme première langue étrangère enseignée. Dans ces cantons, 65.2% des élèves en moyenne ont atteint les compétences fondamentales. La partie germanophone du canton de Fribourg (77.9%), le Tessin (80.5%) et le Valais germanophone (73.7%) se situent nettement au-dessus de cette moyenne (différences statistiquement significatives). En revanche, dans les cantons de Bâle-Campagne (56.0%), Bâle-Ville (57.4%) et Soleure (56.3%), la proportion d'élèves ayant atteint les compétences fondamentales est moins élevée que la moyenne des cantons de comparaison (différences statistiquement significatives).

4.3.3 Compréhension de l'écrit en anglais, première langue étrangère

La proportion d'élèves ayant atteint les compétences fondamentales en compréhension de l'écrit en anglais pour les cantons ayant cette langue comme première langue étrangère enseignée est présentée dans l'illustration 4.7. En moyenne, 86.0% des élèves ont atteint les compétences fondamentales. Du point de vue statistique, le canton de Schaffhouse est le seul à se situer significativement, au-dessus de cette moyenne avec une proportion de 91.3%.

Illustration 4.7 : Proportion des élèves ayant atteint les compétences fondamentales en compréhension de l'écrit en anglais, première langue étrangère, en moyenne et par canton avec des intervalles de confiance de 95%



Remarque : Les traits en jaune représentent les limites supérieure et inférieure de l'intervalle de confiance de 95% de la moyenne des cantons ayant l'anglais comme première langue étrangère enseignée.

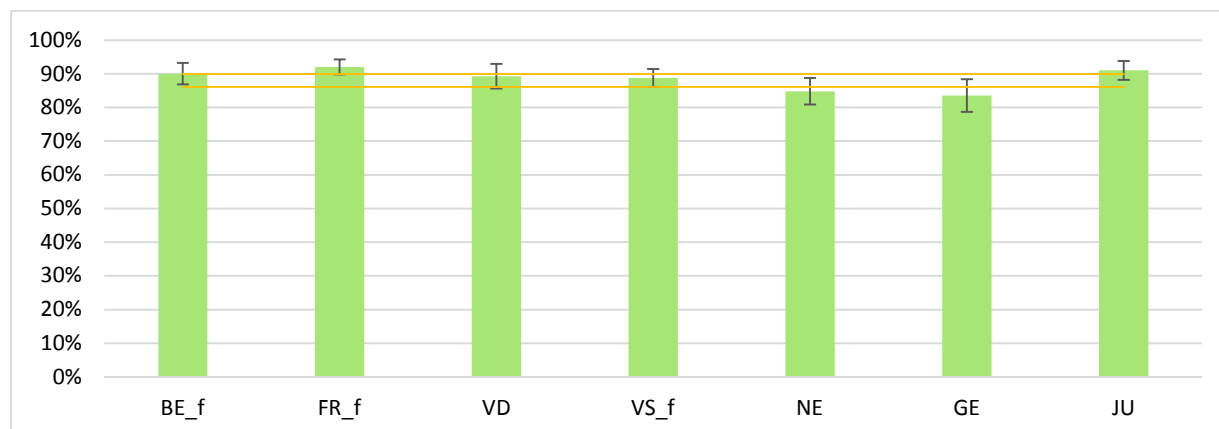
4.4 Atteinte des compétences fondamentales en compréhension de l'oral de la première langue étrangère

Les taux d'élèves ayant atteint les compétences fondamentales en compréhension de l'oral de la première langue étrangère sont indiqués séparément dans les sections suivantes, en fonction des premières langues étrangères enseignées, à savoir l'allemand, le français et l'anglais.

4.4.1 Compréhension de l'oral en allemand, première langue étrangère

L'illustration 4.8 représente le taux d'atteinte des compétences fondamentales en compréhension de l'oral pour les cantons ayant l'allemand comme première langue étrangère enseignée. Dans ces cantons, 88.0% des élèves en moyenne ont atteint les compétences fondamentales. Les pourcentages correspondant à chaque canton ne diffèrent pas significativement de cette valeur.

Illustration 4.8 : Proportion d'élèves ayant atteint les compétences fondamentales en compréhension de l'oral en allemand première langue étrangère, en moyenne et par canton avec des intervalles de confiance de 95%

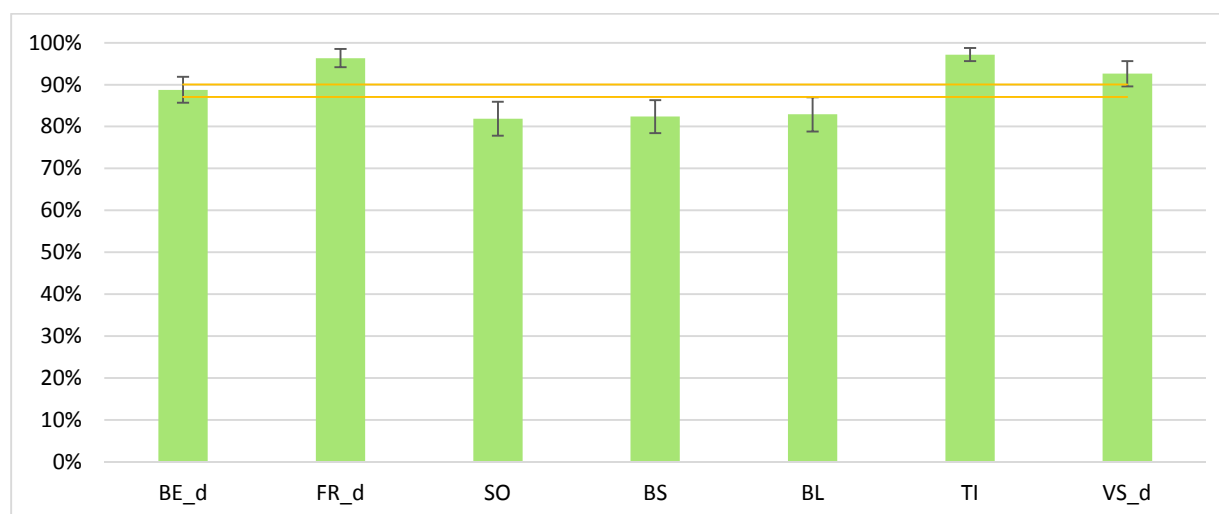


Remarque : Les traits en jaune représentent les limites supérieure et inférieure de l'intervalle de confiance de 95% de la moyenne des cantons ayant l'allemand comme première langue étrangère enseignée.

4.4.2 Compréhension de l'oral en français, première langue étrangère

La proportion d'élèves ayant atteint les compétences fondamentales en compréhension de l'oral dans les cantons ayant le français comme première langue étrangère enseignée est représentée dans l'illustration 4.9. En moyenne, 88,6% des élèves provenant de ces cantons ont atteint les compétences fondamentales en compréhension de l'oral du français. Les pourcentages sont plus élevés dans le canton de Fribourg germanophone (96,3%) ainsi qu'au Tessin (97,2%), alors que les pourcentages dans les cantons de Bâle-Campagne (82,9%), Bâle-Ville (82,4%) et Soleure (81,9%) se situent au-dessous de la moyenne.

Illustration 4.9 : Proportion d'élèves ayant atteint les compétences fondamentales en compréhension de l'oral en français, première langue étrangère, en moyenne et par canton avec des intervalles de confiance de 95%

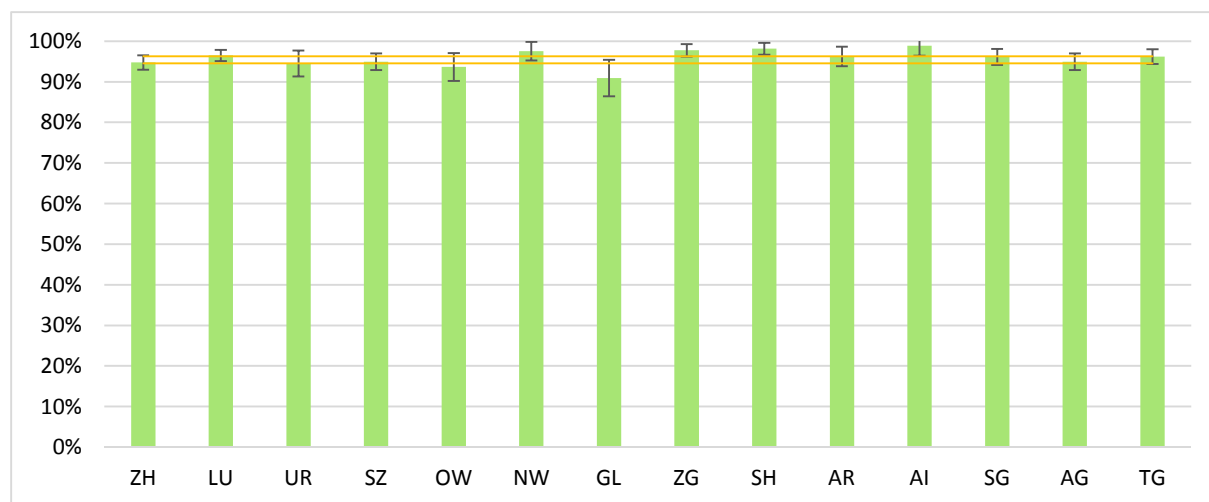


Remarque : Les traits en jaune représentent les limites supérieure et inférieure de l'intervalle de confiance de 95% de la moyenne des cantons ayant le français comme première langue étrangère enseignée.

4.4.3 Compréhension de l'oral en anglais, première langue étrangère

L'illustration 4.10 représente la proportion d'élèves ayant atteint les compétences fondamentales en compréhension de l'écrit en anglais dans les cantons ayant cette langue comme première langue étrangère enseignée. En moyenne, 95.4% des élèves de ces cantons ont atteint les compétences fondamentales en compréhension de l'oral. Les cantons d'Appenzell Rhodes-Intérieures, avec 98.9% et de Schaffhouse avec 98.1% se démarquent de façon statistiquement significative, par leurs pourcentages plus élevés. Sur le plan statistique, les autres cantons ne se distinguent pas significativement de la valeur moyenne.

Illustration 4.10 : Proportion d'élèves ayant atteint les compétences fondamentales en compréhension de l'oral en anglais, première langue étrangère, en moyenne et par canton avec des intervalles de confiance de 95%



Remarque : Les traits en jaune représentent les limites supérieure et inférieure de l'intervalle de confiance de 95% de la proportion moyenne des cantons dans lesquels l'anglais est considéré comme la première langue étrangère.

4.5 Conclusion

Les résultats des évaluations des compétences fondamentales 2017 montrent que 80% à 90% de la population d'élèves ont atteint les compétences fondamentales dans la plupart des domaines de compétence des langues. Cependant, ce n'est pas le cas pour la compréhension de l'écrit de l'allemand et du français en tant que première langue étrangère. Dans ces matières, la proportion d'élèves ayant atteint les compétences fondamentales est inférieure à 80%. Le français représente le taux le plus faible d'atteinte des compétences fondamentales en compréhension de l'écrit avec un pourcentage de seulement 65.2%. D'une manière générale, en ce qui concerne la première langue étrangère, les élèves sont plus nombreux à avoir atteint les compétences fondamentales à l'oral qu'à l'écrit. Les proportions les plus élevées d'atteinte des compétences fondamentales sont observées pour la compréhension de l'oral de la première langue étrangère et en compréhension de l'écrit de la langue de scolarisation ; cette dernière proportion varie entre 88.0% et 95.4%. La proportion la plus élevée (95.4%) est atteinte en compréhension de l'oral en anglais, première langue étrangère. Cependant, la comparaison des résultats doit être interprétée avec prudence, car les résultats peuvent être en partie influencés par la différence de la difficulté des tests.

En ce qui concerne les différences importantes entre cantons, il convient de garder à l'esprit que les populations d'élèves diffèrent à de nombreux égards. Les caractéristiques individuelles des élèves peuvent exercer une influence sur l'atteinte des compétences fondamentales. La façon dont ces

caractéristiques peuvent expliquer les différences cantonales d'atteinte des compétences fondamentales sera examinée plus en détail dans les chapitres suivants. Il convient également de noter que les taux d'exclusion des élèves varient considérablement d'un canton à l'autre (voir chapitre 2). La question de savoir dans quelle mesure les résultats des cantons changeraient si aucun élève n'était exclu, reste une question ouverte à laquelle il n'est pas possible de répondre de manière empirique en se basant sur les données disponibles.

4.6 Biographie

Pham, G., Hebling, L., Verner & Ambrosetti, A. (2019). *ÜGK – COFO – VeCoF 2017 results: Technical appendices*. St.Gallen et Genève: Pädagogische Hochschule St.Gallen (PHSG) et Service de la recherche en éducation (SRED).

5 Atteinte des compétences fondamentales avec contrôle de l'effet des caractéristiques individuelles des élèves

Eliane Arnold, Andrea Erzinger, Laura Helbling, , Giang Pham et Martin Verner

Ce chapitre examine quelle est la proportion d'élèves qui atteignent les compétences fondamentales dans les quatre domaines de l'enquête lorsqu'on tient compte de leurs caractéristiques sociodémographiques. Il s'agit ici de caractéristiques qui, d'une part, ne peuvent pas être influencées par l'offre éducative et qui, d'autre part, selon les résultats de recherches antérieures, sont fortement liées aux performances des étudiants (Brühwiler & Helmke, 2018 ; OCDE, 2016 ; Consortium PISA.ch, 2018 ; Verner, Erzinger & Fässler, 2019; Dumont Neumann, Maaz & Trautwein, 2013) : genre, origine sociale, langue parlée à la maison et statut migratoire. Après un examen séparé des caractéristiques individuelles, l'influence qu'elles exercent les unes sur les autres et sur l'atteinte des compétences fondamentales est analysée plus en détail. A l'aide de modèles de calcul de valeurs ajustées de la proportion d'élèves qui atteignent les compétences fondamentales, on cherchera à savoir dans quelle mesure les différences de performance entre les cantons peuvent s'expliquer par ces caractéristiques individuelles.

5.1 Atteinte des compétences fondamentales en fonction des caractéristiques individuelles

Dans les sections suivantes, les proportions d'élèves qui acquièrent les compétences fondamentales dans les quatre domaines des langues, présentées au chapitre 4, sont détaillées selon le genre, l'origine sociale, la langue parlée à la maison et le statut migratoire. La répartition de ces différentes caractéristiques sociodémographiques dans l'ensemble de la Suisse est également présentée.

Par souci de clarté, pour chaque caractéristique individuelle, les illustrations ne sont présentées que pour un seul domaine de compétence lorsque les résultats montrent des tendances similaires pour les autres domaines. Les illustrations qui ne figurent pas dans ce chapitre se trouvent en annexe. En outre, les portraits cantonaux (partie 2) fournissent des informations détaillées sur les différents effets au niveau cantonal.

5.1.1 Atteinte des compétences fondamentales selon le genre

Dans l'échantillon, on dénombre 50.3% de garçons et 49.7% de filles. Au niveau cantonal⁵⁶, la proportion de garçons varie entre 46.1% et 54.4%.

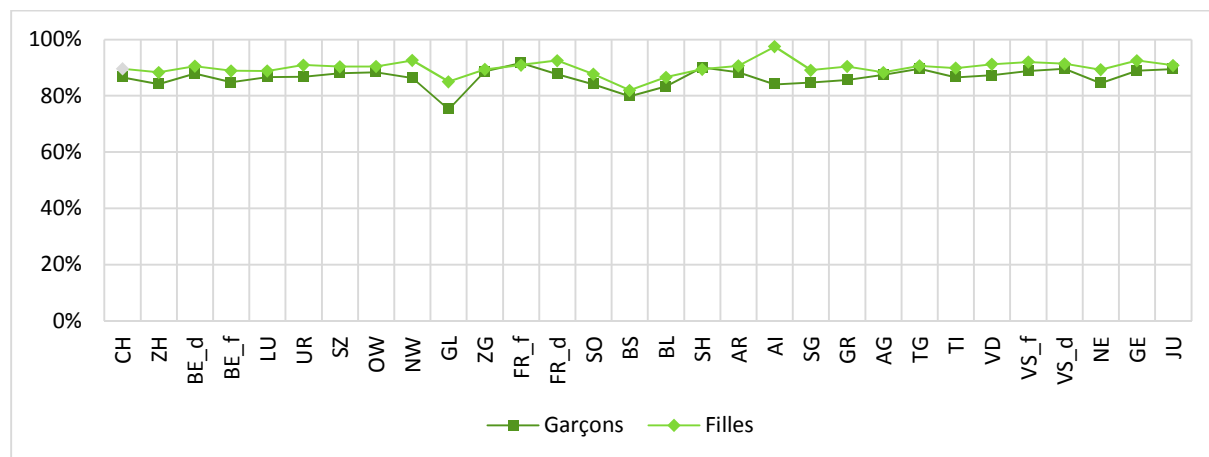
Lecture en langue de scolarisation selon le genre

L'illustration 5.1 montre la proportion d'élèves qui atteignent les compétences fondamentales en lecture dans la langue de scolarisation selon le genre et le canton. PISA a mis en évidence que les filles en 11^e année obtiennent en moyenne de meilleurs résultats que les garçons (consortium PISA.ch, 2013). Cependant, d'après les résultats de l'enquête COFO 2017, il n'y a pas de différence notable en fonction du genre dans l'atteinte des compétences fondamentales. Bien qu'un peu plus de filles (89.6%) que de garçons (86.6%) atteignent les compétences fondamentales en moyenne nationale, cette différence est pratiquement négligeable – bien que statistiquement significative – en raison de sa

⁵⁶ Dans ce chapitre, pour des raisons de lisibilité, les demi-cantons et les parties de cantons (dans le cas de cantons multilingues) sont aussi appelés « cantons ».

faible ampleur d'effet ($d = .09$) (Hattie, 2009)⁵⁷. En outre, aucune différence statistiquement significative de genre n'a été constatée au niveau des cantons.

Illustration 5.1 : Part des élèves qui atteignent les compétences fondamentales en lecture dans la langue de scolarisation dans l'ensemble de la Suisse et dans les cantons selon le genre



Orthographe en langue de scolarisation selon le genre

En orthographe en langue de scolarisation, les différences selon le genre sont dans l'ensemble également faibles. Dans les cantons de Suisse alémanique, les filles (88.2%) ont statistiquement plus de chances d'atteindre les compétences fondamentales que les garçons (80.6%), mais l'ampleur de l'effet est faible ($d = .21$). Au niveau des cantons, les différences selon le genre ne sont statistiquement significatives que dans la partie germanophone des cantons de Berne et de Fribourg. Dans les cantons romands, 91.1% des filles atteignent également les compétences fondamentales, proportion significativement plus élevée sur le plan statistique que celle observée chez les garçons (86.5%). Cependant, l'ampleur de l'effet est également très faible ($d = .14$). Au niveau des cantons de cette région, la différence selon le genre n'est statistiquement significative que dans la partie francophone du canton du Valais. Dans le canton du Tessin, il n'y a pas de différence statistiquement significative entre les filles et les garçons dans l'atteinte des compétences fondamentales dans ce domaine.

Compréhension de l'écrit en première langue étrangère selon le genre

De faibles effets peuvent également être observés en ce qui concerne la compréhension de la lecture dans la première langue étrangère selon le genre. Dans les cantons où l'allemand est la première langue étrangère, ainsi que dans ceux où le français et l'anglais sont les premières langues étrangères, les filles sont plus nombreuses que les garçons à atteindre les compétences fondamentales. Bien que ces différences soient statistiquement significatives, elles n'ont qu'une faible ampleur d'effet (allemand première langue étrangère : 76.3% vs 66.8%, effet faible, $d = .21$; français première langue étrangère : 71.6% vs 59.0%, effet faible, $d = .27$; anglais première langue étrangère : 89.1% vs 83.0%, effet très faible, $d = .18$). Au niveau cantonal, les différences selon le genre pour l'allemand et le français, premières langues étrangères, sont statistiquement significatives dans environ la moitié des

⁵⁷ Voir (Pham et al., 2019) pour le calcul de l'ampleur de l'effet selon le Cohens d . Selon Hattie (2009) on considère qu'en dessous de 0.2 l'effet comme très faible voire négligeable, entre 0.2 et 0.4 comme faible, entre 0.4 et 0.6 comme moyen et à partir de 0.6 comme important.

cantons. En revanche, pour l'anglais, première langue étrangère, la différence est statistiquement significative seulement dans le canton de Zurich.

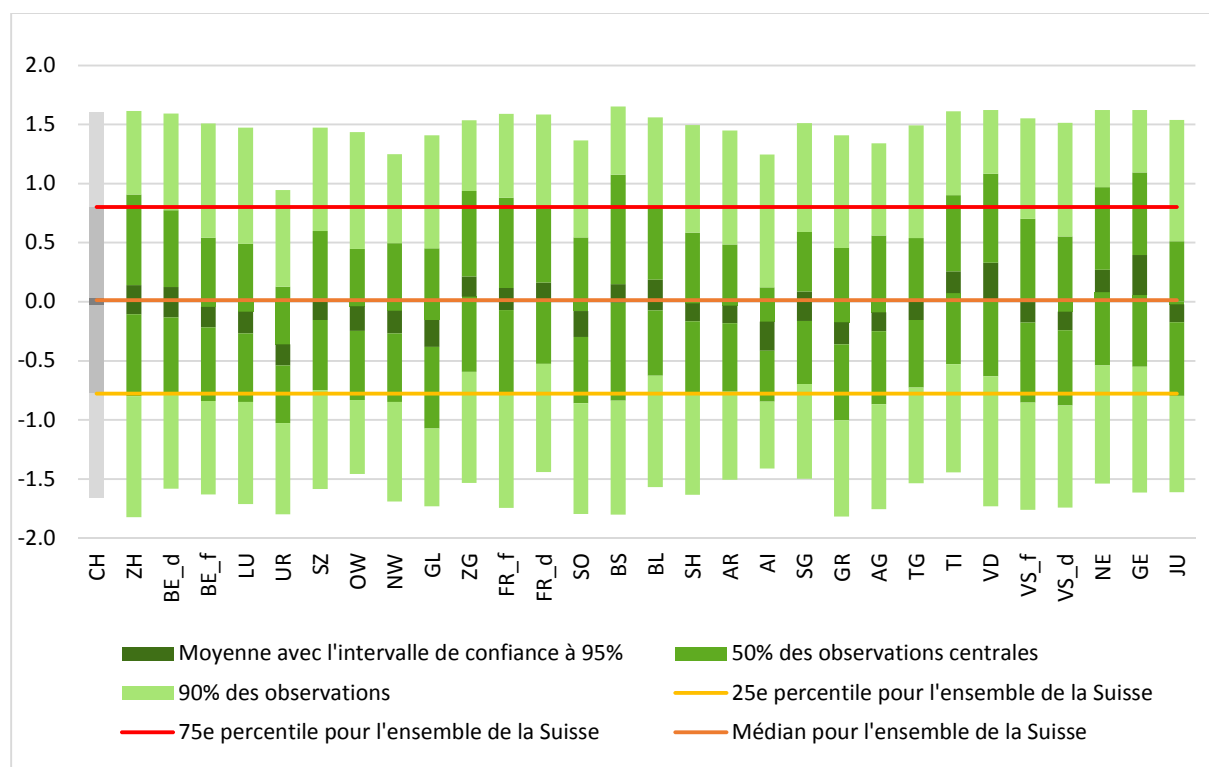
Compréhension de l'oral en première langue étrangère selon le genre

L'ampleur des différences de compréhension de l'oral dans la première langue étrangère selon le genre est généralement similaire à celle de la compréhension de l'écrit. Dans les trois groupes, plus de filles que de garçons atteignent les compétences fondamentales dans une proportion statistiquement significative mais l'ampleur de l'effet est toujours faible (allemand première langue étrangère : 91.5% vs 84.4%, effet faible, $d = .22$; français première langue étrangère : 92.9% vs 84.3%, effet faible, $d = .27$; anglais première langue étrangère : 97.3% vs 93.6%, effet très faible, $d = .18$). Au niveau cantonal, seules quelques différences statistiquement significatives selon le genre sont observées.

5.1.2 Atteinte des compétences fondamentales selon l'origine sociale

L'illustration 5.2 montre la répartition des élèves selon l'origine sociale en Suisse et dans les cantons. Pour calculer les valeurs de l'indice de l'origine sociale des élèves, dans l'enquête COFO 2017, on a tenu compte des données relatives à l'activité professionnelle des parents, à la formation des parents et au nombre de livres à la maison (pour les détails de la méthode de calcul, voir les notes techniques dans l'annexe). Les valeurs de cet indice sont standardisées (scores z) avec une moyenne de zéro et un écart-type de 1 pour l'ensemble de la Suisse. Sur chaque barre est représentée la valeur moyenne de l'indice avec un intervalle de confiance de 95% (gris ou vert foncé) ainsi que la moitié (50%) des observations (gris ou vert moyen) et les 90% (gris ou vert clair) des valeurs. Les lignes rouge orange représentent la séparation entre les quatre quartiles mesurés pour l'ensemble de la Suisse. On distingue ainsi 4 groupes d'élèves : ceux appartenant aux 25% les plus défavorisés (en dessous du quartile de 25%), ceux plutôt défavorisés (les 25% situés entre le 1er quartile et la médiane), ceux plutôt favorisés (les 25% situés entre la médiane et le quartile de 75%) et ceux appartenant aux 25% les plus favorisés (au-dessus du quartile de 75%) pour l'ensemble de la Suisse.

Illustration 5.2 : Répartition des élèves selon l'origine sociale en Suisse et dans les cantons



Il existe des différences entre les cantons en ce qui concerne la répartition de l'origine sociale des élèves. Le canton de Genève a la valeur moyenne la plus élevée pour l'origine sociale ($M = 0.23$) et le canton d'Uri a la valeur la plus basse ($M = -0.45$). La proportion d'élèves par canton appartenant au groupe des plus défavorisés (reposant sur les valeurs de la Suisse) varie entre 17.7% (Tessin) et 40.2% (Uri). La proportion d'élèves par canton faisant partie du groupe d'élèves favorisés (toujours en référence aux valeurs de la Suisse) varie entre 8.4% (Uri) et 34.5% (Genève).

Lecture en langue de scolarisation et origine sociale

Les résultats de l'enquête COFO mettent en évidence le même type de relation entre origine sociale et rendement des élèves en lecture dans la langue de scolarisation que celle identifiée dans des travaux antérieurs (OCDE, 2010). Au niveau de la Suisse, 78.9% des élèves du quartile des élèves défavorisés atteignent les compétences fondamentales, tandis que pour le deuxième quartile la proportion est de 86.8%. Elle est de 90.7% pour le troisième quartile et de 96.0% pour le quartile des élèves les plus favorisés. Les différences entre les quatre groupes sont statistiquement significatives. La différence entre le premier groupe et le quatrième est la plus grande avec une ampleur de l'effet moyenne ($d = .53$, statistiquement significative dans la plupart des cantons). La différence entre le premier et le troisième groupe ($d = .33$) est statistiquement significative dans environ un tiers des cantons de même que la différence entre le deuxième et le quatrième groupe, ($d = .33$). La différence entre le premier et le deuxième groupe est statistiquement significative uniquement dans le canton de Zurich ($d = .21$). Dans ces trois derniers cas, l'ampleur de l'effet est faible. Entre le troisième et le quatrième groupe la différence est non significative au niveau cantonal ($d = .21$). L'ampleur de l'effet entre le deuxième et le troisième groupe est très faible ($d = .13$, et non statistiquement significative au niveau cantonal).

Orthographe en langue de scolarisation et origine sociale

Dans le domaine de l'orthographe en langue de scolarisation, la corrélation entre la proportion d'élèves qui atteignent les compétences fondamentales et leur origine sociale est semblable à celle de la lecture en Suisse alémanique et en Suisse romande.

En Suisse alémanique, 75.5% des élèves du quartile des élèves défavorisés atteignent les compétences fondamentales. Pour le deuxième, troisième quartile et le quartile des élèves favorisés, ce sont respectivement 85.2%, 88.3% et 93.6% des élèves qui atteignent les compétences fondamentales. Comme pour la lecture en langue de scolarisation, les proportions d'élèves atteignant les compétences fondamentales en orthographe diffèrent de manière statistiquement significative les unes des autres pour les quatre groupes pris en considération. L'ampleur de l'effet entre le premier et le quatrième groupe est moyenne ($d = .51$, statistiquement significative dans environ la moitié des cantons). Les différences d'ampleur de l'effet entre le premier et le troisième groupe ($d = .31$, statistiquement significative au niveau cantonal uniquement dans les cantons de Lucerne et de Zurich), entre le deuxième et le quatrième groupe ($d = .34$, statistiquement significative dans environ un quart des cantons) et entre le troisième et le quatrième groupe ($d = .20$, non significative au niveau cantonal) sont faibles. L'ampleur de l'effet entre le premier et le deuxième groupe ($d = .17$, statistiquement significative au niveau cantonal uniquement dans le canton de Zurich) et entre le deuxième et le troisième groupe ($d = .14$, statistiquement non significative au niveau cantonal) sont très faibles.

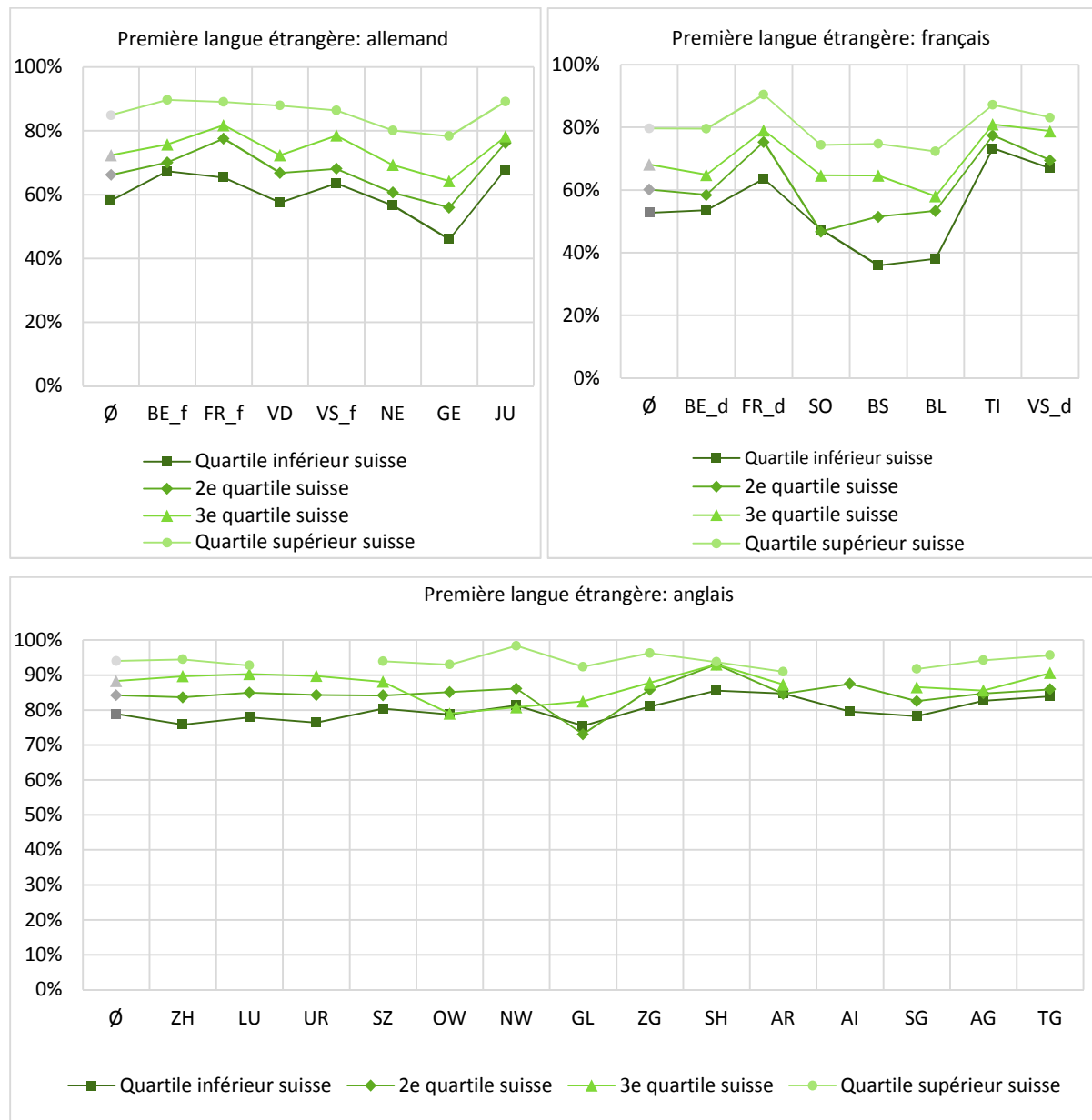
En Suisse romande, 81.9% des élèves du quartile le plus défavorisé atteignent les compétences fondamentales, tandis que les parts pour le deuxième, le troisième et le quatrième quartile (élèves favorisés) sont respectivement de 86.7%, 89.8% et 94.8%. Les proportions d'élèves du quartile des élèves favorisés et du quartile des élèves défavorisés qui atteignent les compétences fondamentales diffèrent de manière statistiquement significative avec une ampleur d'effet moyenne ($d = .41$, statistiquement significative dans quatre cantons). Les différences entre le premier et le troisième groupe ($d = .23$ au niveau cantonal, statistiquement significative uniquement dans la partie francophone du canton de Fribourg) et entre le deuxième et le quatrième quartile ($d = .28$, statistiquement significatives dans les cantons de Neuchâtel et Vaud) sont également statistiquement significatives, mais avec une faible ampleur de l'effet. Alors que la différence entre le troisième et le quatrième groupe est statistiquement significative au niveau de la Suisse dans son ensemble (bien qu'avec ($d = .19$) une ampleur de l'effet très faible, non statistiquement significative au niveau des cantons), les différences entre le premier et le deuxième groupe et entre le deuxième et le troisième groupe ne sont en revanche ni statistiquement significatives au niveau de la Suisse dans son ensemble ni au niveau des cantons.

Dans le canton du Tessin, les différences d'atteinte des compétences fondamentales selon les quatre groupes constitués en fonction de l'origine sociale ne sont pas statistiquement significatives.

Compréhension de l'écrit en première langue étrangère selon l'origine sociale

En compréhension de l'écrit dans la première langue étrangère, les effets de l'origine sociale vont dans le même sens que dans les deux domaines de compétence décrits ci-dessus.

Illustration 5.3a à c: Part des élèves atteignant les compétences fondamentales en compréhension de l'écrit première langue étrangère, en Suisse et dans les cantons selon l'origine sociale (quatre quartiles définis sur l'ensemble de la Suisse)



Remarque : Ø = en moyenne, les groupes composés de moins de 30 élèves ne sont pas représentés.

Les illustrations 5.3a à 5.3c montrent les proportions d'élèves ayant atteint les compétences fondamentales de compréhension de l'écrit en première langue étrangère pour les élèves répartis dans les quartiles selon leur origine sociale. Dans les cantons où l'allemand est la première langue étrangère, seuls 58.1% des élèves du premier quartile (élèves défavorisés) atteignent les compétences fondamentales, contre respectivement 66.2%, 72.4% et 84.9% pour les deuxième, troisième et quatrième (élèves favorisés) groupes. Dans les cantons où le français est la première langue étrangère, les proportions d'élèves atteignant les compétences fondamentales sont pour les quatre groupes d'élèves respectivement 52.7%, 60.2%, 68.1% et 79.7% ; dans les cantons où l'anglais est la première langue étrangère, ces proportions sont de 78.9%, 84.3%, 88.3% et 94.1%. En ce qui concerne la première langue étrangère, les différences suivantes dans les proportions d'élèves atteignant les

compétences fondamentales selon la répartition des élèves en quatre groupes en fonction de leur origine sociale sont statistiquement significatives :

- entre le premier et le quatrième groupe (allemand : effet important, $d = .62$, statistiquement significative dans tous les cantons ; français : effet moyen, $d = .59$, statistiquement significative dans 5 des 7 cantons ; anglais : effet moyen, $d = .45$, statistiquement significative dans la moitié des cantons) ;
- entre le premier et le troisième groupe (allemand : effet faible, $d = .30$, également statistiquement significative dans la partie francophone des cantons de Fribourg et du Valais ; français : effet faible, $d = .32$, également statistiquement significative dans trois cantons ; anglais : effet faible, $d = .26$, également statistiquement significative dans les cantons de Lucerne et Zurich) ;
- entre le deuxième et le quatrième groupe (allemand : effet moyen, $d = .45$, également statistiquement significative dans cinq des sept 7 cantons ; français : effet moyen, $d = .44$, également statistiquement significative dans environ la moitié des cantons ; anglais : effet faible, $d = .32$, statistiquement significative dans les cantons de Thurgovie et Zurich uniquement) ;
- entre le troisième et le quatrième groupe (allemand : petit effet, $d = .31$, statistiquement significative uniquement dans le canton de Vaud ; français : effet moyen, $d = .44$, statistiquement significative uniquement dans la partie germanophone du canton de Berne ; anglais : effet faible, $d = .32$, statistiquement significative uniquement dans le canton de Nidwald).

La différence entre le premier et le deuxième groupe n'est statistiquement significative pour la première langue étrangère dans aucun des trois groupes (première langue étrangère : allemand, français, anglais), ni en moyenne en Suisse ni au niveau cantonal ; ceci vaut également pour la différence entre le deuxième et le troisième groupe (exception : une différence statistiquement significative dans le canton de Soleure).

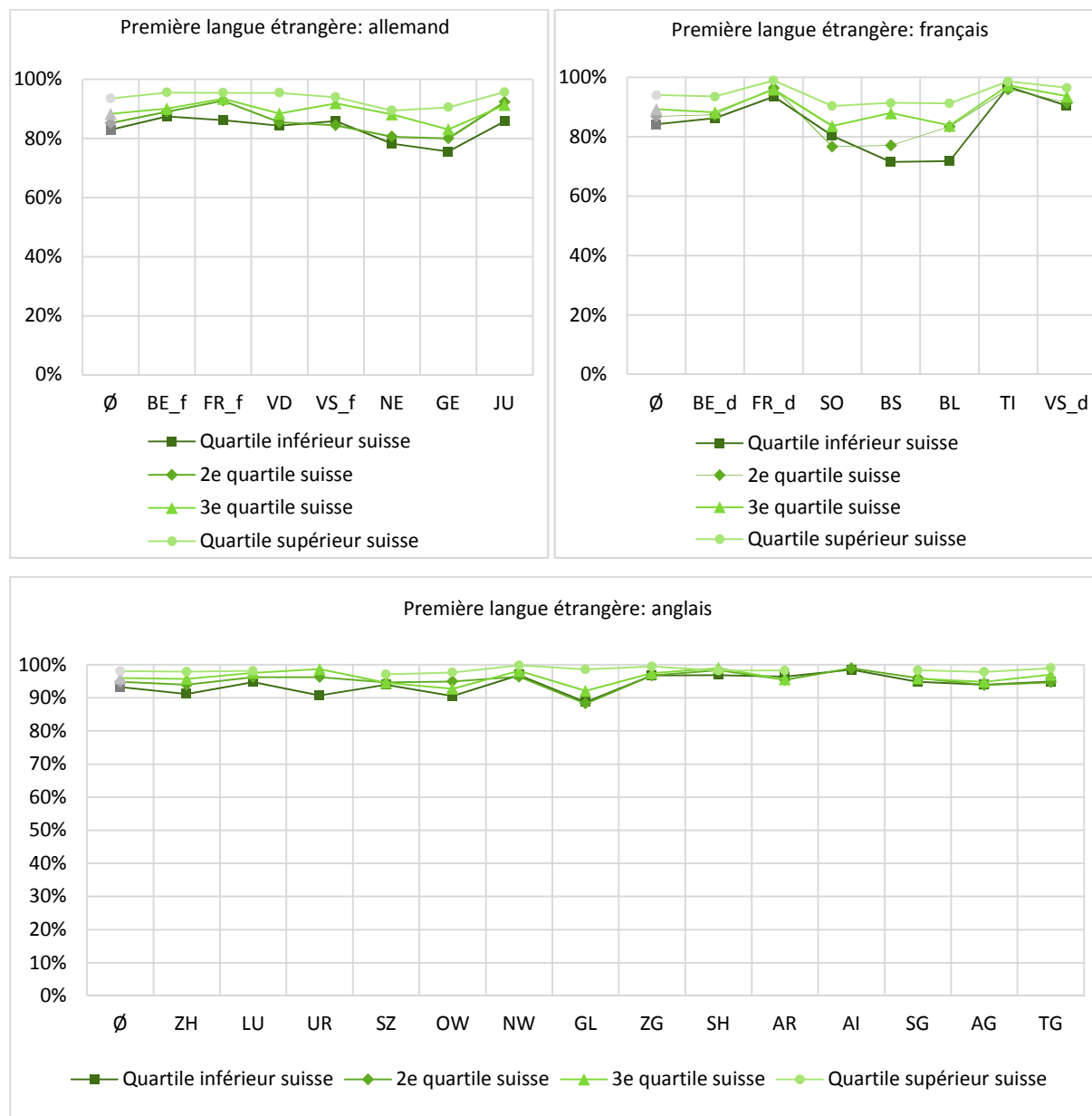
Compréhension de l'oral en première langue étrangère et origine sociale

En compréhension de l'oral en première langue étrangère, les effets de l'origine sociale sont moins prononcés que dans les trois domaines de compétence décrits ci-dessus ; c'est particulièrement vrai lorsque la première langue étrangère est l'anglais où une proportion très élevée d'élèves atteignent les compétences fondamentales quel que soit leur groupe d'origine sociale.

Dans les cantons où l'allemand est la première langue étrangère, pour ces quatre groupes (des plus défavorisés aux plus favorisés) on obtient respectivement 82.9%, 85.2%, 88.3% et 93.6% d'atteinte des compétences fondamentales. Dans les cantons où le français est la première langue étrangère, les chiffres sont de 84.1%, 86.8%, 89.3% et 94.0% ; dans les cantons où l'anglais est la première langue étrangère: 93.3%, 94.8%, 96.0% et 98.1%. Pour l'ensemble des trois langues étrangères, seules les deux différences suivantes sont statistiquement significatives selon la répartition des élèves en quatre groupes en fonction de leur origine sociale:

- entre le premier et le quatrième groupe (allemand : effet faible, $d = .33$, statistiquement significative dans environ la moitié des cantons ; français : effet faible, $d = .32$, statistiquement significative dans les cantons de Bâle-Campagne et Bâle-Ville ; anglais : effet faible, $d = .24$, statistiquement significative au niveau cantonal uniquement dans le canton de Zurich) ;
- entre le deuxième et le quatrième groupe (allemand : effet faible, $d = .27$, non statistiquement significative au niveau cantonal ; français : effet faible, $d = .24$, également statistiquement significative dans le canton de Soleure ; anglais : effet très faible, $d = .18$, non significative au niveau cantonal).

Illustration 5.4a à c: Part des élèves atteignant les compétences fondamentales en compréhension de l'oral première langue étrangère, en Suisse et dans les cantons selon l'origine sociale (quatre quartiles définis sur l'ensemble de la Suisse)



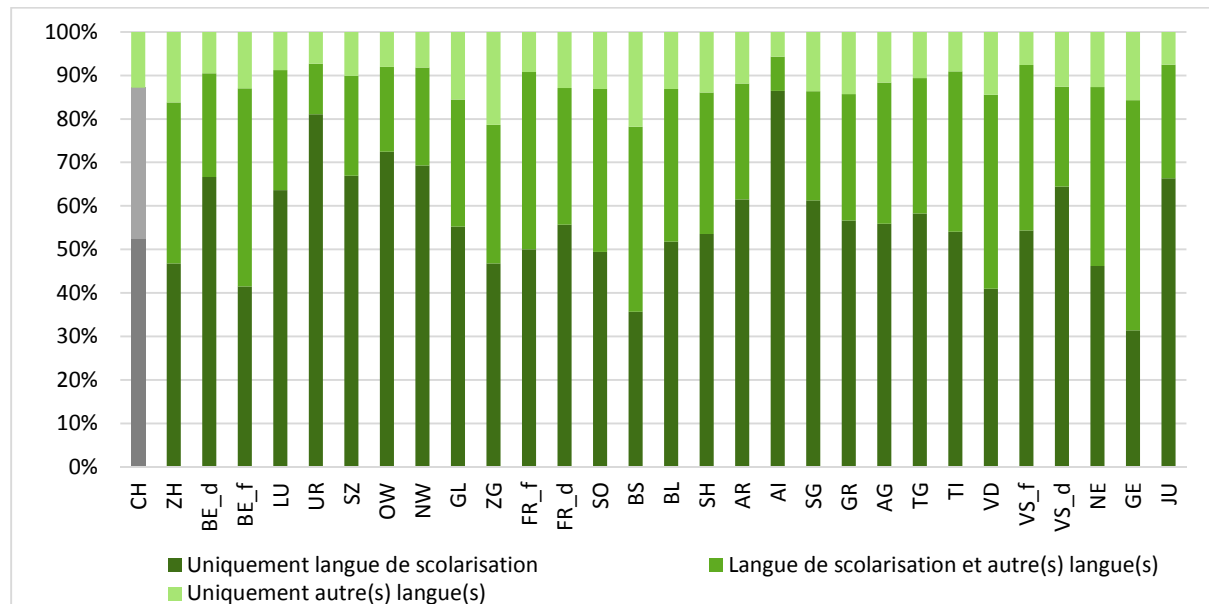
Remarque : Ø = en moyenne, les groupes composés de moins de 30 élèves ne sont pas représentés.

5.1.3 Atteinte des compétences fondamentales et langue parlée à la maison

La répartition de la langue parlée à la maison est représentée à l'illustration 5.5. Dans l'ensemble de l'échantillon, 52.4% des élèves disent ne parler que la langue de scolarisation à la maison, 34.8% parlent la langue de scolarisation et une ou plusieurs autres langues. Les 12.8% restants ne parlent pas la langue de scolarisation à la maison, mais seulement une ou plusieurs autres langues. La répartition de ces trois groupes d'élèves diffère considérablement d'un canton à l'autre. La proportion d'élèves ne parlant que la langue de scolarisation à la maison varie entre 31.4% (Genève) et 86.4% (Appenzell Rhodes Intérieures). Parmi les élèves qui parlent la langue de scolarisation et une ou plusieurs autres langues à la maison, l'écart va de 7.8% (Appenzell Rhodes Intérieures) à 52.9% (Genève), tandis

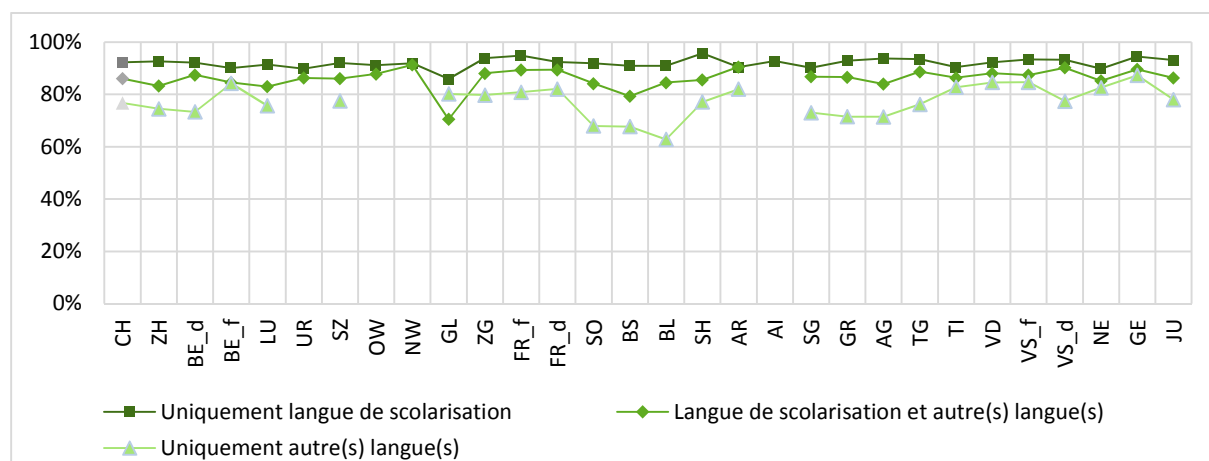
qu'entre 5.7% (Appenzell Rhodes Intérieures) et 21.8% (Bâle-Ville) parlent exclusivement une ou plusieurs autres langues à la maison.

Illustration 5.5 : Répartition des élèves selon la langue parlée à la maison dans toute la Suisse et dans les cantons



Lecture en langue de scolarisation et langue parlée à la maison

Illustration 5.6 : Proportion d'élèves atteignant les compétences fondamentales en lecture langue de scolarisation, en Suisse et dans les cantons selon la langue parlée à la maison



Remarque : Les groupes composés de moins de 30 élèves ne sont pas représentés.

La proportion d'élèves atteignant les compétences fondamentales de lecture dans la langue de scolarisation et selon la langue parlée la maison est présentée dans l'illustration 5.6. Des résultats de recherches indiquent que les élèves qui ne parlent que la langue de scolarisation à la maison obtiennent de meilleures compétences en lecture que les élèves qui parlent d'autres langues (OCDE, 2010). Les résultats de l'enquête COFO2017 montrent des résultats similaires dans l'atteinte des compétences fondamentales. Une plus grande proportion d'élèves atteint les compétences fondamentales chez ceux

qui parlent la langue de scolarisation à la maison plutôt que chez ceux qui parlent d'autres langues. Au niveau de l'ensemble de la Suisse, 92.3% des élèves qui déclarent ne parler que la langue de scolarisation à la maison atteignent les compétences fondamentales et se distinguent statistiquement de ceux qui parlent la langue de scolarisation et une ou plusieurs autres langues à la maison (86.0%, effet faible, $d = .20$, statistiquement significatif au niveau cantonal dans seulement cinq cantons) et des élèves qui parlent seulement d'autres langues 76.7% (effet moyen, $d = .44$, statistiquement significatif au niveau cantonal dans la moitié des cantons). La différence entre le deuxième et le troisième groupe est statistiquement significative dans toute la Suisse (effet faible, $d = .24$), mais statistiquement significative au niveau cantonal dans deux cantons seulement.

Orthographe en langue de scolarisation et langue parlée à la maison

Les effets de la langue parlée à la maison vont dans le même sens en orthographe dans la langue de scolarisation qu'en lecture dans la langue de scolarisation, mais ils sont plus faibles.

Dans les cantons où l'allemand est la langue de scolarisation, 87.5% des élèves qui ne parlent que la langue de scolarisation à la maison atteignent les compétences fondamentales, proportion plus élevée que celle observée chez ceux qui parlent la langue de scolarisation et une autre langue à la maison (82.6%, effet très faible, $d = .14$, non significatif au niveau cantonal) et chez ceux parlant une autre langue (75.2%, effet faible, $d = .32$, significatif au niveau cantonal dans deux cantons). La différence entre le deuxième et le troisième groupe n'est que statistiquement significative en moyenne avec une ampleur d'effet très faible ($d = .18$) mais n'est en revanche pas statistiquement significative dans chacun des cantons.

Dans les cantons où le français est la langue de scolarisation, 91.6% des élèves qui communiquent exclusivement dans la langue de scolarisation à la maison atteignent les compétences fondamentales. En revanche, une proportion plus faible d'élèves parlant la langue scolaire et une ou plusieurs autres langues à la maison atteignent les compétences fondamentales (87.2%, ce qui correspond à un effet très faible avec $d = .14$ et n'est pas statistiquement significatif au niveau cantonal). Pour les élèves parlant d'autres langues, la proportion est de 85.1% (faible effet, $d = .20$, statistiquement non significatif au niveau cantonal). La différence entre le deuxième et le troisième groupe n'est ni statistiquement significative en moyenne ni au niveau des cantons.

Dans le canton du Tessin, la proportion d'élèves ayant atteint les compétences fondamentales est de 82.3% si seule la langue de scolarisation est parlée à la maison, de 78.4% si la langue de scolarisation et une ou plusieurs autres langues sont parlées à la maison et de 74.0% si les élèves parlent uniquement une autre langue. Les différences entre ces trois groupes ne sont pas statistiquement significatives (entre le premier et le deuxième groupe et entre le deuxième et le troisième groupe : $d < .20$, pratiquement négligeable, entre le premier et le troisième groupe : $d = .20$, effet faible).

Compréhension de l'écrit en première langue étrangère et langue parlée à la maison

En ce qui concerne la compréhension de l'écrit en première langue étrangère, les effets de la langue parlée à la maison vont dans le même sens que ceux observés pour la lecture et l'orthographe dans la langue de scolarisation ; les effets sont très faibles et ne sont pas statistiquement significatifs au niveau cantonal.

Dans les cantons où l'allemand est la première langue étrangère, 75.7% des élèves qui ne parlent que la langue de scolarisation à la maison atteignent les compétences fondamentales. Cette proportion est, sur le plan statistique, significativement plus élevée que pour les élèves qui parlent la langue de scolarisation et une ou plusieurs autres langues à la maison (68.6%). Toutefois, la différence est très faible avec une ampleur d'effet de $d = .16$ (non statistiquement significative au niveau cantonal). De même, la proportion d'élèves qui atteignent les compétences fondamentales est plus élevée dans le

premier groupe que pour les élèves qui parlent d'autres langues à la maison (68.3%, effet très faible avec $d = .16$, ni statistiquement significatif en moyenne ni au niveau cantonal). La différence entre le deuxième et le troisième groupe n'est ni statistiquement significative en moyenne ni au niveau cantonal.

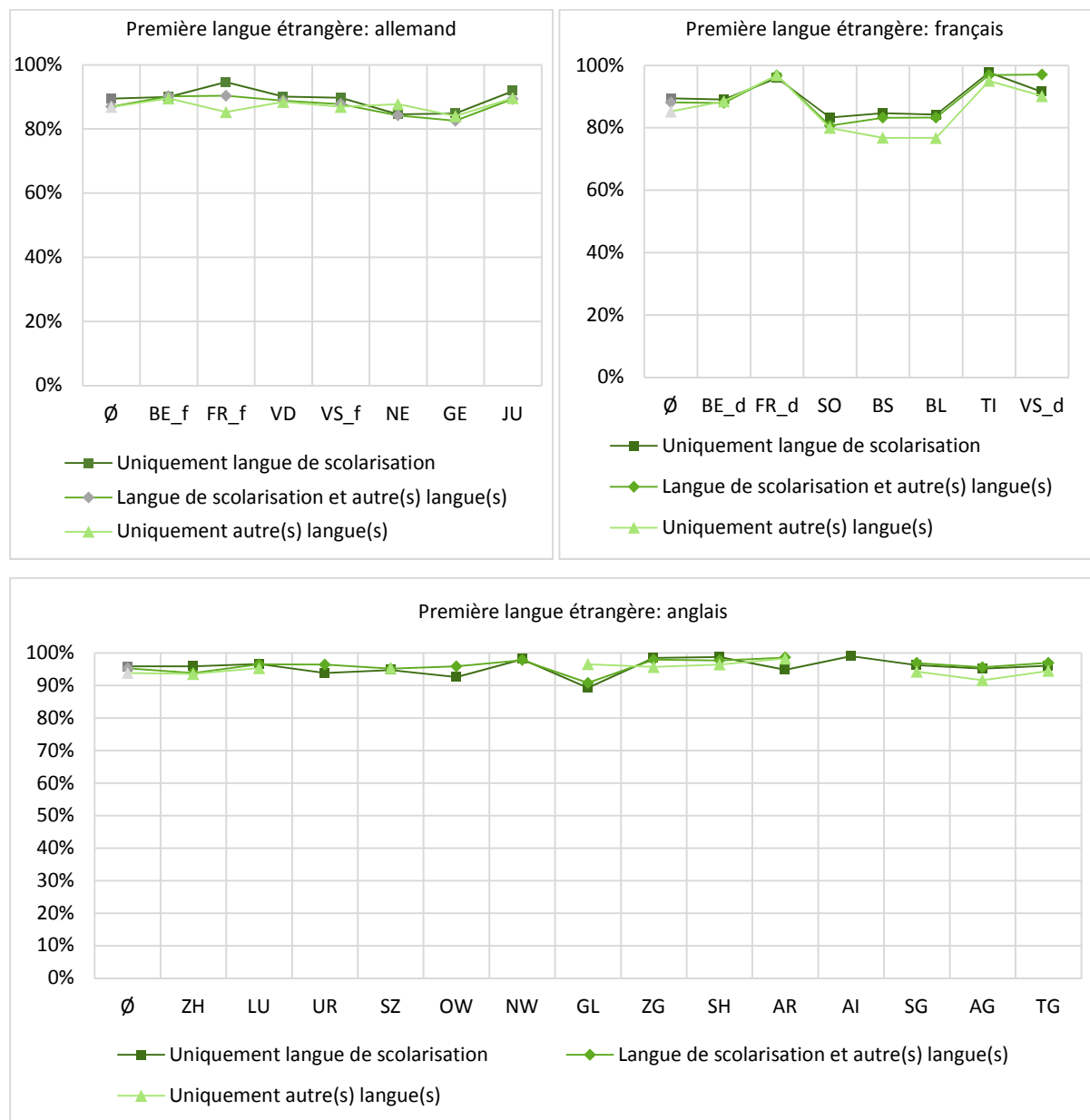
Dans les cantons où le français est la première langue étrangère, 66.9% des élèves qui ne parlent que la langue de scolarisation à la maison atteignent les compétences fondamentales. Cette proportion est de 65.1% pour les élèves qui parlent la langue de scolarisation et une ou plusieurs autres langues à la maison et de 57.1% pour les élèves qui parlent une autre langue. Contrairement aux élèves qui ont l'allemand comme première langue étrangère, le premier et le deuxième groupe ne présentent pas de différence statistiquement significative. Les élèves du troisième groupe atteignent moins les compétences fondamentales que ceux du premier groupe (effet faible, $d = .20$), mais pas différemment de ceux du deuxième groupe (différence non statistiquement significative). Au niveau cantonal, aucune de ces différences n'est statistiquement significative.

Des résultats similaires ont été obtenus pour les cantons dont l'anglais est la première langue étrangère. 87.6% des élèves du premier groupe, 85.6% du deuxième groupe et 80.4% du troisième groupe ont atteint les compétences fondamentales. Ici, seuls le premier et le troisième groupe diffèrent (effet faible $d = .20$). Toutes les autres différences ne sont pas statistiquement significatives en moyenne suisse et au niveau cantonal.

Compréhension de l'oral en première langue étrangère et langue parlée à la maison

Contrairement aux domaines de compétence décrits ci-dessus, pour la compréhension de l'oral en première langue étrangère il n'y a pas de relation statistiquement significative entre la langue parlée à la maison et la proportion d'élèves qui atteignent les compétences fondamentales, ni en moyenne ni au niveau cantonal. Dans les cantons où l'allemand est la première langue étrangère, la proportion d'élèves ayant atteint les compétences fondamentales est en moyenne de 89,4% si seule la langue de scolarisation est parlée à la maison, et de 86.9% pour les deux autres groupes. Dans les cantons où le français est la première langue étrangère, les proportions moyennes sont respectivement de 89,5% (élèves parlant uniquement la langue de scolarisation à la maison), 88.1% (langue de scolarisation et une ou plusieurs autres langue(s) à la maison) et 85.3% (uniquement une ou d'autre(s) langue(s) à la maison). Dans les cantons où l'anglais est la première langue étrangère, les chiffres sont de 95.9% pour le premier groupe et de 95.3% et 93.9% pour les second et troisième groupes.

Illustration 5.7a à c : Proportion d'élèves atteignant les compétences fondamentales en compréhension de l'oral première langue étrangère, en Suisse et dans les cantons, selon la langue parlée à la maison



Remarque : Ø = en moyenne, les groupes composés de moins de 30 élèves ne sont pas représentés.

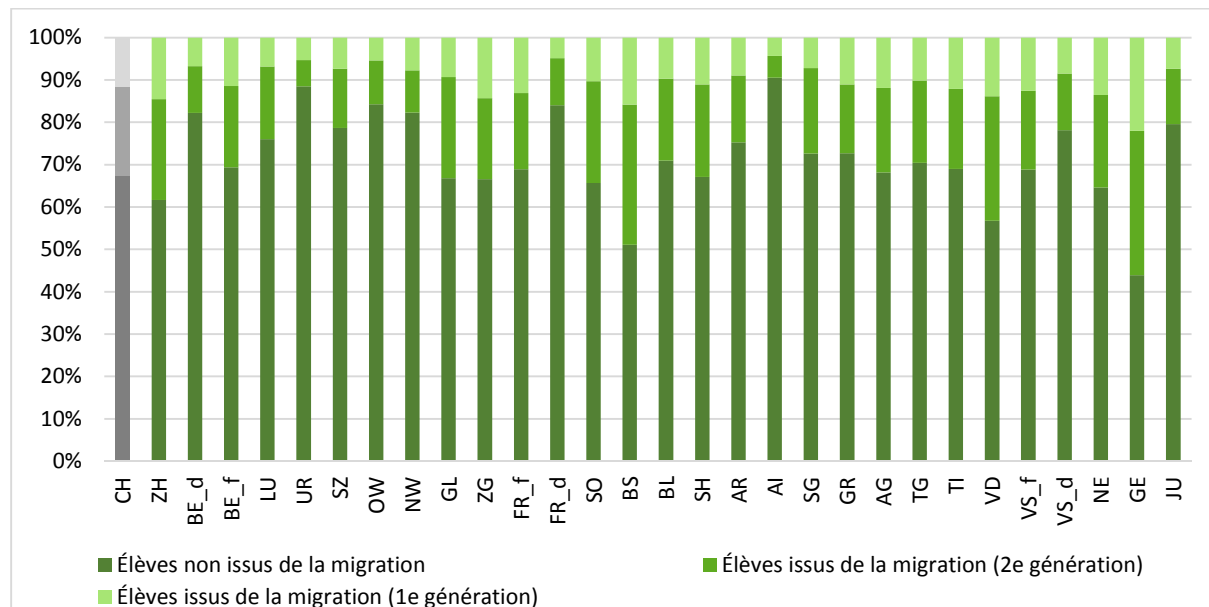
5.1.4 Atteinte des compétences fondamentales et statut migratoire

Dans l'enquête COFO 2017, un élève est considéré comme n'étant pas issu de la migration (élève natif) si au moins un de ses parents est né en Suisse. Si l'élève et ses deux parents ne sont pas nés en Suisse, il appartient à la première génération d'élèves issus de la migration. Si l'élève est né en Suisse, mais pas ses deux parents, il appartient à la deuxième génération d'élèves migrants.

Les proportions d'élèves non issus de la migration et d'élèves migrants de première et deuxième génération sont représentées dans l'illustration 5.8. Au niveau de l'ensemble de la Suisse, 67.2% des élèves ne sont pas issus de la migration. La proportion d'élèves migrants est de 21.0% pour la deuxième génération et de 11.8% pour la première génération. Ces proportions varient

considérablement d'un canton à l'autre. La proportion d'élèves migrants de première génération varie de 4.3% (Appenzell Rhodes-Intérieures) à 22.0% (Genève), tandis que celle de deuxième génération varie de 5.2% (Appenzell Rhodes-Intérieures) à 34.1% (Genève).

Illustration 5.8 : Répartition des élèves selon le statut migratoire en Suisse et dans les cantons



Si l'on considère la proportion d'élèves ayant atteint les compétences fondamentales selon les trois groupes (non issus de la migration, issus de la migration 1^e ou 2^e génération), la situation est similaire à celle de la langue parlée à la maison : la corrélation entre le statut migratoire et la proportion d'élèves qui atteignent les compétences fondamentales est plus forte en lecture dans la langue de scolarisation et plus faible dans les autres domaines de compétences.

Lecture en langue de scolarisation et statut migratoire

D'après des résultats précédents, en lecture en langue de scolarisation les élèves non issus de la migration réussissent mieux que les élèves migrants (OCDE, 2010). Les résultats de COFO 2017 s'inscrivent dans cette logique : plus d'élèves non issus de la migration atteignent les compétences de base. Pour l'ensemble de la Suisse, c'est le cas de 91.7% des élèves sans statut migratoire alors que ce sont respectivement 81.9% et 78.7% des élèves migrants de deuxième et de première génération, différence statistiquement significative. Toutefois, l'ampleur de l'effet est faible ($d = .29$ et $d = .37$). Cette différence est également statistiquement significative dans environ un tiers des cantons. En revanche, aucune différence statistiquement significative n'a été constatée entre les élèves de deuxième et de première génération issus de la migration, tant au niveau de l'ensemble de la Suisse qu'au niveau cantonal.

Orthographe en langue de scolarisation et statut migratoire

Les illustrations 5.9a à 5.9c présentent la proportion d'élèves qui atteignent les compétences fondamentales en orthographe dans la langue de scolarisation, selon le statut migratoire, le canton et la langue de scolarisation.

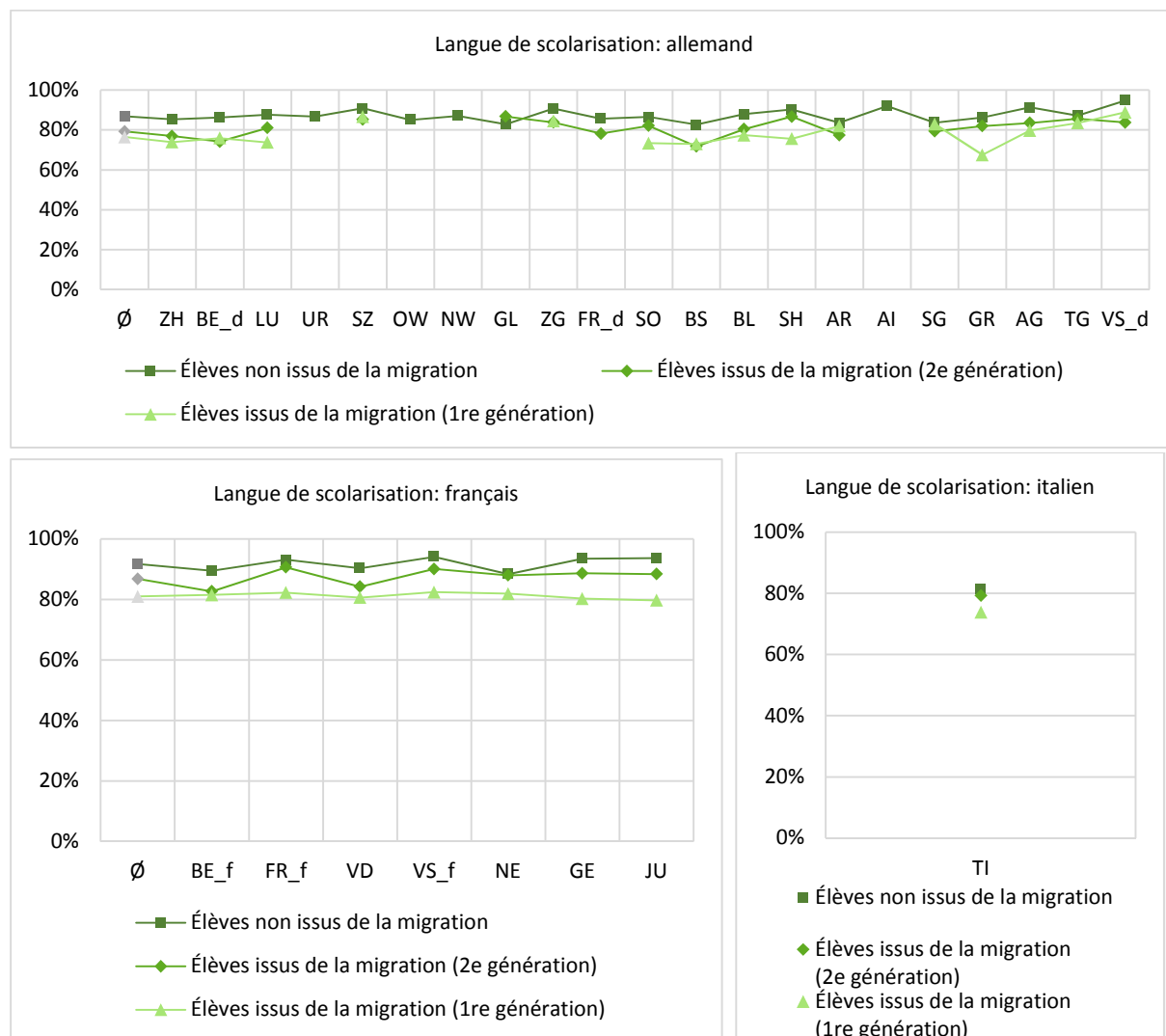
Dans les cantons où l'allemand est la langue de scolarisation, 86.9% des élèves non issus de la migration atteignent les compétences fondamentales alors qu'ils sont 79,3%, ($d = .20$) chez les

migrants de deuxième génération et 76.5% chez ceux de la première génération ($d = .27$). Au niveau cantonal, il n'y a que dans les cantons des Grisons et de Zurich que la proportion d'élèves qui atteignent les compétences fondamentales est plus élevée chez les élèves non issus de la migration que chez les élèves migrants de première génération. Toutes les autres différences ne sont pas statistiquement significatives au niveau cantonal.

Dans les cantons ayant le français comme langue de scolarisation, les différences selon le statut migratoire sont similaires. Avec un chiffre de 91.7%, la proportion d'élèves non issus de la migration qui atteignent les compétences fondamentales se révèle plus élevée que celle observée chez les élèves migrants de deuxième génération (86.8%, effet très faible, $d = .16$) et de première génération (81.0%, effet faible, $d = .32$). En revanche, la proportion d'élèves ayant atteint les compétences fondamentales ne diffère pas de manière statistiquement significative entre les groupes d'élèves migrants de deuxième et de première génération. Au niveau cantonal, on constate des différences statistiquement significatives entre les élèves non issus de la migration et les migrants de première génération dans environ la moitié des cantons ; toutes les autres différences dans les cantons ne sont pas statistiquement significatives.

Dans le canton du Tessin, 81.4% des élèves non issus de la migration atteignent les compétences fondamentales. Chez les élèves migrants de deuxième et de première génération ces chiffres sont respectivement de 79.3% et 73.9%. Les différences entre les trois groupes ne sont pas statistiquement significatives.

Illustration 5.9a à c : Pourcentage d'élèves atteignant les compétences fondamentales en orthographe dans la langue de scolarisation, selon le statut migratoire et le canton



Remarque : Ø = en moyenne, les groupes composés de moins de 30 élèves ne sont pas représentés.

Compréhension de l'écrit et statut migratoire

En ce qui concerne la compréhension de l'écrit dans la première langue étrangère, dans les cantons où l'allemand est cette première langue, la proportion d'élèves non issus de la migration qui atteignent les compétences fondamentales est statistiquement plus élevée (77.1%) que pour les élèves migrants de deuxième (65.8%, $d = .25$) ou de première génération (59.8%, $d = .38$). Au niveau cantonal, la différence entre le premier et le deuxième groupe n'est statistiquement significative que dans la partie francophone du canton du Valais, et entre le premier et le troisième groupe, cela vaut pour les cantons de Genève et du Valais (partie francophone). Les parts correspondantes des deuxième et troisième groupes ne présentent pas de différence statistiquement significative, que ce soit en moyenne ou au niveau cantonal.

L'effet est similaire dans les cantons où le français est la première langue étrangère : 67.7% des élèves non issus de la migration atteignent en moyenne les compétences de base, ce qui est plus élevé que chez les migrants de deuxième génération (58.8%, $d = .19$, non significatif au niveau cantonal) et de première génération (56.9%, $d = .22$, non significatif au niveau cantonal). Les proportions

correspondantes des deuxième et troisième groupes ne présentent pas de différence statistiquement significative, que ce soit en moyenne ou au niveau cantonal.

Dans les cantons où l'anglais est la première langue étrangère, la proportion d'élèves ayant atteint les compétences fondamentales est nettement plus élevée chez les élèves non issus de la migration (87.6%) que chez les élèves migrants de première génération (79.3%, faible effet, $d = .23$, statistiquement significatif au niveau cantonal uniquement dans le canton de Zurich). En revanche, la proportion d'élèves migrants de deuxième génération (58.8%) ne diffère pas des deux autres groupes du point de vue de la significativité statistique, ni en moyenne de ce groupe de cantons ni au niveau cantonal.

Compréhension de l'oral en langue étrangère et statut migratoire

En ce qui concerne la compréhension de l'oral en première langue étrangère, il existe des liens plus faibles entre la proportion d'élèves ayant atteint les compétences fondamentales et le statut migratoire que dans les trois autres domaines de compétence.

Dans les cantons où l'allemand est la première langue étrangère, la proportion d'élèves non issus de la migration ayant atteint les compétences fondamentales est statistiquement plus élevée (90.3%) que pour les élèves migrants de première génération (82.6%, faible effet avec $d = .23$). Au niveau cantonal, cependant, cette différence n'est pas statistiquement significative. Avec 86.0%, les élèves migrants de deuxième génération ne se différencient pas de façon statistiquement significative des deux autres groupes (ni en moyenne ni au niveau cantonal).

Dans les cantons où le français est la première langue étrangère, 89.6% des élèves non issus de la migration atteignent les compétences fondamentales, contre 86.8% pour les migrants de deuxième génération et 83.8% pour ceux de la première génération. Les différences entre les trois groupes ne sont statistiquement significatives ni en moyenne ni au niveau cantonal.

Comme dans les cantons où l'allemand est la première langue étrangère, dans les cantons qui ont opté pour l'anglais comme première langue étrangère, la proportion d'élèves qui atteignent les compétences fondamentales chez les jeunes non issus de la migration (95.9%) est statistiquement supérieure à celle observée chez les élèves migrants de première génération (91.7%, effet très faible avec $d = .18$, non significatif au niveau cantonal). Aucune différence statistiquement significative n'est observée entre les élèves migrants de deuxième génération (95.7%) et les élèves des deux autres groupes (ni en moyenne ni au niveau cantonal).

5.1.5 Atteinte des compétences selon le statut migratoire et la langue parlée à la maison

Les élèves, qu'ils soient ou non issus de la migration, diffèrent à bien des égards. Une différence importante réside dans le fait que chez les élèves natifs on dénombre proportionnellement plus d'élèves qui parlent la langue de scolarisation à la maison que chez les migrants (dans cette section les élèves migrants de deuxième et première génération ont été regroupés).

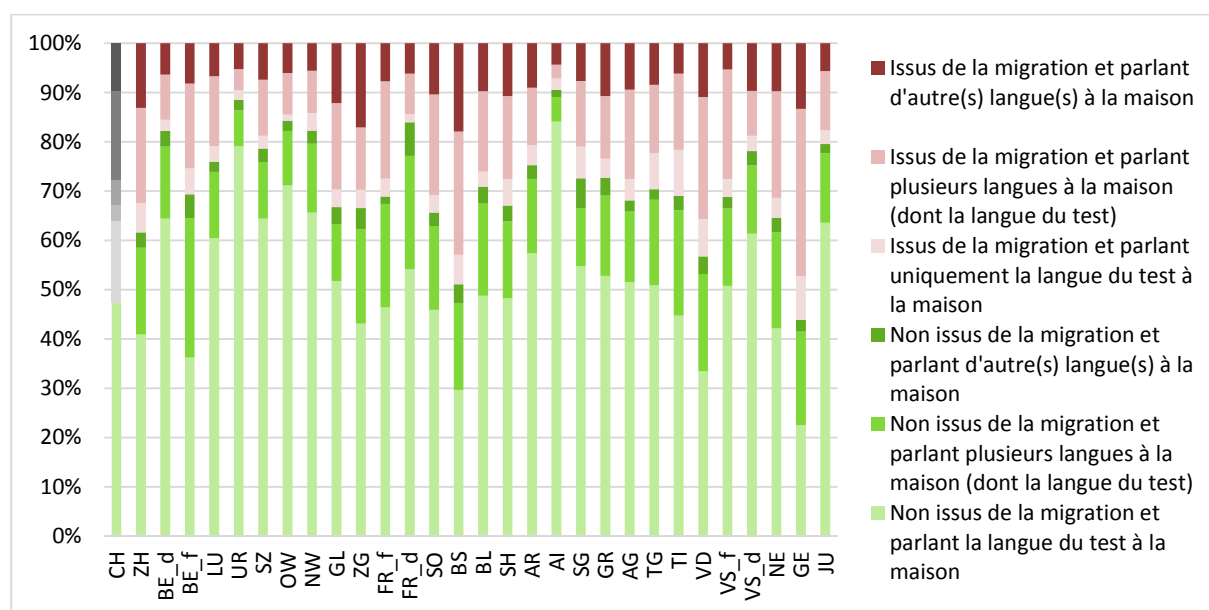
On constate que le groupe d'élèves non issus de la migration qui ne parlent pas la langue de scolarisation à la maison (par exemple des élèves tessinois qui étudient en Suisse alémanique) est très réduit et ne correspond qu'à 3.1% de la population du test. Dans quatre cantons seulement, le nombre d'élèves testés dans ce groupe est supérieur à 30. La proportion d'élèves migrants qui ne parlent que la langue de scolarisation à la maison est également faible (5.2% de la population testée). Il y a plus de 30 élèves testés dans ce groupe dans seulement 12 cantons.

L'illustration 5.10 montre, pour les élèves issus de la migration et les natifs, la proportion de ceux qui parlent la langue de scolarisation à la maison (en distinguant ceux pour qui cette dernière est soit la

seule langue parlée soit une langue parmi d'autres) et ceux qui ne la parlent pas. Au niveau de l'ensemble de la Suisse, ces six groupes se répartissent comme suit :

- natifs parlant seulement la langue de scolarisation à la maison: 47.3%,
- natifs parlant plusieurs langues à la maison dont la langue de scolarisation: 16.9%
- natifs ne parlant pas la langue de scolarisation à la maison: 3.1%,
- migrants ne parlant que la langue de scolarisation à la maison: 5.2%,
- migrants parlant plusieurs langues à la maison dont la langue de scolarisation: 17.9%
- migrants ne parlant pas la langue de scolarisation à la maison: 9.7%.

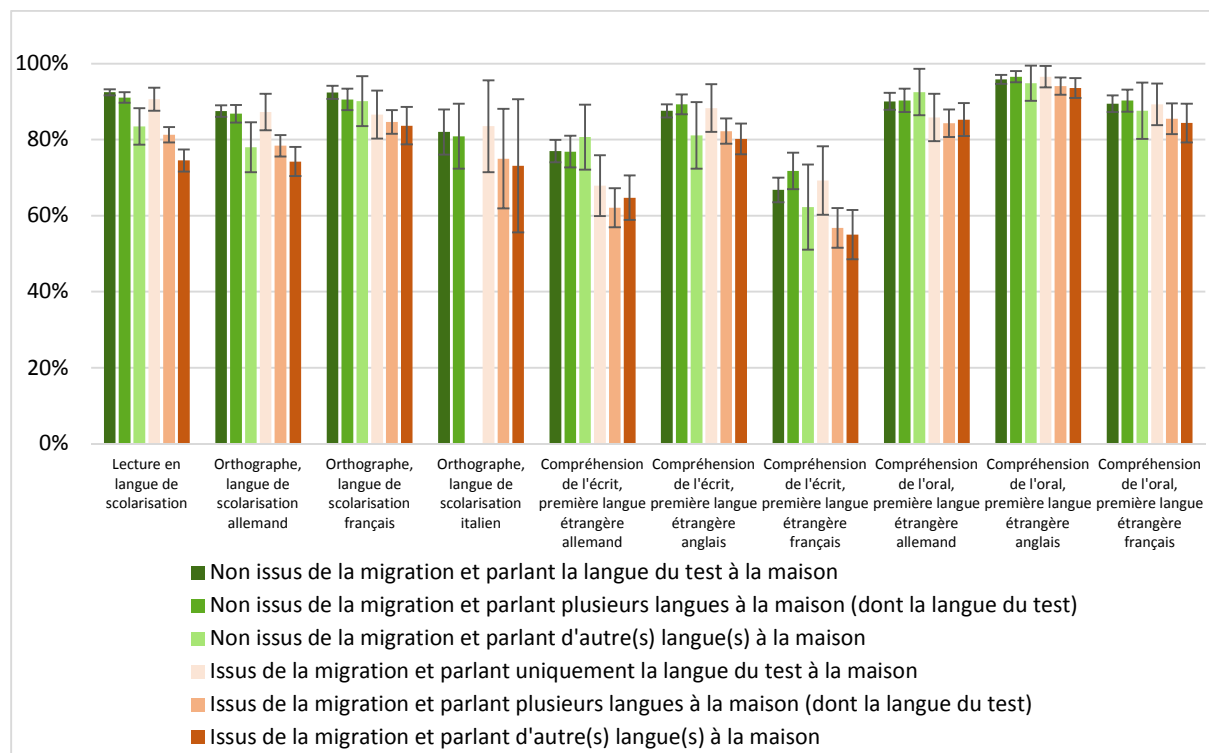
Illustration 5.10 : Répartition des élèves selon le statut migratoire et la langue parlée à la maison dans l'ensemble de la Suisse et dans les cantons



On sait que l'atteinte des compétences fondamentales est en partie liée à la langue parlée à la maison (voir section 5.1.3). Dès lors, on peut se demander si le lien qui existe entre statut migratoire et atteinte des compétences fondamentales s'explique par des éléments en lien avec la langue parlée à la maison. Cet aspect ne doit pas être négligé, en particulier en Suisse, où la proportion d'élèves parlant la langue de scolarisation à la maison varie fortement selon le canton et la région linguistique (consortium PISA.ch, 2018). Dans la présente section, l'atteinte des compétences fondamentales est examinée selon le statut migratoire et de la langue parlée à la maison considérés conjointement.

L'illustration 5.11 montre pour ces six groupes la proportion d'élèves qui atteignent les compétences fondamentales dans les différents domaines de compétences.

Illustration 5.11 : Pourcentage d'élèves atteignant les compétences fondamentales en Suisse, selon le statut migratoire, la langue parlée à la maison et les domaines de compétence



Remarque : Les groupes composés de moins de 30 élèves ne sont pas représentés.

Dans tous les domaines de compétence, il n'y a pas de différence statistiquement significative dans l'atteinte des compétences fondamentales entre les groupes d'élèves non issus de la migration qui parlent uniquement la langue de scolarisation ou qui parlent la langue de scolarisation en plus d'autres langues. Dans tous les domaines de compétence, les proportions d'élèves ayant atteint les compétences fondamentales dans ces deux groupes sont toujours parmi les trois résultats les plus élevés. Cependant, la différence entre ces deux groupes et les autres groupes n'est pas toujours statistiquement significative. En orthographe (italien comme langue de scolarisation) et en compréhension de l'oral de la première langue étrangère (allemand, français et anglais), aucune différence statistiquement significative n'a été observée entre les six groupes d'élèves.

D'autre part, les proportions d'atteinte des compétences fondamentales des élèves des deux groupes issus de la migration qui ne parlent que la langue de scolarisation à la maison ou qui ne la parlent pas sont les plus faibles dans presque tous les domaines de compétence. La différence entre ces deux groupes d'élèves s'avère pratiquement négligeable (d toujours inférieur à .2; cette différence n'est statistiquement significative que pour la lecture dans la langue de scolarisation).

Toutefois, les élèves issus de la migration ne se caractérisent pas toujours par une proportion plus faible d'atteinte des compétences fondamentales. Dans ce contexte, le groupe des élèves issus de la migration qui ne parlent que la langue de scolarisation à la maison (barre vert foncé) ne diffère pas de manière statistiquement significative des groupes d'élèves non issus de la migration dans tous les domaines de compétence. Cela signifie que si seule la langue de scolarisation est parlée à la maison, le statut migratoire ne représente pas un facteur de risque pour la non atteinte des compétences fondamentales dans les domaines de compétence évalués. En lecture dans la langue de scolarisation, l'orthographe (élève ayant l'allemand comme langue de scolarisation) ainsi que pour la compréhension de l'écrit en anglais, première langue étrangère, la proportion d'élèves qui atteignent les compétences

fondamentales issus de la migration qui ne parlent pas la langue de scolarisation à la maison est même plus élevée pour ce groupe (cependant : effet pratiquement négligeable et non significatif $d < .20$, en termes statistiques).

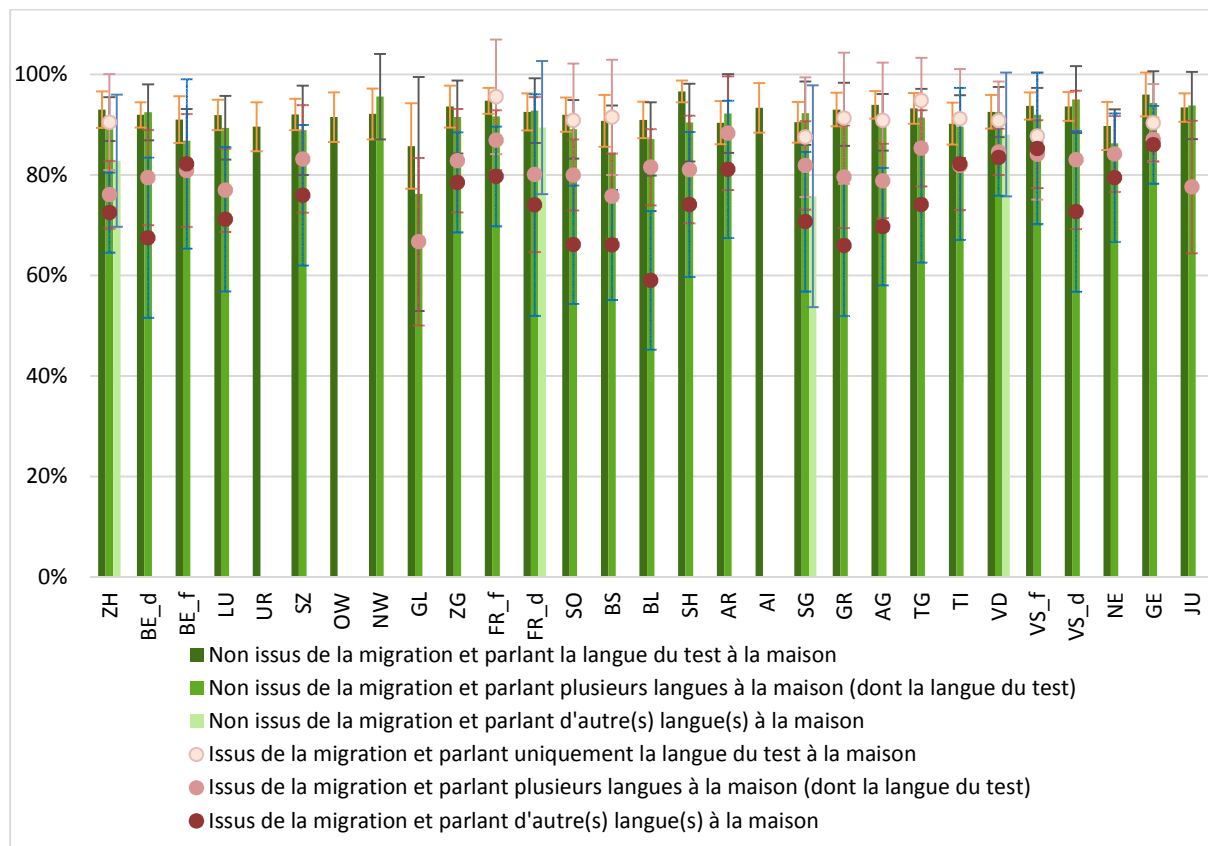
Lorsque la langue de scolarisation n'est pas la seule langue parlée à la maison, la différence entre les élèves natifs et migrants ayant le même background linguistique n'est souvent pas négligeable. Ainsi, en ce qui concerne les élèves qui parlent la langue de scolarisation et une ou plusieurs autres langues à la maison, les proportions d'élèves ayant atteint les compétences fondamentales parmi les élèves natifs en lecture dans la langue de scolarisation ($d = .29$), orthographe allemande et française en langue de scolarisation ($d = .22$ et $.18$) et compréhension de l'écrit en première langue étrangère (d de $.20$ à $.32$) sont nettement supérieures, sur le plan statistique, à celles observées chez les élèves migrants.

Dans le cas des élèves qui parlent d'autres langues, les proportions de jeunes qui atteignent les compétences fondamentales au sein des groupes de natifs et migrants diffèrent les uns des autres de façon statistiquement significative dans les seuls domaines de la lecture en langue de scolarisation et de la compréhension de l'écrit en allemand première langue étrangère ($d = .22$ et $.36$).

Cette tendance générale s'applique dans la plupart des cantons, bien que les différences entre les sous-groupes au niveau cantonal ne soient souvent pas statistiquement significatives, même sur la base de petits échantillons. Les proportions d'élèves ayant atteint les compétences fondamentales dans les différents domaines de compétence par canton, selon le statut migratoire et la langue parlée à la maison, figurent dans les illustrations 5.12 à 5.15. Les différences entre les sous-groupes ne sont souvent pas statistiquement significatives en raison de la faible taille des échantillons.

Lecture en langue de scolarisation selon le statut migratoire et la langue parlée à la maison

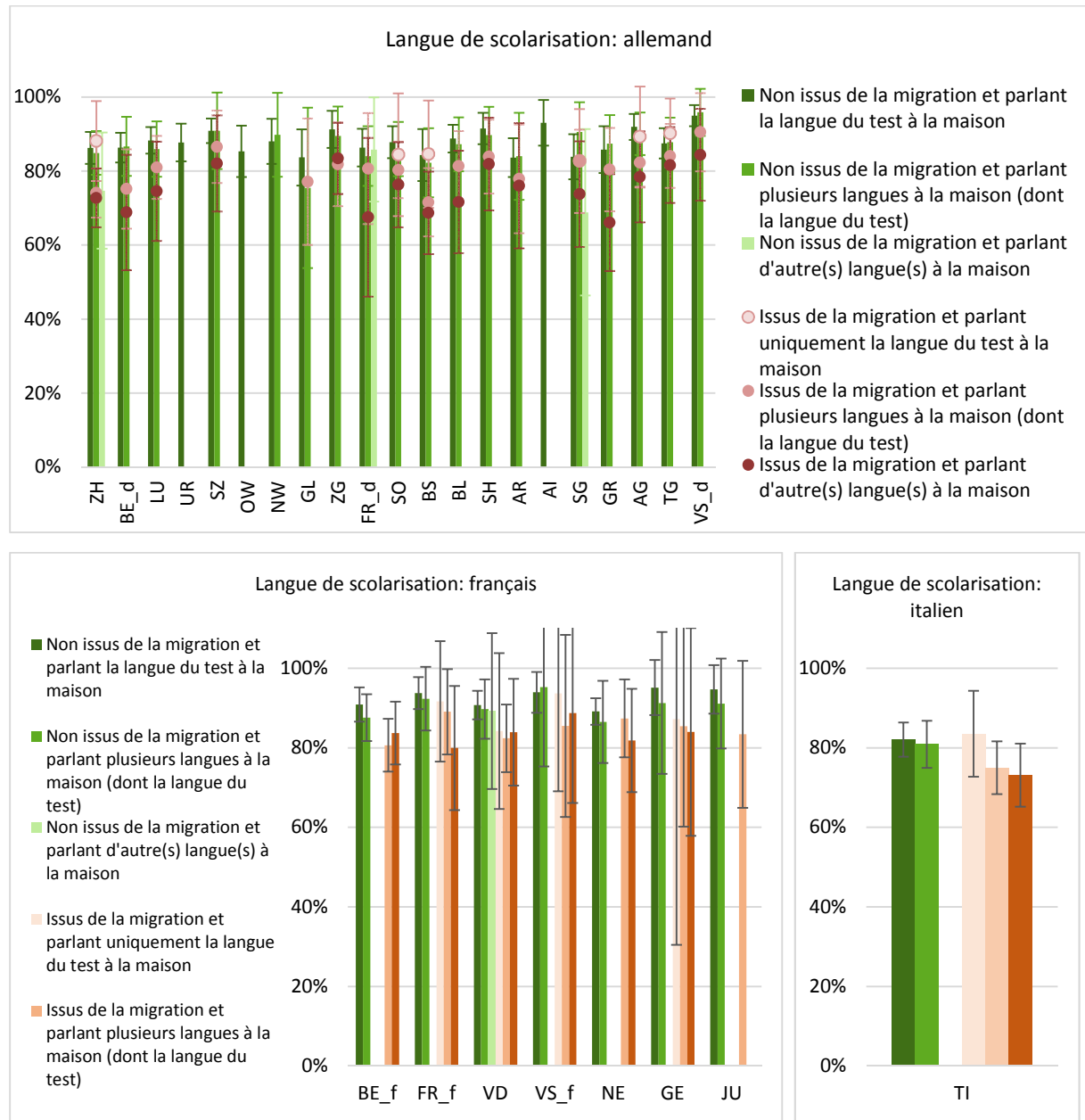
Illustration 5.12 : Pourcentage d'élèves ayant atteint les compétences fondamentales en lecture dans la langue de scolarisation, selon le canton, le statut migratoire et la langue parlée à la maison



Remarque : Les groupes composés de moins de 30 élèves ne sont pas représentés.

Orthographe en langue de scolarisation selon le statut migratoire et la langue parlée à la maison

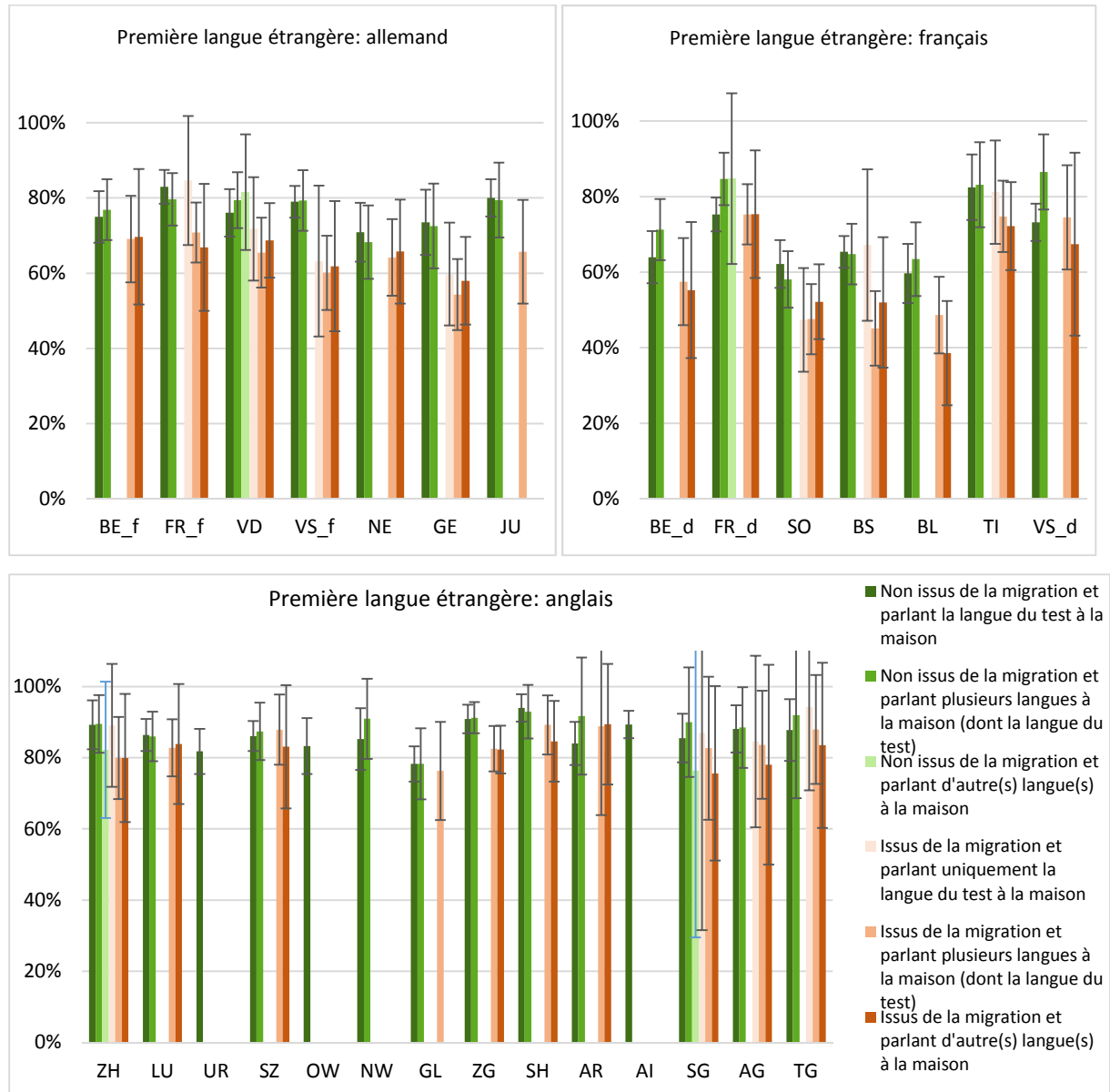
Illustration 5.13a à c : Pourcentage d'élèves ayant atteint les compétences fondamentales en orthographe dans la langue de scolarisation, selon le canton, le statut migratoire et la langue parlée à la maison



Remarque : Les groupes composés de moins de 30 élèves ne sont pas représentés.

Compréhension de l'écrit en première langue étrangère selon le statut migratoire et la langue parlée à la maison

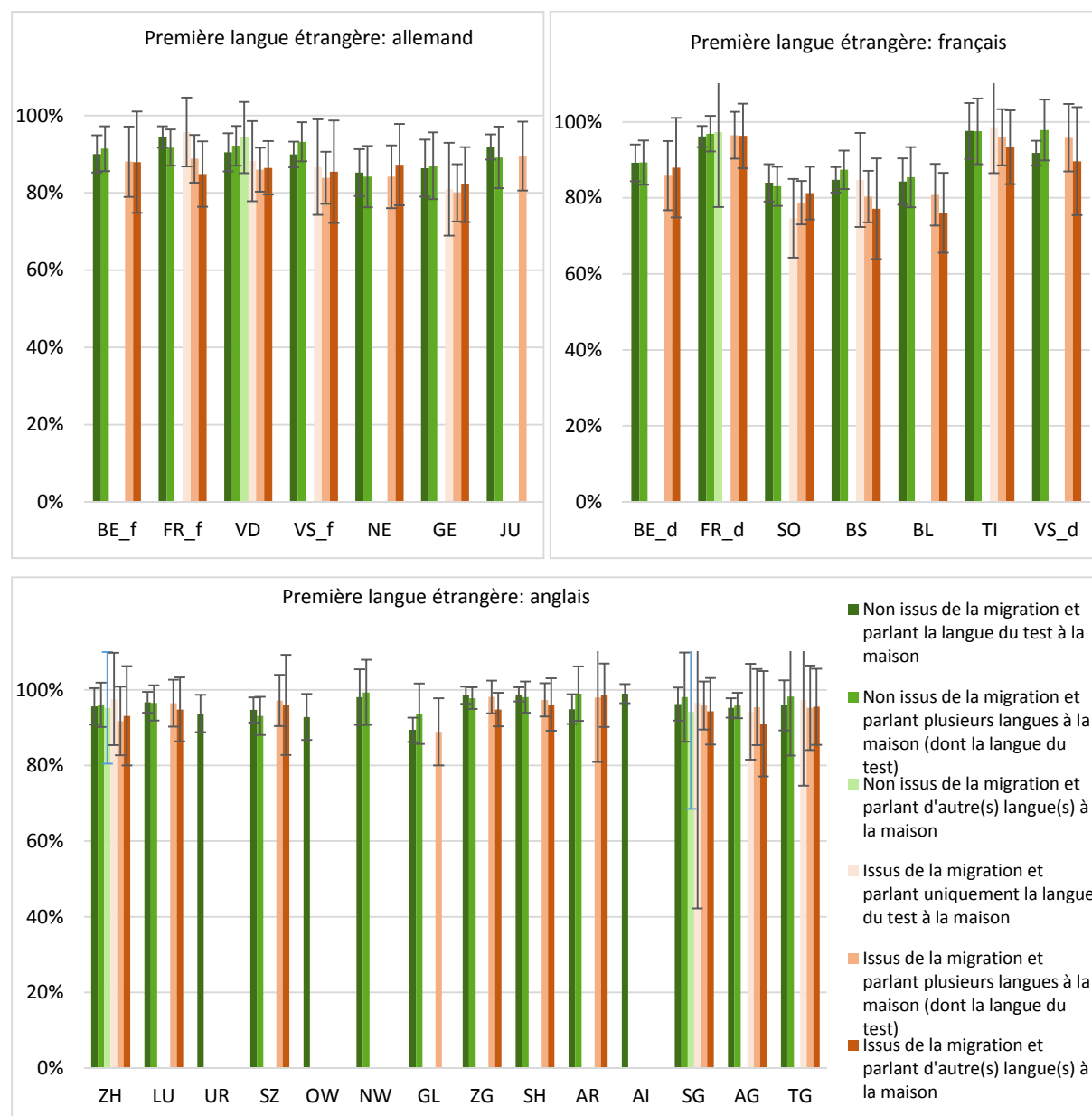
Illustration 5.14a à c: Pourcentage d'élèves ayant atteint les compétences fondamentales en compréhension de l'écrit en première langue étrangère, selon le canton, le statut migratoire et la langue parlée à la maison



Remarque : Les groupes composés de moins de 30 élèves ne sont pas représentés.

Compréhension de l'oral en première langue étrangère selon le statut migratoire et la langue parlée à la maison

Illustration 5.15a à c: Pourcentage d'élèves ayant atteint les compétences fondamentales en compréhension de l'oral en première langue étrangère, selon le canton, le statut migratoire et la langue parlée à la maison



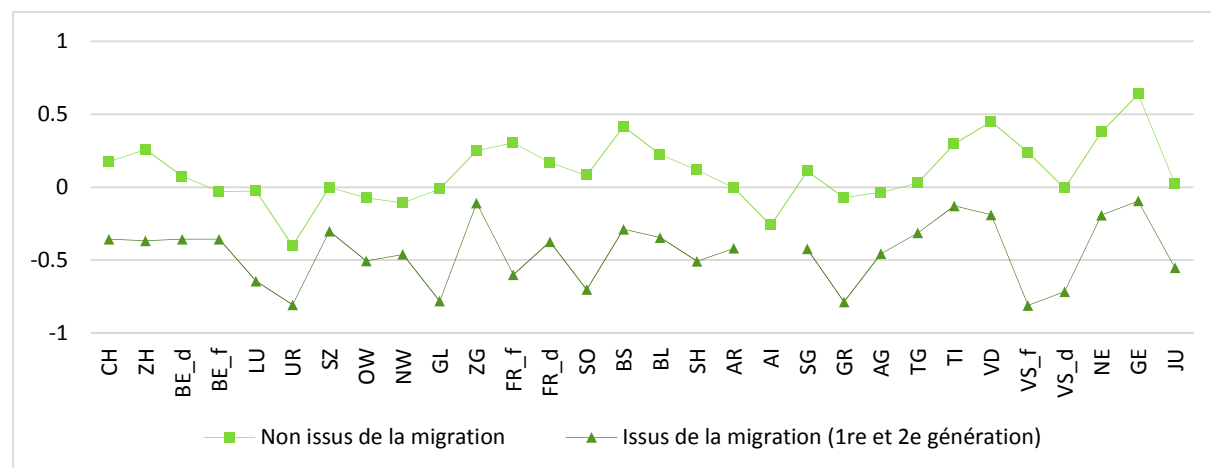
Remarque : Les groupes composés de moins de 30 élèves ne sont pas représentés.

5.1.6 Atteinte des compétences fondamentales selon le statut migratoire avec contrôle de l'origine sociale

Les élèves issus de la migration et ceux qui n'en sont pas issus diffèrent non seulement sur le plan linguistique, mais aussi sur le plan de l'origine sociale. L'illustration 5.16 présente l'origine sociale moyenne, telle que décrite dans le sous-chapitre 5.1.2, selon le statut migratoire et le canton. Les élèves migrants de deuxième et de première génération ont été regroupés ici.

Le sous-chapitre 5.1.4 présente les proportions d'élèves qui atteignent les compétences fondamentales en lecture dans la langue de scolarisation selon le statut migratoire. Cette section étudie, à l'aide d'analyses complémentaires, comment les différences dans ces proportions entre élèves natifs et migrants changent lorsque l'origine sociale est statistiquement contrôlée (pour plus de précisions sur la méthode de calcul voir Pham et al., 2019). Ces différences sont présentées ci-dessous.

Illustration 5.16 : Valeurs moyennes de l'origine sociale en Suisse et dans les cantons selon le statut migratoire



Remarque : Les groupes composés de moins de 30 élèves ne sont pas représentés.

Lecture en langue de scolarisation selon le statut migratoire contrôlé par l'origine sociale

Au niveau de l'ensemble de la Suisse, la proportion d'élèves qui atteignent les compétences de base en lecture dans la langue de scolarisation diffère de 10.9 points de pourcentage entre natifs et migrants sans contrôle de l'origine sociale, ce qui est statistiquement significatif. Cette différence diminue à seulement 7.2 points de pourcentage lorsqu'elle est contrôlée par l'origine sociale et demeure statistiquement significative. Cela signifie que l'effet du statut migratoire en Suisse peut s'expliquer en partie par l'origine sociale, mais pas complètement.

Les différences absolues (sans contrôle de l'origine sociale) sont statistiquement significatives au niveau cantonal dans 20 cantons ; après contrôle de l'origine sociale ce constat ne reste vrai que pour 9 cantons.

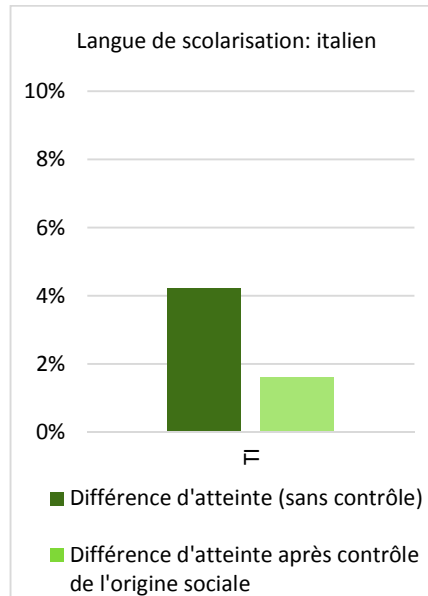
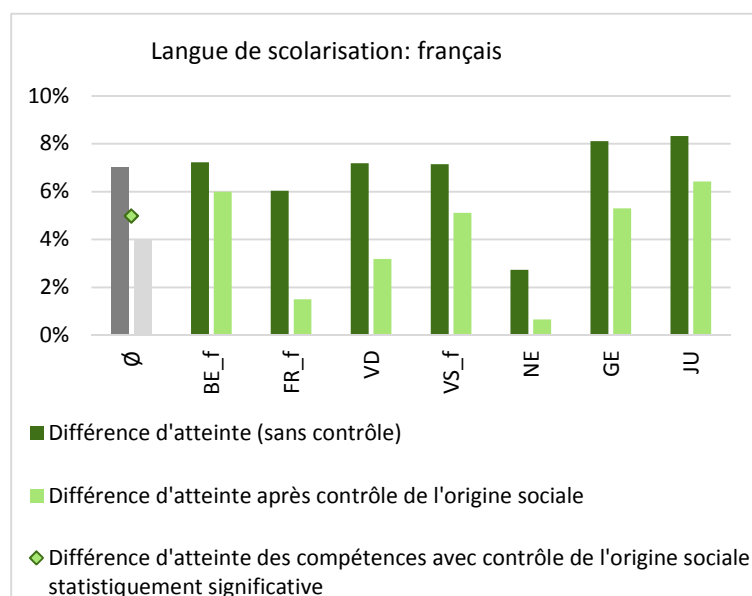
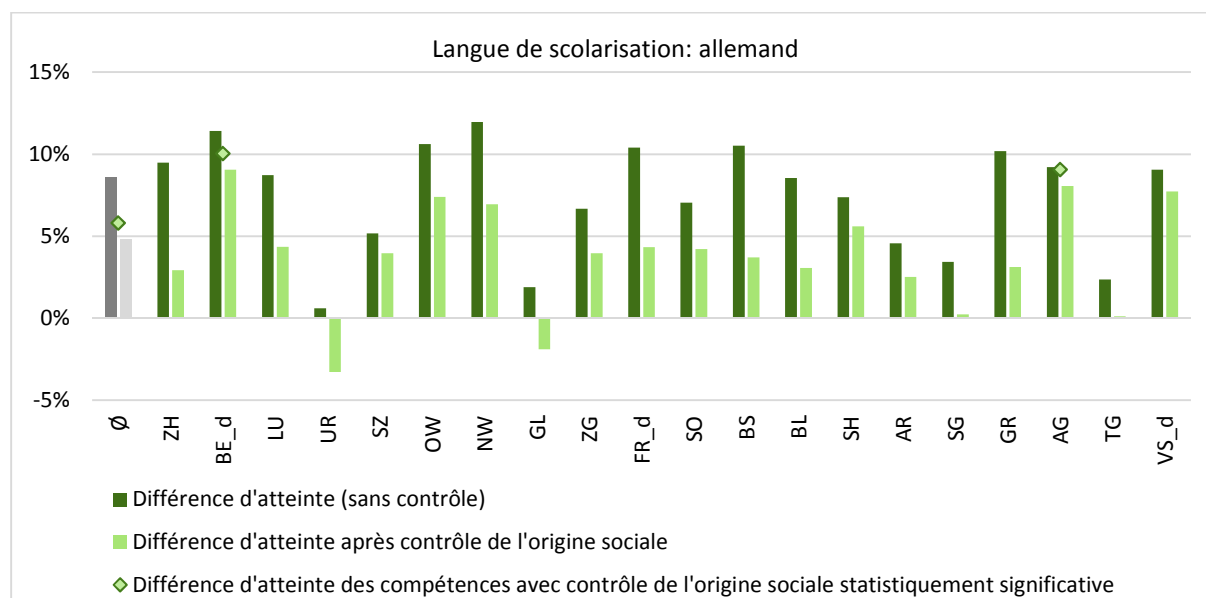
Orthographe en langue de scolarisation selon le statut migratoire contrôlé par l'origine sociale

Dans les cantons où la langue de scolarisation est l'allemand, l'écart moyen entre les groupes issus de la migration et ceux qui n'en sont pas issus est de 8.6 points de pourcentage si l'origine sociale n'est pas contrôlée. Ce chiffre est statistiquement significatif, pour la Suisse ainsi que dans 8 cantons sur 20. Après contrôle de l'origine sociale, l'écart se réduit à 4.8 points de pourcentage mais reste statistiquement significatif en moyenne (uniquement dans les cantons d'Argovie et la partie germanophone du canton de Berne au niveau cantonal).

La situation est similaire dans les cantons où le français est la langue de scolarisation. La différence entre les deux groupes est de 7.0 points de pourcentage sans contrôle de l'origine sociale et de 4.0 points après contrôle, les deux différences étant statistiquement significatives. Au niveau cantonal, les différences sans contrôle de l'origine sociale sont statistiquement significatives dans quatre cantons sur sept, alors qu'elles ne le sont plus dans aucun d'entre eux après contrôle.

Dans le canton du Tessin, les deux groupes ne diffèrent pas statistiquement de manière significative l'un de l'autre, ni avant ni après le contrôle de l'origine sociale.

Illustration 5.17a à c : Différences dans l'atteinte des compétences fondamentales en orthographe dans la langue de scolarisation entre élèves natifs et migrants avant et après contrôle de l'origine sociale, dans toute la Suisse et dans les cantons



Remarque : Ø = en moyenne, les groupes composés de moins de 30 élèves ne sont pas représentés.

Compréhension de l'écrit première langue étrangère selon le statut migratoire contrôlé par l'origine sociale

Dans les cantons où l'allemand est la première langue étrangère, on observe la même tendance en compréhension de l'écrit dans la première langue étrangère que pour les autres domaines. Les différences d'atteinte des compétences fondamentales entre les élèves issus de la migration et les autres passent de 13.5 points de pourcentage à 7.7 points lorsque l'origine sociale est contrôlée ; ces deux valeurs sont statistiquement significatives. Au niveau cantonal, les différences sans contrôle du

milieu social sont statistiquement significatives dans cinq cantons sur sept, mais après contrôle elles ne sont plus significatives dans aucun des cantons.

Dans les cantons où le français est la première langue étrangère, la différence entre les élèves issus de la migration et ceux qui n'en sont pas issus n'est plus statistiquement significative si l'origine sociale est contrôlée. Elle passe d'une valeur statistiquement significative de 9.6 points de pourcentage à une valeur non significative de 4.9 points. Au niveau cantonal, la différence sans contrôle de l'origine sociale est statistiquement significative dans trois cantons sur sept et ne l'est plus dans aucun d'entre eux après contrôle.

Il en va de même dans les cantons où l'anglais est la première langue étrangère. En moyenne, la différence diminue, passant d'une différence statistiquement significative de 5.1 points de pourcentage à une différence statistiquement non significative de 2.1 points. Au niveau cantonal, les différences sans contrôle de l'origine sociale ne sont statistiquement significatives que dans le canton de Zurich mais cette différence disparaît après contrôle de l'origine sociale.

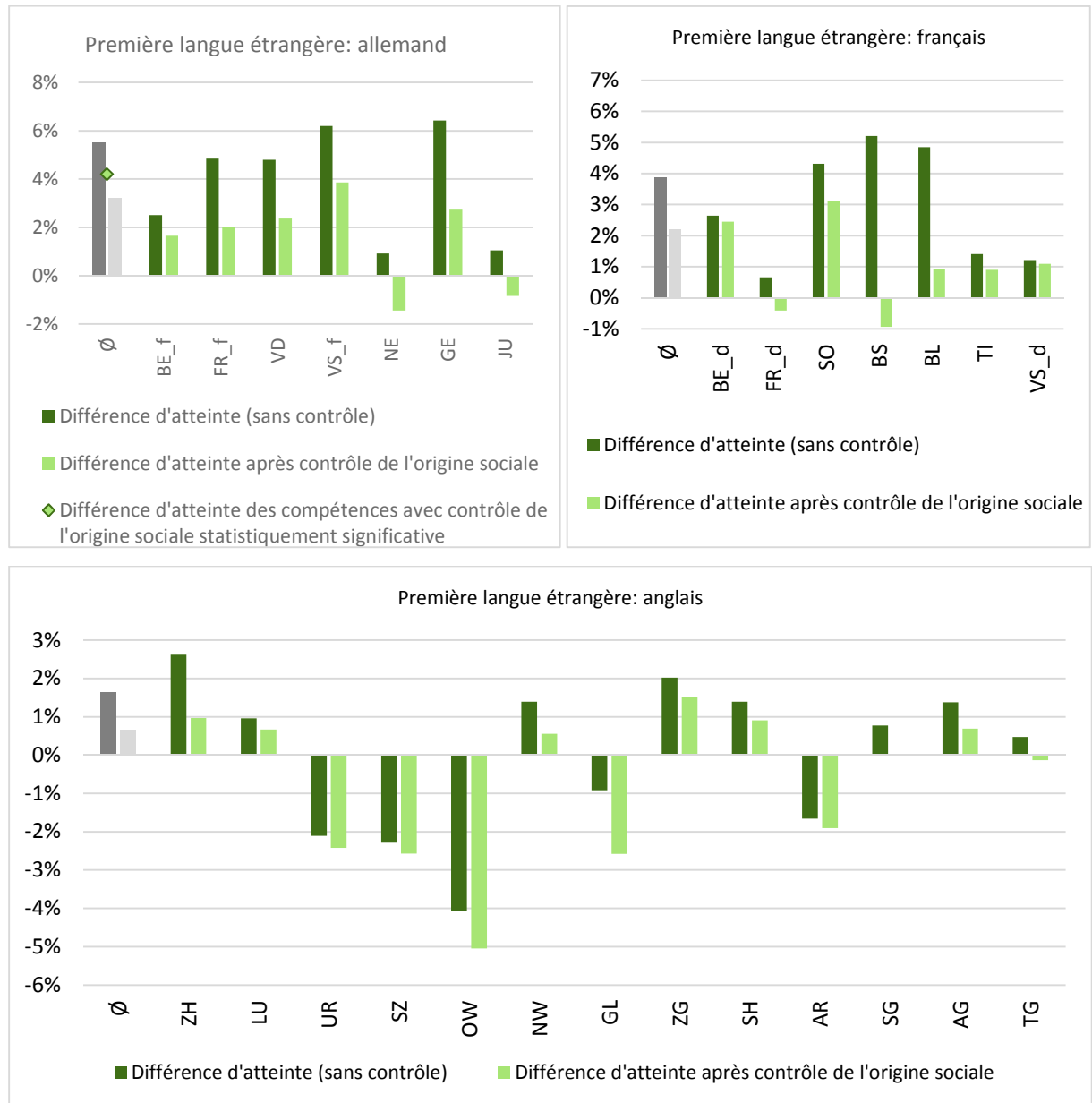
Compréhension de l'oral en première langue étrangère selon le statut migratoire contrôlé par l'origine sociale

En ce qui concerne la compréhension de l'oral dans la première langue étrangère, les différences moyennes dans l'atteinte des compétences fondamentales dans les cantons ayant comme première langue étrangère l'allemand sont de 5.5 points de pourcentage avant et de 3.2 points après contrôle de l'origine sociale. Les deux valeurs sont statistiquement significatives. Au niveau cantonal, ce n'est que dans le canton de Vaud que la différence est statistiquement significative sans contrôle de l'origine sociale ; après contrôle de l'origine sociale, la différence n'est plus statistiquement significative dans ce canton.

Dans les cantons ayant le français comme première langue étrangère, la différence entre les deux groupes est de 3.9 points de pourcentage, statistiquement significative, et se réduit à 2.2% après contrôle de l'origine sociale (non significatif). Au niveau cantonal, les différences ne sont statistiquement significatives ni avant ni après le contrôle de l'origine sociale.

Dans les cantons ayant l'anglais comme première langue étrangère, les proportions d'atteinte des compétences fondamentales ne diffèrent pas de manière statistiquement significative entre les migrants et les natifs, que ce soit avant ou après le contrôle de l'origine sociale ; cela vaut également au niveau cantonal.

Illustration 5.18a à c: Différences dans l'atteinte des compétences fondamentales en compréhension de l'oral première langue étrangère entre élèves natifs et migrants avant et après contrôle de l'origine sociale, dans toute la Suisse et dans les cantons



Remarque : Ø = en moyenne, les groupes composés de moins de 30 élèves ne sont pas représentés.

5.2 Proportions ajustées d'élèves ayant atteint les compétences fondamentales en lecture dans la langue de scolarisation

Pourquoi calculer des taux d'atteinte des compétences fondamentales ajustés qui tiennent compte des caractéristiques sociodémographiques ?

Les résultats du chapitre 5.1 montrent que la composition des populations cantonales d'élèves étudiées dans le cadre de l'enquête COFO n'est pas identique. Par exemple, la proportion d'élèves issus de la migration ou parlant une langue étrangère dans leur milieu familial peut varier d'un canton à l'autre, tout comme le milieu socio-économique moyen. L'influence de ces caractéristiques sur l'acquisition des compétences scolaires a déjà été démontrée empiriquement à plusieurs reprises (p. ex. Dumont, Neumann, Maaz & Trautwein, 2013). Dès lors, les différences cantonales ne peuvent être attribuées exclusivement à l'efficacité de l'enseignement et l'interprétation adéquate de l'hétérogénéité cantonale des résultats nécessite des méthodes d'analyse supplémentaires.

Il s'agit plus précisément d'une question d'équité dans la comparaison des performances dans la mesure où certaines caractéristiques des élèves ou variables contextuelles sont déterminées avant la scolarisation et ne peuvent donc pas être influencées par l'école ou les enseignants. Dans la recherche en éducation, une comparaison de populations d'élèves n'est généralement jugée appropriée que si les compositions respectives des populations considérées sont similaires (Fiege, Reuther & Nachtigall, 2011). Afin d'améliorer les comparaisons quantitatives de l'efficacité de l'enseignement scolaire, l'idée de comparaisons «équitables» ou «ajustées» a été développée, les approches méthodologiques étant très différentes au niveau international (Pham, Robitzsch, George & Freunberger, 2016).

Norme de référence pour l'enquête COFO

En général, on peut distinguer deux types de normes comparatives, chacune fondée sur des références différentes pour l'évaluation des performances. Alors que dans les comparaisons critériées, un critère de contenu (norme de référence critériée) sert de base à l'évaluation des performances, cette dernière peut également être effectuée dans le cadre de comparaisons sociales entre tous les participants (norme de référence sociale) (Fiege, Reuther, & Nachtigall, 2011:136 ss). Dans COFO l'accent est mis sur la comparaison critériée : indépendamment de la composition cantonale de la population d'élèves, des objectifs ont été définis à l'aide de standards de formation qui doivent être atteints par tous les élèves dans la mesure du possible. En revanche, l'idée d'«ajuster» les résultats de performance est basée sur la norme sociale de référence et vise à rendre les résultats plus comparables entre des populations d'élèves ayant des conditions différentes. Par conséquent, il convient de noter que les analyses qui suivent sont principalement consacrées à la question de savoir dans quelle mesure l'hétérogénéité cantonale dans l'atteinte des compétences de base en mathématiques peut s'expliquer par des différences dans la composition des populations cantonales d'élèves. Il ne s'agit cependant en aucun cas d'établir des standards de formation adaptés par le biais d'une norme sociale comparative.

Deux modèles d'ajustement complémentaires

Différentes méthodes d'ajustement sont associées à différents avantages et inconvénients ainsi qu'à différentes perspectives. Pour cette raison, deux procédures méthodologiques différentes sont présentées dans ce chapitre, dans lesquelles les mêmes caractéristiques sociodémographiques (origine socio-économique, statut migratoire, langue parlée à la maison et genre) ont été prises en compte, mais les résultats cantonaux ont été ajustés de manière différente (les proportions ajustées sont indiquées uniquement pour la lecture en langue de scolarisation). L'approche d'une telle combinaison de méthodes a été choisie afin de sensibiliser les lecteurs à différentes perspectives ainsi qu'aux avantages et inconvénients des différentes méthodes et d'améliorer la plausibilité des résultats.

La procédure I est basée sur une approche contrefactuelle et aborde une question hypothétique : à quoi ressemblerait la proportion d'élèves atteignant les compétences fondamentales dans un canton donné si la composition sociodémographique de sa population d'élèves était la même que celle qu'on observe dans l'ensemble de la Suisse ? Dans un premier temps, la probabilité d'atteindre les compétences fondamentales a été estimée pour chaque canton et chaque combinaison des caractéristiques individuelles examinées ici. Sur cette base, on a ensuite estimé les proportions de compétences de base qui seraient obtenues si la composition des élèves dans chaque canton était identique à celle de l'ensemble de la Suisse.

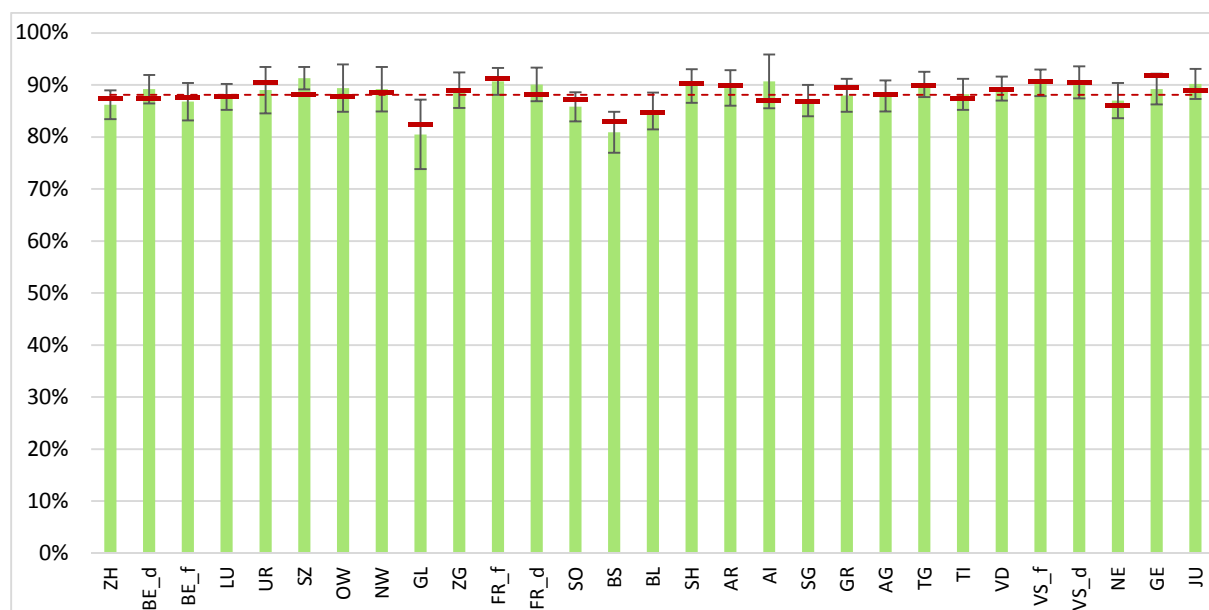
La procédure II – basée sur la composition de la population d'élèves de chaque canton – est utilisée pour estimer les valeurs attendues ou les proportions attendues pour chaque canton. À cette fin, les probabilités avec lesquelles les compétences fondamentales sont atteintes ont d'abord été calculées à nouveau sur la base des différentes combinaisons de caractéristiques au niveau national. Sur la base de la composition de chaque population cantonale d'élèves, on a ensuite estimé la proportion d'élèves atteignant les compétences fondamentales à laquelle on pouvait s'attendre. En conséquence, la deuxième procédure d'ajustement peut être considérée comme une comparaison entre cantons ayant une composition d'élèves similaire. En raison de la nature dichotomique des variables dépendantes (compétences fondamentales atteintes/non atteintes), les deux approches sont basées sur des méthodes de régression logistique (Long, 1997). Une brève description méthodologique des procédures sélectionnées figure en annexe (cf. Pham et al., 2019).

Il est important de relever que les analyses présentées ci-dessous doivent être considérées comme une approximation. Dans la pratique, il n'est guère possible d'inclure et d'étudier toutes les caractéristiques du contexte de l'école et de contrôler les différentes conditions de départ, tant pour des raisons économiques que méthodologiques. Par conséquent, une comparabilité complète des résultats n'est pas garantie. En outre, il faut garder à l'esprit que les analyses suivantes se concentrent uniquement sur la catégorisation binaire des compétences fondamentales (atteintes/non atteintes) et que les résultats ne permettent dès lors pas de tirer des conclusions sur l'hétérogénéité des compétences en mathématiques au sein de chaque canton.

Procédure I : Proportions ajustées d'atteinte des compétences fondamentales basées sur la composition nationale de la population d'élèves

Les résultats ajustés selon la première méthode sont présentés à l'illustration 5.19. Les barres vertes représentent les proportions non corrigées d'élèves ayant atteint les compétences de base. Les résultats théoriques de l'atteinte de ces compétences – ajustés en fonction du niveau socio-économique, du statut migratoire, de la langue parlée à la maison et du genre – sont représentés à l'aide des marqueurs rouges. Les résultats corrigés montrent à quelles proportions cantonales il faut s'attendre si la composition des élèves est identique à celle de l'ensemble de la Suisse. En général, ces comparaisons montrent que les valeurs calculées à partir d'une composition d'élèves hypothétiquement modifiée ne diffèrent guère des résultats réels – la distance entre les barres vertes et les marqueurs rouges pouvant généralement être considérée comme très faible.

Illustration 5.19 : Proportions ajustées d'élèves atteignant les compétences fondamentales en lecture langue de scolarisation, selon le canton



Commentaires : Barres vertes : % non corrigés ; marqueurs rouges : % ajustés ; ligne pointillée rouge : part d'élèves atteignant les compétences fondamentales au niveau national.

Les ajustements extrêmement limités observés s'expliquent d'une part par le fait que la composition démographique des populations d'élèves des cantons ne diffère pas trop de la composition démographique dans l'ensemble de la Suisse par rapport aux caractéristiques du contexte prises en compte. Les illustrations 5.2, 5.6 et 5.8 montrent des différences dans la composition des populations cantonales d'élèves, mais les différences par rapport à la moyenne suisse sont marquées dans quelques cantons seulement et n'impactent que faiblement la moyenne nationale. D'autre part, cette constance entre les résultats réels et les résultats hypothétiques peut s'expliquer par des différences relativement faibles dans l'atteinte des compétences fondamentales entre élèves ayant des caractéristiques différentes : si, par exemple, dans les cantons avec une proportion relativement élevée de migrants et de nombreux élèves issus de milieux sociaux défavorisés, les élèves les plus favorisés et les natifs obtiennent eux aussi des résultats inférieurs à la moyenne, l'adaptation de la composition des élèves cantonaux à la répartition nationale ne change pratiquement rien au résultat tout en maintenant les mêmes liens intra-cantonaux.

La comparaison des résultats hypothétiques (marqueurs rouges) avec la moyenne suisse (ligne rouge) permet de déterminer dans quelle mesure les cantons ont tendance à se situer au-dessus ou en-dessous de la moyenne. La comparaison montre dans quelle mesure les résultats cantonaux seraient supérieurs ou inférieurs à la moyenne suisse si l'on supposait une population d'élèves comparable. On constate que la situation d'ensemble dans les cantons dont les résultats sont supérieurs ou inférieurs à la moyenne ne change guère, malgré des adaptations dans la composition de la population d'élèves⁵⁸.

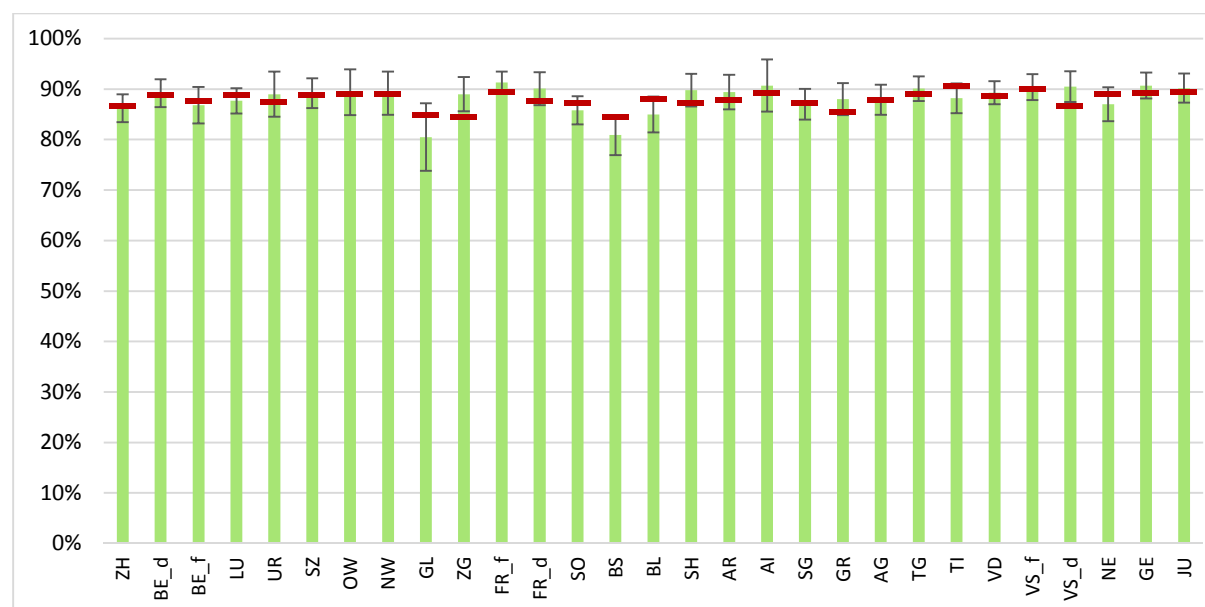
⁵⁸ Pour le canton d'Appenzell Rhodes intérieures (AI), les résultats corrigés diffèrent davantage des résultats non corrigés comparativement aux autres cantons. Cela s'explique par le fait que le petit groupe d'élèves issus de la migration obtient comparativement de meilleurs résultats que la moyenne. Si les résultats scolaires restaient les mêmes et si la proportion d'élèves issus de la migration augmentait, le résultat global serait moins bon. Toutefois, étant donné que le nombre d'élèves issus de la migration en AI est très faible, ce résultat doit être interprété avec prudence.

L'inconvénient de la procédure I est qu'elle ne tient pas compte du fait que les performances des élèves pourraient changer si on leur dispensait un enseignement dans un contexte différent. La littérature sur les effets de composition (Dumont, Neumann, Maaz & Trautwein, 2013) souligne, par exemple, que les élèves de langue étrangère issus d'un milieu socio-économique défavorisé qui sont scolarisés dans des classes à forte proportion d'élèves socio-économiquement favorisés en bénéficient. Par conséquent, les résultats cantonaux des différents groupes d'élèves auraient pu être différents si ces derniers avaient bénéficié d'un enseignement dans un contexte différent. La procédure II permet d'en tenir compte.

Procédure II : Proportions attendues d'élèves atteignant les compétences fondamentales sur la base des résultats nationaux

Dans le cadre de la deuxième procédure d'ajustement, il a été estimé, sur la base d'une comparaison nationale, quelles parts d'élèves atteignant les compétences fondamentales pouvaient être attendues compte tenu de la composition cantonale de la population scolaire. L'illustration 5.20 compare les valeurs attendues estimées (marqueurs rouges) et les résultats de performance non corrigés (barres vertes). La comparaison entre les valeurs attendues et les résultats non corrigés montre dans quelle mesure les cantons – compte tenu de la composition de leur population scolaire – ont tendance à être au-dessus ou en dessous de la moyenne attendue. Si les valeurs attendues d'un canton dépassent les résultats non corrigés, cela équivaut à un résultat inférieur à la moyenne corrigée par la composition des élèves. En d'autres termes, cela signifierait également que d'autres cantons ayant une population scolaire de composition similaire ont obtenu de meilleurs résultats. Si la valeur attendue est inférieure à la valeur réelle, c'est le contraire : la valeur réelle est meilleure que ce à quoi on pouvait s'attendre et d'autres cantons ayant une population scolaire de même composition ont obtenu de moins bons résultats.

Illustration 5.20 : Proportions attendues d'élèves atteignant les compétences fondamentales en lecture langue de scolarisation, selon le canton



Commentaires : Barres vertes : proportions déterminées empiriquement ; marqueurs rouges : valeurs attendues.

Cette procédure permet également de constater que les valeurs attendues sont très proches des résultats non corrigés et ne varient pas beaucoup d'un canton à l'autre. Cela pourrait s'expliquer par le fait que, d'une part, les différences de performance entre les cantons ne sont pas importantes et que, d'autre part, les différentes de composition de la population d'élèves des cantons n'entraînent pas de différences de performance trop importantes entre les cantons.

Ces estimations complètent la méthode I en prenant en compte en plus des caractéristiques individuelles des élèves, les parts cantonales de certains groupes d'élèves dans le calcul des valeurs attendues. Comme les valeurs attendues calculées dans la procédure II résultent de la comparaison supracantonale, les estimations sont quelque peu fragiles s'il existe des combinaisons de caractéristiques individuelles et de caractéristiques de composition présentes dans quelques cantons uniquement. Les résultats des deux procédures ne doivent donc pas être considérés de façon distincte mais plutôt comme complémentaires, tel qu'indiqué dans l'introduction.

5.3 Résumé

Dans la première partie de ce chapitre, les proportions d'élèves qui atteignent les compétences fondamentales dans chaque canton ont été présentées séparément selon le genre, le statut migratoire, la langue parlée à la maison et l'origine sociale. Il a été constaté que dans tous les domaines testés, la proportion de filles qui atteignent les compétences fondamentales est plus élevée que chez les garçons. Bien que ces différences soient statistiquement significatives et tendent à être plus élevées dans les langues étrangères, elles peuvent être considérées globalement comme de très faible ampleur. La comparaison entre élèves ayant des statuts migratoires différents a également révélé de faibles effets : les élèves non issus de la migration atteignent les compétences fondamentales plus fréquemment dans les différents domaines que les élèves issus de la migration. Aucune différence significative n'a pu être constatée à cet égard entre les élèves de la première et de la deuxième génération de migrants. On constate également des différences prononcées en ce qui concerne la langue parlée à la maison en faveur des élèves qui parlent uniquement la langue de scolarisation à la maison. Les effets du statut migratoire et de la langue parlée à la maison sont plus perceptibles en lecture dans la langue de scolarisation (ampleur moyenne de l'effet) que dans les autres matières. Les effets les plus importants sur les proportions d'élèves atteignant les compétences fondamentales en fonction des caractéristiques individuelles examinées ici ont pu être observés pour l'origine sociale. En lecture en langue de scolarisation ou en compréhension de l'écrit dans les langues étrangères, par exemple, les comparaisons entre les élèves privilégiés (quartile supérieur suisse) et ceux issus de couches défavorisées (quartile inférieur suisse) ont révélé des amplitudes d'effets moyennes à importantes en faveur des élèves privilégiés. C'est en compréhension de l'oral de la première langue étrangère que l'effet de l'origine sociale est le moins prononcé.

La combinaison statistique des différentes caractéristiques individuelles examinées ici montre clairement que celles-ci n'ont pas qu'un effet additif sur les proportions d'élèves qui atteignent les compétences fondamentales. Il a été démontré que l'écart entre natifs et élèves issus de la migration dans l'atteinte des compétences fondamentales, peut être réduit jusqu'à 50% si l'origine sociale est contrôlée statistiquement.

Il ressort également des résultats descriptifs que les cantons diffèrent dans une certaine mesure tant par la composition des populations d'élèves (à l'exception du genre) que par l'ampleur des effets.

La variabilité cantonale de l'ampleur de l'effet des caractéristiques individuelles ne doit pas être attribuée exclusivement à l'efficacité des systèmes scolaires, mais peut également indiquer que les caractéristiques des groupes comparés ici peuvent différer par rapport à d'autres caractéristiques non prises en compte. Par exemple, les populations d'élèves issus de la migration peuvent différer

considérablement d'un canton à l'autre en ce qui concerne la proximité de leur langue maternelle avec la langue de scolarisation et d'autres exigences de l'école. Cet exemple montre qu'il est très difficile de modéliser des situations complexes avec des modèles statistiques et que les résultats doivent toujours être interprétés avec prudence.

Les comparaisons cantonales ajustées donnent à penser que les différences entre les cantons en ce qui concerne la proportion d'élèves qui réussissent à lire en langue de scolarisation ne peuvent être attribuées - ou seulement dans une très faible mesure - aux différentes compositions cantonales d'élèves. Si les résultats cantonaux sont ajustés pour tenir compte des effets nationaux des caractéristiques individuelles examinées ici, il n'y a guère de différence entre les résultats réels et les résultats ajustés.

En résumé, les résultats indiquent que les caractéristiques sociodémographiques des élèves contrôlées ici (origine sociale, langue parlée à la maison, statut migratoire et genre) ont un effet global sur les proportions d'élèves qui atteignent les compétences fondamentales en langues, mais ne permettent pas d'expliquer les différences cantonales. On peut donc supposer que la majorité des différences cantonales sont à chercher dans d'autres caractéristiques des écoles, des classes et des élèves.

5.4 Références

- Angelone, D. & Keller, F. (2014). Leistungsveränderungen in der Schweiz seit PISA 2000. In: Konsortium PISA.ch (Hrsg.), *PISA 2012: Vertiefende Analysen (9-20)*. Bern & Neuchâtel: SBF/EDK und Konsortium PISA.ch.
- Brühwiler, C. & Helmke, A. (2018). Determinanten der Schulleistung. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie (5. überarb. u. erw. Aufl., S. 78-92)*. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.
- Bucheri, G., Erzinger, A.B., Hochweber, J., & Brühwiler, C. (2014). Resilient - sehr gute Leistungen vor dem Hintergrund einer sozial benachteiligten Herkunft. In Konsortium PISA.ch (Hrsg.), *PISA 2012: Vertiefende Analysen*. Bern: EDK/SBFI.
- Consortium PISA.ch (2013). *Premiers résultats de PISA 2012*. Berne et Genève: SEFRI/CDIP et Consortium PISA.ch.
- Consortium PISA.ch. (2018). *PISA 2015: Les élèves suisses en comparaison internationale*. Berne et Genève: SEFRI/CDIP et Consortium PISA.ch.
- Dumont, H., Neumann, M., Maaz, K. & Trautwein, U. (2013). Die Zusammensetzung der Schülerschaft als Einflussfaktor für Schulleistungen: Internationale und nationale Befunde. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 60*, 163-183.
- Fiege, C., Reuther, F. & Nachtigall, C. (2011). Faire Vergleiche? – Berücksichtigung von Kontextbedingungen des Lernens beim Vergleich von Testergebnissen aus deutschen Vergleichsarbeiten. *Zeitschrift für Bildungsforschung, 2*, 133-149.
- Long, S. J. (1997). *Regression Models for Categorical and Limited Dependent Variables*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- OCDE (2010). *PISA 2009 – Les élèves suisses en comparaison internationale – premiers résultats*. Neuchâtel: Consortium PISA.ch.
- Pham, G., Hebling, L., Verner & Ambrosetti, A. (2019). *ÜGK – COFO – VeCoF 2017 results: Technical appendices*. St.Gallen et Genève: Pädagogische Hochschule St.Gallen (PHSG) et Service de la recherche en éducation (SRED).

- Pham, G., Robitzsch, A., George, A. C., Freunberger, R. (2016). Fairer Vergleich in der Rückmeldung. In S. Breit, & C. Schreiner (Hrsg.), *Large-Scale Assessment mit R. Methodische Grundlagen der österreichischen Bildungsstandardüberprüfung* (S. 295-332). Wien: Facultas.
- Verner, M., Erzinger, A.B., & Fässler, U. (2019, sous presse). Zur Schweizer Stichprobe PISA 2015. Eine externe Validierung zentraler Stichprobenmerkmale. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*.

6 Conclusion

Résumé

En 2011, la CDIP a adopté pour la première fois des objectifs nationaux de formation décrivant les compétences fondamentales à atteindre à la fin de la 4^e, 8^e et 11^e années scolaires. En 2016, une première évaluation de l'atteinte de ces compétences en mathématiques à la fin de la 11^e année scolaire a été réalisée (CDIP, 2018). Au printemps 2017, la vérification de l'atteinte des compétences fondamentales dans les domaines de la langue de scolarisation (compréhension de l'écrit et orthographe) et de la première langue étrangère (compréhension de l'écrit et de l'oral) a été testée pour la première fois à la fin de la 8^e année scolaire. À cet effet, des instruments de mesure qui se réfèrent aux objectifs nationaux de formation et aux plans d'études ont été développés.

La population cible visée pour l'enquête COFO 2017 comprenait tous les élèves scolarisés en Suisse dans la 8^e année scolaire à l'exception des élèves qui suivent un programme d'enseignement étranger. Par ailleurs, tous les élèves qui étaient scolarisés dans des écoles spéciales ou dont la participation aux tests COFO a été jugée déraisonnable par les enseignants ou les directions des écoles concernées ont été exclus. En fonction du nombre d'écoles et du nombre d'élèves dans un canton, un échantillon d'élèves à un niveau (toutes les écoles du canton participent) ou à deux niveaux (seulement un échantillon d'écoles du canton) a participé à l'enquête. Les taux de participation des élèves ainsi sélectionnés étaient très élevés (95% à 99%, cf. figure 2.8).

Dans toute la Suisse, 88% des élèves atteignent les compétences fondamentales en lecture dans la langue de scolarisation⁵⁹, les pourcentages au niveau cantonal variant entre 80% et 91%. En raison du contenu différent des tests, les résultats en orthographe dans la langue de scolarisation sont présentés pour chaque région linguistique. Dans les cantons où l'allemand est la langue de scolarisation, 84% des élèves atteignent les compétences fondamentales en orthographe, les pourcentages au niveau cantonal variant entre 77% et 93%. Dans les cantons de Suisse romande, 89% des élèves ont atteint les compétences fondamentales en orthographe. Ici, les proportions cantonales varient entre 87% et 92%. Au Tessin, 80% des élèves atteignent les compétences fondamentales en orthographe.

Dans les cantons alémaniques où l'anglais est la première langue étrangère enseignée, 86% des élèves atteignent les compétences fondamentales en compréhension de l'écrit (de 79% à 91% selon le canton) et 95% en compréhension de l'oral (de 91% à 99% selon le canton). Dans les cantons alémaniques et au Tessin où le français est la première langue étrangère enseignée, 65% des élèves atteignent les compétences fondamentales en compréhension l'écrit (de 56% à 80% selon le canton) et 87% en compréhension de l'oral (82% à 97% selon le canton). Pour les élèves des cantons de Suisse romande où l'allemand est la première langue étrangère enseignée, la proportion d'atteinte des compétences fondamentales est de 72% pour la compréhension de l'écrit (de 64% à 79% selon le canton) et de 88% pour la compréhension de l'oral (de 84% à 92% selon le canton).

Des effets des caractéristiques individuelles des élèves (statut migratoire, langue parlée à la maison, origine sociale, genre) de faible à moyenne ampleur sur la probabilité d'atteindre les compétences fondamentales ont été observés dans tous les domaines. Dans le domaine de la compréhension de l'écrit en langue de scolarisation, il a été constaté que les différences de composition des populations cantonales d'élèves n'expliquent guère les différences de résultats entre les cantons. Pour expliquer les différences cantonales dans l'atteinte des compétences fondamentales, d'autres caractéristiques doivent être prises en compte en plus de la composition de la population d'élèves. Par exemple, l'enquête

⁵⁹ Les élèves romanches n'ont pas été testés dans cette langue car les tests n'ont pas été développés dans cette langue.

COFO 2017 fournit des informations, recueillies auprès des élèves, sur le contexte d'enseignement (soutien des enseignants, structuration de l'enseignement, gestion de la classe).

Limites

L'enquête COFO 2017 est la deuxième vérification standardisée et informatisée de l'atteinte des compétences fondamentales dans tous les cantons de Suisse. Pour la première fois, l'administration de l'enquête a été conduite à l'aide de tablettes apportées par les administrateurs de test. L'expérience acquise lors d'évaluations internationales à grande échelle déjà réalisées en Suisse a été mise à profit dans les domaines de la mise en œuvre et de l'échantillonnage des enquêtes COFO. Au cours des dernières décennies, PISA a été réalisée dans les trois régions linguistiques suisses. Cela permet de renforcer les compétences dans la mise en œuvre d'enquêtes à large échelle. De plus, on s'est appuyé également sur les recherches existantes dans d'autres domaines et les procédures d'évaluations des standards de formation utilisées dans les pays voisins. (cf. chapitre 2). En ce qui concerne l'étude de compétences curriculaires nationales, au sens de compétences fondamentales, tels qu'adoptés comme objectifs de formation en 2011 (CDIP, 2018), plusieurs défis ont dû être relevés.

Le taux de couverture à l'enquête COFO 2017 est de 97.1%. Cela signifie que 2.9% de la population visée n'a pas pu participer à l'enquête. Les taux de participation différents entre les cantons sont plus problématiques que cette faible part de non-participation. Ces différences s'expliquent par la manière dont la participation des élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques ou qui ne suivent pas le programme ordinaire étaient traités. Dans certains cas, les critères d'exclusion ont été interprétés de façon différente selon les cantons. Les différences se situent toutefois toujours en-dessous de 10%, une pratique d'exclusion plus uniforme (par exemple en ce qui concerne les élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques) dans tous les cantons et toutes les écoles devrait être réalisée à l'avenir pour obtenir une plus grande convergence entre les populations d'élèves des cantons.

La conceptualisation de l'enquête COFO en tant que contribution au monitoring du système éducatif n'incluait pas d'autres sources d'information que celle recueillies auprès des élèves. D'autres sources de données pourraient toutefois être très utiles pour rechercher les causes des différences de performance entre les cantons. Par exemple, le rôle des structures scolaires ou la qualité de l'enseignement pourraient être mieux analysés à l'aide d'enquêtes auprès des directions d'écoles, des enseignants ou des parents. Toutefois, de telles enquêtes nécessiteraient des ressources organisationnelles et financières supplémentaires et impliqueraient une charge plus lourde pour les écoles.

Perspectives

L'enquête COFO, réalisée dans le cadre du monitoring de l'éducation tient explicitement compte des spécificités du système éducatif (fédéralisme) ainsi que des structures régionales. Par la mesure de l'atteinte de compétences fondamentales, cette enquête apporte une contribution supplémentaire au monitoring de l'éducation en Suisse.

En vue d'aller plus loin dans le développement du monitoring de l'éducation en Suisse sur la base d'études comparatives telles que PISA et COFO, il est nécessaire d'aller au-delà d'analyses descriptives et corrélatives, et d'étudier les questions de manière théorique et d'analyser les données selon plusieurs démarches et approches. C'est ainsi que l'on pourra découvrir des relations de cause à effet dans les systèmes éducatifs. Ainsi, il conviendrait d'envisager la conceptualisation de recherches d'accompagnement des évaluations à large échelle. A cette fin, des études au niveau de la classe fortement liées à l'enseignement ou au niveau d'éléments centraux de la vie des élèves hors de l'école seraient utiles afin d'étudier plus en détail d'autres déterminants de la réussite scolaire. Afin d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage à l'école et à l'extérieur de l'école, il est essentiel qu'en

plus du monitoring, une contribution soit apportée à la question de savoir comment l'apprentissage peut être mieux soutenu à l'école.

Literatur

CDIP (2018). *Feuille d'information. Objectifs nationaux de formation pour la scolarité obligatoire: des compétences fondamentales à acquérir dans quatre disciplines.*

http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/harmos/grundkomp_faktenblatt_f.pdf

Annexes

Annexe au chapitre 1

Organisation et réalisation de la Vérification de l'atteinte des compétences fondamentales 2017

L'enquête de la Vérification de l'atteinte des compétences fondamentales 2017 est réalisée sur mandat de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP).

Elle est organisée avec la participation des institutions suivantes:

Pilotage du projet

- Bureau de coordination pour la mise en œuvre de l'accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (Bureau HarmoS)

Direction de projet

- Département Développement de la qualité, Secrétariat général de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP)

Groupe de direction du processus

- Secrétariat général de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP)
- Secrétariat de la Banque de données de tâches CDIP (BDT)
- Institut für Bildungsevaluation (IBE), Assoziiertes Institut der Universität Zürich
- Service de la recherche en éducation (SRED, Genève)
- Pädagogische Hochschule St.Gallen (PHSG)
- Centro innovazione e ricerca sui sistemi educativi – Dipartimento formazione e apprendimento – Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana (CIRSE-DFA-SUPSI)
- Hochschule für Technik und Wirtschaft (HTW Chur)

Coordination du développement du test

- Secrétariat de la Banque de données de tâches CDIP (BDT)

Développement du test langue de scolarisation

- Pädagogische Hochschule Fachhochschule Nordwestschweiz (PH FHNW)
- Pädagogische Hochschule (PH Zug)
- Haute école pédagogique du canton de Vaud (HEP Vaud)
- Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport (DECS) – Repubblica e Cantone Ticino
- Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana (SUPSI)

Développement du test langues étrangères

- Institut de plurilinguisme de l'Université de Fribourg et de la HEP Fribourg (IdP)

Développement du questionnaire élève

- Pädagogische Hochschule St.Gallen (PHSG)
- Universität Bern (UniBE)
- Pädagogische Hochschule Fachhochschule Nordwestschweiz (PH PHNW)
- Service de la recherche en éducation (SRED)
- Centro innovazione e ricerca sui sistemi educativi – Dipartimento formazione e apprendimento – Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana (CIRSE-DFA-SUPSI)
- Pädagogische Hochschule Schwyz (PHSZ)

Développement et implémentation informatiques

- Hochschule für Technik und Wirtschaft (HTW Chur)

Echantillonnage, préparation des données

- Institut für Bildungsevaluation - Universität Zürich (IBE-UZH)
- Universität Bern (UniBE)
- Centre de compétences suisse en sciences sociales (FORS), Université de Lausanne

Organisation et administration de l'enquête sur le terrain

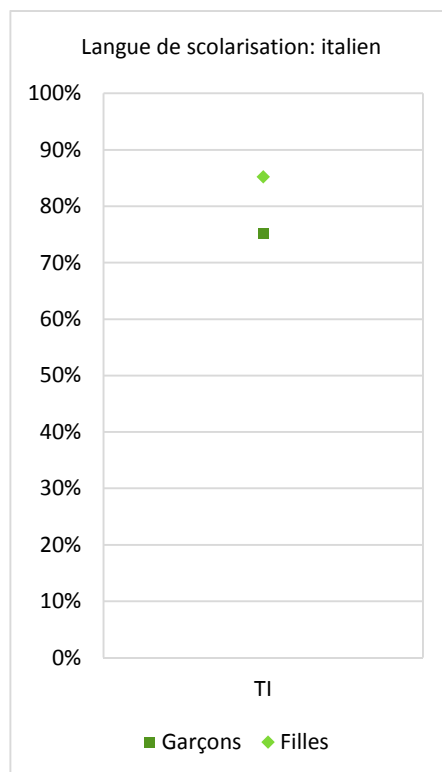
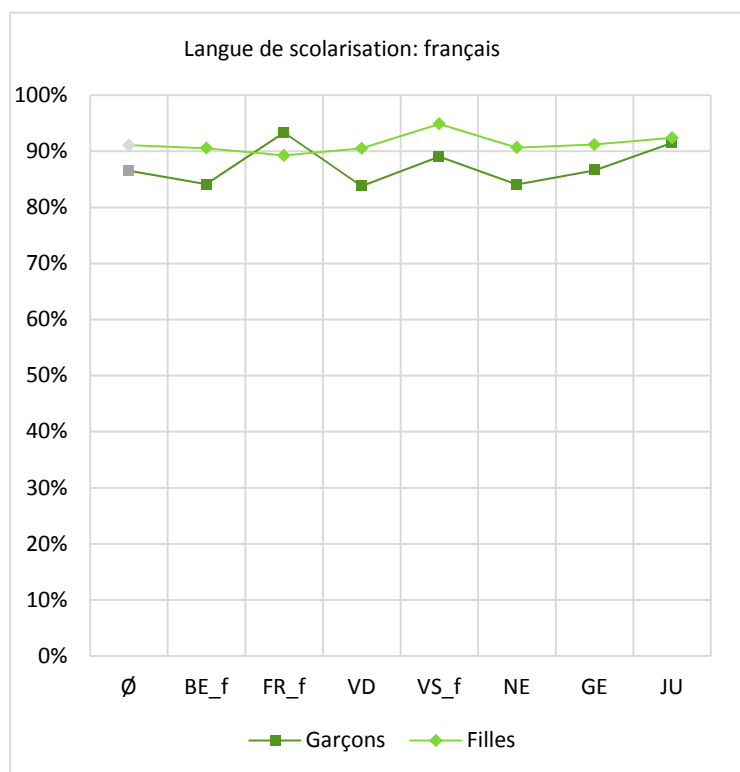
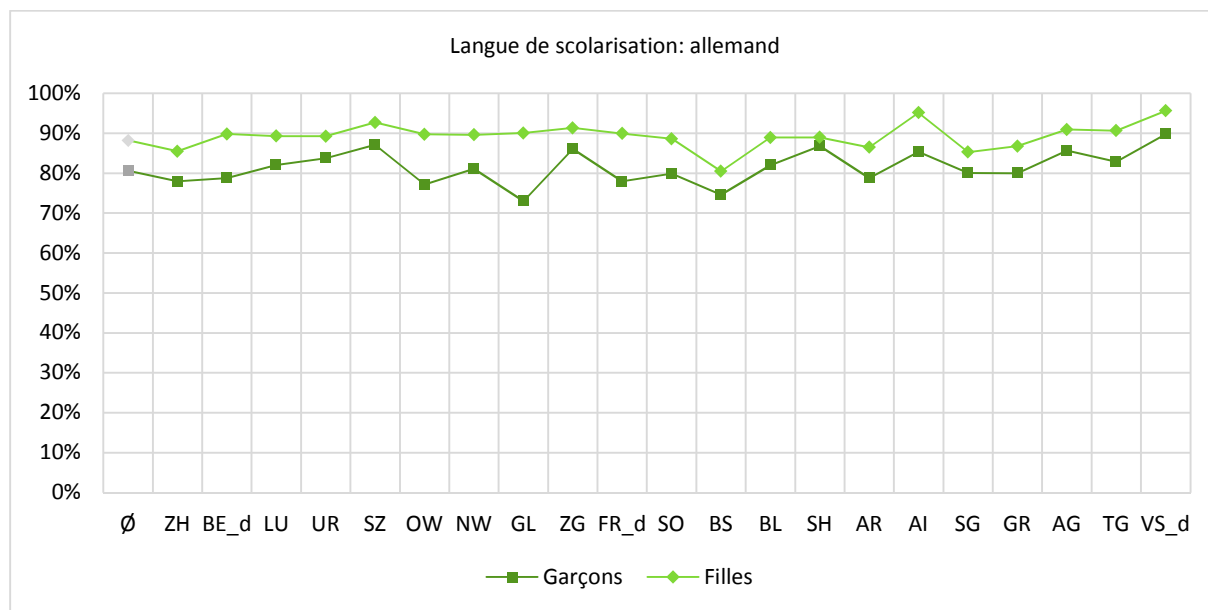
- CH-D: Pädagogische Hochschule St.Gallen (PHSG)
- CH-F: Service de la recherche en éducation (SRED)
- CH-I: Centro innovazione e ricerca sui sistemi educativi – Dipartimento formazione e apprendimento – Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana (CIRSE-DFA-SUPSI)

Analyse des données et compte rendu de l'enquête

- Service de la recherche en éducation (SRED)
- Pädagogische Hochschule St.Gallen (PHSG)
- Institut für Bildungsevaluation (IBE), Assoziiertes Institut der Universität Zürich
- Centro innovazione e ricerca sui sistemi educativi – Dipartimento formazione e apprendimento – Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana (CIRSE-DFA-SUPSI)
- Geschäftsstelle Aufgabendatenbank EDK (ADB)
- Didacticiennes et didacticiens de la Pädagogische Hochschule Fachhochschule Nordwestschweiz (PH PHNW)
- Institut de plurilinguisme de l'Université de Fribourg et de la HEP Fribourg (IdP)
- Divisione della Scuola, Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport del Canton Ticino (DECS)
- Haute école pédagogique du canton de Vaud (HEP Vaud)

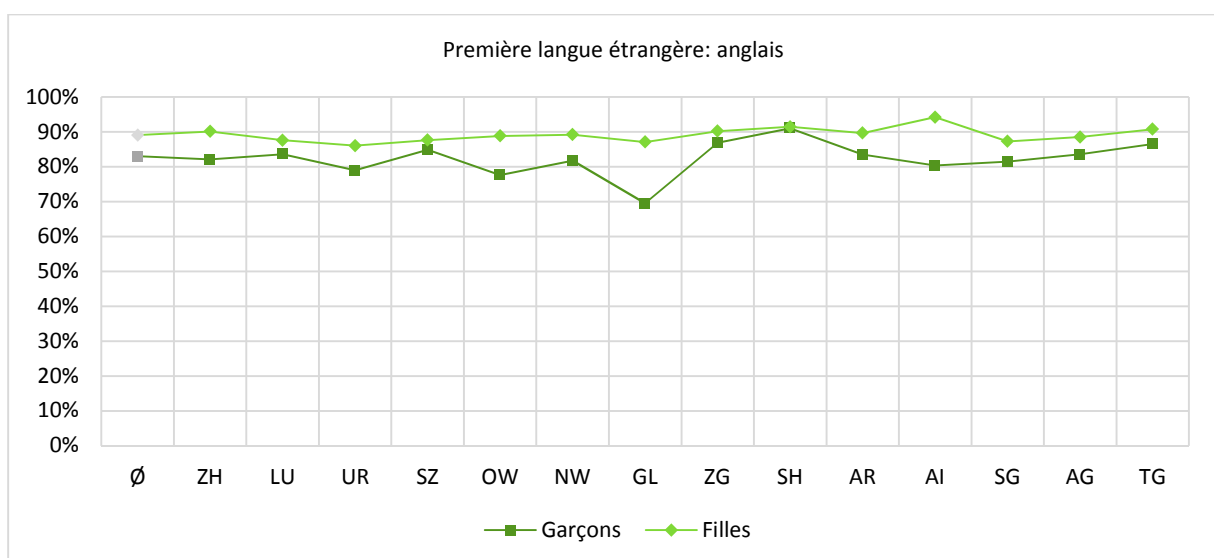
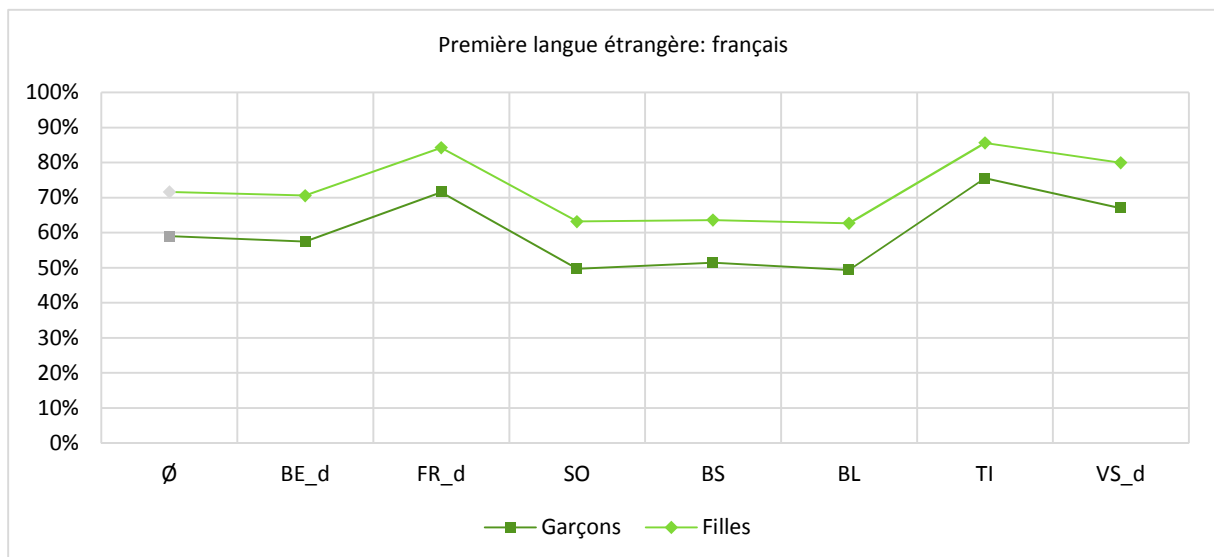
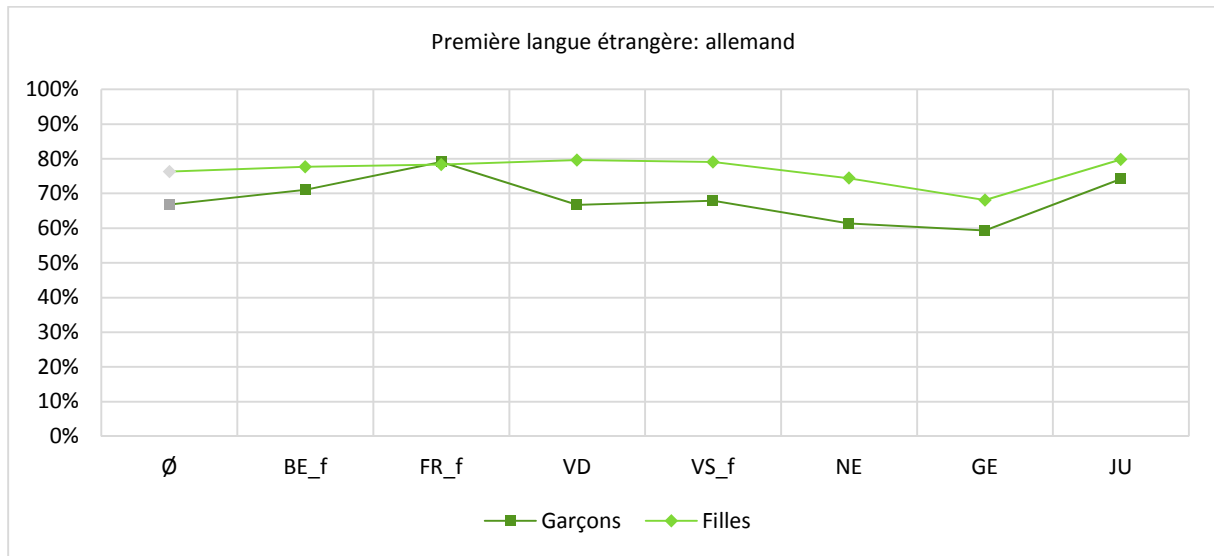
Annexe au chapitre 5

Illustration 5.21a à c: Pourcentage d'élèves atteignant les compétences fondamentales en orthographe dans la langue de scolarisation, selon le genre et le canton



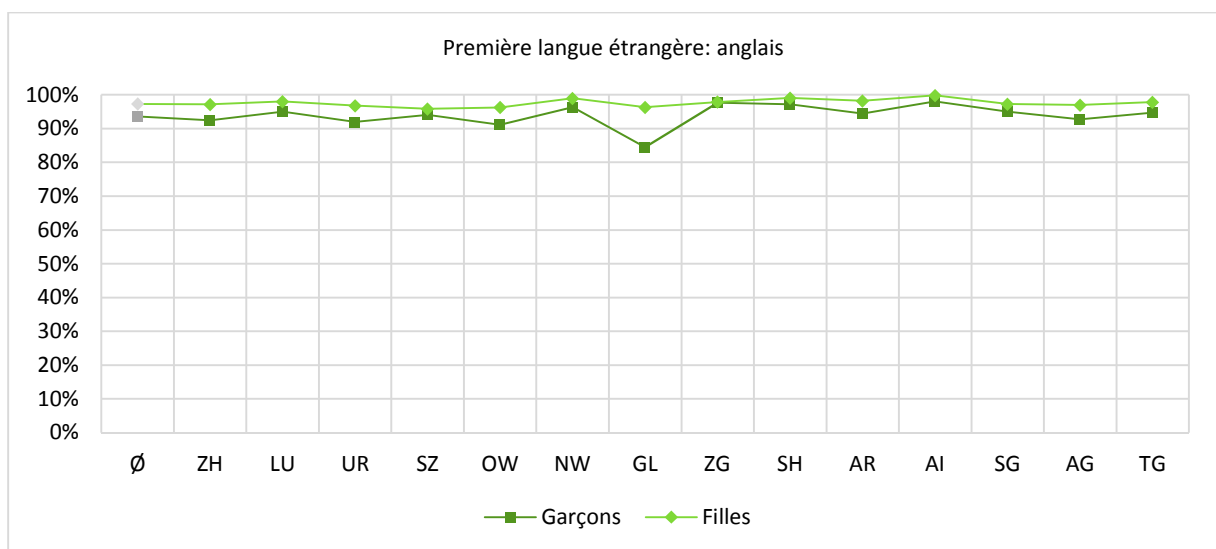
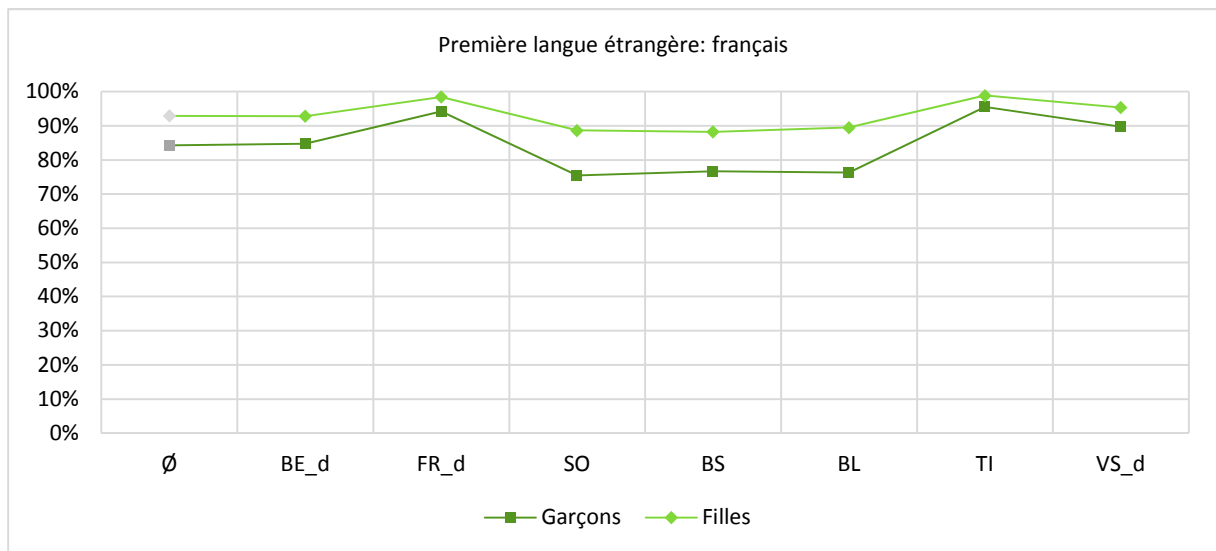
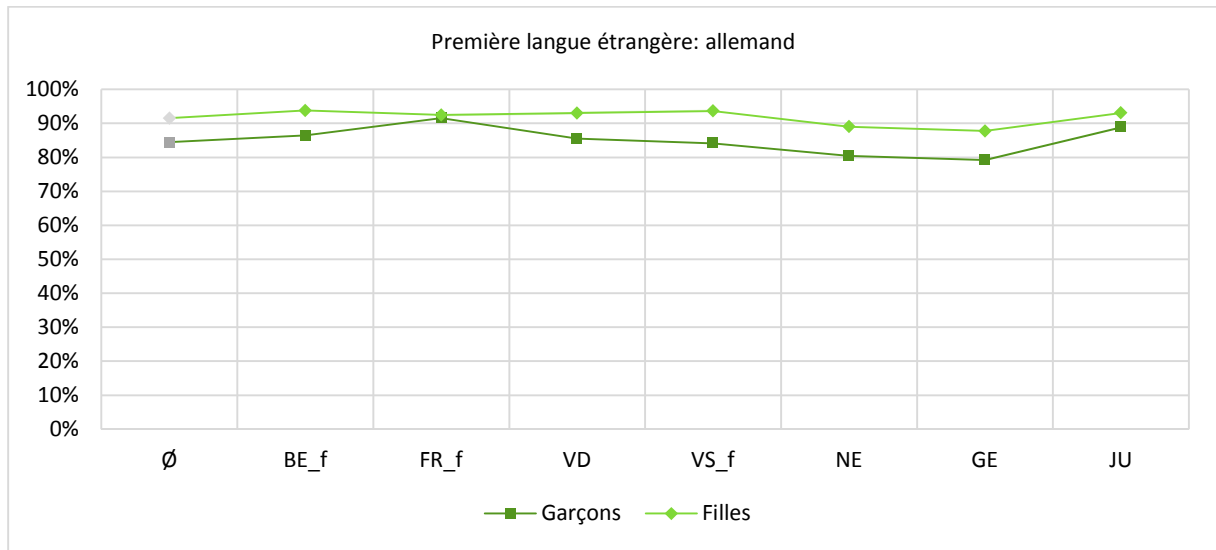
Remarque: Ø = en moyenne

Illustration 5.22a à c: Proportion d'élèves atteignant les compétences fondamentales en compréhension de l'écrit, première langue étrangère, selon le genre et le canton



Remarque: Ø = en moyenne

Illustration 5.23a à c: Proportion d'élèves atteignant les compétences fondamentales en compréhension de l'oral, première langue étrangère selon la première langue parlée à la maison, le genre et le canton



Remarque: ∅ = en moyenne.

Illustration 5.24: Part des élèves atteignant les compétences fondamentales en lecture dans la langue de scolarisation, en Suisse et dans les cantons selon l'origine sociale (quatre quartiles définis sur l'ensemble de la Suisse)

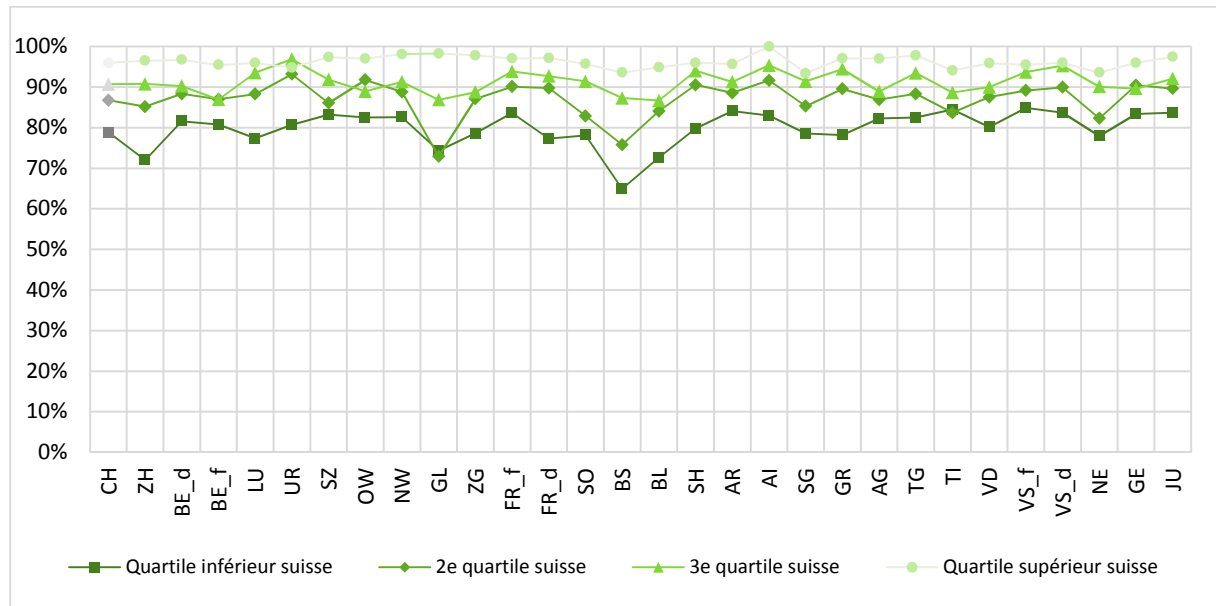
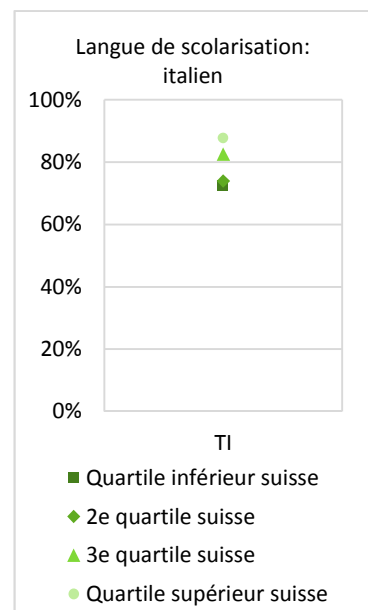
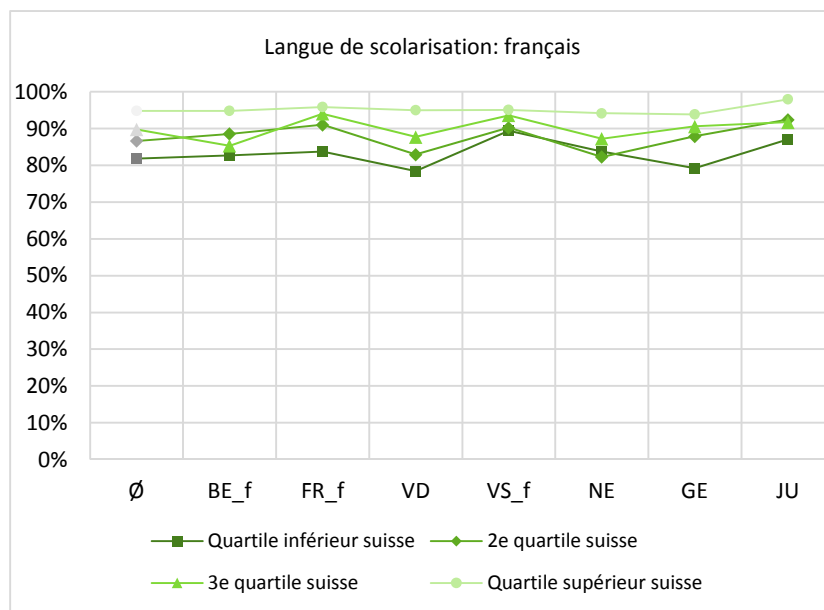
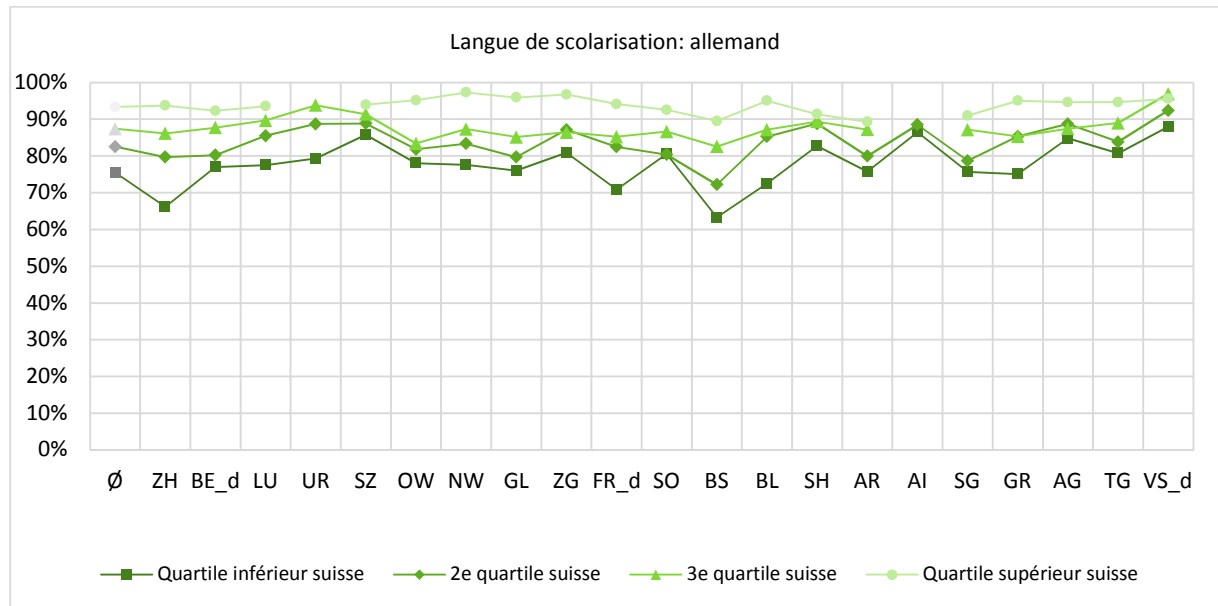
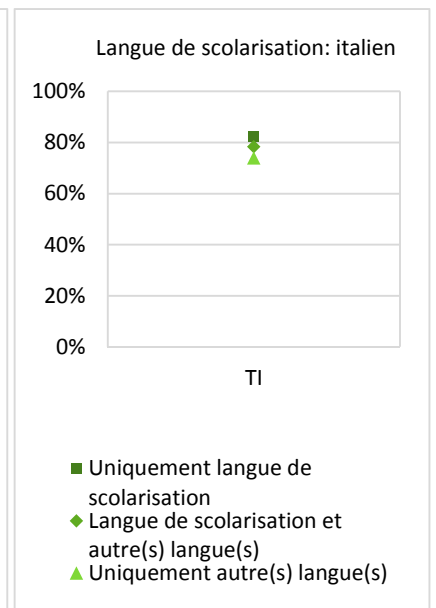
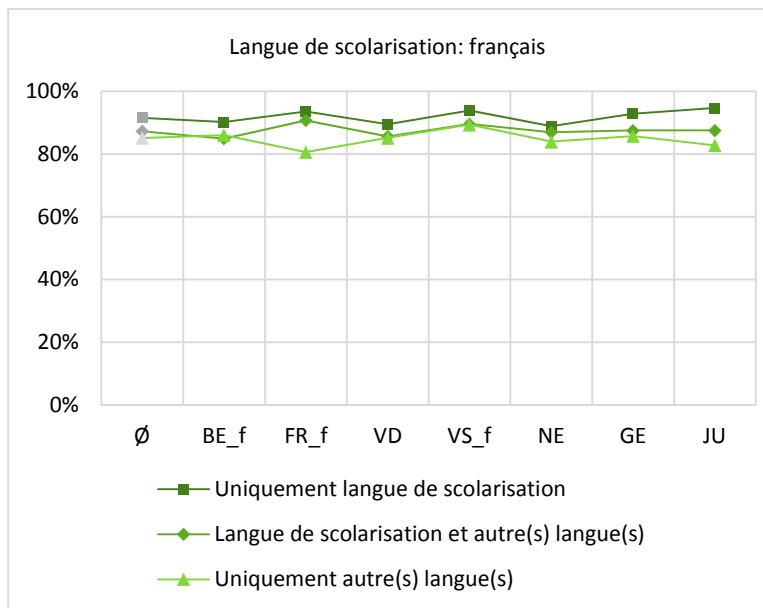
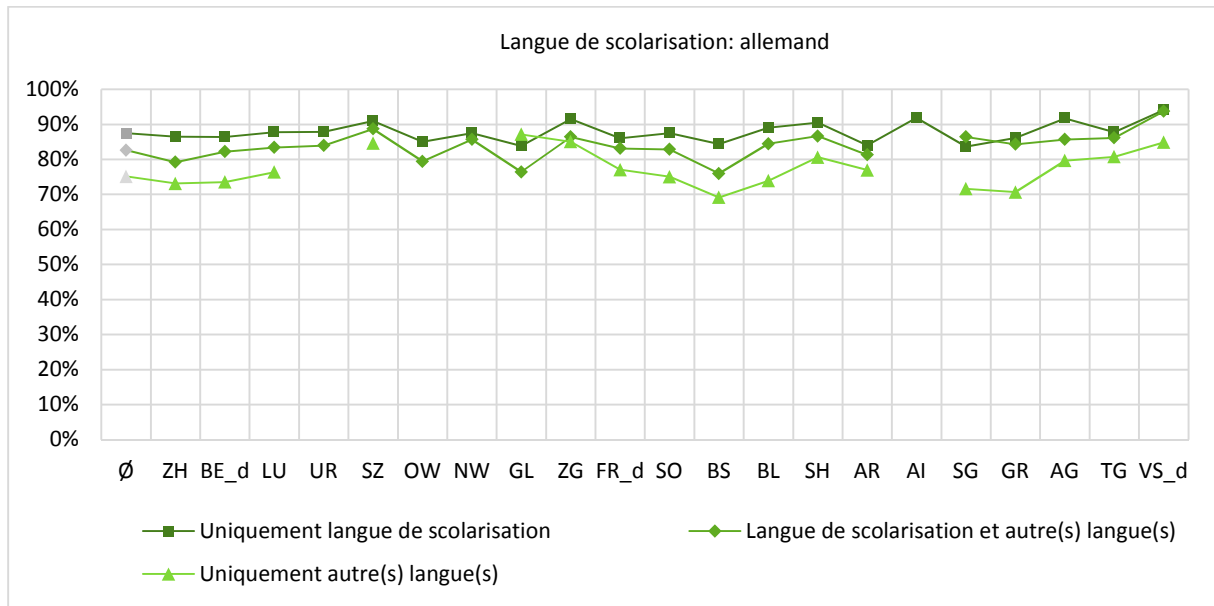


Illustration 5.25a à c: Part des élèves atteignant les compétences fondamentales en orthographe dans la langue de scolarisation, en Suisse et dans les cantons selon l'origine sociale (quatre quartiles définis sur l'ensemble de la Suisse)



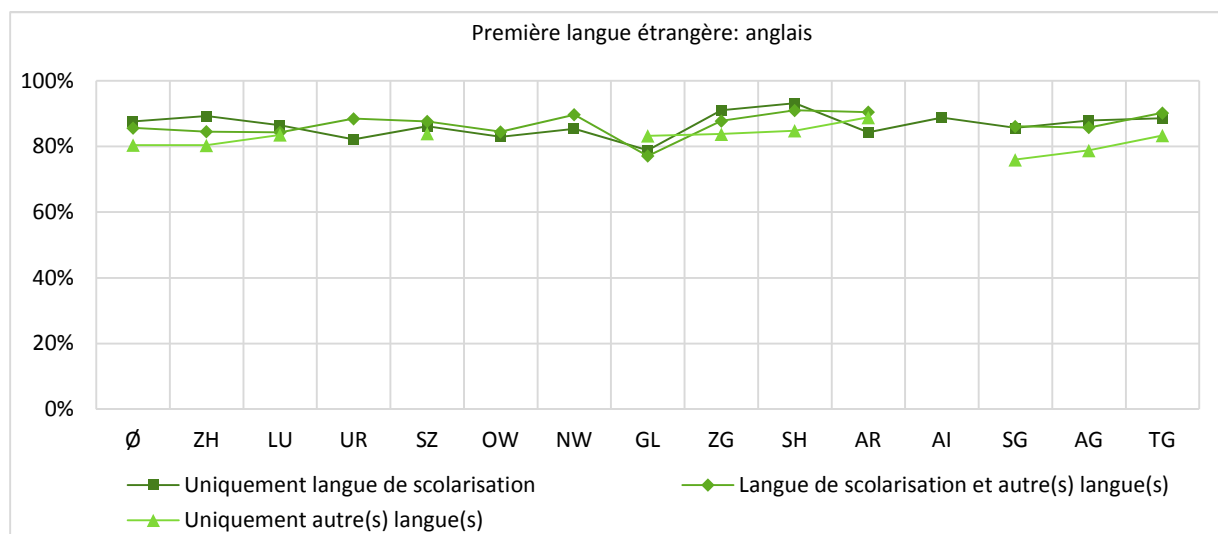
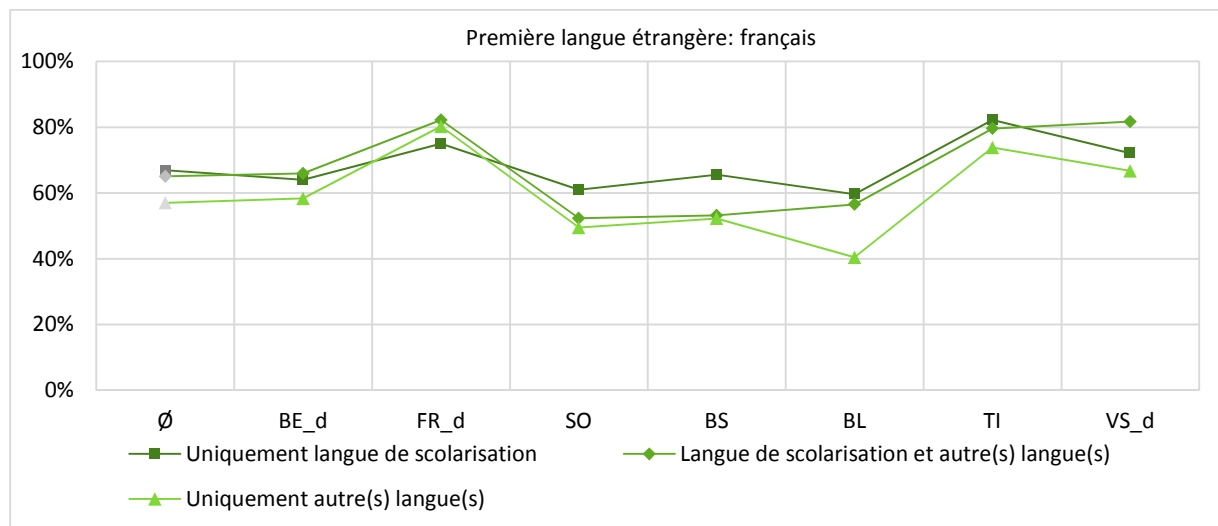
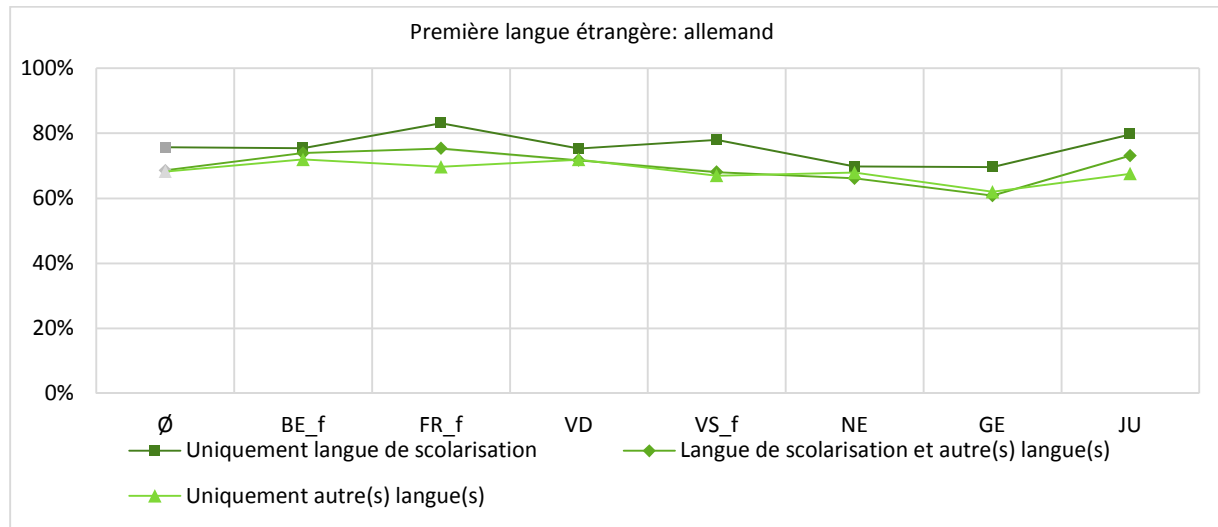
Remarque: Ø = en moyenne; Les groupes composés de moins de 30 élèves ne sont pas représentés.

Illustration 5.26a à c: Part des élèves atteignant les compétences fondamentales en orthographe dans la langue de scolarisation, selon la langue parlée à la maison et le canton



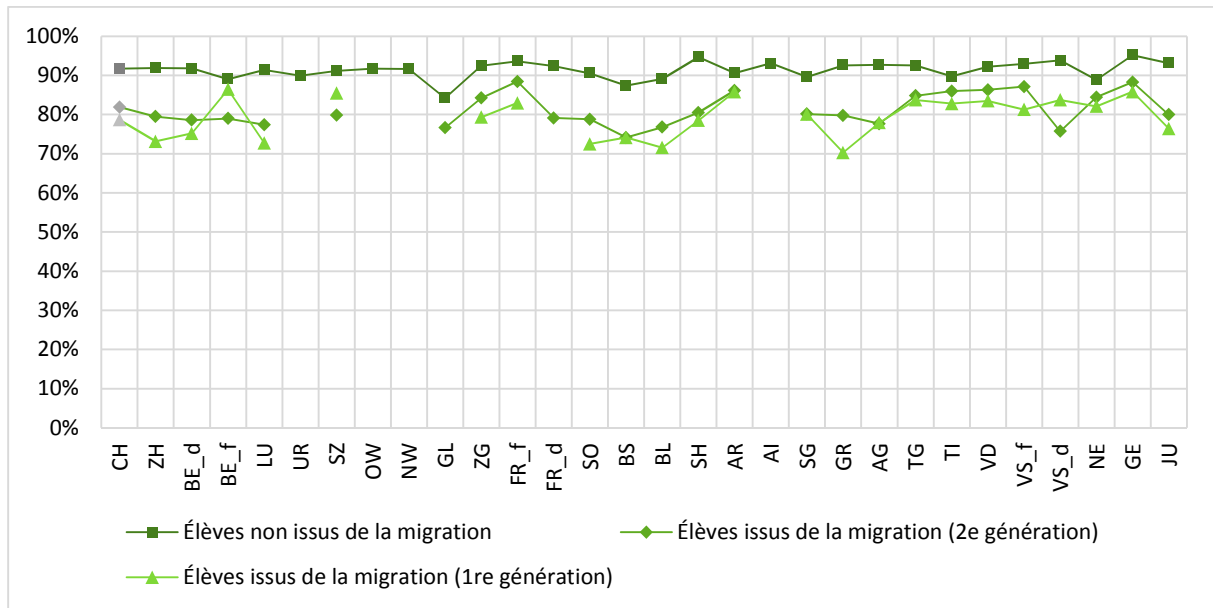
Remarque: Ø = en moyenne; Les groupes composés de moins de 30 élèves ne sont pas représentés.

Illustration 5.27a à c: Proportion d'élèves atteignant les compétences fondamentales en compréhension de l'écrit, première langue étrangère, selon la langue parlée à la maison et le canton



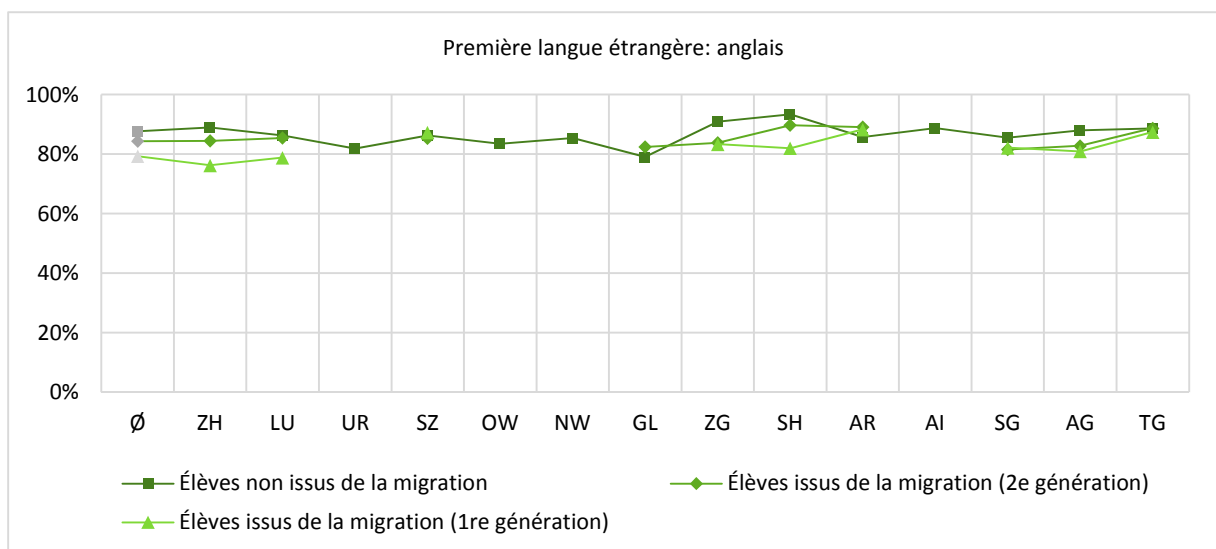
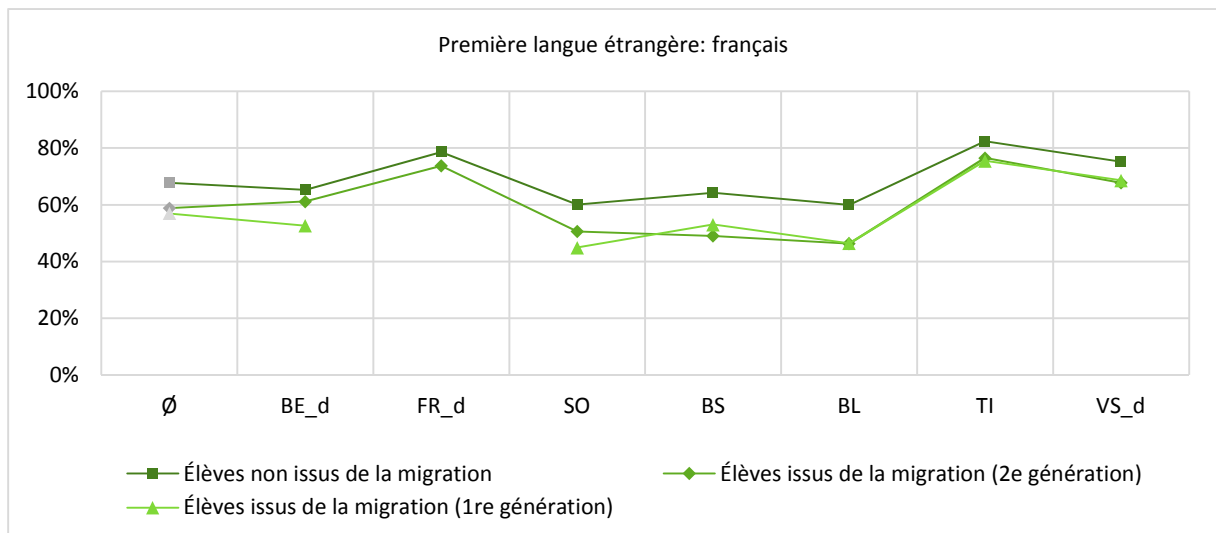
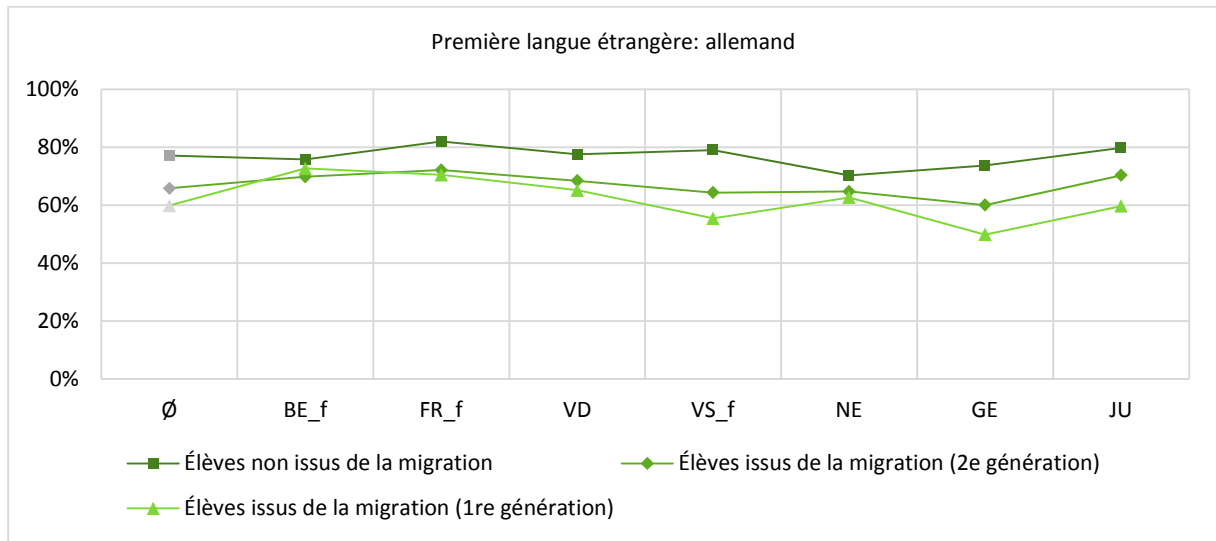
Remarque: Ø = en moyenne; Les groupes composés de moins de 30 élèves ne sont pas représentés.

Illustration 5.28: Proportion d'élèves atteignant les compétences fondamentales en lecture dans la langue de scolarisation, selon le statut migratoire et le canton



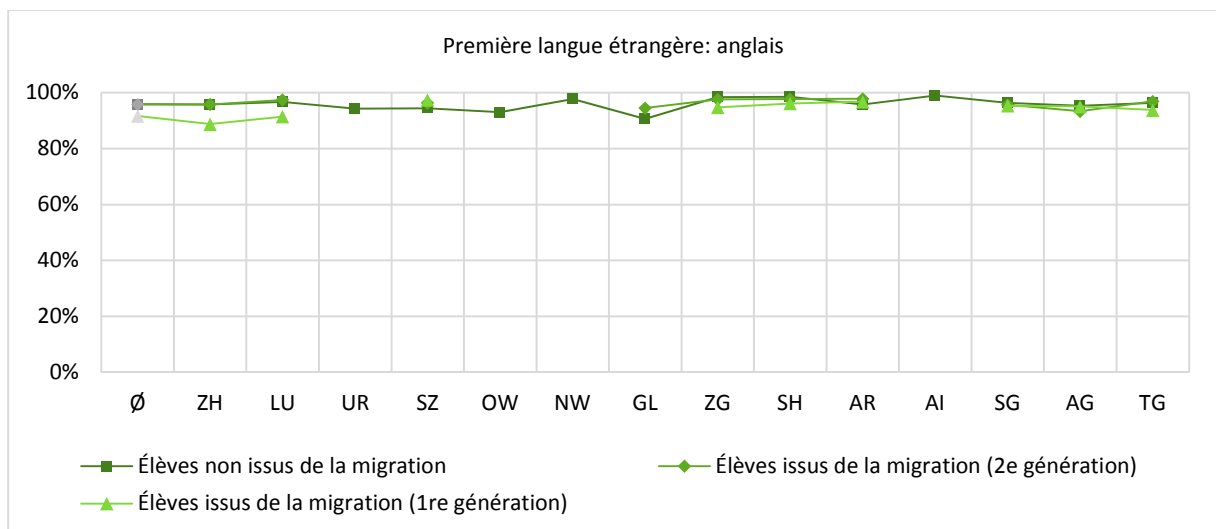
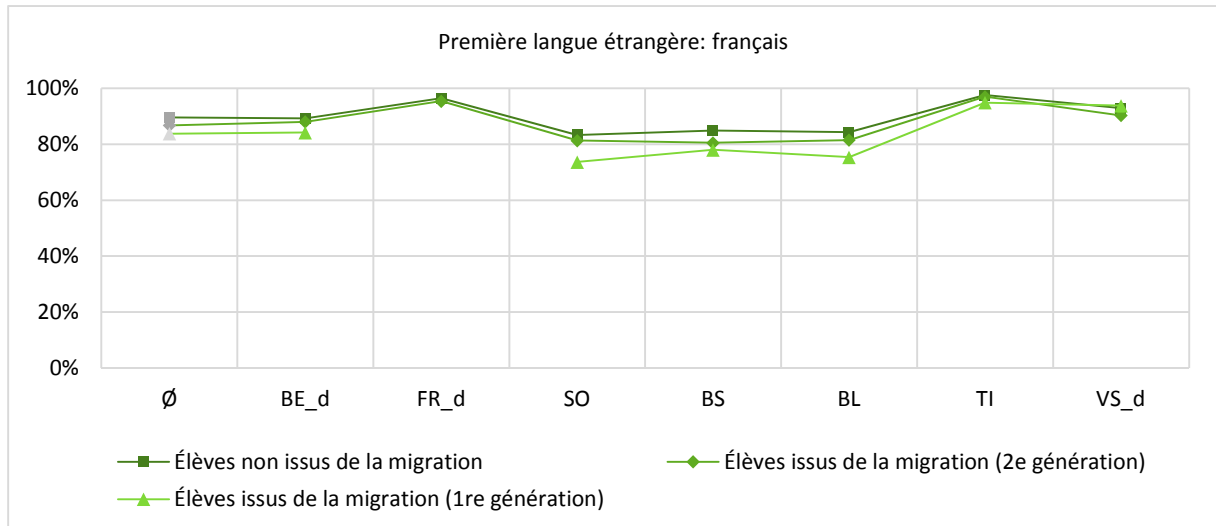
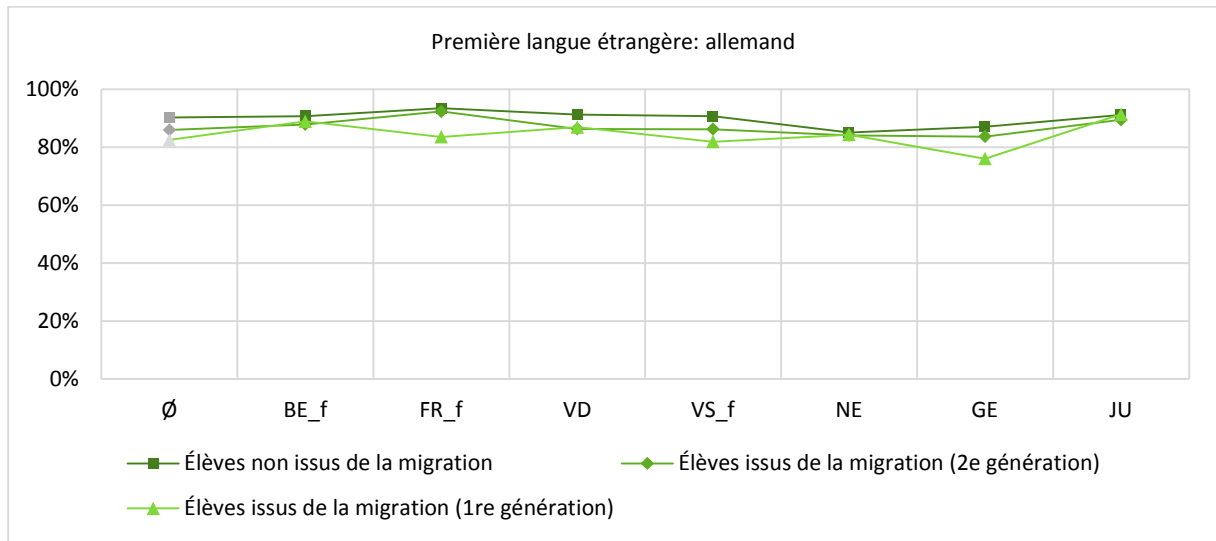
Remarque: Les groupes composés de moins de 30 élèves ne sont pas représentés.

Illustration 5.29a à c: Proportion d'élèves atteignant les compétences fondamentales en compréhension de l'écrit, première langue étrangère, selon le statut migratoire et le canton



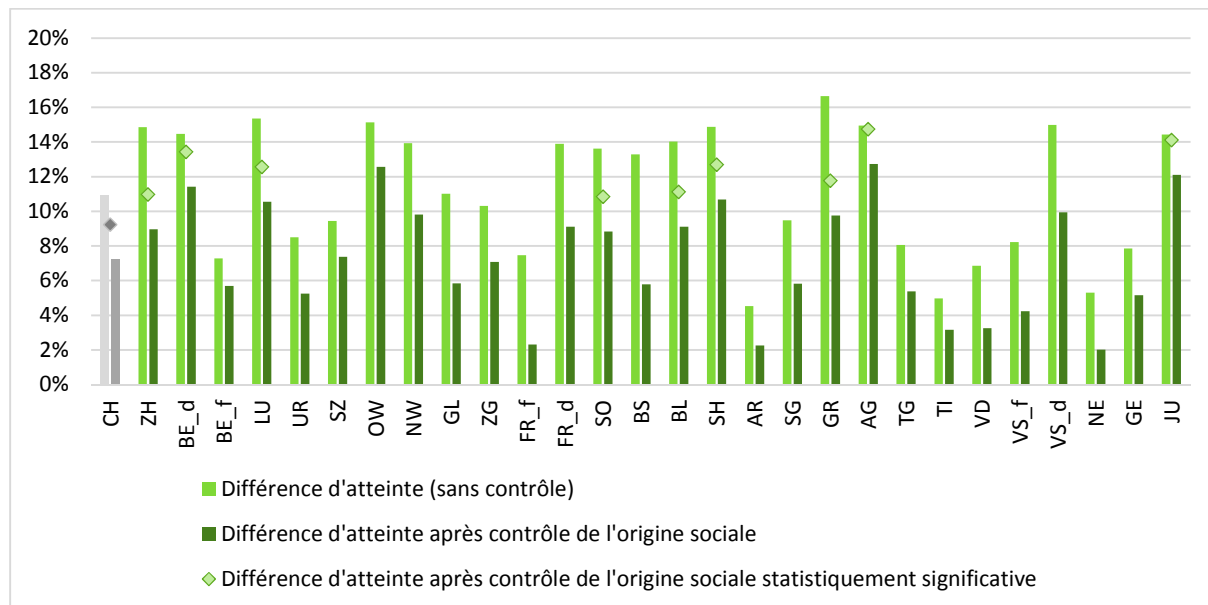
Remarque: ∅ = en moyenne; Les groupes composés de moins de 30 élèves ne sont pas représentés.

Illustration 5.30a à c: Proportion d'élèves atteignant les compétences fondamentales en compréhension de l'oral, première langue étrangère, selon le statut migratoire et le canton



Remarque: ∅ = en moyenne; Les groupes composés de moins de 30 élèves ne sont pas représentés.

Illustration 5.31: Différences dans l'atteinte des compétences fondamentales en lecture dans la langue de scolarisation entre élèves natifs et migrants avant et après contrôle de l'origine sociale, dans toute la Suisse et dans les cantons



Remarque: Les groupes composés de moins de 30 élèves ne sont pas représentés.

Illustration 5.32a à c: Différences dans l'atteinte des compétences fondamentales en compréhension de l'écrit, première langue étrangère, entre élèves natifs et migrants avant et après contrôle de l'origine sociale, dans toute la Suisse et dans les cantons



Remarque: Les groupes composés de moins de 30 élèves ne sont pas représentés.

Partie II : Portraits cantonaux

Sommaire de la partie II : Portraits cantonaux

Partie II. Portraits cantonaux	149
Guide de lecture pour les portraits cantonaux.....	149
Zurich	152
Berne partie germanophone	155
Berne partie francophone	158
Lucerne	161
Uri	164
Schwytz	167
Obwald.....	170
Nidwald.....	173
Glaris.....	176
Zoug	179
Fribourg partie francophone	182
Fribourg partie germanophone	185
Soleure.....	188
Bâle-Ville.....	191
Bâle-Campagne.....	194
Schaffhouse	197
Appenzell Rhodes-Extérieures.....	200
Appenzell Rhodes-Intérieures	203
Saint-Gall.....	206
Grisons	209
Argovie.....	211
Thurgovie	214
Tessin	217
Vaud.....	220
Valais partie francophone.....	223
Valais partie germanophone	226
Neuchâtel.....	229
Genève.....	232
Jura.....	235
Références	238

Partie II. Portraits cantonaux

Alice Ambrosetti, Francesca Crotta et Miriam Salvisberg

Les portraits cantonaux donnent une vue d'ensemble synthétique des résultats de chaque canton au test d'atteinte des compétences fondamentales (COFO) 2017 en langues. Ils présentent quelques informations concernant la composition de l'échantillon et les performances des élèves en fonction de certaines caractéristiques principales (genre, origine sociale, langue parlée à la maison et statut migratoire). Le guide de lecture ci-dessous montre comment lire les tableaux et les graphiques contenus dans les portraits cantonaux.

Guide de lecture pour les portraits cantonaux

Nom du canton

Les cantons ayant des parties linguistiques différentes disposent d'un portrait cantonal pour chacune d'entre elles¹.

Population et échantillon

Le premier tableau donne quelques informations sur les écoles et les élèves de 8^e année scolaire concernés par la vérification de l'atteinte des compétences fondamentales en langues².

<p>Design de l'échantillonnage En fonction de la taille de la population des élèves de 8^e année du canton, des procédures d'échantillonnage différentes ont été utilisées (Échantillonnage avec stratification en une ou deux étapes). Voir le chapitre 2.4 pour plus d'informations à ce propos.</p>
<p>Taux de participation des écoles Pourcentage d'écoles sélectionnées (y compris les écoles de remplacement) qui ont participé à l'étude. Les écoles de remplacement ont été invitées à participer parce que certaines écoles, qui avaient été initialement sélectionnées, n'ont pas participé pour des raisons techniques ou pour un refus.</p>
<p>Taux d'exclusion des élèves au niveau école Pourcentage estimé d'élèves des écoles spéciales qui appartiendraient à la 8^e année scolaire dans une école ordinaire. Les écoles spéciales n'ont pas participé à l'enquête COFO. Voir le chapitre 2.4 pour plus d'informations à ce propos.</p>
<p>Taux d'exclusion au niveau des élèves Pourcentage d'élèves exclus en raison des décisions du personnel scolaire pour les raisons suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - l'élève a une connaissance limitée de la langue du test et fréquente une école où les cours sont donnés dans cette langue depuis moins d'un an; - l'élève a des besoins éducatifs spéciaux qui l'empêchent de participer de façon autonome au test.
<p>Taux de participation des élèves Pourcentage pondéré sur la population COFO d'élèves éligibles qui ont effectivement passé le test.</p>
<p>Nombre d'élèves participant Nombre d'élèves qui ont passé le test.</p>
<p>Taille de la population COFO Taille estimée de la population représentée par l'échantillon participant au test, qui est basée sur la somme des poids de l'échantillonnage des élèves. Il convient de noter que - en particulier dans les cantons avec un échantillon à deux étapes - cette estimation dépend dans une large mesure de la fiabilité des listes des élèves et des écoles qui ont été utilisées pour l'échantillonnage et elle peut donc différer de la taille réelle de la population.</p>
<p>Couverture estimée Pourcentage indiquant dans quelle mesure la population souhaitée (tous les élèves de 8^e année) est couverte par la population COFO. Ce pourcentage est basé sur le taux d'exclusion au niveau de l'école et des élèves.</p>

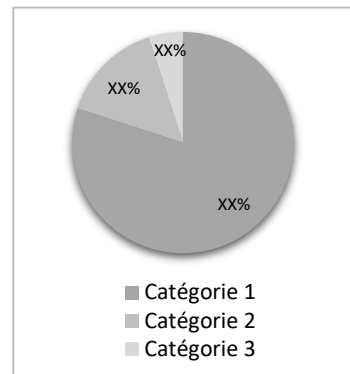
¹ Pour les Grisons, les résultats ne sont pas différenciés selon les parties linguistiques italophones et germanophones du Canton pour la compréhension de l'écrit dans la langue de scolarisation, car le nombre de cas testés dans la partie italophone est faible. Les élèves de la partie romanche n'ont pas participé au test dans la langue de scolarisation car, en raison du nombre très limité d'élèves romanches, il a été décidé de ne pas développer un test dans cette langue. Etant donné que l'orthographe ne peut être comparée qu'entre élèves ayant la même langue d'enseignement (chapitre 2), il n'a pas été possible pour les Grisons de présenter les résultats en agrégeant les parties germanophone et italophone. Seules les compétences orthographiques des élèves de la partie allemande ont donc été testées, ces derniers étant plus nombreux que les élèves italophones. Le canton des Grisons a renoncé à tester la première langue étrangère en raison du petit nombre de cas. Les élèves germanophones du canton sont les seuls en Suisse à avoir l'italien ou le romanche comme première langue seconde, ce qui aurait nécessité de développer un test dans cette langue. Les élèves italophones n'ont pas été considérés comme suffisamment représentatifs de l'ensemble du canton.

² Pour plus d'informations sur la procédure d'échantillonnage, voir le rapport technique de Verner et Helbling (2019).

Caractéristiques de la population COFO

Les diagrammes circulaires montrent la distribution de l'échantillon cantonal (pondéré pour être représentatif de la population cantonale COFO) entre les différentes catégories des variables suivantes:

- **Genre** : en ce qui concerne cette caractéristique, une distinction est faite entre garçons et filles.
- **Origine sociale** : pour chaque canton, la distribution et les résultats pour l'origine sociale sont décrits sur la base de la répartition en quartiles de l'origine sociale de l'ensemble de la Suisse³.
- **Langue parlée à la maison** : la langue parlée à la maison est comparée à la langue de scolarisation (c'est-à-dire la langue dans laquelle les cours sont donnés normalement à l'école). On fait la distinction entre les élèves qui ne parlent que la langue de scolarisation à la maison, les élèves qui parlent la langue de scolarisation et d'autres langues et les élèves qui ne parlent que d'autres langues.
- **Statut migratoire** : la distinction a été faite entre les élèves non issus de la migration (natifs ; élèves dont au moins un parent est né en Suisse), les élèves issus de la migration de la deuxième génération (élèves nés en Suisse dont les deux parents sont nés à l'étranger) et les élèves issus de la migration de la première génération (élèves nés à l'étranger dont les parents sont également nés à l'étranger).



Atteinte des compétences fondamentales

L'atteinte des compétences fondamentales en langues au niveau cantonal est décrite dans quatre sections⁴ :

- **L1⁵ - Compréhension de l'écrit**
- **L1 - Orthographe**
- **L2 - Compréhension de l'écrit**
- **L2 - Compréhension de l'oral**

Dans chaque section, le résultat du canton est comparé à la valeur moyenne des cantons de référence du groupe auquel il appartient. Les cantons de référence varient en fonction du domaine et de la langue testés (voir tableau ci-dessous). Ce n'est que pour la compréhension de l'écrit en langue de scolarisation que tous les cantons peuvent être comparés les uns aux autres, quelle que soit la langue.

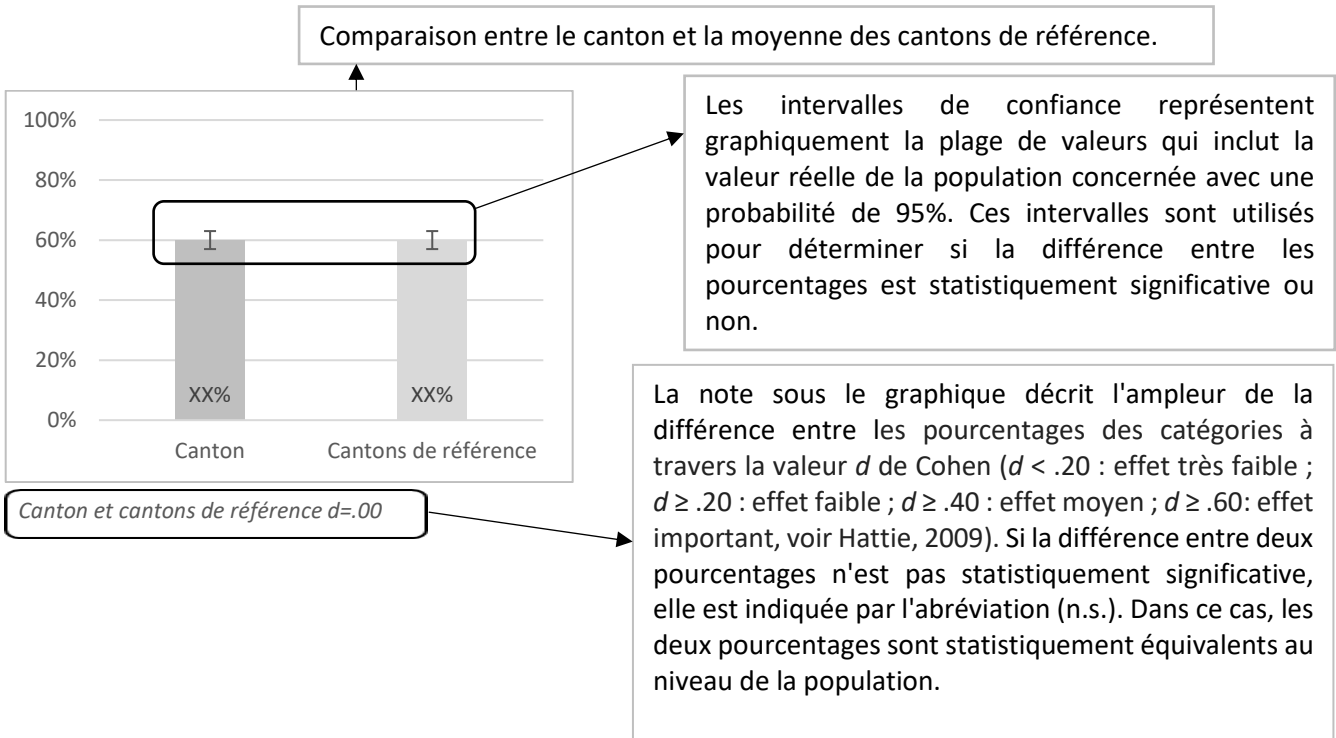
Langue et domaine	Cantons de référence
L1 allemand, français et italien – Compréhension de l'écrit	Tous les cantons
L1 allemand – Orthographe	Région linguistique germanophone: ZH, Be_d, LU, UR, SZ, OW, NW, GL, ZG, FR_d, SO, BS, BL, SH, AR, AI, SG, GR, AG, TG, VS_d
L1 français – Orthographe	Région linguistique francophone: BE_f, FR_f, VD, Vs_f, NE, GE, JU
L1 italien – Orthographe	Région linguistique italophone: TI
L2 allemand – Compréhension de l'écrit	BE_f, FR_f, VD, Vs_f, NE, GE, JU
L2 français – Compréhension de l'écrit	BE_d, FR_d, SO, BS, BL, TI, VS_d
L2 anglais – Compréhension de l'écrit	ZH, LU, UR, SZ, OW, NW, GL, ZG, SH, AR, AI, SG, AG, TG
L2 allemand – Compréhension de l'oral	BE_f, FR_f, VD, Vs_f, NE, GE, JU
L2 français – Compréhension de l'oral	BE_d, FR_d, SO, BS, BL, TI, VS_d
L2 anglais – Compréhension de l'oral	ZH, LU, UR, SZ, OW, NW, GL, ZG, SH, AR, AI, SG, AG, TG

³ Par exemple, si au niveau cantonal seuls 20% des élèves appartiennent au quartile inférieur suisse (et donc au 25% des élèves en Suisse ayant le statut social le plus bas), cela signifie que pour ce canton il y a 5% d'élèves de moins que dans l'ensemble de la Suisse qui ont une origine sociale jugée défavorisée d'après la distribution suisse.

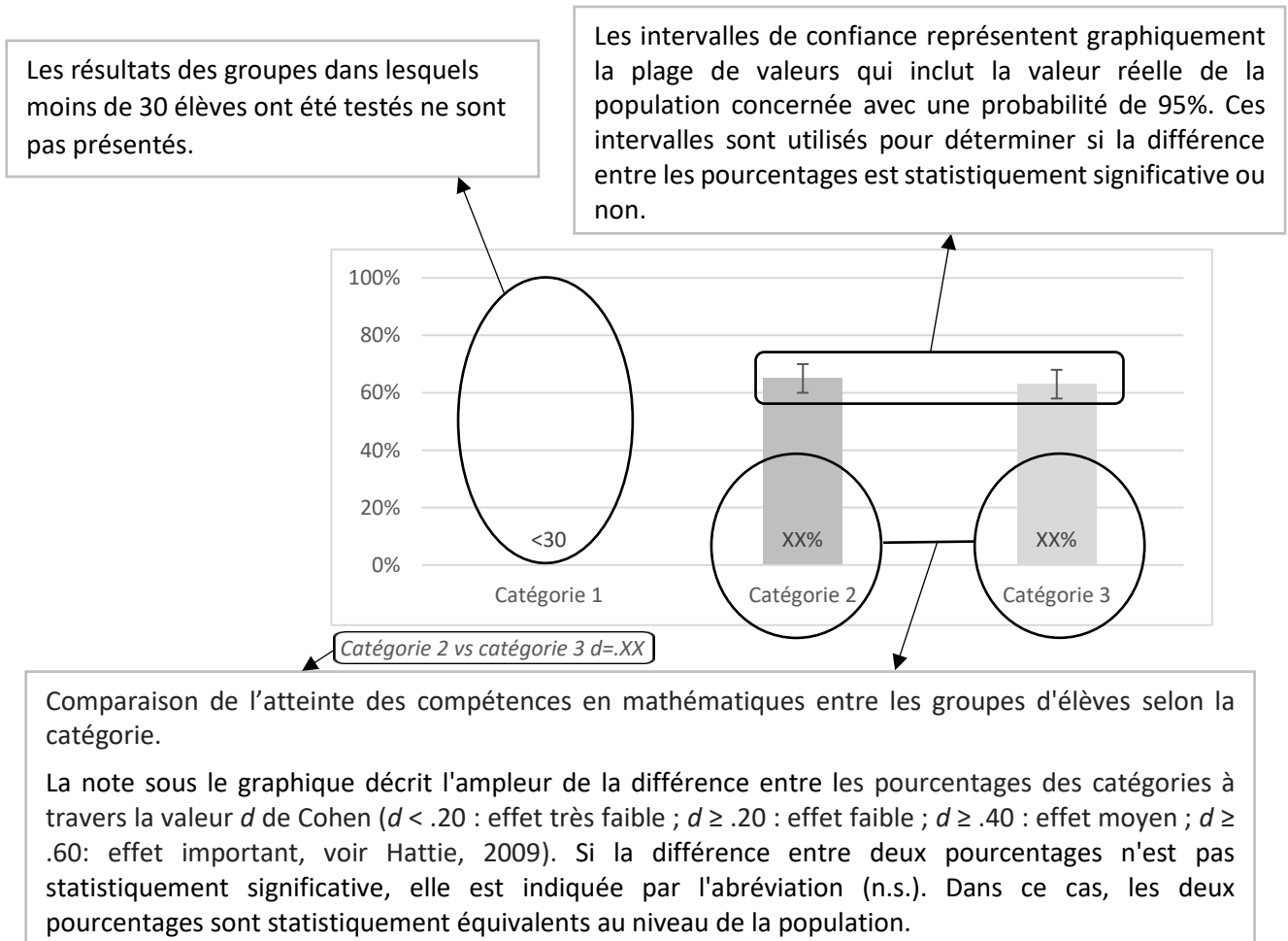
⁴ Voir le chapitre 2 pour plus d'informations sur comment ont été testés les quatre domaines linguistiques dans le test COFO 2017.

⁵ L1: langue de scolarisation; L2: première langue étrangère.

Dans chaque section, le premier graphique en barres indique le pourcentage d'élèves qui ont acquis les compétences fondamentales pour le canton et pour la moyenne des cantons de référence.



Les autres diagrammes en barres montrent le pourcentage d'acquisition des compétences fondamentales selon les catégories de la caractéristique sociodémographique analysée (par exemple pour le genre : pourcentage de garçons et de filles atteignant les compétences fondamentales pour un domaine linguistique donné).



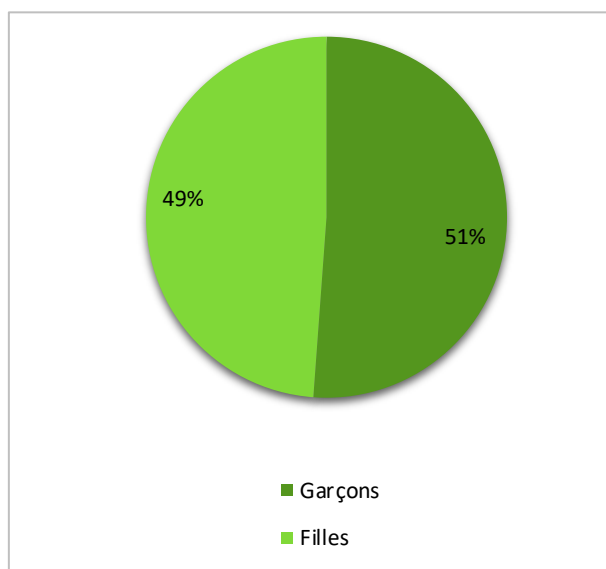


Zurich

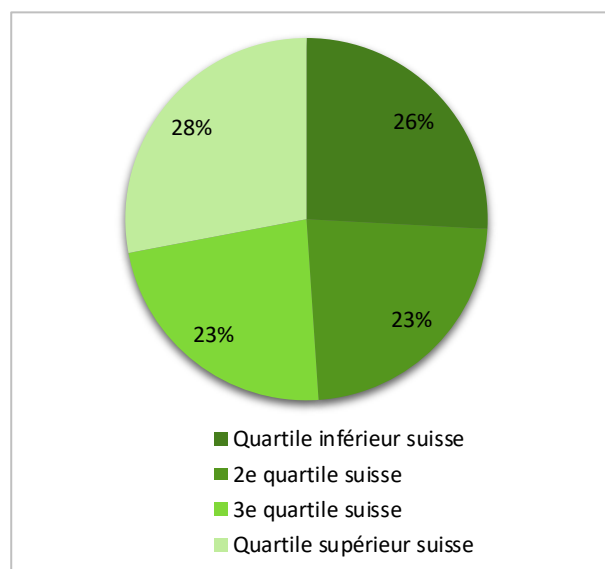
Population et échantillon

	Zurich	Suisse
Design de l'échantillonnage	Échantillonnage avec stratification en deux étapes	-
Taux de participation des écoles	99.3%	99.2%
Taux d'exclusion des élèves au niveau école	1.8%	1.6%
Taux d'exclusion au niveau des élèves	1.2%	1.3%
Taux de participation des élèves	95.2%	96.6%
Nombre d'élèves participants	1'567	20'177
Taille de la population COFO	13'411	76'985
Couverture estimée	97.0%	97.1%

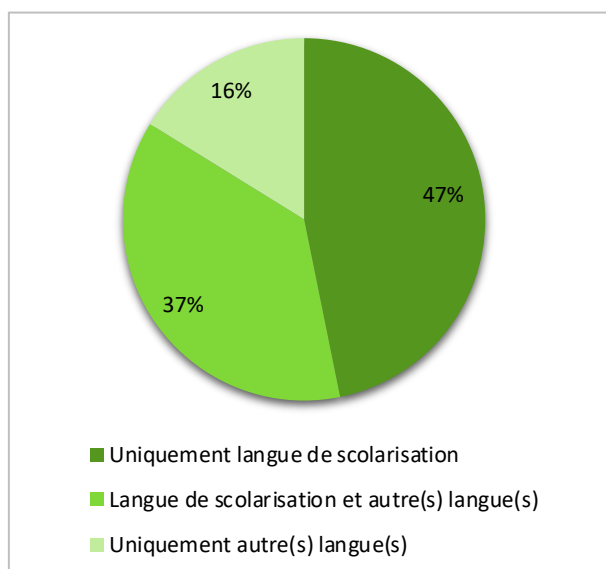
Genre



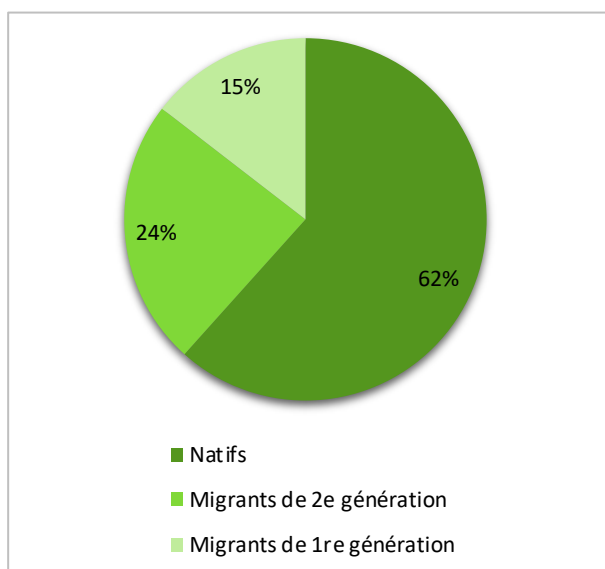
Origine sociale



Langue parlée à la maison



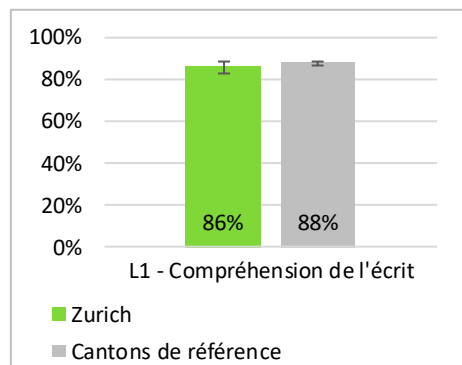
Statut migratoire





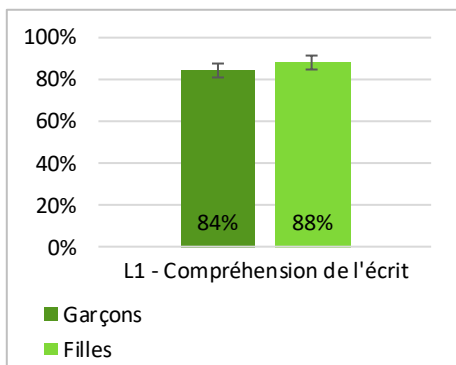
L1 Allemand – Compréhension de l'écrit

Atteinte des compétences fondamentales



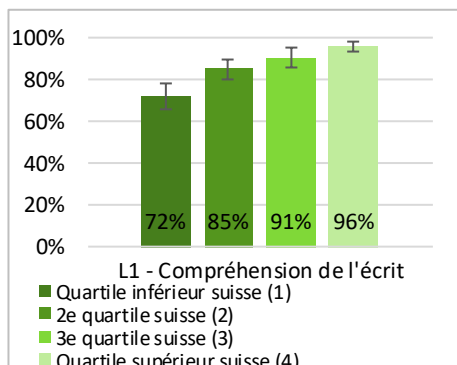
Zurich vs cantons de référence $d=.06$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le genre



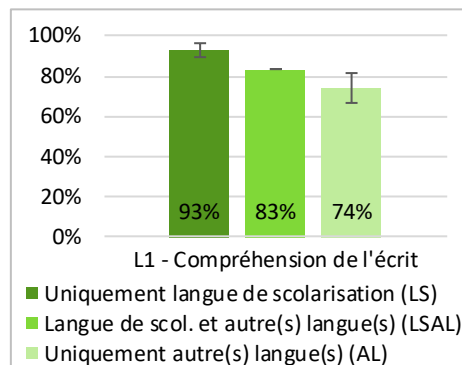
Garçons vs filles $d=.12$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon l'origine sociale



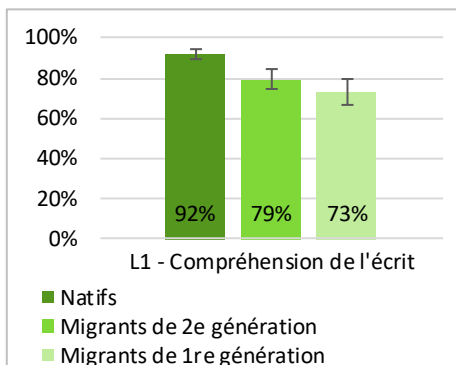
(1) vs (2) $d=.33$; (1) vs (3) $d=.50$; (1) vs (4) $d=.71$; (2) vs (3) $d=.17$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.40$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.23$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon la langue parlée à la maison



LS vs LSAL $d=.29$; LS vs AL $d=.51$; LSAL vs AL $d=.22$ (n.s.)

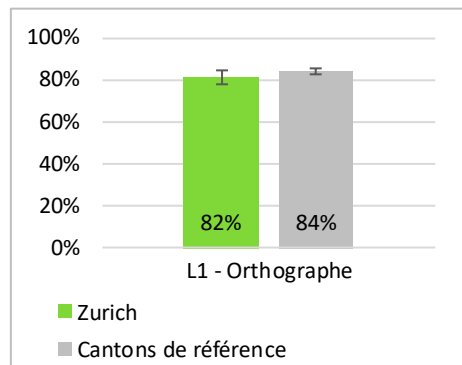
Atteinte des compétences fondamentales selon le statut migratoire



Natifs vs 2e gén. $d=.36$; natifs vs 1re gén. $d=.51$; 2e gén. vs 1re gén. $d=.15$ (n.s.)

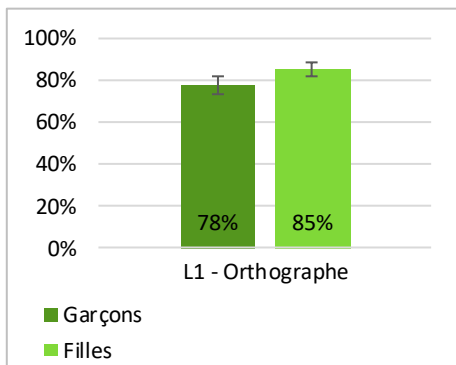
L1 Allemand – Orthographe

Atteinte des compétences fondamentales



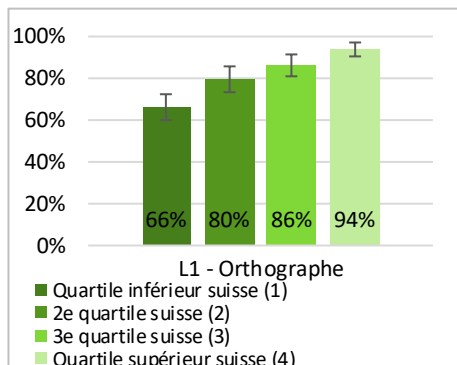
Zurich vs cantons de référence $d=.07$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le genre



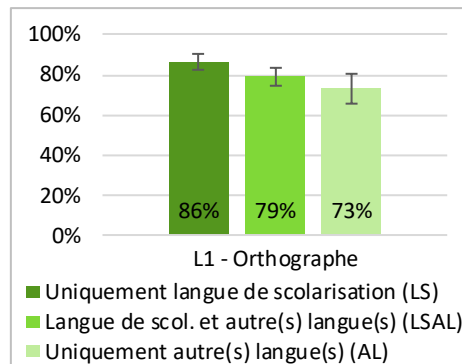
Garçons vs filles $d=.20$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon l'origine sociale



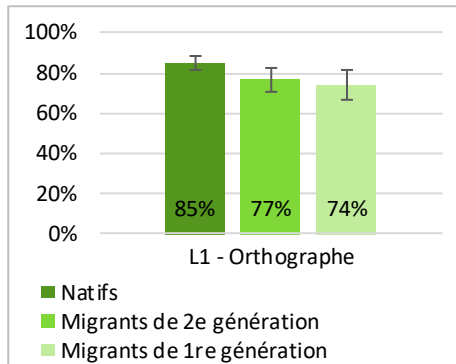
(1) vs (2) $d=.31$; (1) vs (3) $d=.48$; (1) vs (4) $d=.73$; (2) vs (3) $d=.17$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.42$; (3) vs (4) $d=.25$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon la langue parlée à la maison



LS vs LSAL $d=.19$ (n.s.); LS vs AL $d=.34$; LSAL vs AL $d=.14$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le statut migratoire

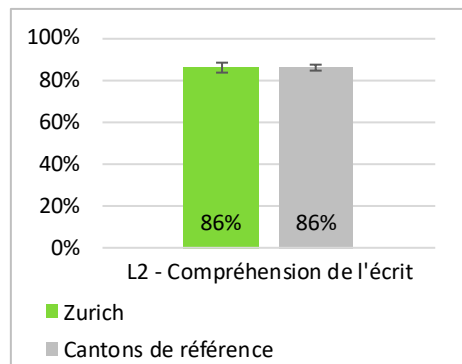


Natifs vs 2e gén. $d=.21$ (n.s.); natifs vs 1re gén. $d=.28$; 2e gén. vs 1re gén. $d=.07$ (n.s.)



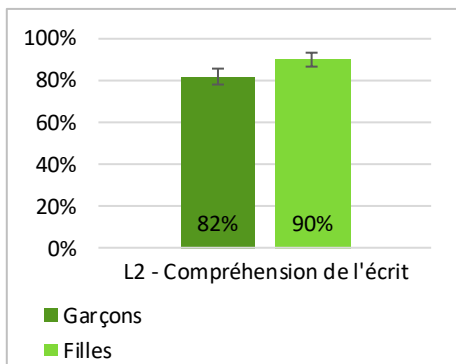
L2 Anglais – Compréhension de l'écrit

Atteinte des compétences fondamentales



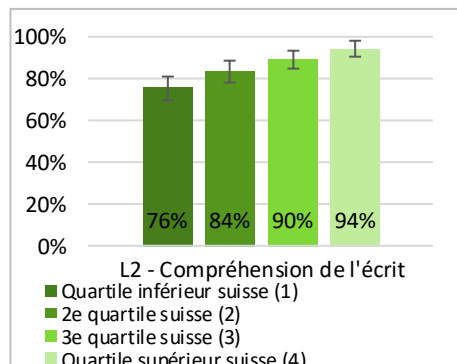
Zurich vs cantons de référence $d=.00$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le genre



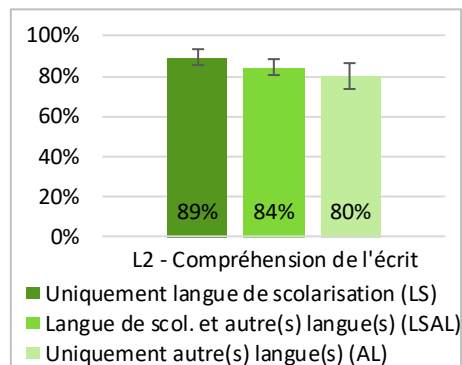
Garçons vs filles $d=.23$

Atteinte des compétences fondamentales selon l'origine sociale



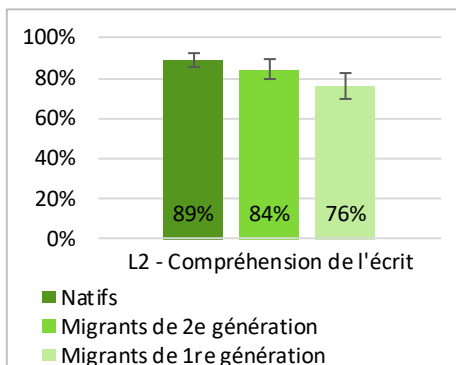
(1) vs (2) $d=.20$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.37$; (1) vs (4) $d=.54$; (2) vs (3) $d=.18$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.35$; (3) vs (4) $d=.18$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon la langue parlée à la maison



LS vs LSAL $d=.14$ (n.s.); LS vs AL $d=.25$ (n.s.); LSAL vs AL $d=.11$ (n.s.)

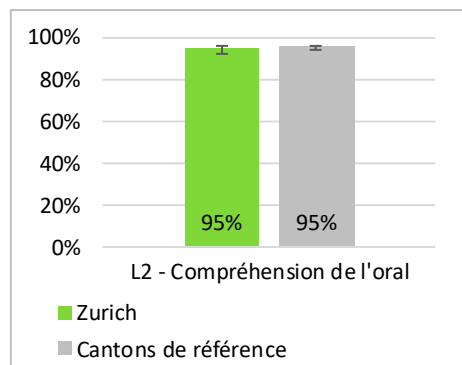
Atteinte des compétences fondamentales selon le statut migratoire



Natifs vs 2e gén. $d=.13$ (n.s.); natifs vs 1re gén. $d=.34$; 2e gén. vs 1re gén. $d=.21$ (n.s.)

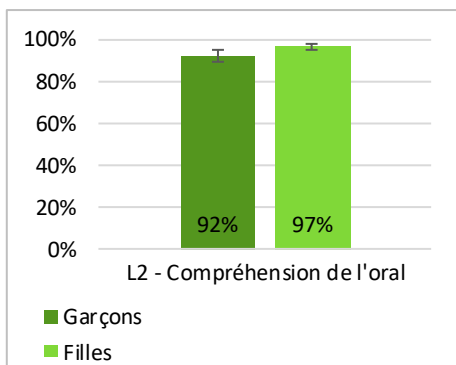
L2 Anglais – Compréhension de l'oral

Atteinte des compétences fondamentales



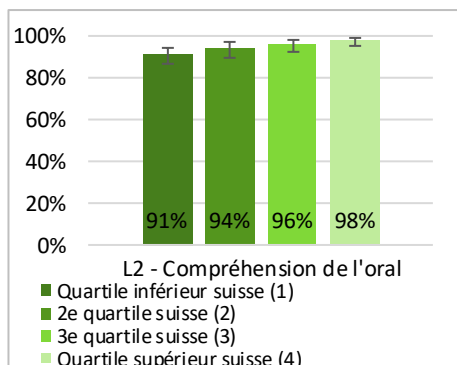
Zurich vs cantons de référence $d=.03$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le genre



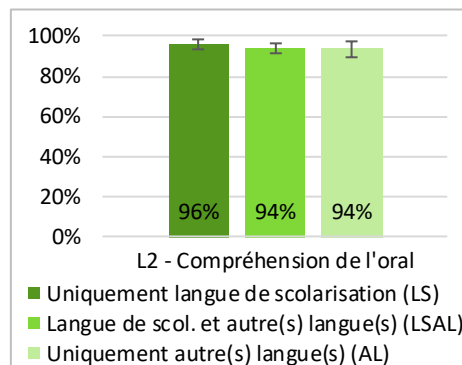
Garçons vs filles $d=.21$

Atteinte des compétences fondamentales selon l'origine sociale



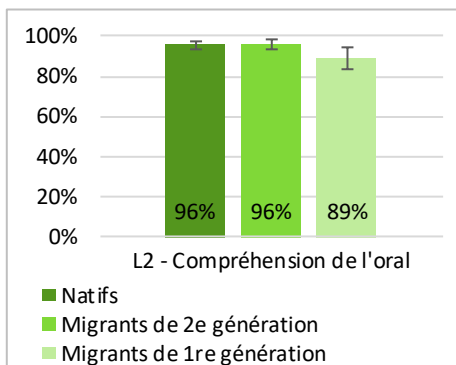
(1) vs (2) $d=.11$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.18$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.30$; (2) vs (3) $d=.08$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.20$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.12$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon la langue parlée à la maison



LS vs LSAL $d=.09$ (n.s.); LS vs AL $d=.10$ (n.s.); LSAL vs AL $d=.01$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le statut migratoire



Natifs vs 2e gén. $d=.00$ (n.s.); natifs vs 1re gén. $d=.26$ (n.s.); 2e gén. vs 1re gén. $d=.27$ (n.s.)



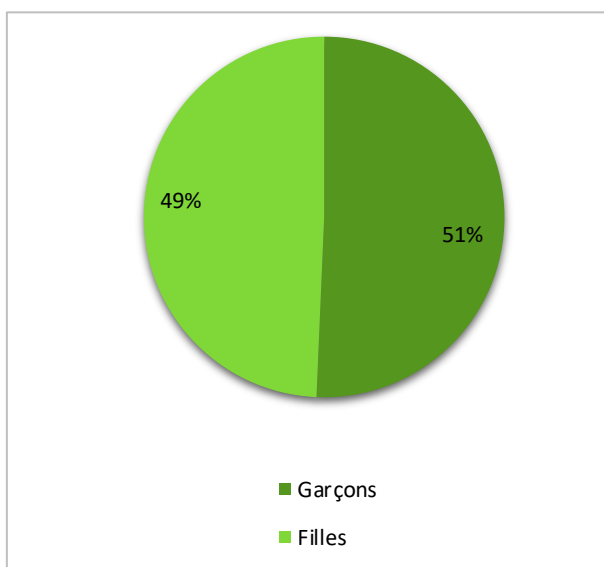
Berne

partie germanophone

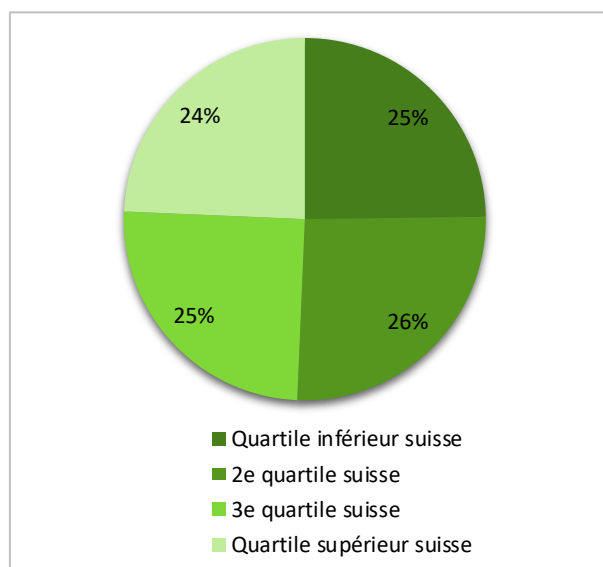
Population et échantillon

	Berne_d	Suisse
Design de l'échantillonnage	Échantillonnage avec stratification en deux étapes	-
Taux de participation des écoles	100%	99.2%
Taux d'exclusion des élèves au niveau école	1.8%	1.6%
Taux d'exclusion au niveau des élèves	2.0%	1.3%
Taux de participation des élèves	95.7%	96.6%
Nombre d'élèves participants	940	20'177
Taille de la population COFO	8'173	76'985
Couverture estimée	96.2%	97.1%

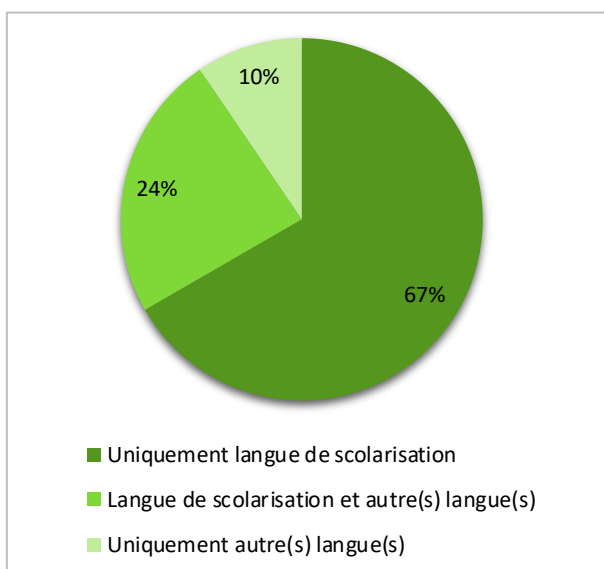
Genre



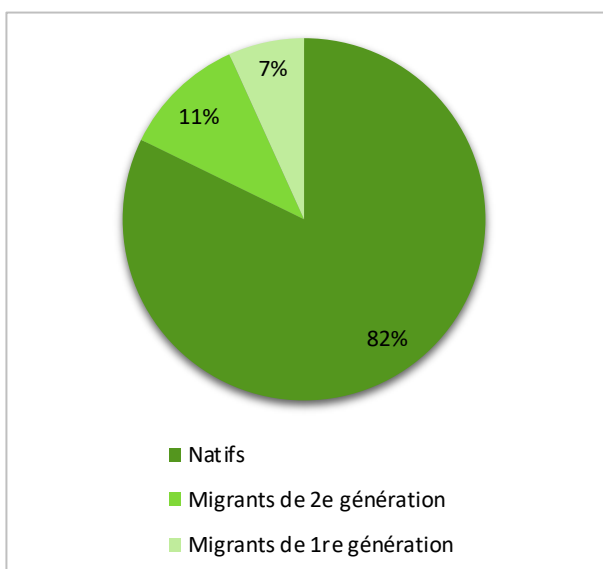
Origine sociale



Langue parlée à la maison



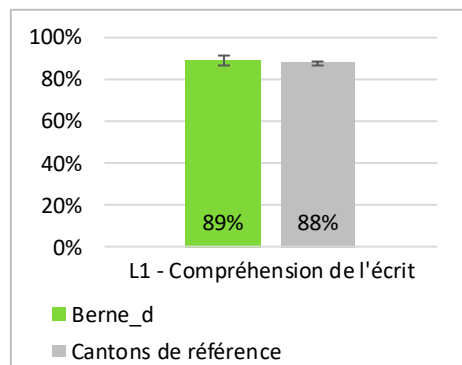
Statut migratoire





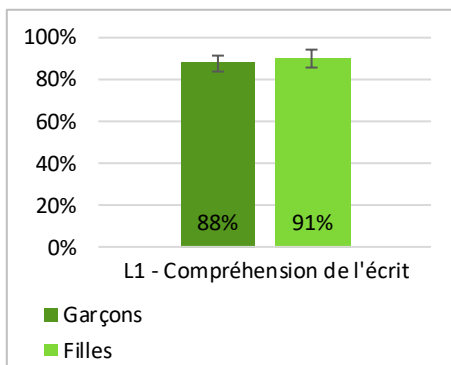
L1 Allemand – Compréhension de l'écrit

Atteinte des compétences fondamentales



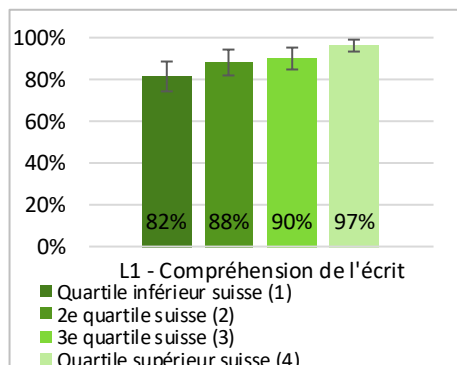
Berne_d vs cantons de référence $d=.03$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le genre



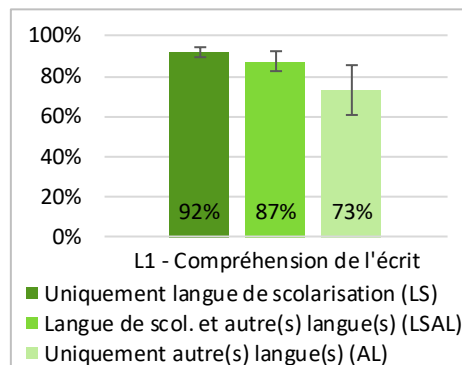
Garçons vs filles $d=.09$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon l'origine sociale



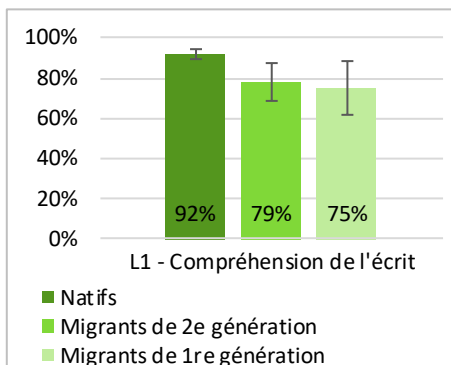
(1) vs (2) $d=.19$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.25$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.50$; (2) vs (3) $d=.06$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.32$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.27$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon la langue parlée à la maison



LS vs LSAL $d=.15$ (n.s.); LS vs AL $d=.51$; LSAL vs AL $d=.36$ (n.s.)

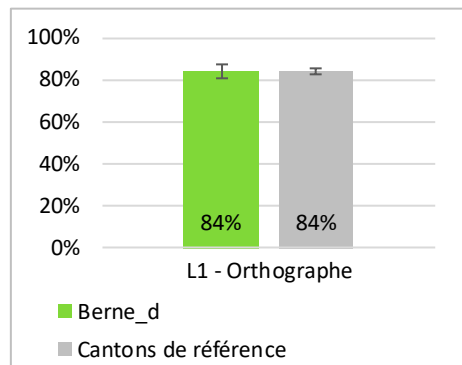
Atteinte des compétences fondamentales selon le statut migratoire



Natifs vs 2e gén. $d=.38$; natifs vs 1re gén. $d=.46$; 2e gén. vs 1re gén. $d=.08$ (n.s.)

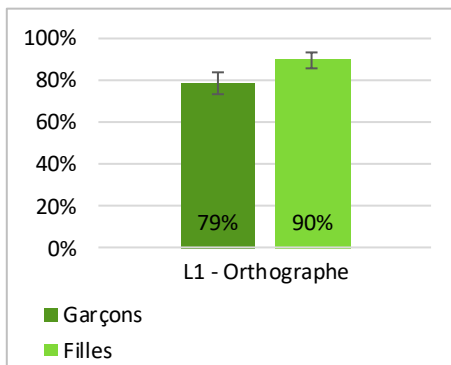
L1 Allemand – Orthographe

Atteinte des compétences fondamentales



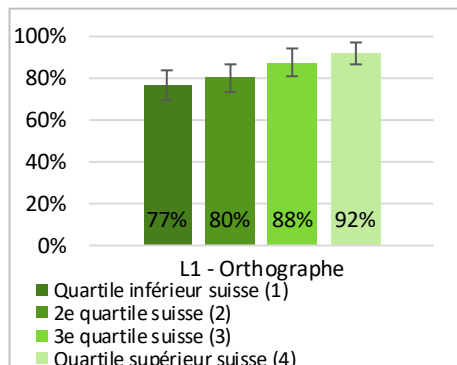
Berne_d vs cantons de référence $d=.00$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le genre



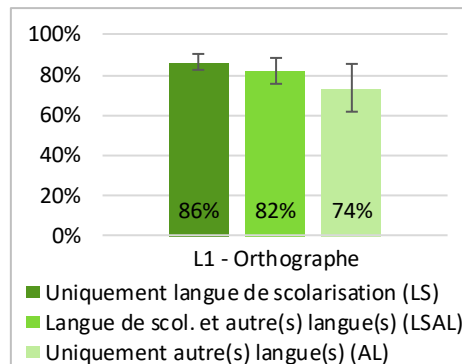
Garçons vs filles $d=.31$

Atteinte des compétences fondamentales selon l'origine sociale



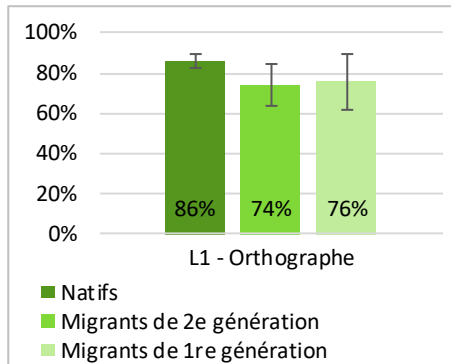
(1) vs (2) $d=.08$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.29$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.43$; (2) vs (3) $d=.21$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.36$; (3) vs (4) $d=.15$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon la langue parlée à la maison



LS vs LSAL $d=.12$ (n.s.); LS vs AL $d=.33$ (n.s.); LSAL vs AL $d=.21$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le statut migratoire

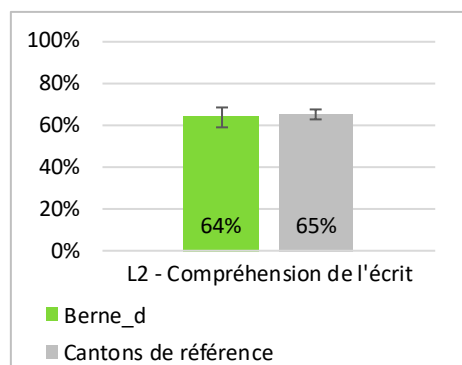


Natifs vs 2e gén. $d=.31$ (n.s.); natifs vs 1re gén. $d=.27$ (n.s.); 2e gén. vs 1re gén. $d=.04$ (n.s.)



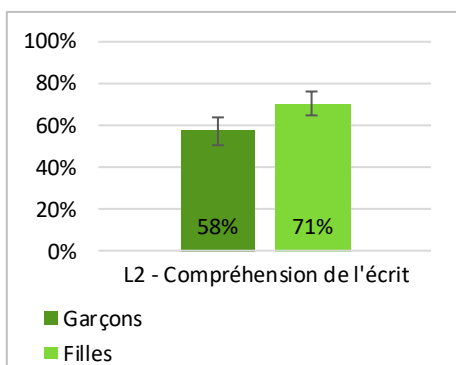
L2 Français – Compréhension de l'écrit

Atteinte des compétences fondamentales



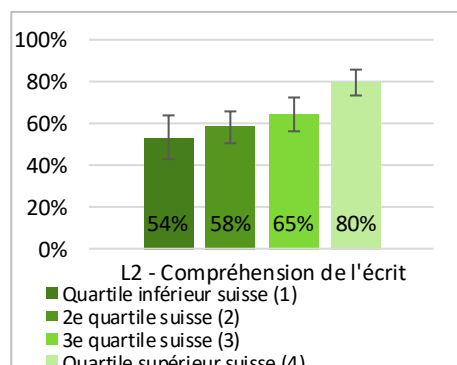
Berne_d vs cantons de référence $d=.03$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le genre



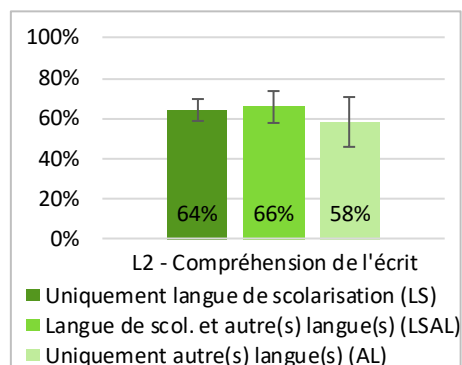
Garçons vs filles $d=.28$

Atteinte des compétences fondamentales selon l'origine sociale



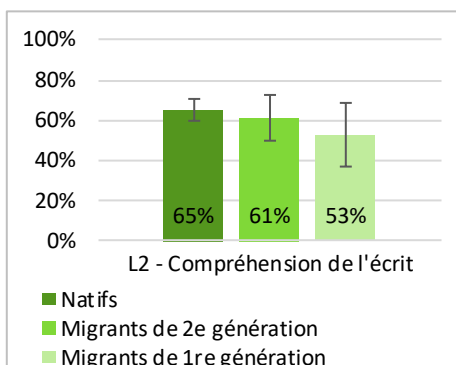
(1) vs (2) $d=.10$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.23$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.57$; (2) vs (3) $d=.13$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.47$; (3) vs (4) $d=.33$

Atteinte des compétences fondamentales selon la langue parlée à la maison



LS vs LSAL $d=.04$ (n.s.); LS vs AL $d=.12$ (n.s.); LSAL vs AL $d=.16$ (n.s.)

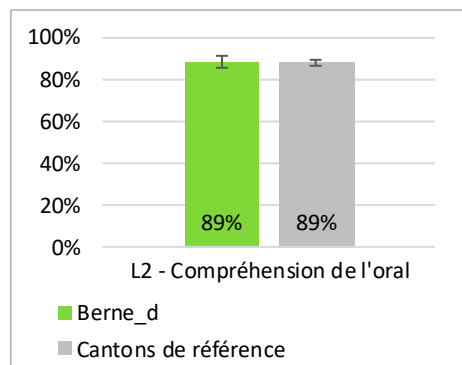
Atteinte des compétences fondamentales selon le statut migratoire



Natifs vs 2e gén. $d=.08$ (n.s.); natifs vs 1re gén. $d=.26$ (n.s.); 2e gén. vs 1re gén. $d=.17$ (n.s.)

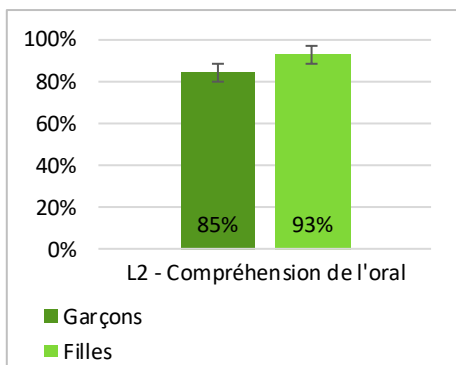
L2 Français – Compréhension de l'oral

Atteinte des compétences fondamentales



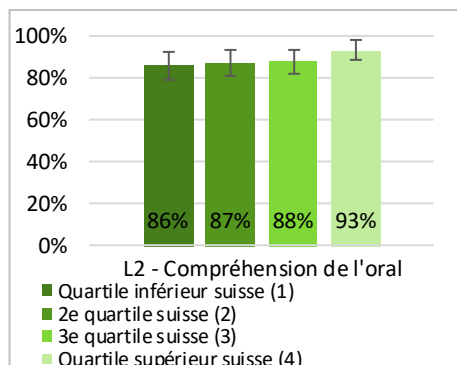
Berne_d vs cantons de référence $d=.01$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le genre



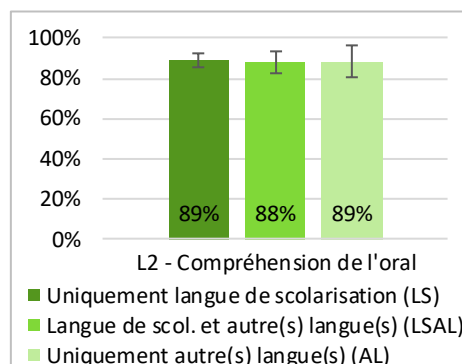
Garçons vs filles $d=.26$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon l'origine sociale



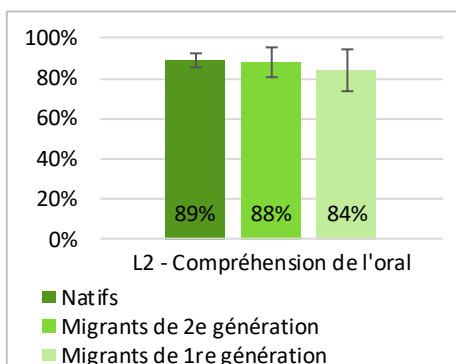
(1) vs (2) $d=.03$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.06$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.24$ (n.s.); (2) vs (3) $d=.02$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.21$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.18$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon la langue parlée à la maison



LS vs LSAL $d=.03$ (n.s.); LS vs AL $d=.02$ (n.s.); LSAL vs AL $d=.02$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le statut migratoire



Natifs vs 2e gén. $d=.04$ (n.s.); natifs vs 1re gén. $d=.15$ (n.s.); 2e gén. vs 1re gén. $d=.11$ (n.s.)

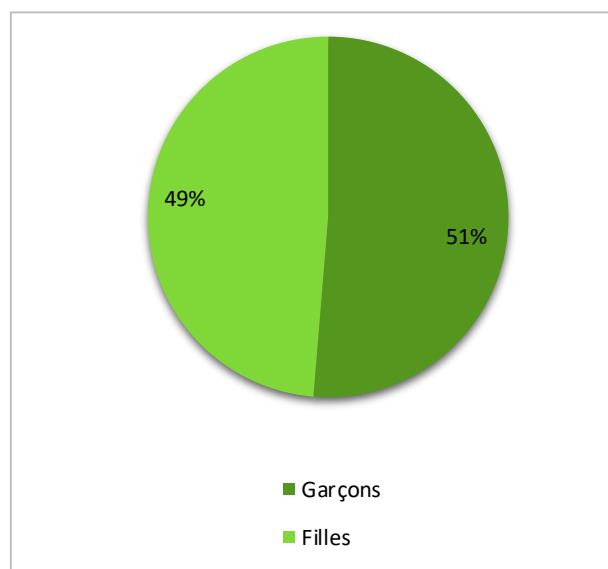


Berne partie francophone

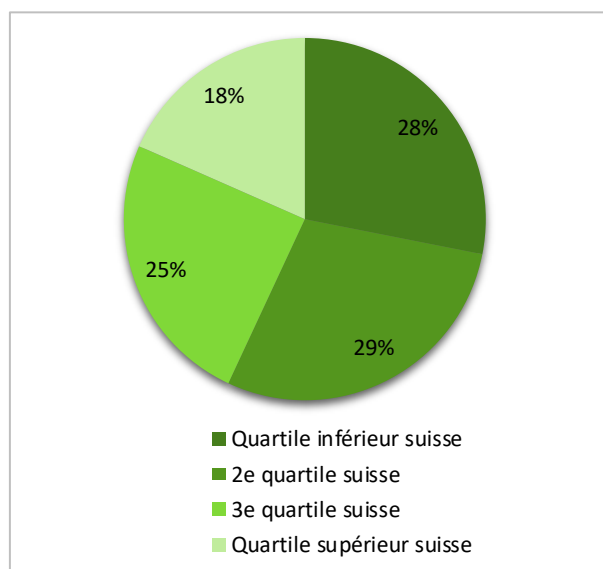
Population et échantillon

	Berne_f	Suisse
Design de l'échantillonnage	Échantillonnage avec stratification en une étape	-
Taux de participation des écoles	100%	99.2%
Taux d'exclusion des élèves au niveau école	0.9%	1.6%
Taux d'exclusion au niveau des élèves	0.6%	1.3%
Taux de participation des élèves	95.0%	96.6%
Nombre d'élèves participants	527	20'177
Taille de la population COFO	795	76'985
Couverture estimée	98.5%	97.1%

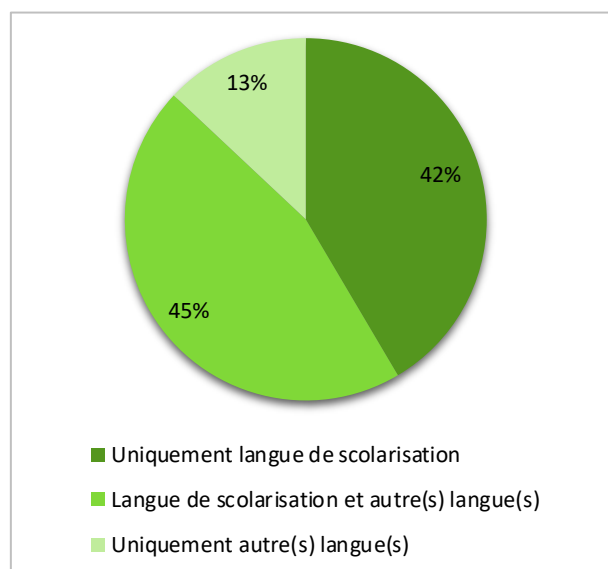
Genre



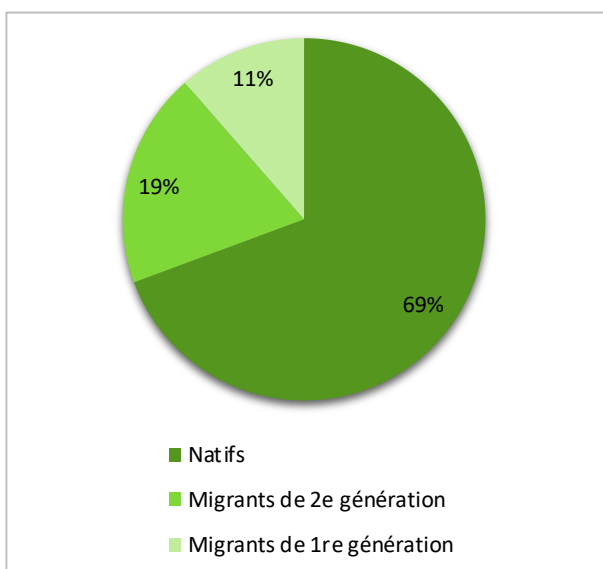
Origine sociale



Langue parlée à la maison



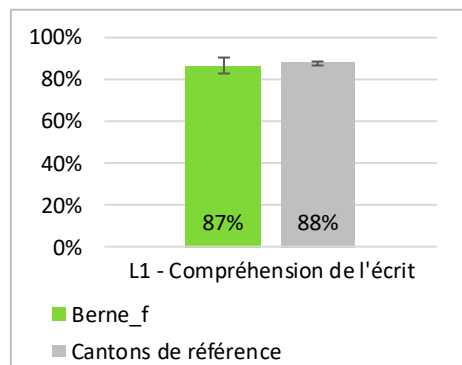
Statut migratoire





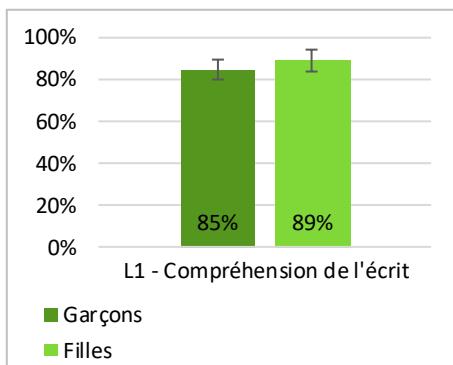
L1 Français – Compréhension de l'écrit

Atteinte des compétences fondamentales



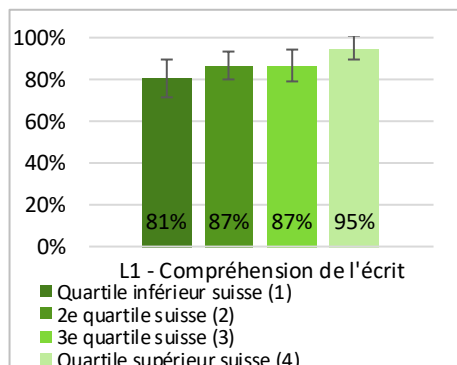
Berne_f vs cantons de référence $d=.04$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le genre



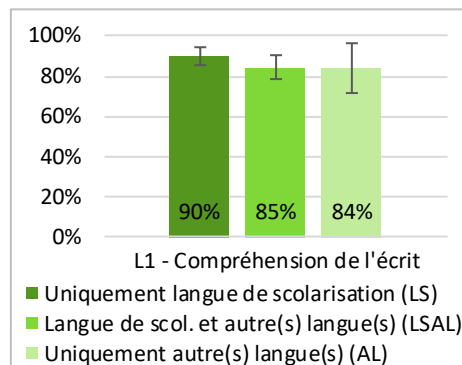
Garçons vs filles $d=.12$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon l'origine sociale



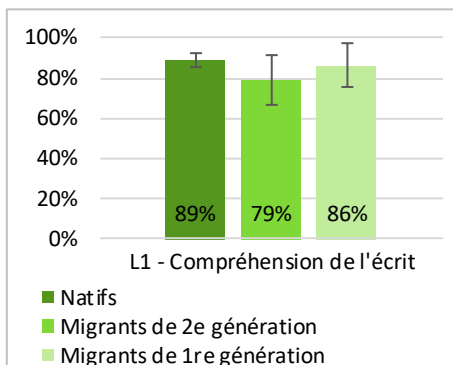
(1) vs (2) $d=.17$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.17$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.47$ (n.s.); (2) vs (3) $d=.00$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.31$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.31$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon la langue parlée à la maison



LS vs LSAL $d=.17$ (n.s.); LS vs AL $d=.17$ (n.s.); LSAL vs AL $d=.01$ (n.s.)

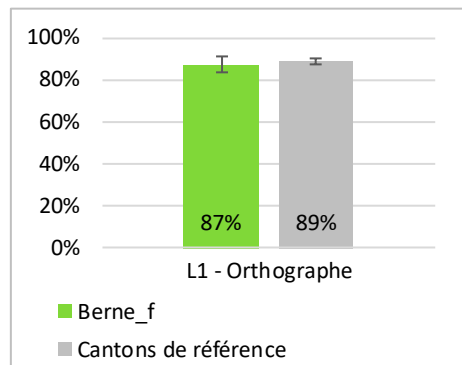
Atteinte des compétences fondamentales selon le statut migratoire



Natifs vs 2e gén. $d=.27$ (n.s.); natifs vs 1re gén. $d=.08$ (n.s.); 2e gén. vs 1re gén. $d=.20$ (n.s.)

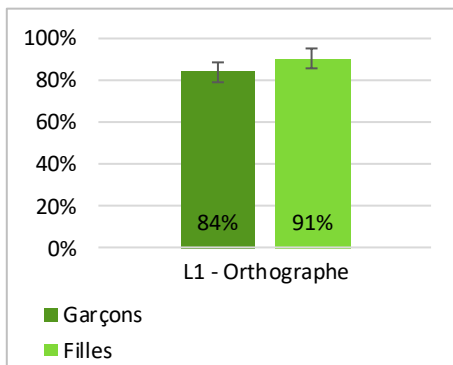
L1 Français – Orthographe

Atteinte des compétences fondamentales



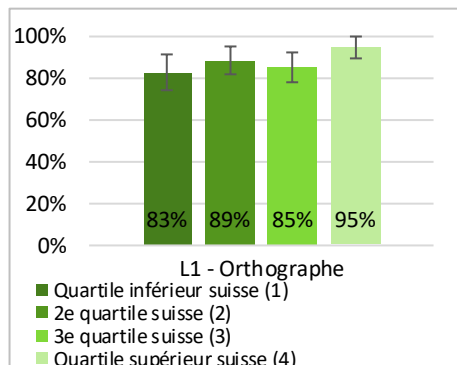
Berne_f vs cantons de référence $d=.05$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le genre



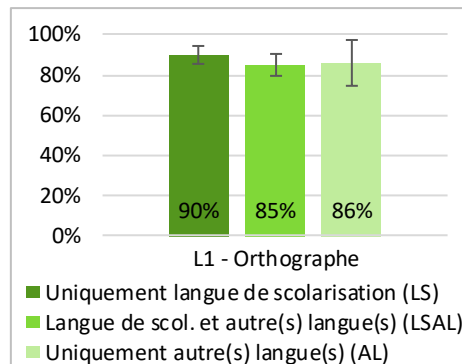
Garçons vs filles $d=.19$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon l'origine sociale



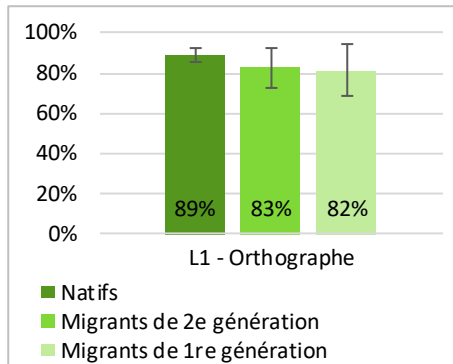
(1) vs (2) $d=.17$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.07$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.39$ (n.s.); (2) vs (3) $d=.10$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.23$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.32$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon la langue parlée à la maison



LS vs LSAL $d=.16$ (n.s.); LS vs AL $d=.12$ (n.s.); LSAL vs AL $d=.04$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le statut migratoire

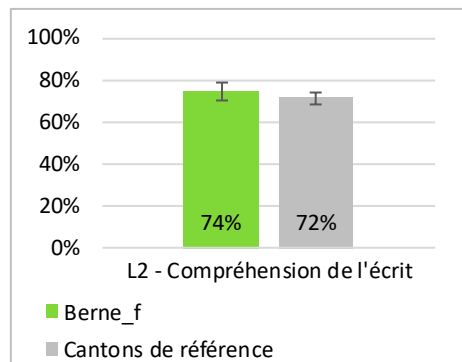


Natifs vs 2e gén. $d=.20$ (n.s.); natifs vs 1re gén. $d=.22$ (n.s.); 2e gén. vs 1re gén. $d=.03$ (n.s.)



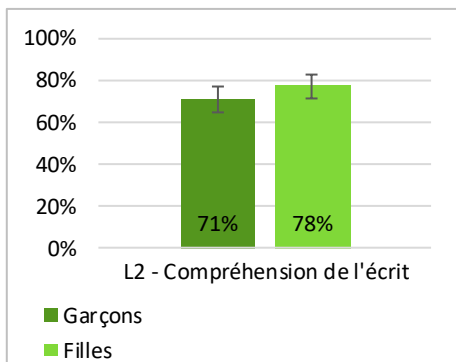
L2 Allemand – Compréhension de l'écrit

Atteinte des compétences fondamentales



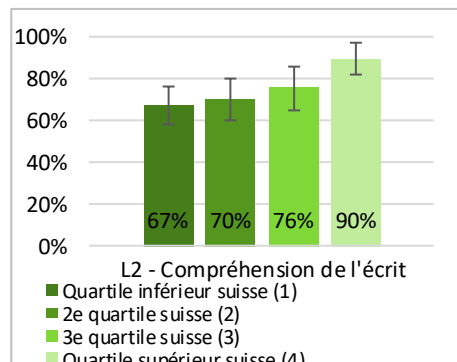
Berne_f vs cantons de référence $d=.06$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le genre



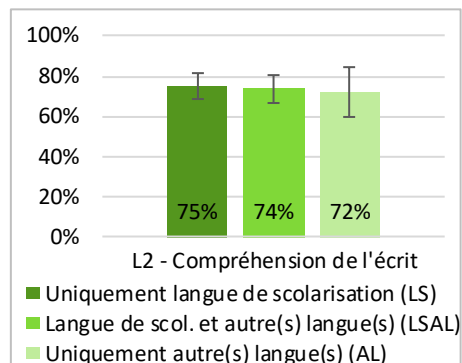
Garçons vs filles $d=.15$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon l'origine sociale



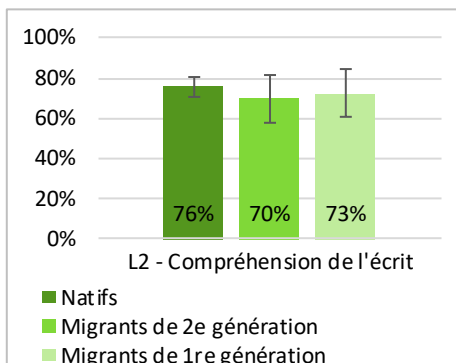
(1) vs (2) $d=.06$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.19$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.57$; (2) vs (3) $d=.13$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.50$; (3) vs (4) $d=.38$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon la langue parlée à la maison



LS vs LSAL $d=.03$ (n.s.); LS vs AL $d=.08$ (n.s.); LSAL vs AL $d=.04$ (n.s.)

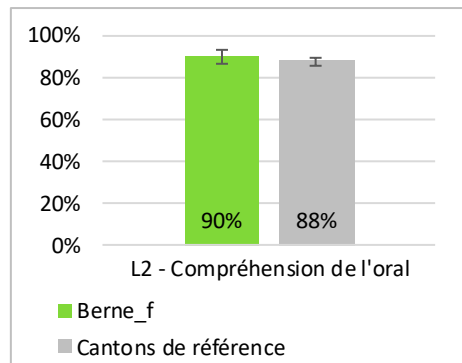
Atteinte des compétences fondamentales selon le statut migratoire



Natifs vs 2e gén. $d=.13$ (n.s.); natifs vs 1re gén. $d=.07$ (n.s.); 2e gén. vs 1re gén. $d=.06$ (n.s.)

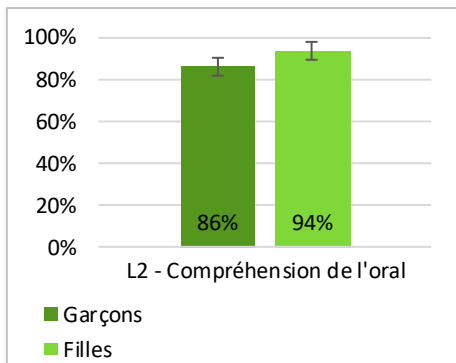
L2 Allemand – Compréhension de l'oral

Atteinte des compétences fondamentales



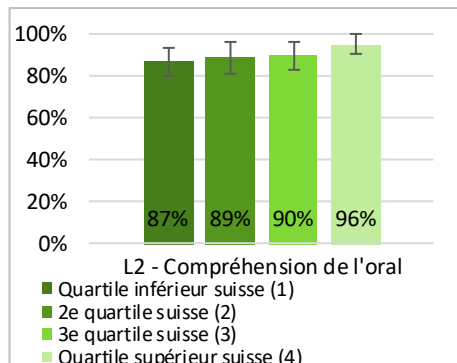
Berne_f vs cantons de référence $d=.06$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le genre



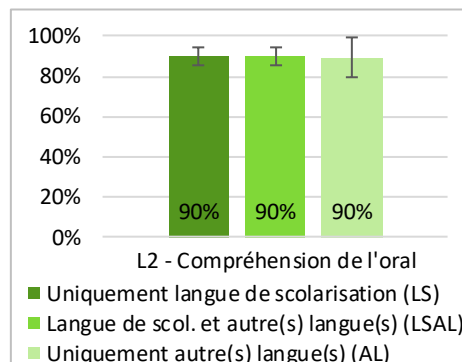
Garçons vs filles $d=.25$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon l'origine sociale



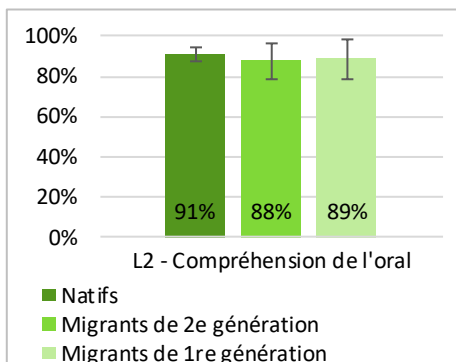
(1) vs (2) $d=.05$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.08$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.29$ (n.s.); (2) vs (3) $d=.03$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.24$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.21$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon la langue parlée à la maison

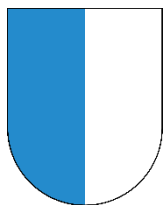


LS vs LSAL $d=.01$ (n.s.); LS vs AL $d=.01$ (n.s.); LSAL vs AL $d=.02$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le statut migratoire



Natifs vs 2e gén. $d=.09$ (n.s.); natifs vs 1re gén. $d=.06$ (n.s.); 2e gén. vs 1re gén. $d=.03$ (n.s.)

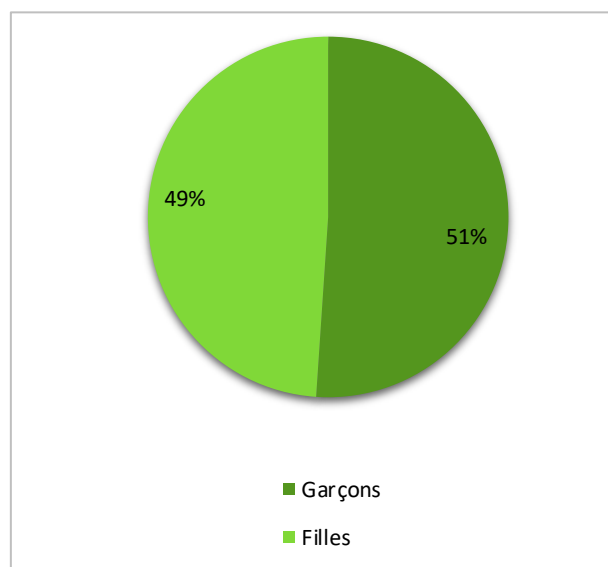


Lucerne

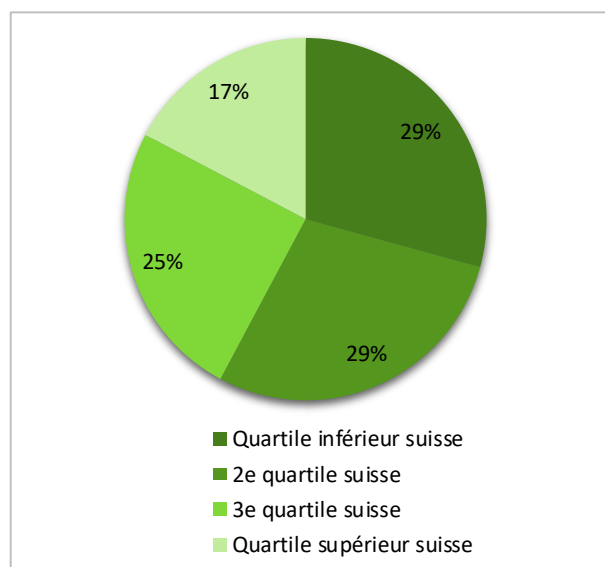
Population et échantillon

	Lucerne	Suisse
Design de l'échantillonnage	Échantillonnage avec stratification en deux étapes	-
Taux de participation des écoles	100%	99.2%
Taux d'exclusion des élèves au niveau école	1.6%	1.6%
Taux d'exclusion au niveau des élèves	1.4%	1.3%
Taux de participation des élèves	98.5%	96.6%
Nombre d'élèves participants	940	20'177
Taille de la population COFO	3'798	76'985
Couverture estimée	97.1%	97.1%

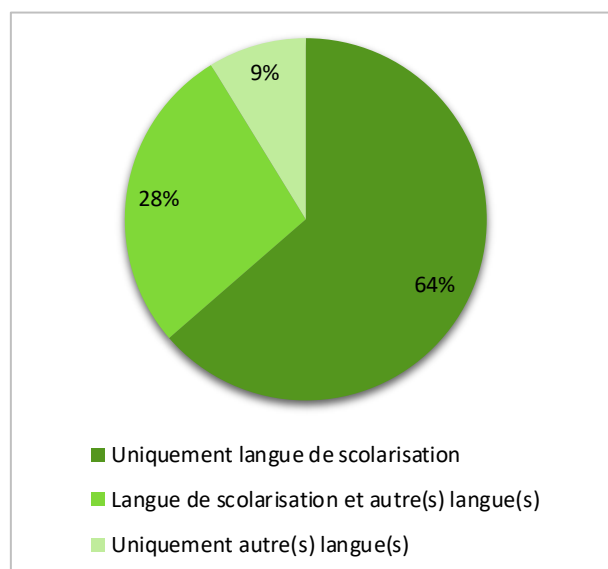
Genre



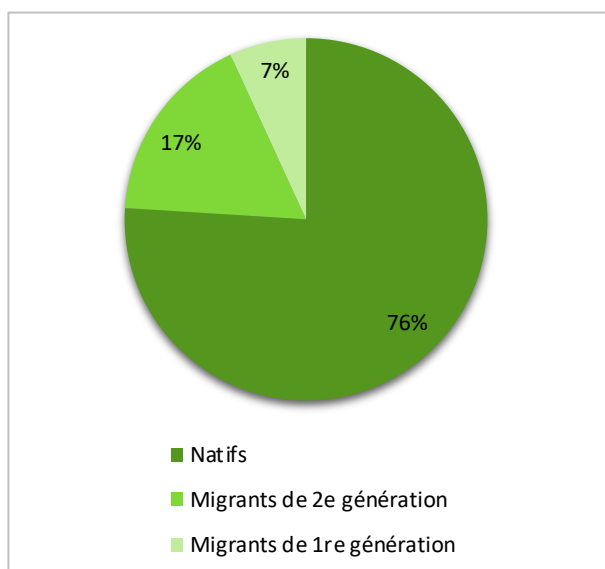
Origine sociale



Langue parlée à la maison



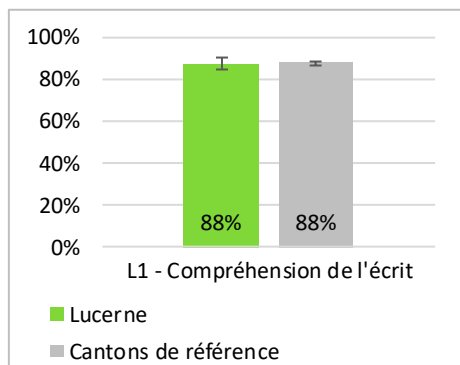
Statut migratoire





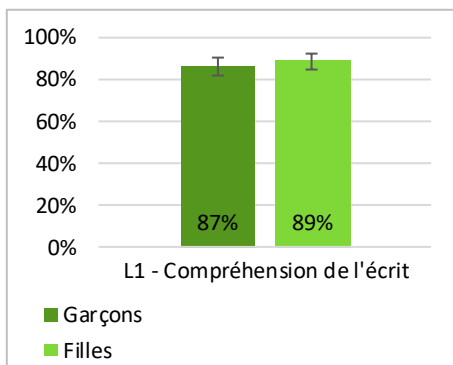
L1 Allemand – Compréhension de l'écrit

Atteinte des compétences fondamentales



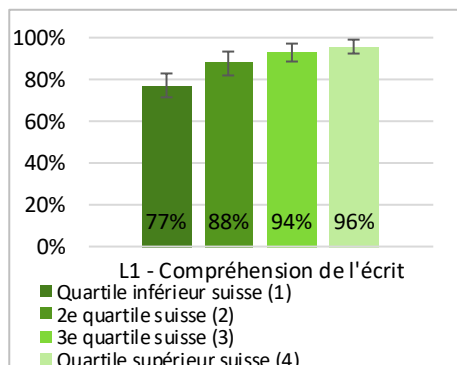
Lucerne vs cantons de référence $d=.01$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le genre



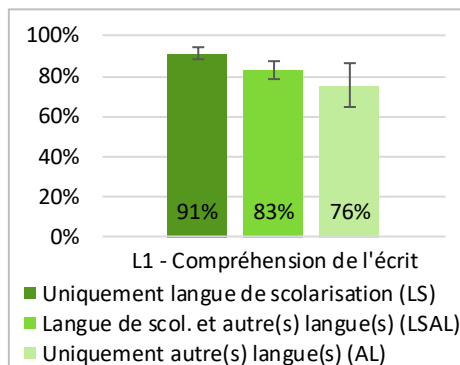
Garçons vs filles $d=.07$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon l'origine sociale



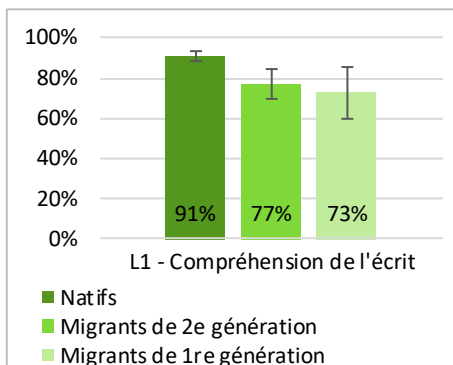
(1) vs (2) $d=.29$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.47$; (1) vs (4) $d=.57$; (2) vs (3) $d=.18$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.29$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.11$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon la langue parlée à la maison



LS vs LSAL $d=.26$; LS vs AL $d=.44$; LSAL vs AL $d=.18$ (n.s.)

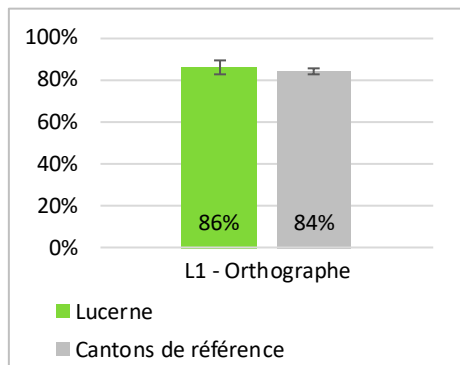
Atteinte des compétences fondamentales selon le statut migratoire



Natifs vs 2e gén. $d=.39$; natifs vs 1re gén. $d=.50$; 2e gén. vs 1re gén. $d=.11$ (n.s.)

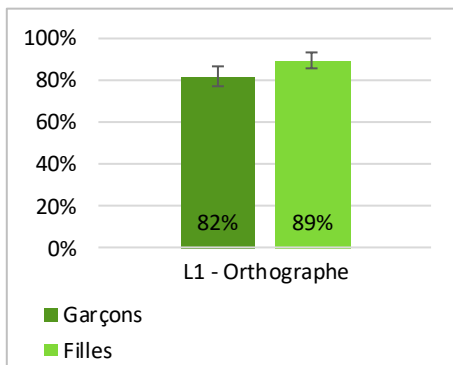
L1 Allemand – Orthographe

Atteinte des compétences fondamentales



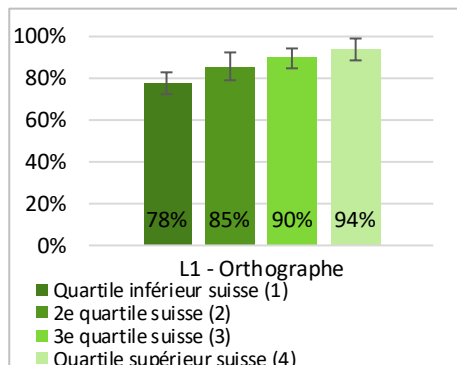
Lucerne vs cantons de référence $d=.03$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le genre



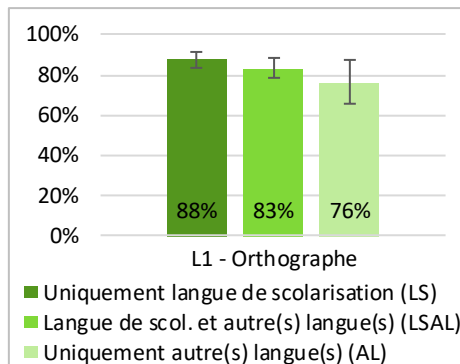
Garçons vs filles $d=.21$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon l'origine sociale



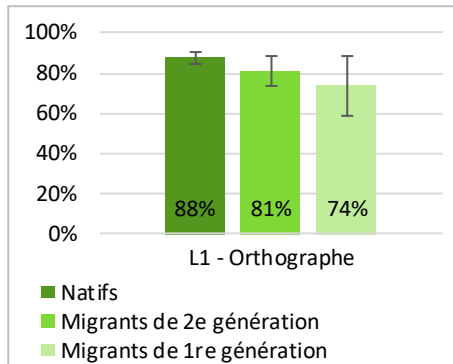
(1) vs (2) $d=.21$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.33$; (1) vs (4) $d=.47$; (2) vs (3) $d=.13$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.27$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.14$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon la langue parlée à la maison



LS vs LSAL $d=.13$ (n.s.); LS vs AL $d=.30$ (n.s.); LSAL vs AL $d=.17$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le statut migratoire

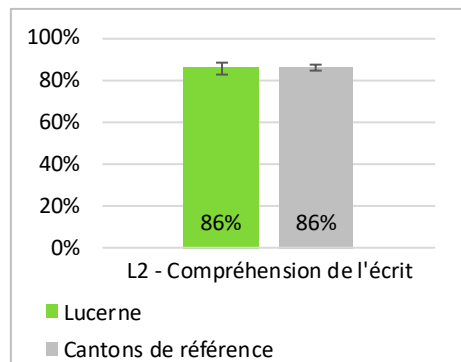


Natifs vs 2e gén. $d=.18$ (n.s.); natifs vs 1re gén. $d=.36$ (n.s.); 2e gén. vs 1re gén. $d=.17$ (n.s.)



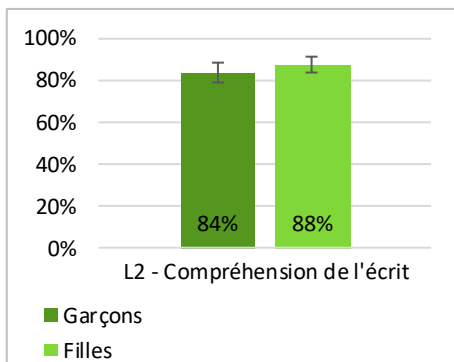
L2 Anglais – Compréhension de l'écrit

Atteinte des compétences fondamentales



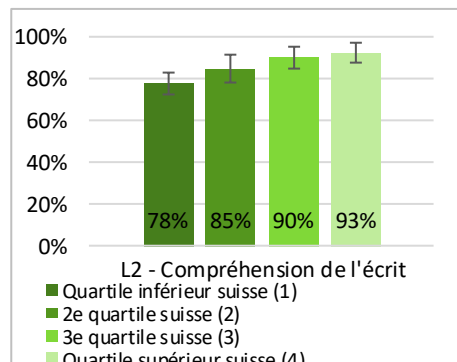
Lucerne vs cantons de référence $d=.01$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le genre



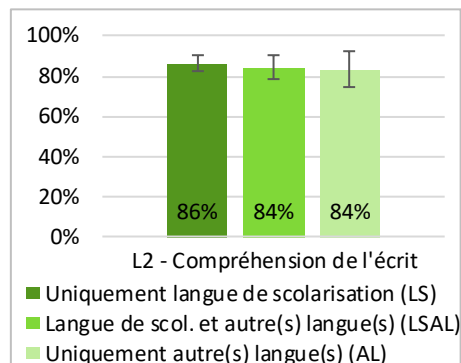
Garçons vs filles $d=.11$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon l'origine sociale



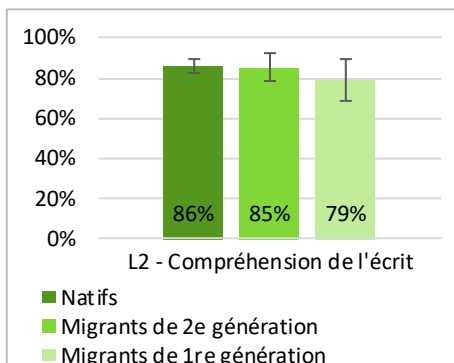
(1) vs (2) $d=.18$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.34$; (1) vs (4) $d=.43$; (2) vs (3) $d=.16$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.25$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.09$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon la langue parlée à la maison



LS vs LSAL $d=.06$ (n.s.); LS vs AL $d=.08$ (n.s.); LSAL vs AL $d=.02$ (n.s.)

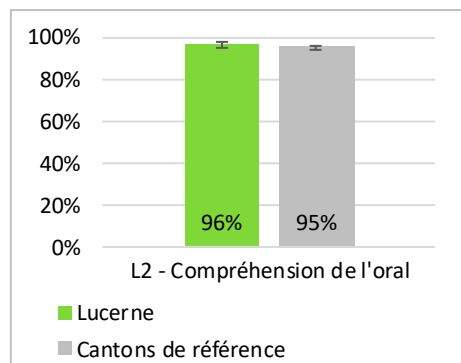
Atteinte des compétences fondamentales selon le statut migratoire



Natifs vs 2e gén. $d=.02$ (n.s.); natifs vs 1re gén. $d=.19$ (n.s.); 2e gén. vs 1re gén. $d=.17$ (n.s.)

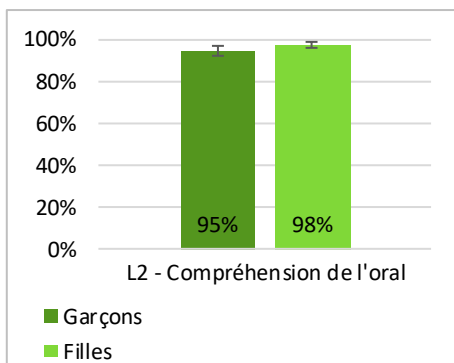
L2 Anglais – Compréhension de l'oral

Atteinte des compétences fondamentales



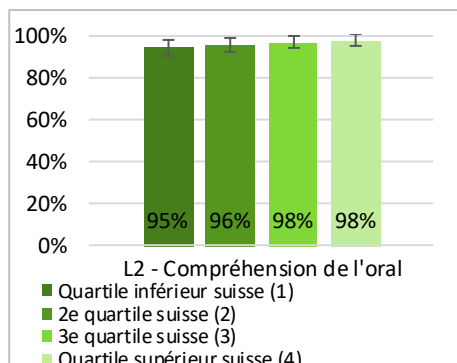
Lucerne vs cantons de référence $d=.05$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le genre



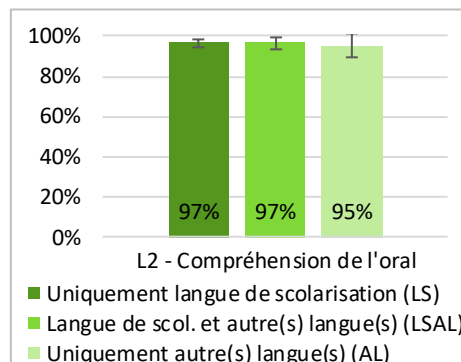
Garçons vs filles $d=.16$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon l'origine sociale



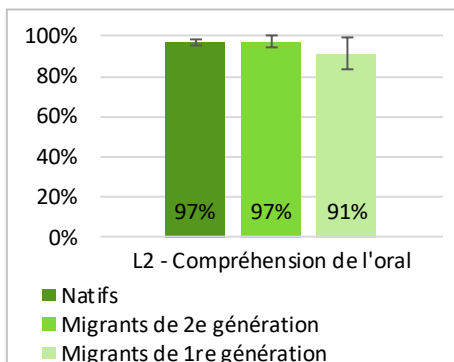
(1) vs (2) $d=.07$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.15$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.18$ (n.s.); (2) vs (3) $d=.08$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.11$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.04$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon la langue parlée à la maison



LS vs LSAL $d=.00$ (n.s.); LS vs AL $d=.06$ (n.s.); LSAL vs AL $d=.06$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le statut migratoire



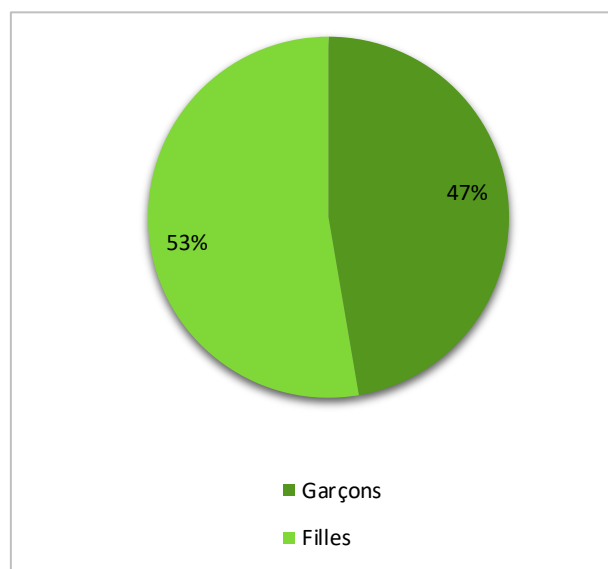
Natifs vs 2e gén. $d=.05$ (n.s.); natifs vs 1re gén. $d=.22$ (n.s.); 2e gén. vs 1re gén. $d=.26$ (n.s.)



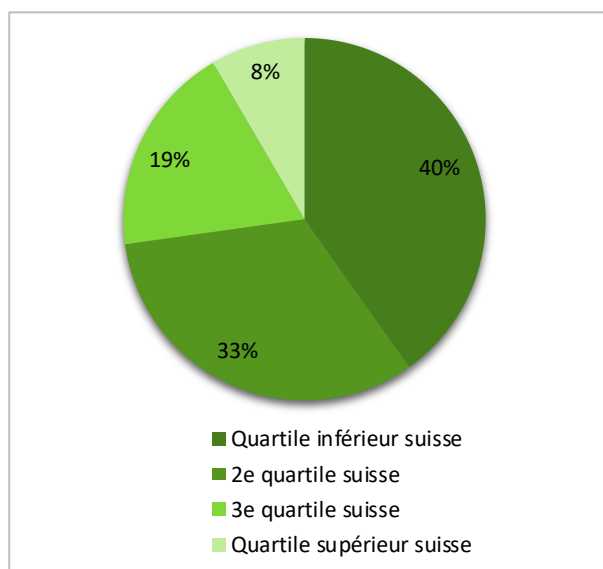
Population et échantillon

	Uri	Suisse
Design de l'échantillonnage	Échantillonnage avec stratification en une étape	-
Taux de participation des écoles	100%	99.2%
Taux d'exclusion des élèves au niveau école	0.6%	1.6%
Taux d'exclusion au niveau des élèves	0.3%	1.3%
Taux de participation des élèves	97.6%	96.6%
Nombre d'élèves participants	290	20'177
Taille de la population COFO	327	76'985
Couverture estimée	99.1%	97.1%

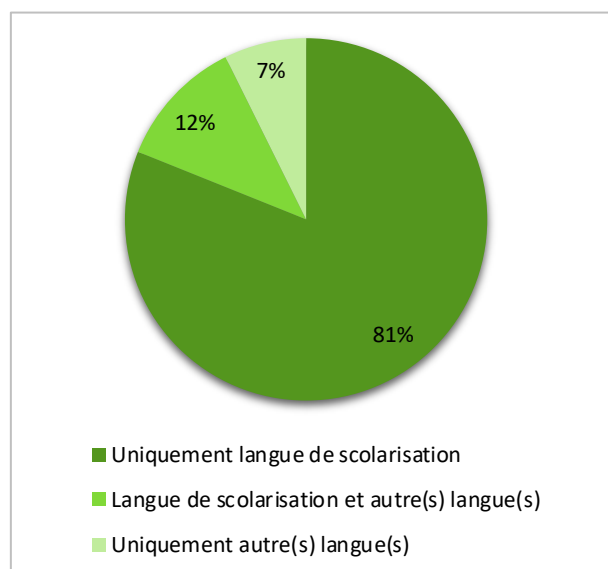
Genre



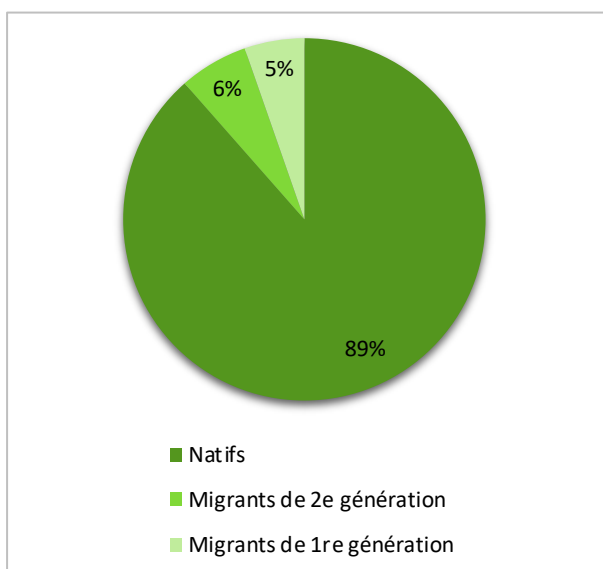
Origine sociale



Langue parlée à la maison



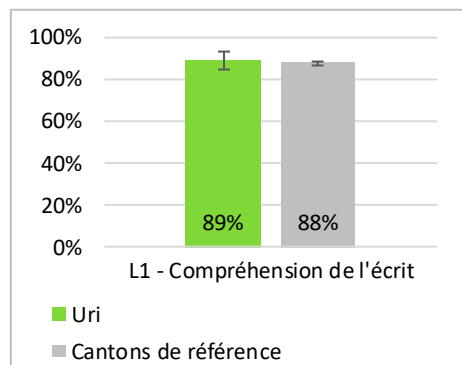
Statut migratoire





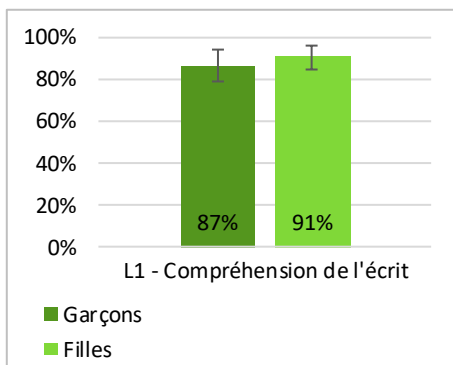
L1 Allemand – Compréhension de l'écrit

Atteinte des compétences fondamentales



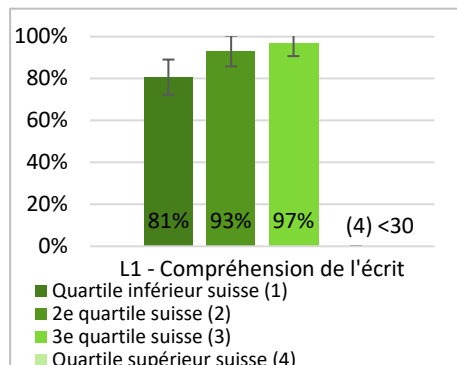
Uri vs cantons de référence $d=.03$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le genre



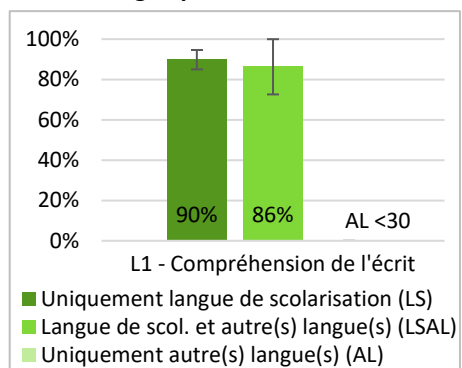
Garçons vs filles $d=.13$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon l'origine sociale



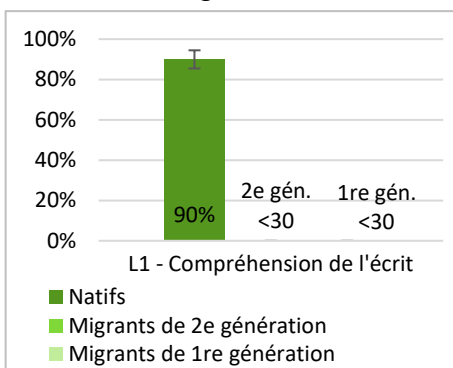
(1) vs (2) $d=.38$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.53$; (2) vs (3) $d=.17$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon la langue parlée à la maison



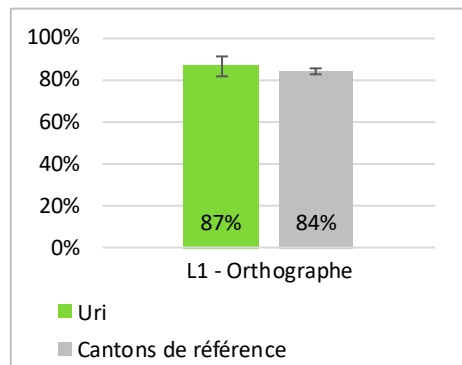
LS vs LSAL $d=.10$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le statut migratoire



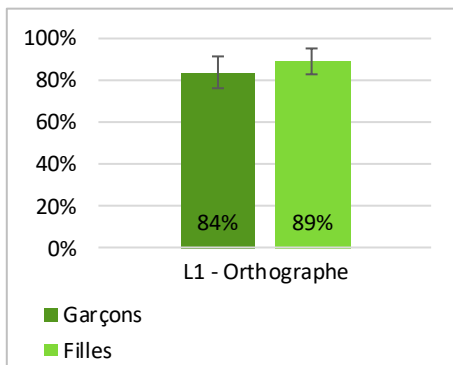
L1 Allemand – Orthographe

Atteinte des compétences fondamentales



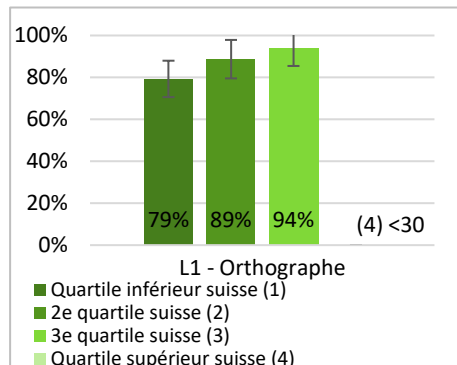
Uri vs cantons de référence $d=.06$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le genre



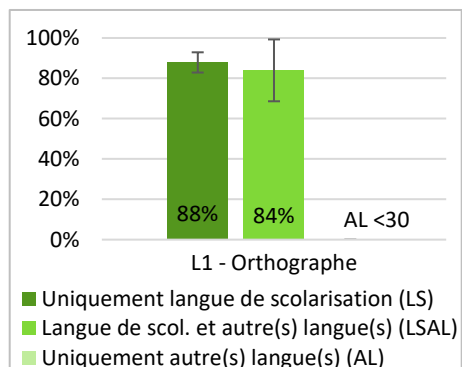
Garçons vs filles $d=.16$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon l'origine sociale



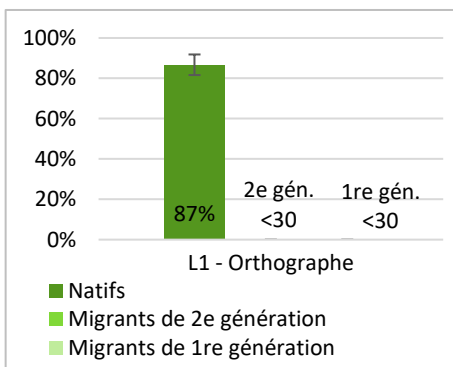
(1) vs (2) $d=.26$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.44$ (n.s.); (2) vs (3) $d=.18$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon la langue parlée à la maison



LS vs LSAL $d=.11$ (n.s.)

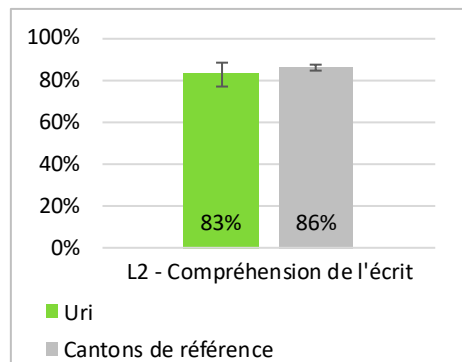
Atteinte des compétences fondamentales selon le statut migratoire





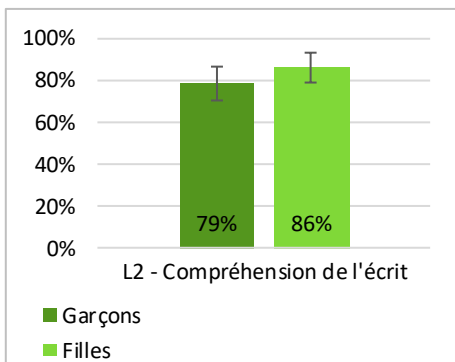
L2 Anglais – Compréhension de l'écrit

Atteinte des compétences fondamentales



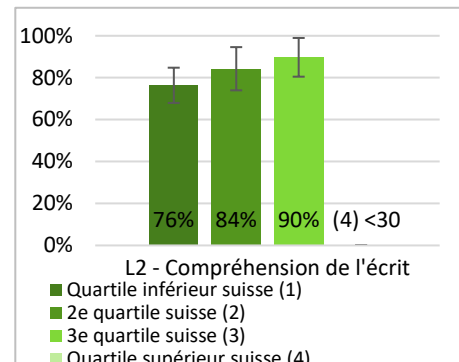
Uri vs cantons de référence $d=.09$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le genre



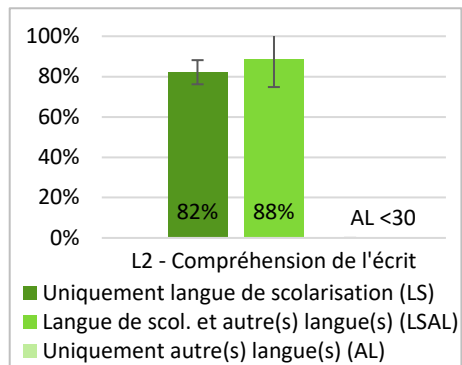
Garçons vs filles $d=.19$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon l'origine sociale



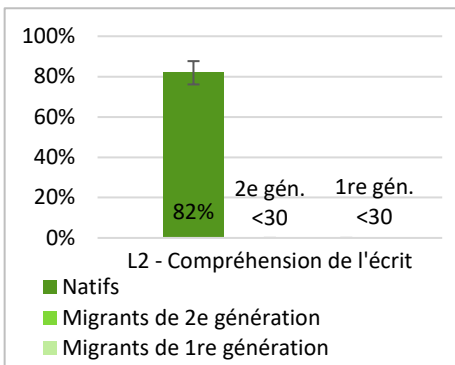
(1) vs (2) $d=.20$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.36$ (n.s.); (2) vs (3) $d=.16$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon la langue parlée à la maison



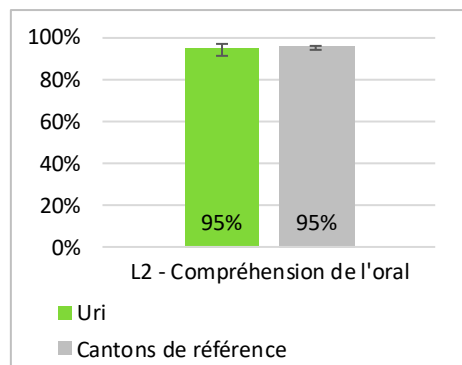
LS vs LSAL $d=.18$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le statut migratoire



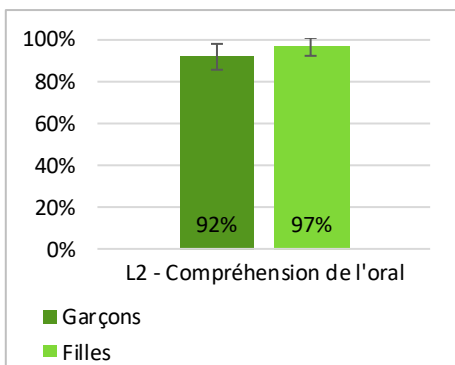
L2 Anglais – Compréhension de l'oral

Atteinte des compétences fondamentales



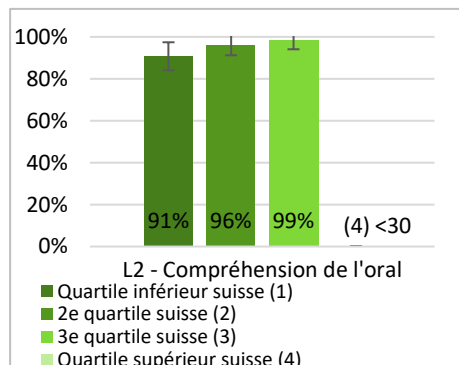
Uri vs cantons de référence $d=.04$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le genre



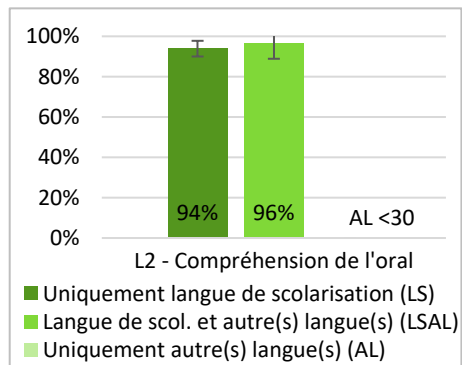
Garçons vs filles $d=.21$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon l'origine sociale



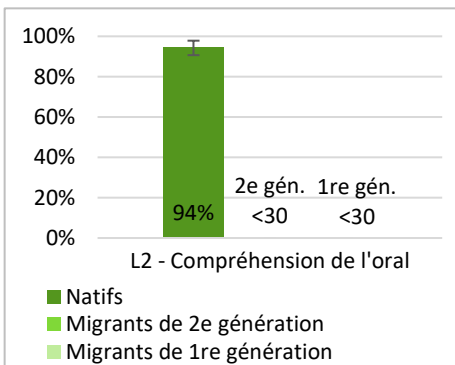
(1) vs (2) $d=.22$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.36$ (n.s.); (2) vs (3) $d=.17$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon la langue parlée à la maison



LS vs LSAL $d=.13$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le statut migratoire

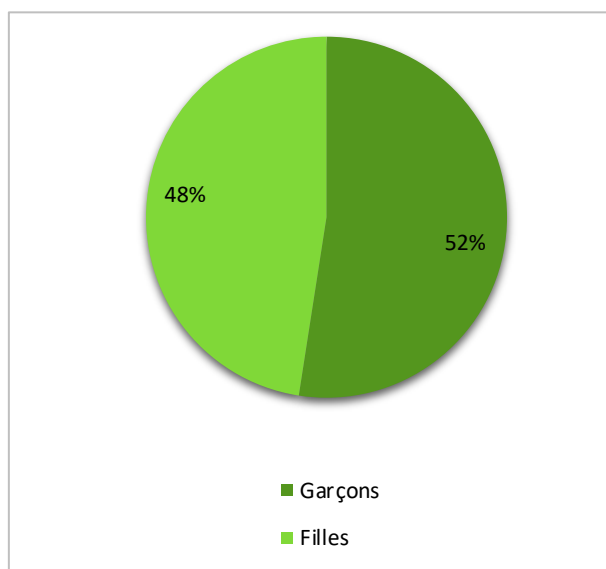




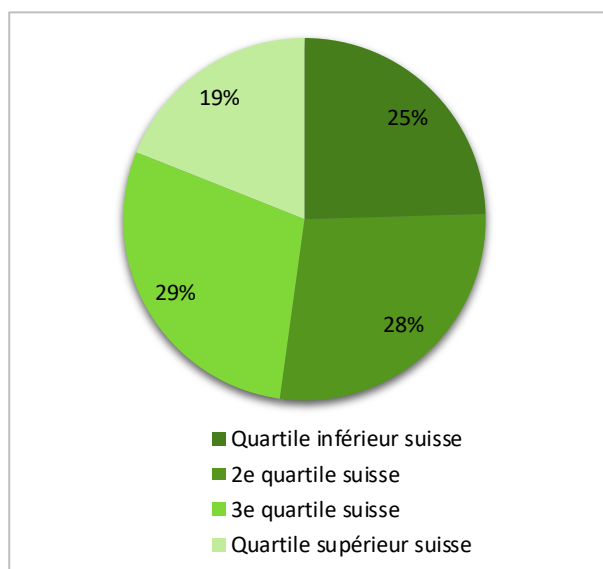
Population et échantillon

	Schwytz	Suisse
Design de l'échantillonnage	Échantillonnage avec stratification en deux étapes	-
Taux de participation des écoles	100%	99.2%
Taux d'exclusion des élèves au niveau école	0.5%	1.6%
Taux d'exclusion au niveau des élèves	1.1%	1.3%
Taux de participation des élèves	97.4%	96.6%
Nombre d'élèves participants	654	20'177
Taille de la population COFO	1'311	76'985
Couverture estimée	98.3%	97.1%

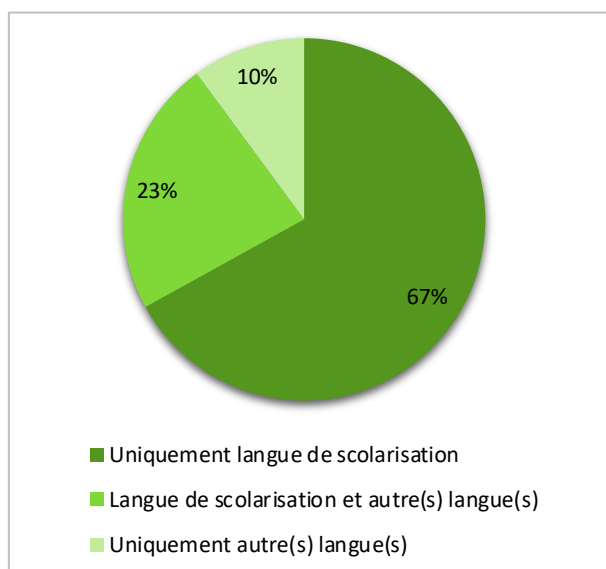
Genre



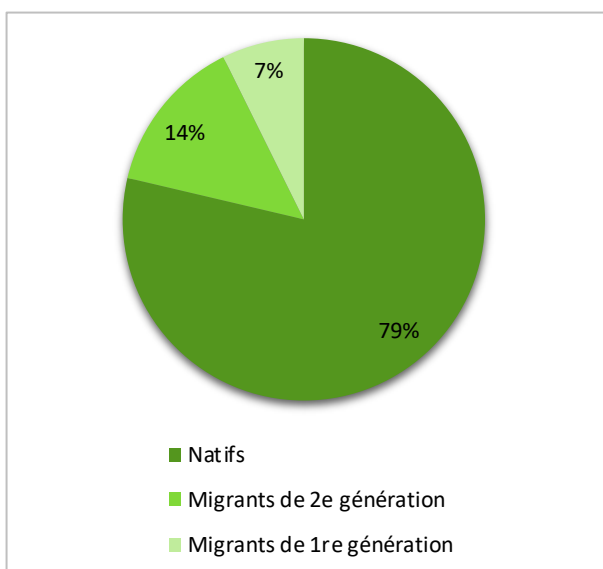
Origine sociale



Langue parlée à la maison



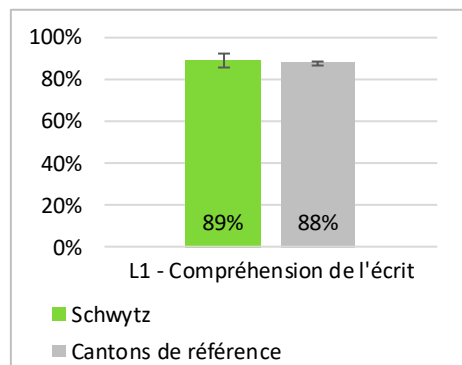
Statut migratoire





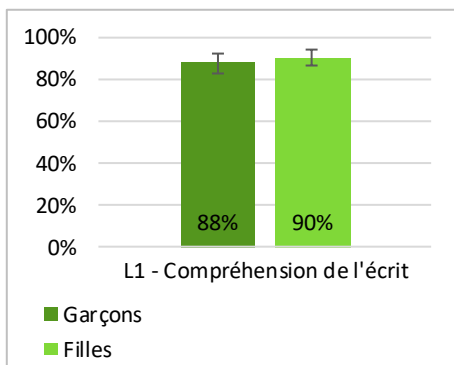
L1 Allemand – Compréhension de l'écrit

Atteinte des compétences fondamentales



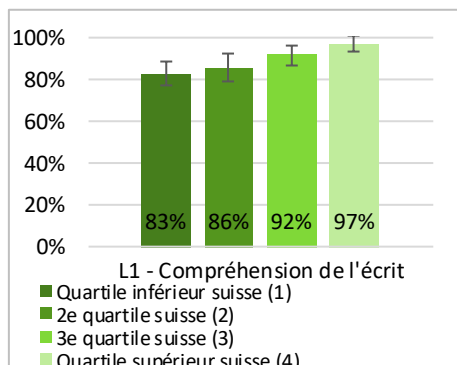
Schwytz vs cantons de référence $d=.03$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le genre



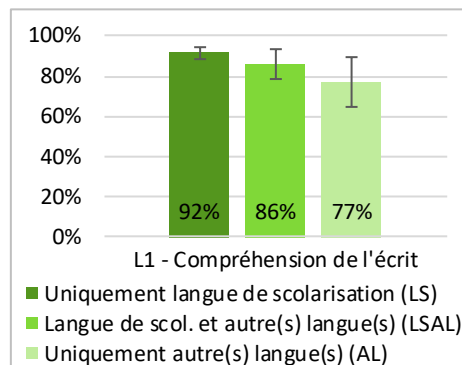
Garçons vs filles $d=.08$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon l'origine sociale



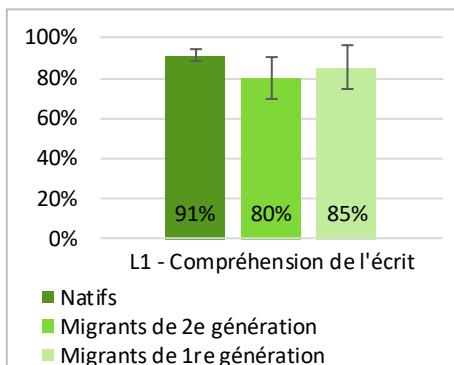
(1) vs (2) $d=.08$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.26$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.49$; (2) vs (3) $d=.18$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.42$; (3) vs (4) $d=.25$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon la langue parlée à la maison



LS vs LSAL $d=.19$ (n.s.); LS vs AL $d=.41$ (n.s.); LSAL vs AL $d=.22$ (n.s.)

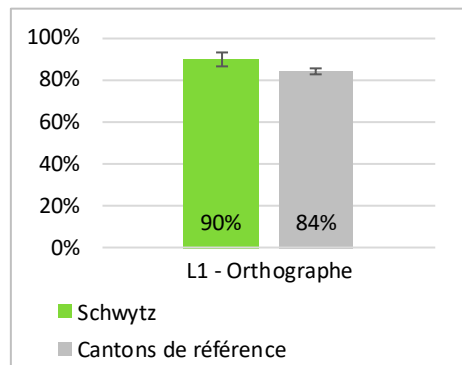
Atteinte des compétences fondamentales selon le statut migratoire



Natifs vs 2e gén. $d=.33$ (n.s.); natifs vs 1re gén. $d=.18$ (n.s.); 2e gén. vs 1re gén. $d=.15$ (n.s.)

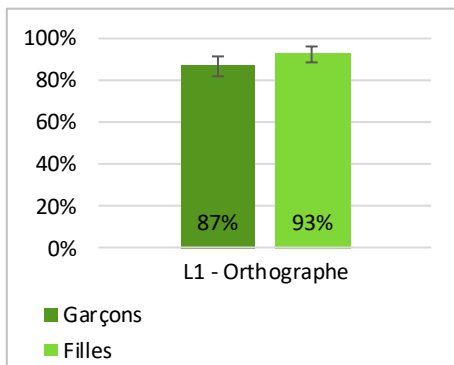
L1 Allemand – Orthographe

Atteinte des compétences fondamentales



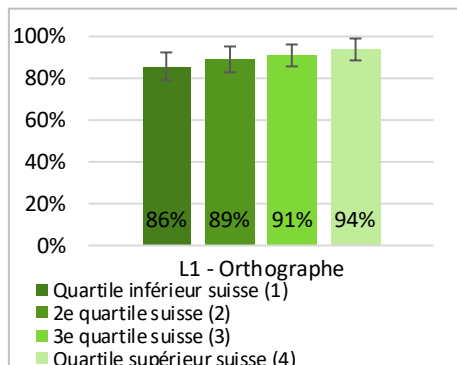
Schwytz vs cantons de référence $d=.16$

Atteinte des compétences fondamentales selon le genre



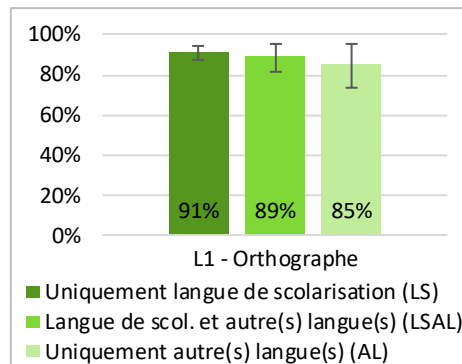
Garçons vs filles $d=.19$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon l'origine sociale



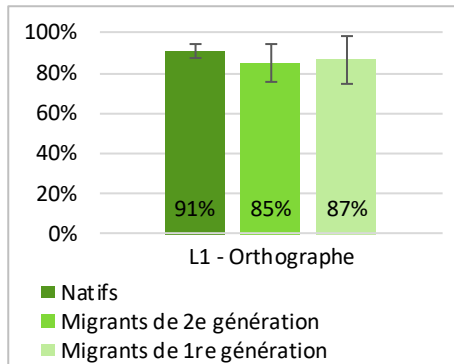
(1) vs (2) $d=.09$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.18$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.27$ (n.s.); (2) vs (3) $d=.08$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.18$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.10$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon la langue parlée à la maison



LS vs LSAL $d=.07$ (n.s.); LS vs AL $d=.19$ (n.s.); LSAL vs AL $d=.12$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le statut migratoire

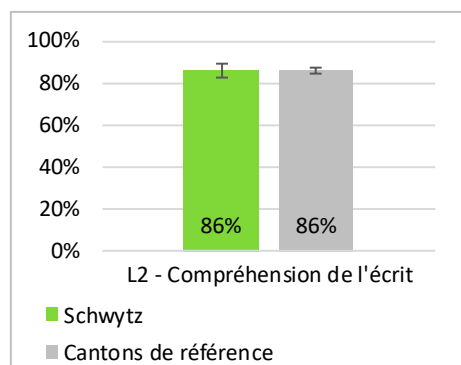


Natifs vs 2e gén. $d=.17$ (n.s.); natifs vs 1re gén. $d=.13$ (n.s.); 2e gén. vs 1re gén. $d=.04$ (n.s.)



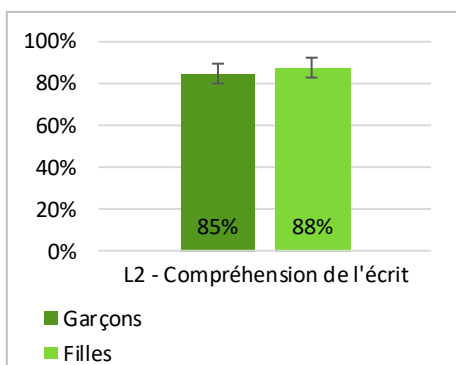
L2 Anglais – Compréhension de l'écrit

Atteinte des compétences fondamentales



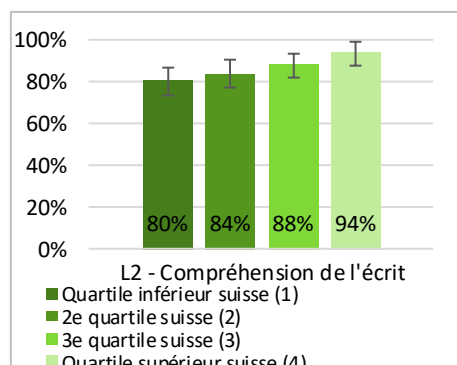
Schwytz vs cantons de référence $d=.01$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le genre



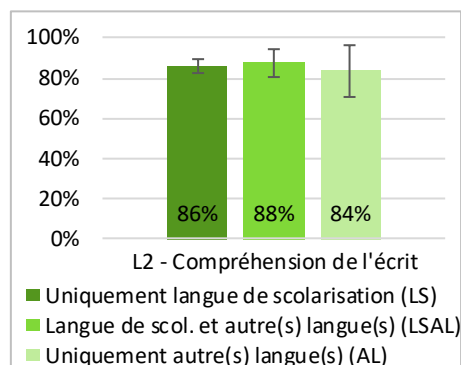
Garçons vs filles $d=.08$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon l'origine sociale



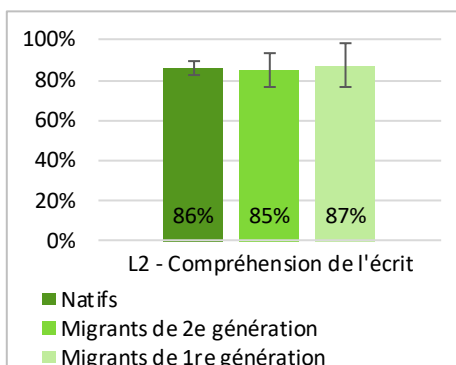
(1) vs (2) $d=.10$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.21$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.42$; (2) vs (3) $d=.11$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.32$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.21$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon la langue parlée à la maison



LS vs LSAL $d=.05$ (n.s.); LS vs AL $d=.06$ (n.s.); LSAL vs AL $d=.10$ (n.s.)

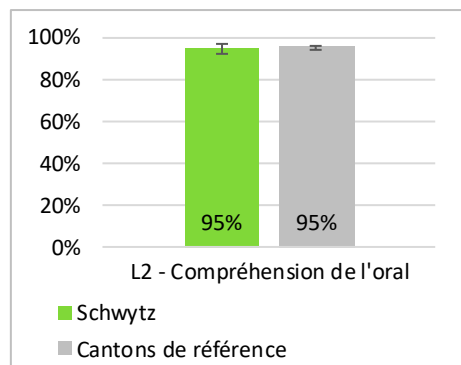
Atteinte des compétences fondamentales selon le statut migratoire



Natifs vs 2e gén. $d=.03$ (n.s.); natifs vs 1re gén. $d=.03$ (n.s.); 2e gén. vs 1re gén. $d=.06$ (n.s.)

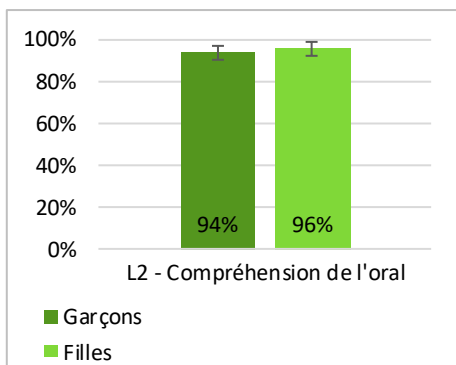
L2 Anglais – Compréhension de l'oral

Atteinte des compétences fondamentales



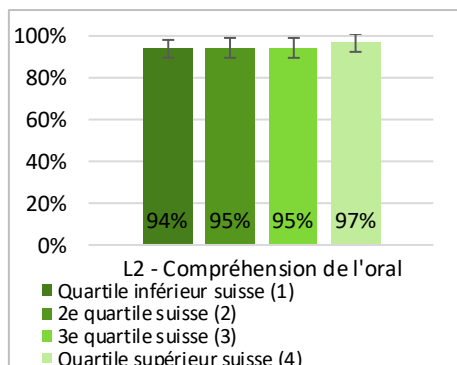
Schwytz vs cantons de référence $d=.02$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le genre



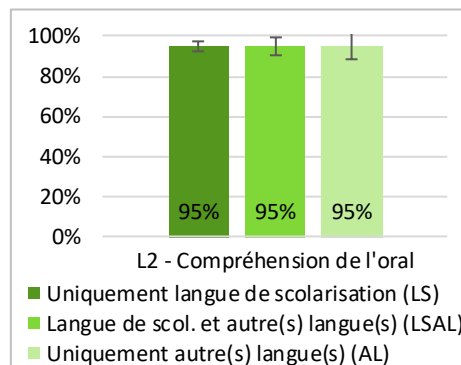
Garçons vs filles $d=.08$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon l'origine sociale



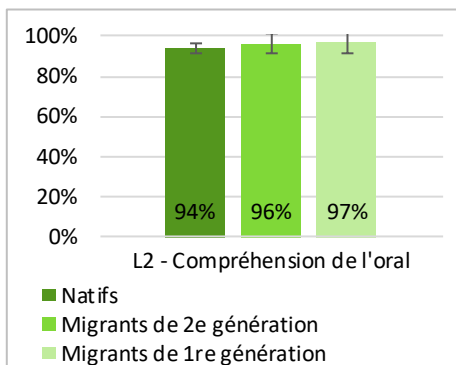
(1) vs (2) $d=.03$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.02$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.16$ (n.s.); (2) vs (3) $d=.01$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.13$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.13$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon la langue parlée à la maison

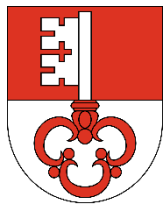


LS vs LSAL $d=.02$ (n.s.); LS vs AL $d=.04$ (n.s.); LSAL vs AL $d=.01$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le statut migratoire



Natifs vs 2e gén. $d=.09$ (n.s.); natifs vs 1re gén. $d=.16$ (n.s.); 2e gén. vs 1re gén. $d=.08$ (n.s.)

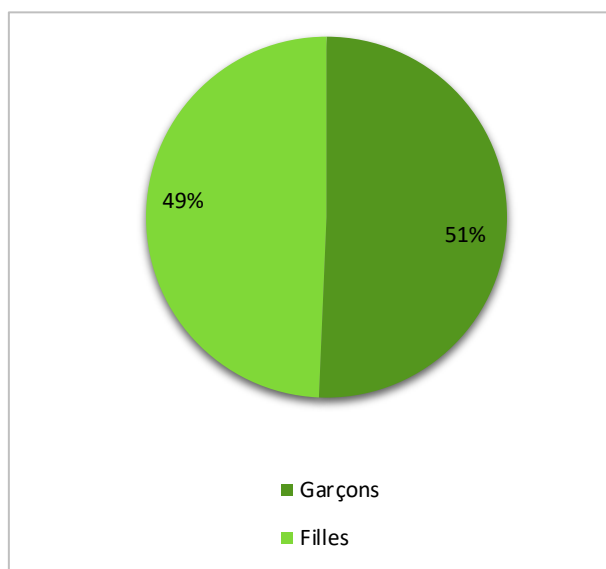


Obwald

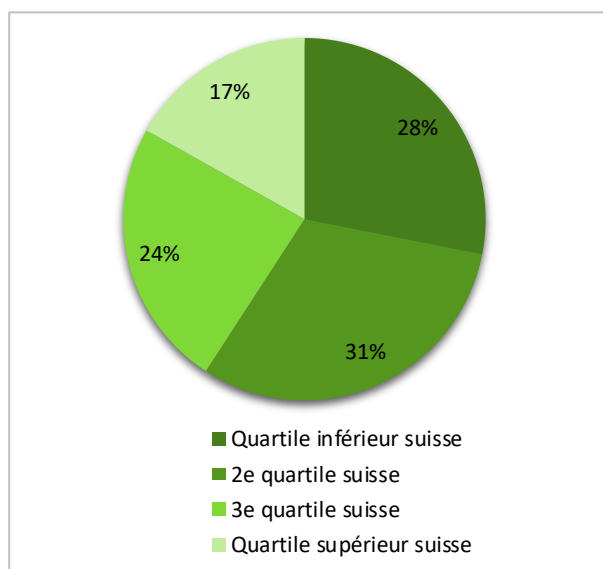
Population et échantillon

	Obwald	Suisse
Design de l'échantillonnage	Échantillonnage avec stratification en une étape	-
Taux de participation des écoles	100%	99.2%
Taux d'exclusion des élèves au niveau école	0.6%	1.6%
Taux d'exclusion au niveau des élèves	0.3%	1.3%
Taux de participation des élèves	98.3%	96.6%
Nombre d'élèves participants	246	20'177
Taille de la population COFO	351	76'985
Couverture estimée	99.2%	97.1%

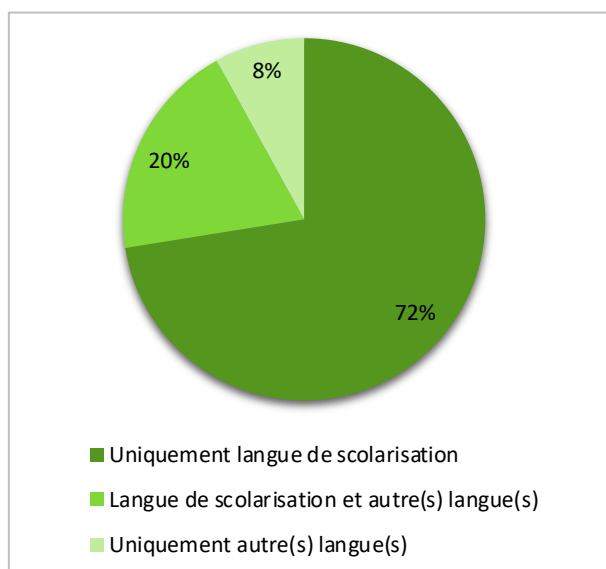
Genre



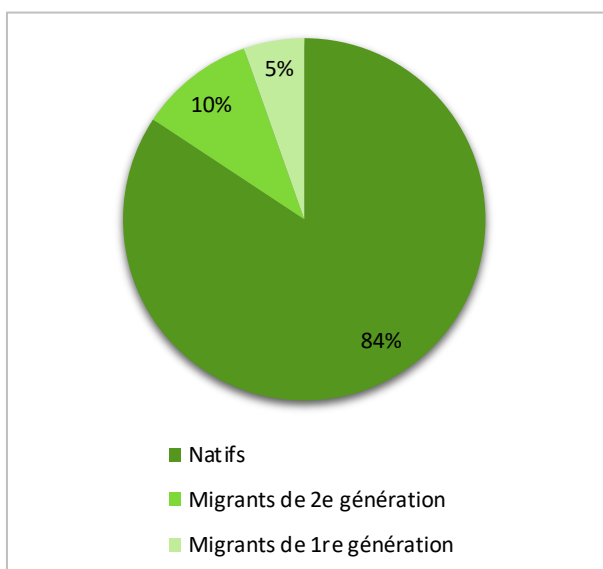
Origine sociale



Langue parlée à la maison



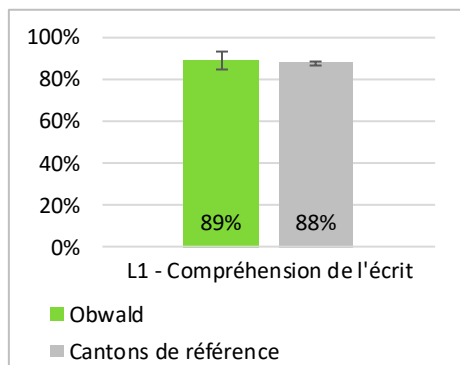
Statut migratoire





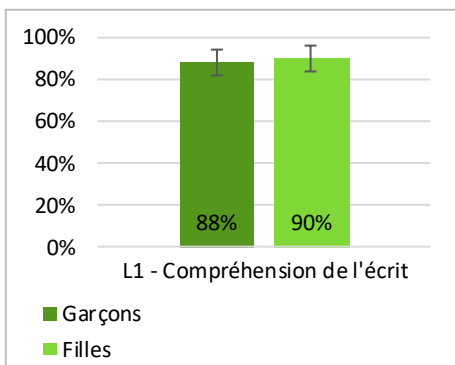
L1 Allemand – Compréhension de l'écrit

Atteinte des compétences fondamentales



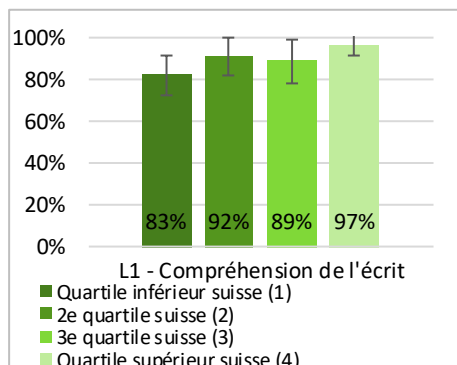
Obwald vs cantons de référence $d=.04$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le genre



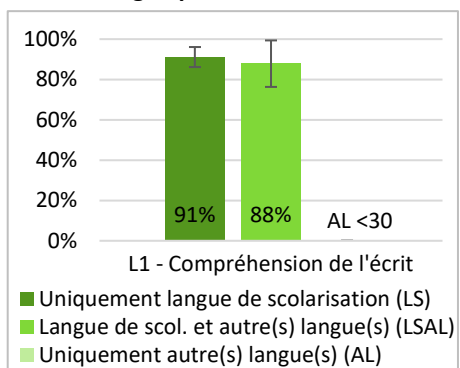
Garçons vs filles $d=.07$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon l'origine sociale



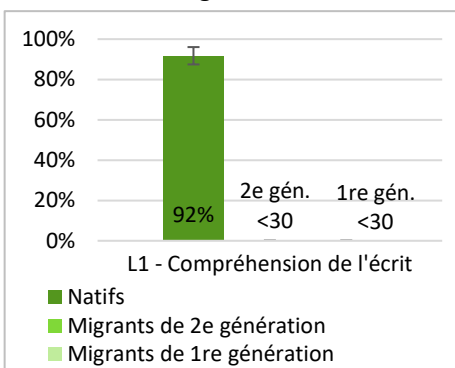
(1) vs (2) $d=.28$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.19$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.49$ (n.s.); (2) vs (3) $d=.10$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.22$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.31$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon la langue parlée à la maison



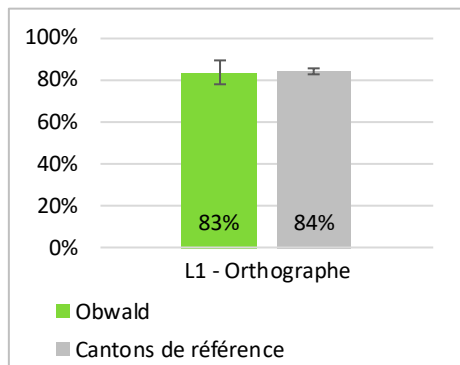
LS vs LSAL $d=.10$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le statut migratoire



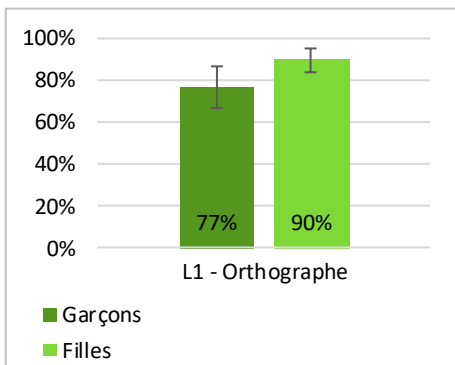
L1 Allemand – Orthographe

Atteinte des compétences fondamentales



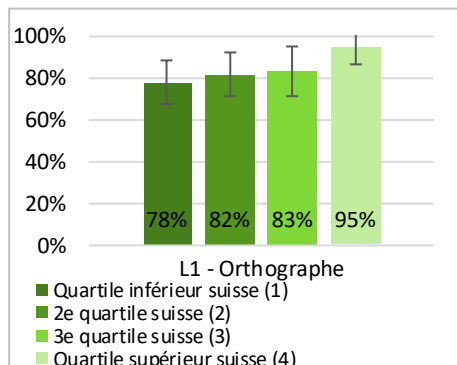
Obwald vs cantons de référence $d=.03$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le genre



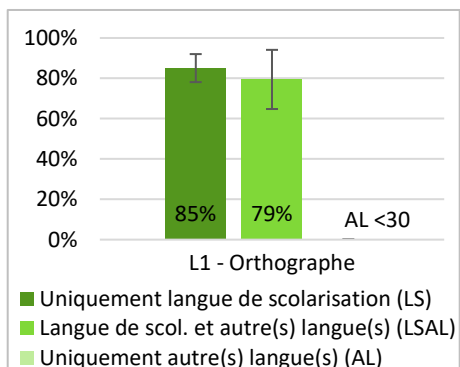
Garçons vs filles $d=.34$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon l'origine sociale



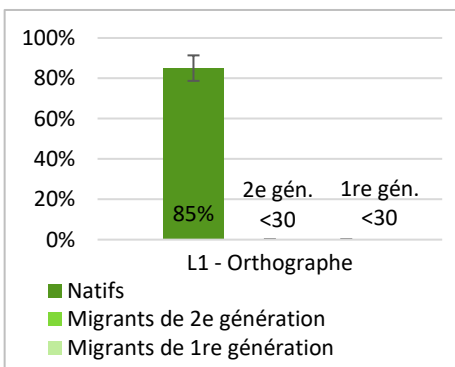
(1) vs (2) $d=.09$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.14$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.52$ (n.s.); (2) vs (3) $d=.04$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.43$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.39$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon la langue parlée à la maison



LS vs LSAL $d=.14$ (n.s.)

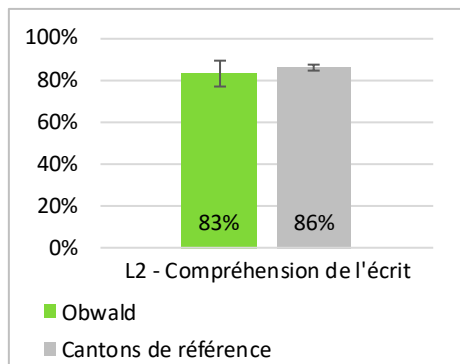
Atteinte des compétences fondamentales selon le statut migratoire





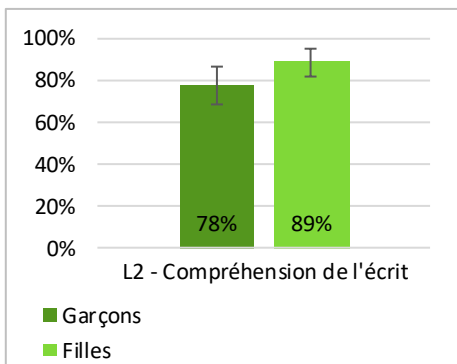
L2 Anglais – Compréhension de l'écrit

Atteinte des compétences fondamentales



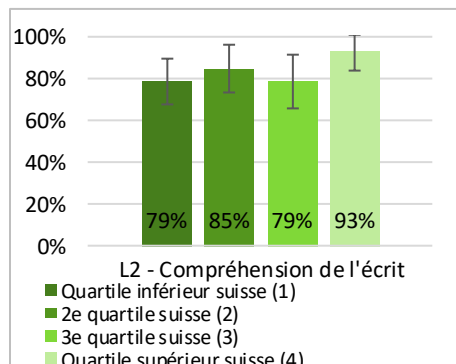
Obwald vs cantons de référence $d=.08$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le genre



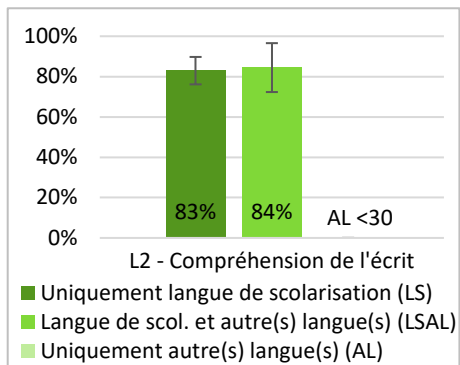
Garçons vs filles $d=.30$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon l'origine sociale



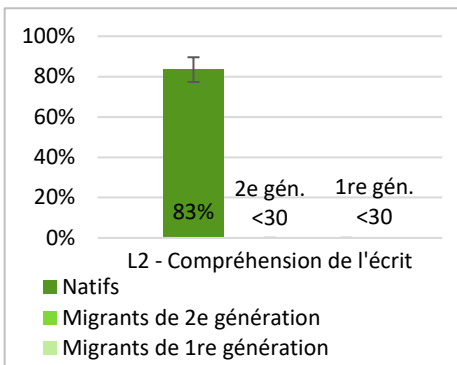
(1) vs (2) $d=.17$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.01$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.42$ (n.s.); (2) vs (3) $d=.16$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.25$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.41$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon la langue parlée à la maison



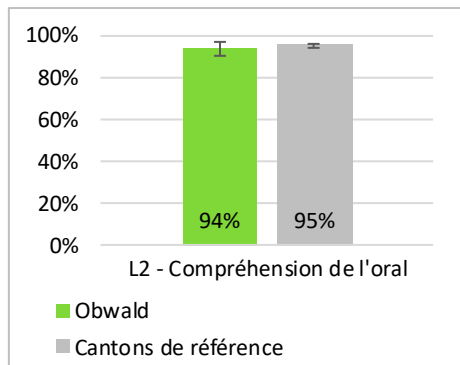
LS vs LSAL $d=.04$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le statut migratoire



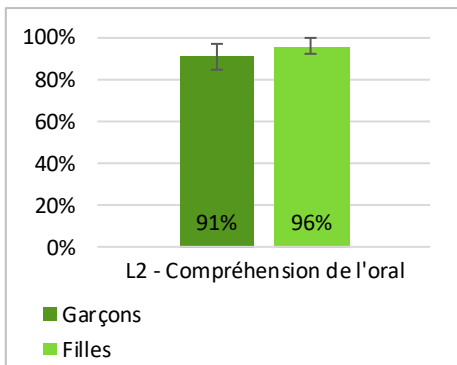
L2 Anglais – Compréhension de l'oral

Atteinte des compétences fondamentales



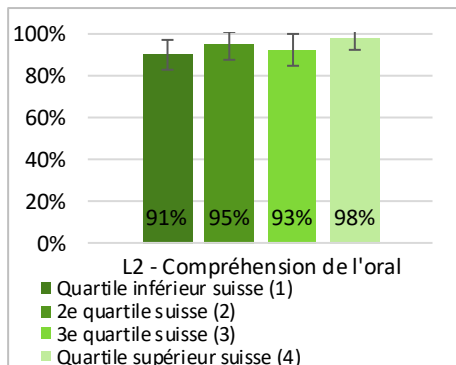
Obwald vs cantons de référence $d=.08$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le genre



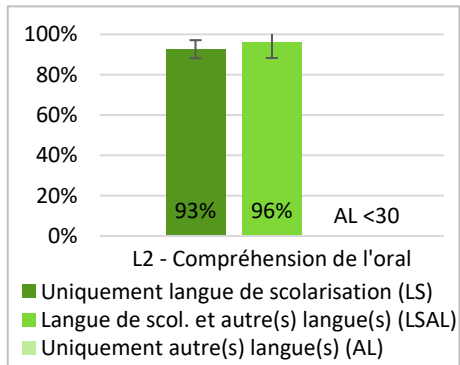
Garçons vs filles $d=.21$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon l'origine sociale



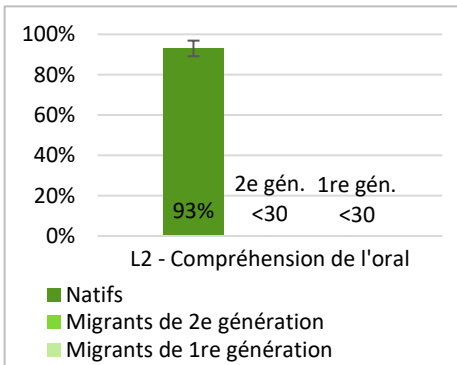
(1) vs (2) $d=.17$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.08$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.31$ (n.s.); (2) vs (3) $d=.09$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.15$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.23$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon la langue parlée à la maison



LS vs LSAL $d=.15$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le statut migratoire



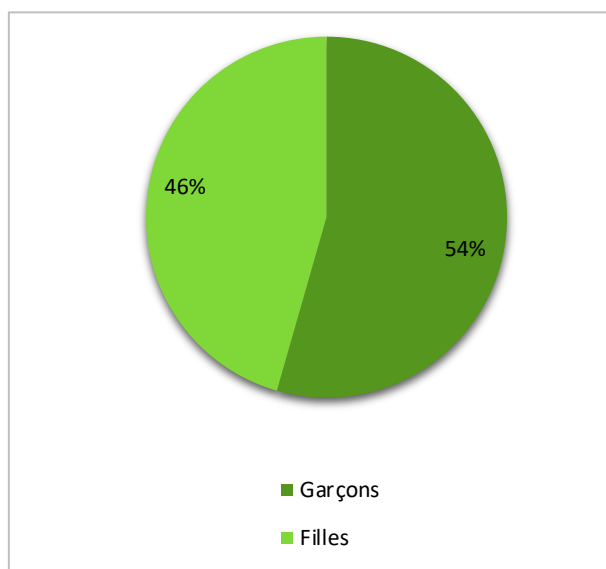


Nidwald

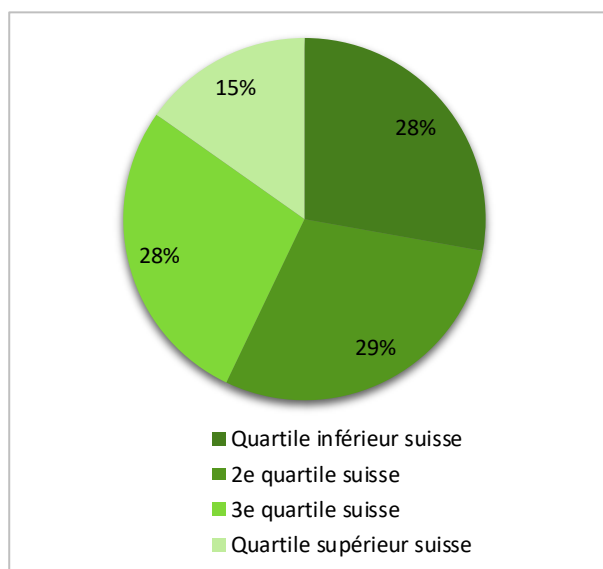
Population et échantillon

	Nidwald	Suisse
Design de l'échantillonnage	Échantillonnage avec stratification en une étape	-
Taux de participation des écoles	100%	99.2%
Taux d'exclusion des élèves au niveau école	0.8%	1.6%
Taux d'exclusion au niveau des élèves	3.1%	1.3%
Taux de participation des élèves	97.9%	96.6%
Nombre d'élèves participants	273	20'177
Taille de la population COFO	340	76'985
Couverture estimée	96.0%	97.1%

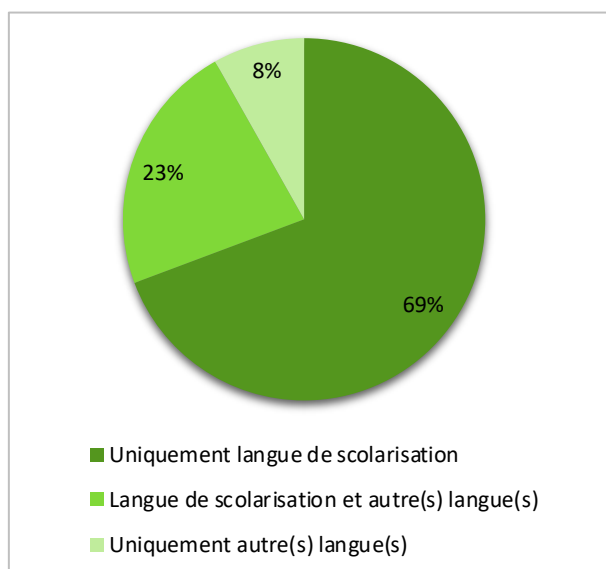
Genre



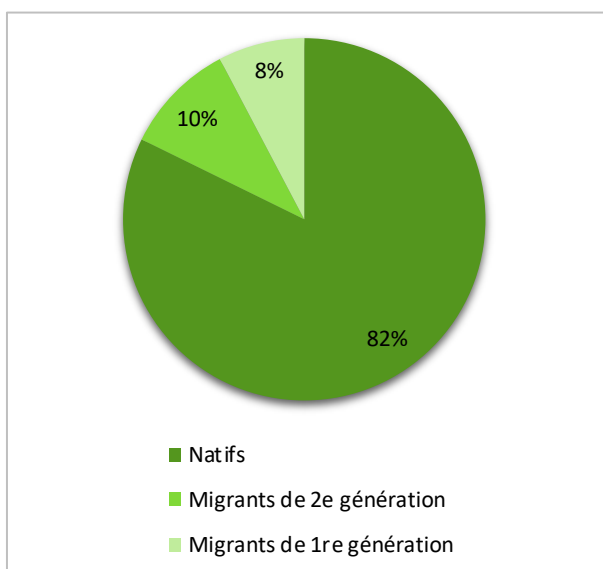
Origine sociale



Langue parlée à la maison



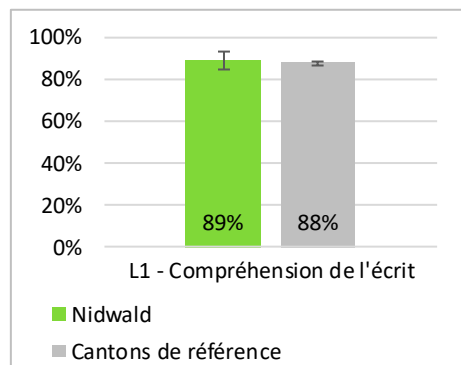
Statut migratoire





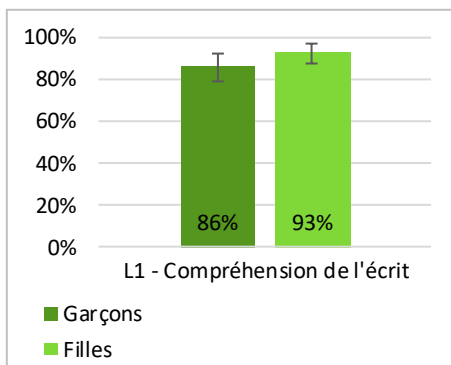
L1 Allemand – Compréhension de l'écrit

Atteinte des compétences fondamentales



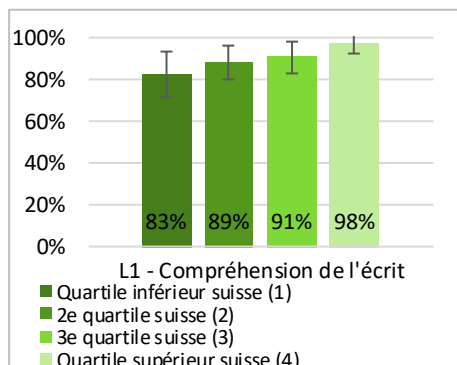
Nidwald vs cantons de référence $d=.03$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le genre



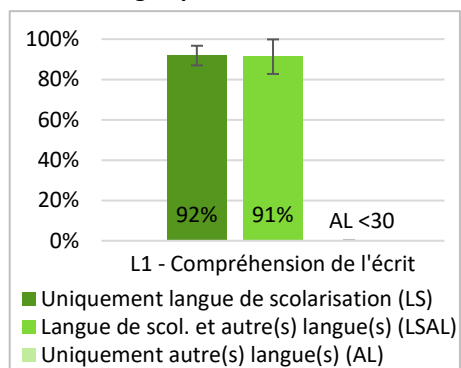
Garçons vs filles $d=.20$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon l'origine sociale



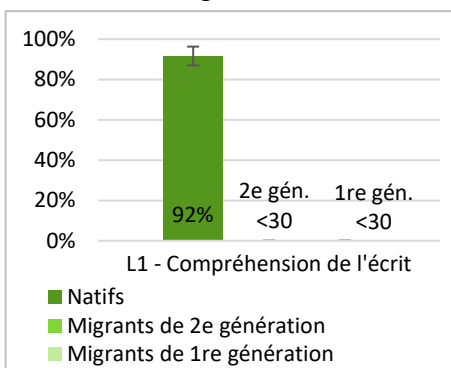
(1) vs (2) $d=.18$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.26$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.55$ (n.s.); (2) vs (3) $d=.08$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.39$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.32$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon la langue parlée à la maison



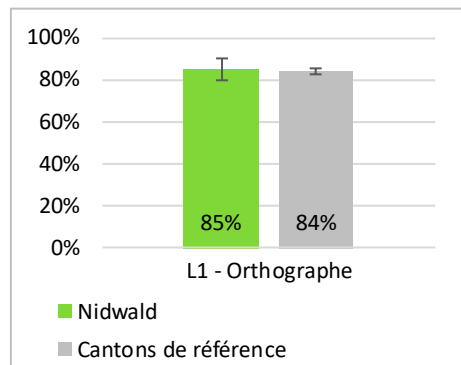
LS vs LSAL $d=.02$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le statut migratoire



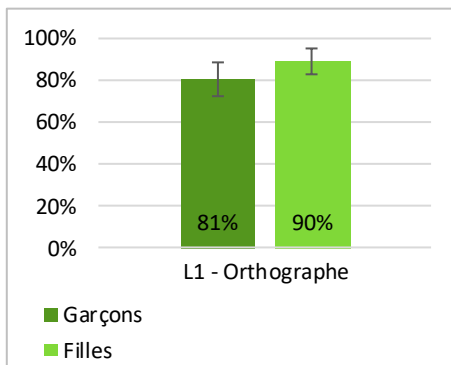
L1 Allemand – Orthographe

Atteinte des compétences fondamentales



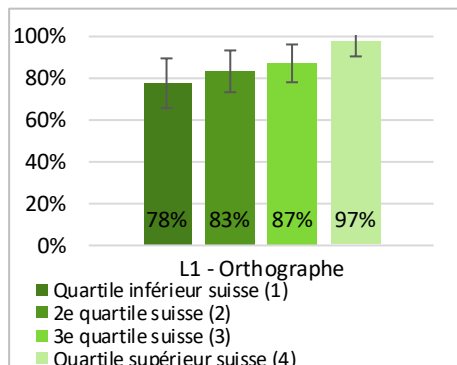
Nidwald vs cantons de référence $d=.02$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le genre



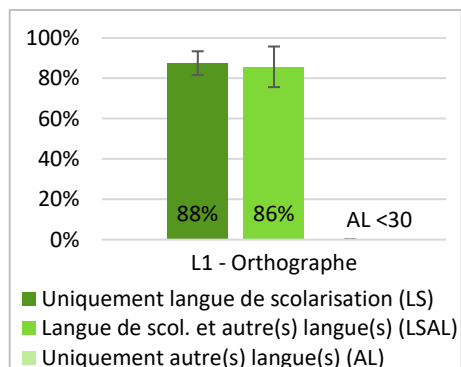
Garçons vs filles $d=.24$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon l'origine sociale



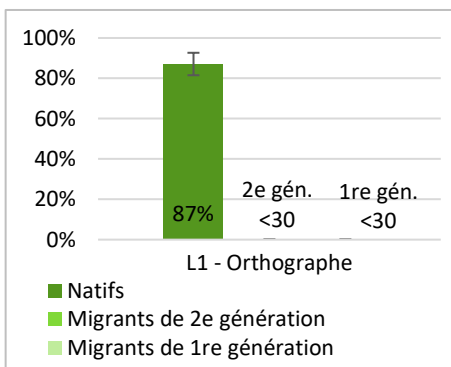
(1) vs (2) $d=.15$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.26$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.62$; (2) vs (3) $d=.11$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.49$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.38$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon la langue parlée à la maison



LS vs LSAL $d=.05$ (n.s.)

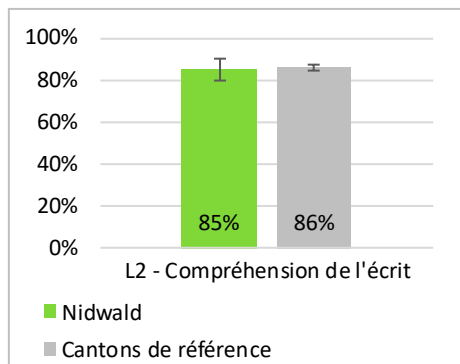
Atteinte des compétences fondamentales selon le statut migratoire





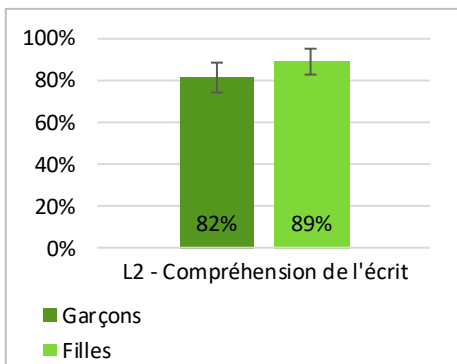
L2 Anglais – Compréhension de l'écrit

Atteinte des compétences fondamentales



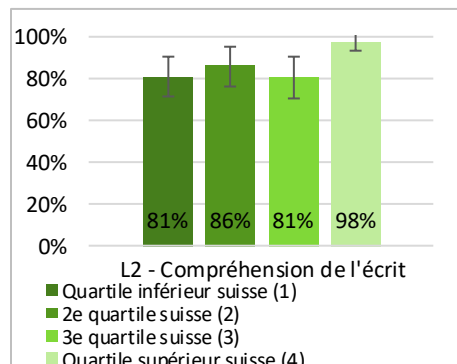
Nidwald vs cantons de référence $d=.02$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le genre



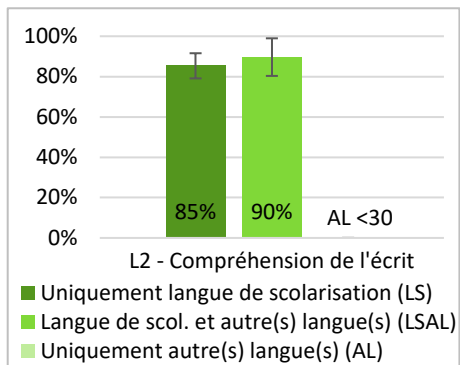
Garçons vs filles $d=.21$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon l'origine sociale



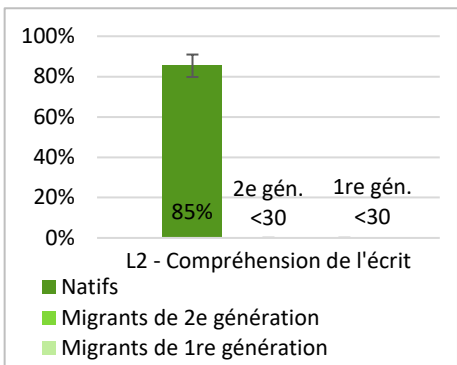
(1) vs (2) $d=.13$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.01$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.59$; (2) vs (3) $d=.14$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.47$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.60$

Atteinte des compétences fondamentales selon la langue parlée à la maison



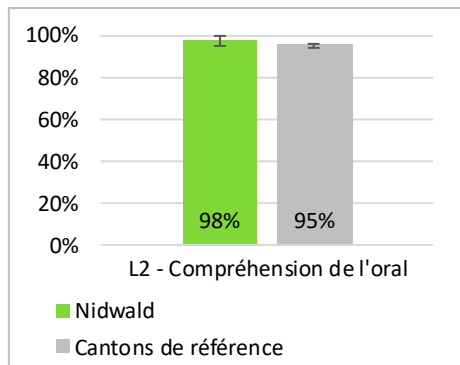
LS vs LSAL $d=.13$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le statut migratoire



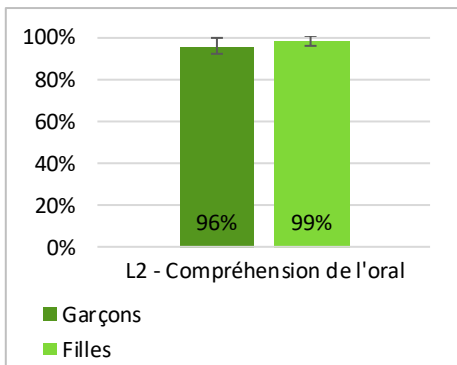
L2 Anglais – Compréhension de l'oral

Atteinte des compétences fondamentales



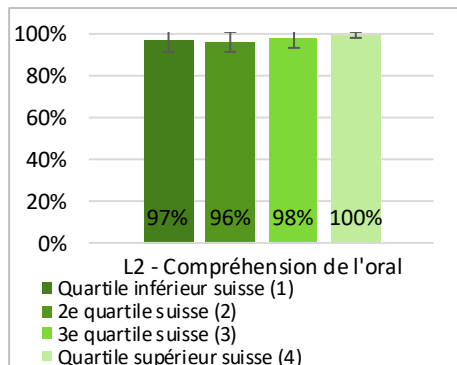
Nidwald vs cantons de référence $d=.12$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le genre



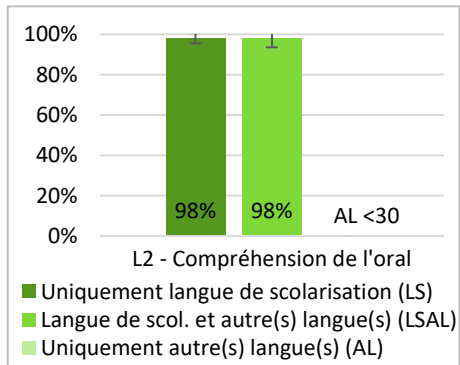
Garçons vs filles $d=.17$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon l'origine sociale



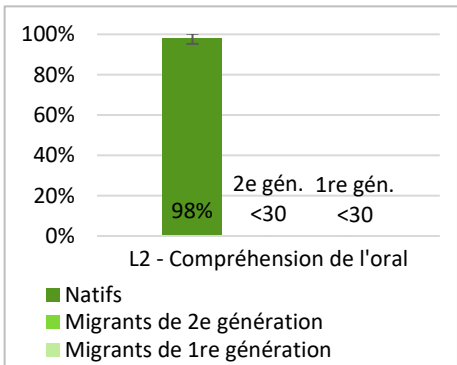
(1) vs (2) $d=.03$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.08$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.16$ (n.s.); (2) vs (3) $d=.11$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.25$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.20$ (n.s.)

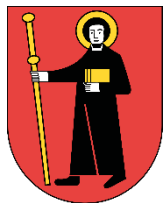
Atteinte des compétences fondamentales selon la langue parlée à la maison



LS vs LSAL $d=.01$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le statut migratoire



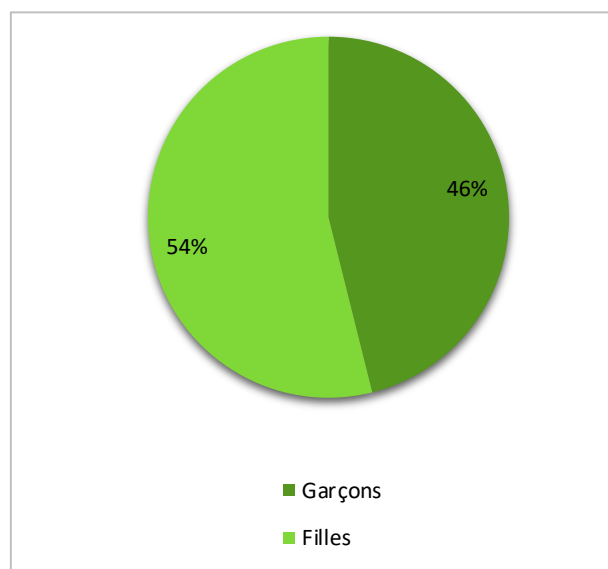


Glaris

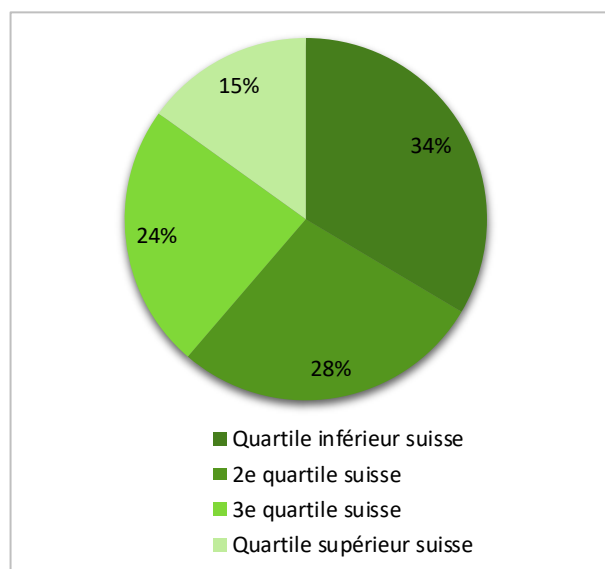
Population et échantillon

	Glaris	Suisse
Design de l'échantillonnage	Échantillonnage avec stratification en une étape	-
Taux de participation des écoles	99.7%	99.2%
Taux d'exclusion des élèves au niveau école	1.5%	1.6%
Taux d'exclusion au niveau des élèves	0.0%	1.3%
Taux de participation des élèves	97.3%	96.6%
Nombre d'élèves participants	254	20'177
Taille de la population COFO	339	76'985
Couverture estimée	98.5%	97.1%

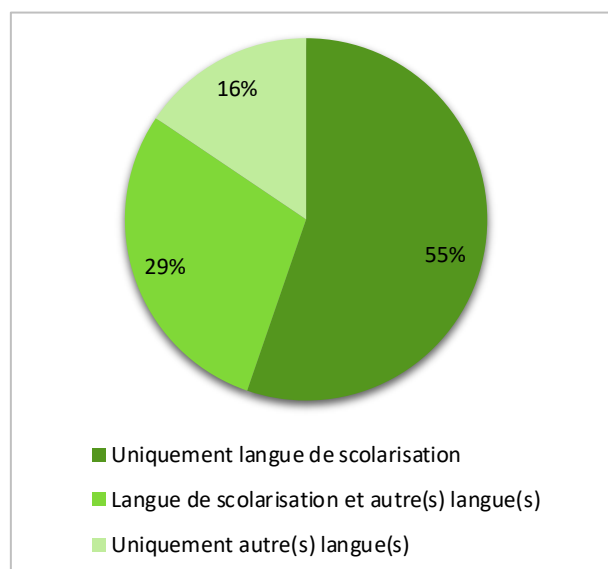
Genre



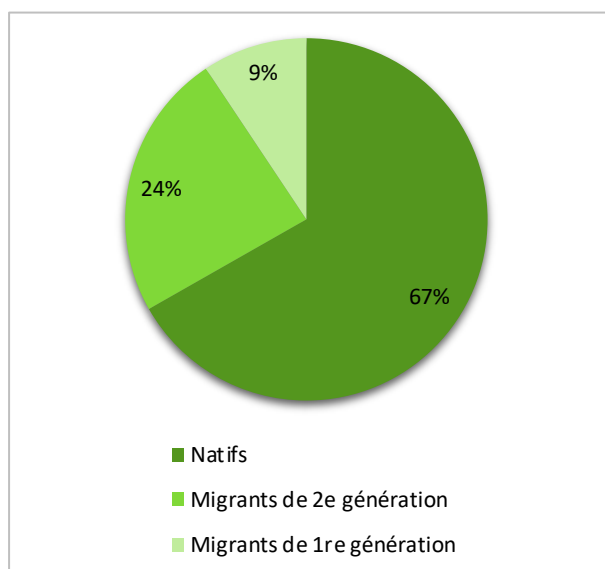
Origine sociale



Langue parlée à la maison



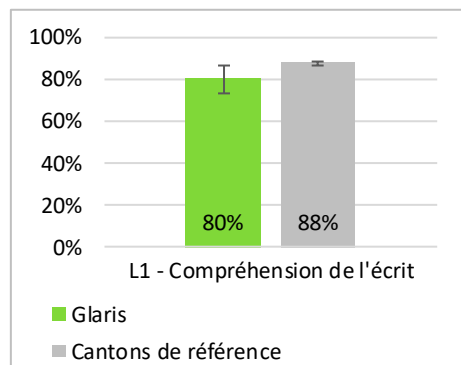
Statut migratoire





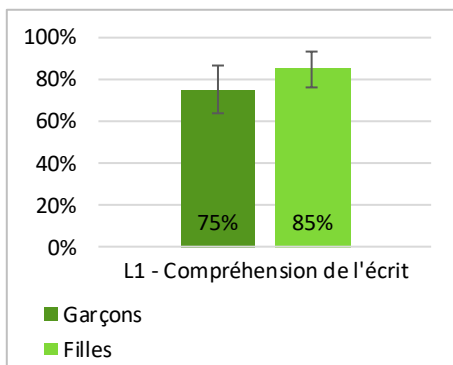
L1 Allemand – Compréhension de l'écrit

Atteinte des compétences fondamentales



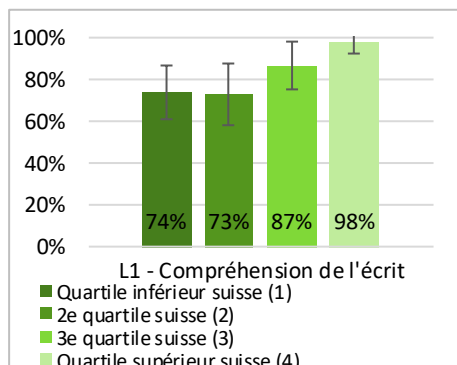
Glaris vs cantons de référence $d=.21$

Atteinte des compétences fondamentales selon le genre



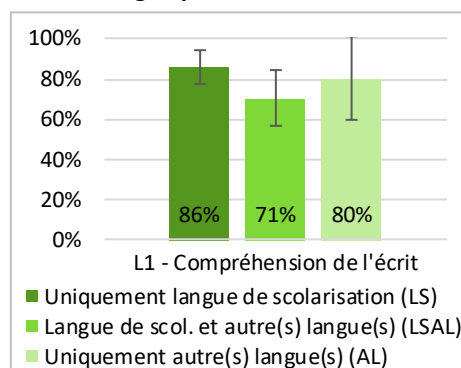
Garçons vs filles $d=.25$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon l'origine sociale



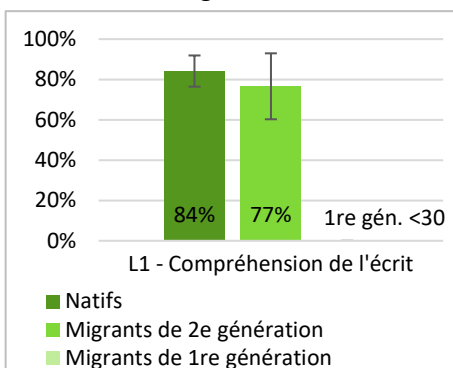
(1) vs (2) $d=.03$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.32$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.74$; (2) vs (3) $d=.35$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.77$; (3) vs (4) $d=.45$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon la langue parlée à la maison



LS vs LSAL $d=.38$ (n.s.); LS vs AL $d=.15$ (n.s.); LSAL vs AL $d=.23$ (n.s.)

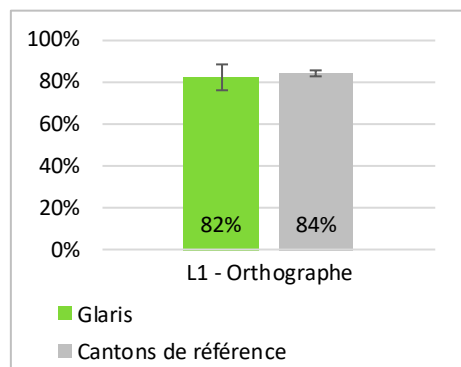
Atteinte des compétences fondamentales selon le statut migratoire



Natifs vs 2e gén. $d=.19$ (n.s.)

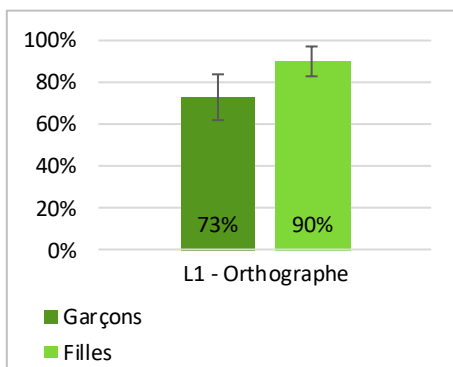
L1 Allemand – Orthographe

Atteinte des compétences fondamentales



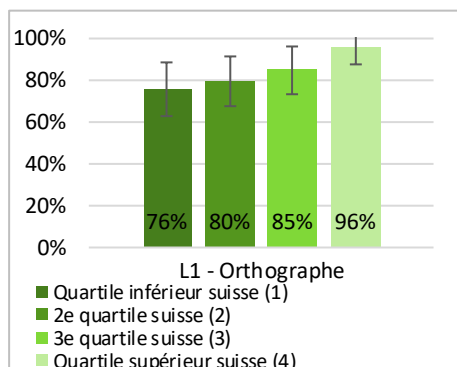
Glaris vs cantons de référence $d=.06$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le genre



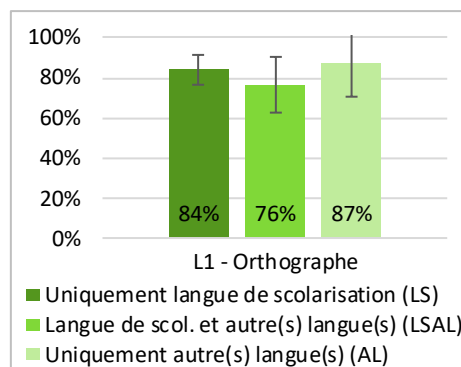
Garçons vs filles $d=.45$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon l'origine sociale



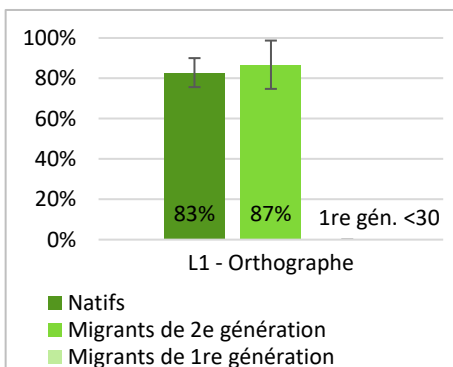
(1) vs (2) $d=.09$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.23$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.60$ (n.s.); (2) vs (3) $d=.14$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.52$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.38$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon la langue parlée à la maison



LS vs LSAL $d=.18$ (n.s.); LS vs AL $d=.10$ (n.s.); LSAL vs AL $d=.28$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le statut migratoire

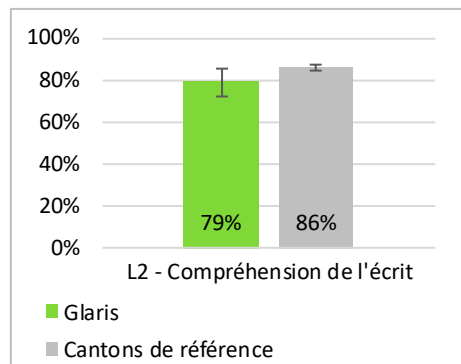


Natifs vs 2e gén. $d=.11$ (n.s.)



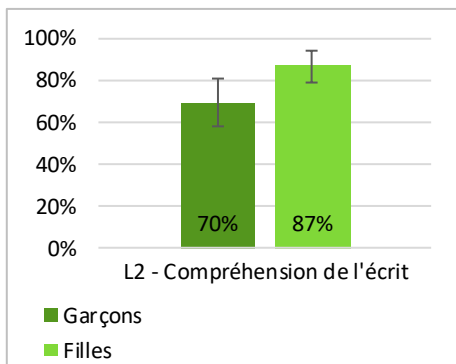
L2 Anglais – Compréhension de l'écrit

Atteinte des compétences fondamentales



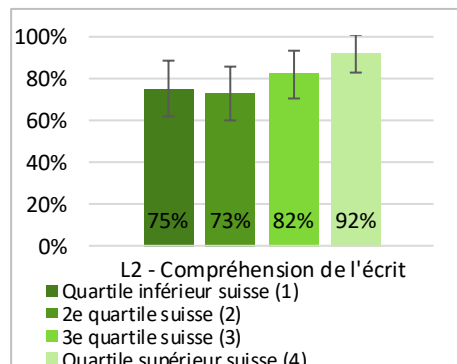
Glaris vs cantons de référence $d=.19$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le genre



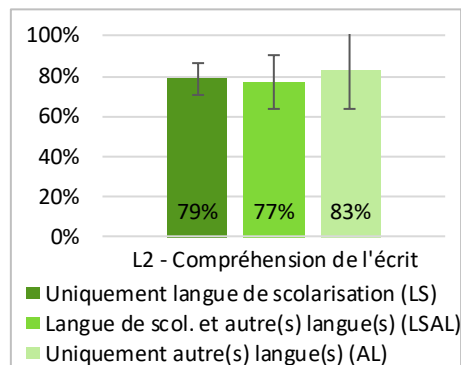
Garçons vs filles $d=.44$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon l'origine sociale



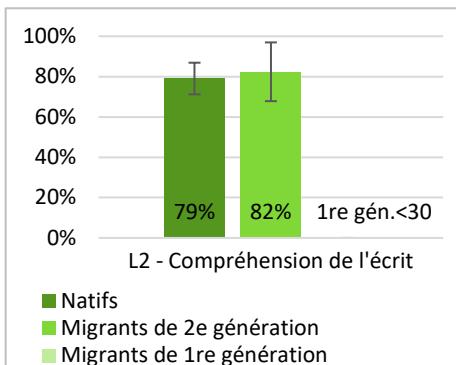
(1) vs (2) $d=.06$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.17$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.47$ (n.s.); (2) vs (3) $d=.23$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.53$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.30$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon la langue parlée à la maison



LS vs LSAL $d=.04$ (n.s.); LS vs AL $d=.12$ (n.s.); LSAL vs AL $d=.16$ (n.s.)

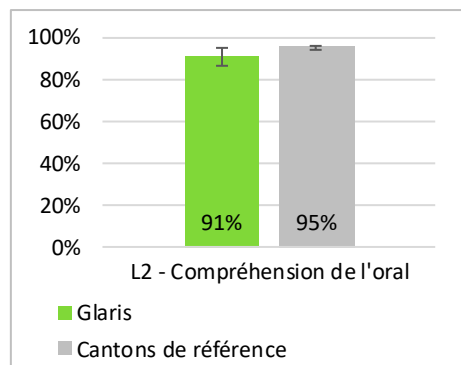
Atteinte des compétences fondamentales selon le statut migratoire



Natifs vs 2e gén. $d=.09$ (n.s.)

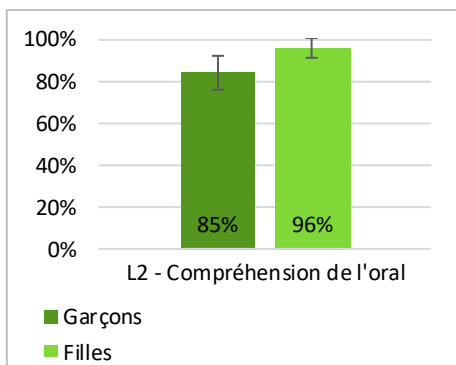
L2 Anglais – Compréhension de l'oral

Atteinte des compétences fondamentales



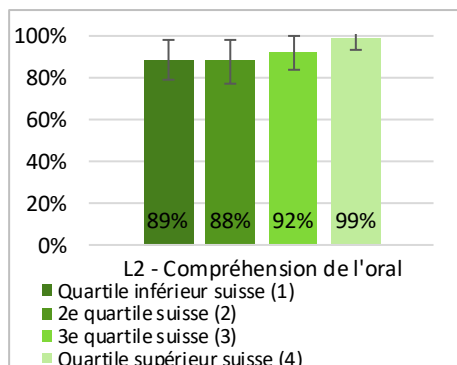
Glaris vs cantons de référence $d=.18$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le genre



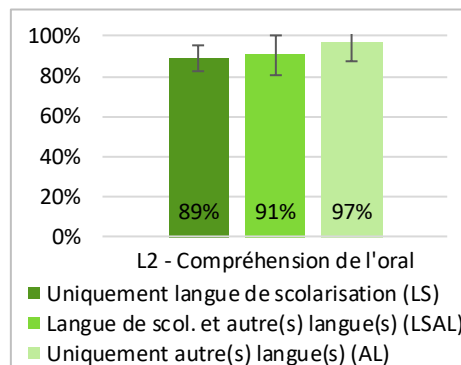
Garçons vs filles $d=.41$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon l'origine sociale



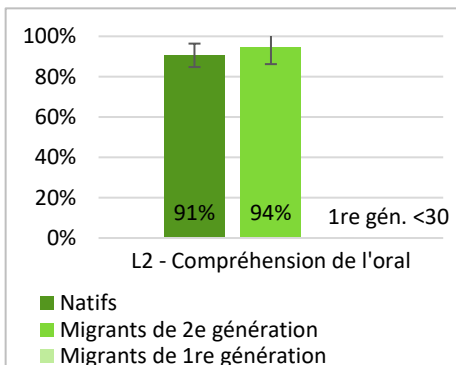
(1) vs (2) $d=.01$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.12$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.41$ (n.s.); (2) vs (3) $d=.13$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.42$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.31$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon la langue parlée à la maison

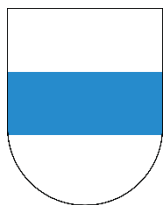


LS vs LSAL $d=.05$ (n.s.); LS vs AL $d=.30$ (n.s.); LSAL vs AL $d=.25$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le statut migratoire



Natifs vs 2e gén. $d=.16$ (n.s.)

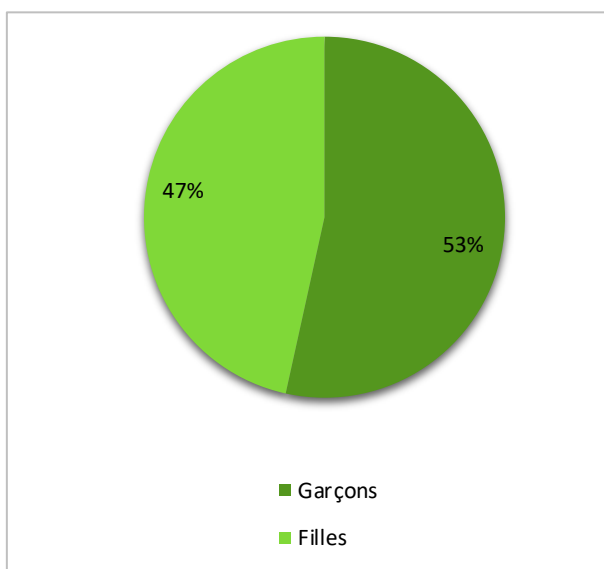


Zoug

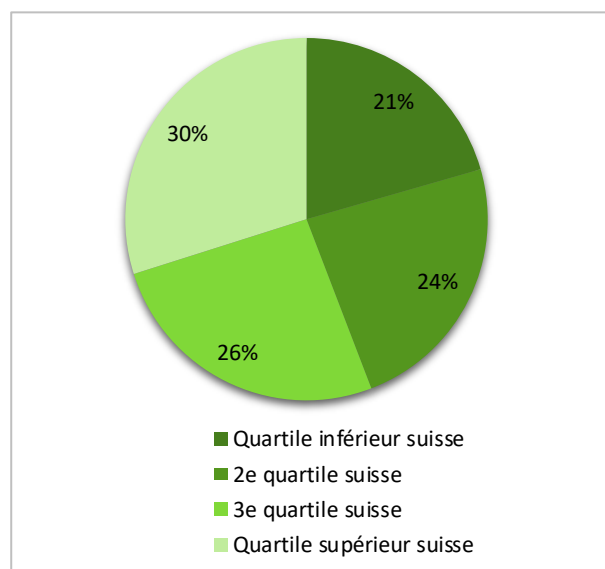
Population et échantillon

	Zoug	Suisse
Design de l'échantillonnage	Échantillonnage avec stratification en une étape	-
Taux de participation des écoles	100%	99.2%
Taux d'exclusion des élèves au niveau école	3.5%	1.6%
Taux d'exclusion au niveau des élèves	2.6%	1.3%
Taux de participation des élèves	94.6%	96.6%
Nombre d'élèves participants	577	20'177
Taille de la population COFO	1'034	76'985
Couverture estimée	93.8%	97.1%

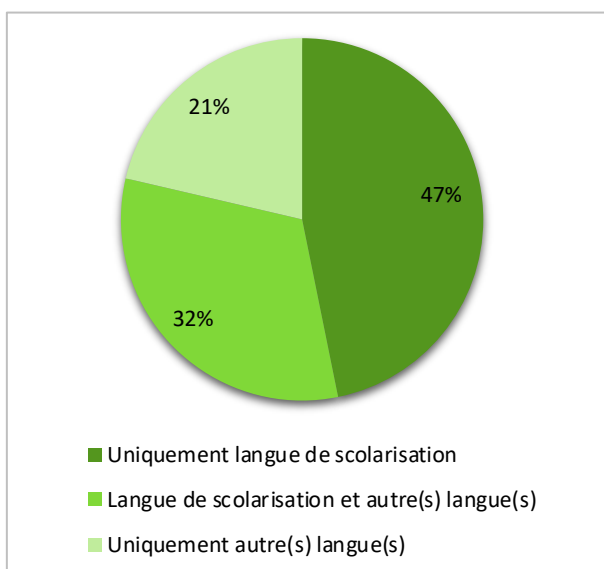
Genre



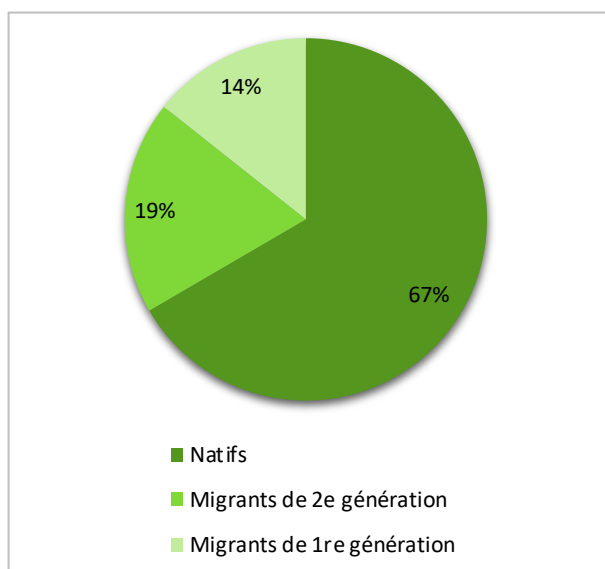
Origine sociale



Langue parlée à la maison



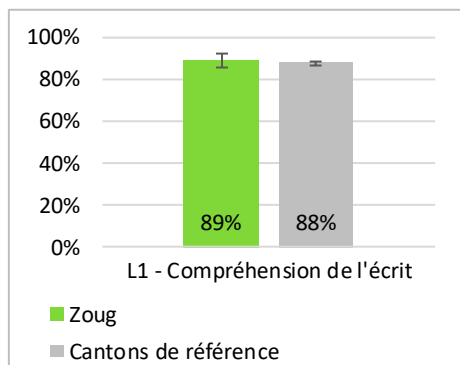
Statut migratoire





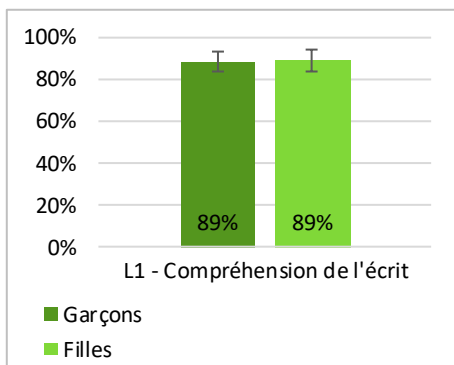
L1 Allemand – Compréhension de l'écrit

Atteinte des compétences fondamentales



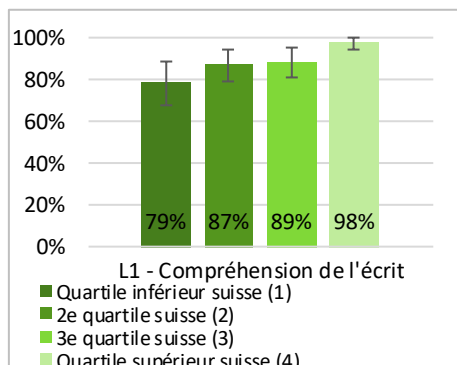
Zoug vs cantons de référence $d=.03$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le genre



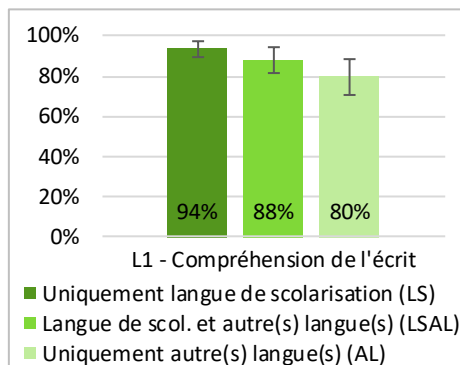
Garçons vs filles $d=.02$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon l'origine sociale



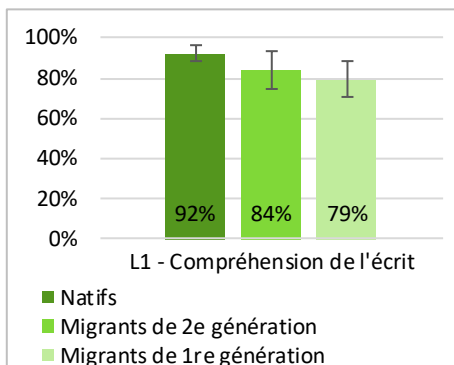
(1) vs (2) $d=.23$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.28$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.62$; (2) vs (3) $d=.05$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.41$; (3) vs (4) $d=.37$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon la langue parlée à la maison



LS vs LSAL $d=.20$ (n.s.); LS vs AL $d=.42$; LSAL vs AL $d=.23$ (n.s.)

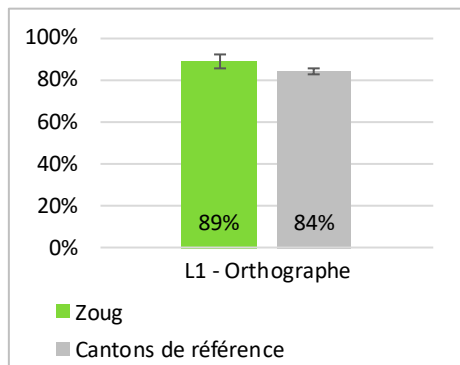
Atteinte des compétences fondamentales selon le statut migratoire



Natifs vs 2e gén. $d=.26$ (n.s.); natifs vs 1re gén. $d=.38$; 2e gén. vs 1re gén. $d=.13$ (n.s.)

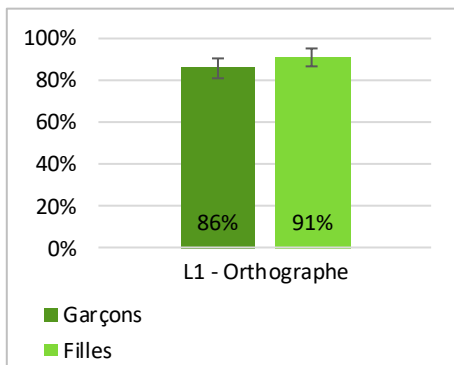
L1 Allemand – Orthographe

Atteinte des compétences fondamentales



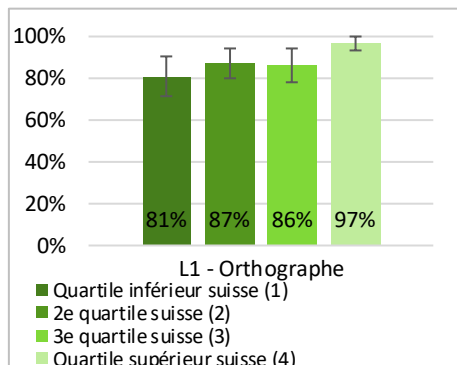
Zoug vs cantons de référence $d=.12$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le genre



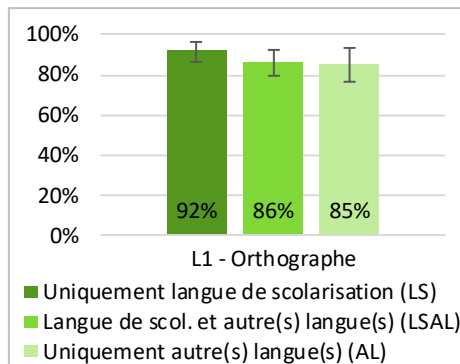
Garçons vs filles $d=.17$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon l'origine sociale



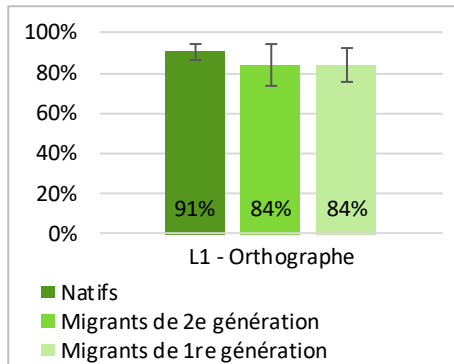
(1) vs (2) $d=.17$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.15$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.52$; (2) vs (3) $d=.02$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.36$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.38$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon la langue parlée à la maison



LS vs LSAL $d=.16$ (n.s.); LS vs AL $d=.20$ (n.s.); LSAL vs AL $d=.04$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le statut migratoire

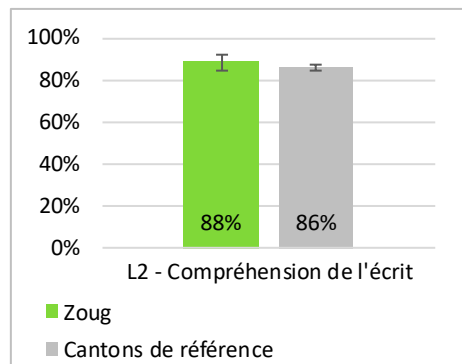


Natifs vs 2e gén. $d=.21$ (n.s.); natifs vs 1re gén. $d=.19$ (n.s.); 2e gén. vs 1re gén. $d=.01$ (n.s.)



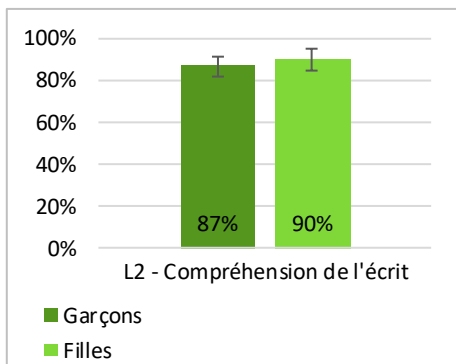
L2 Anglais – Compréhension de l'écrit

Atteinte des compétences fondamentales



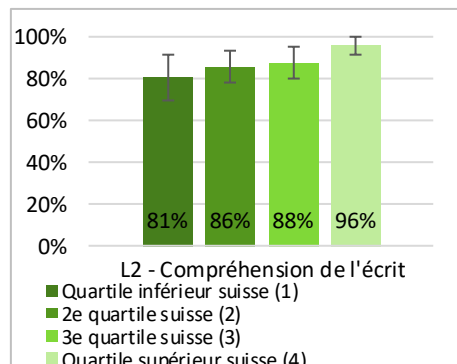
Zoug vs cantons de référence $d=.07$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le genre



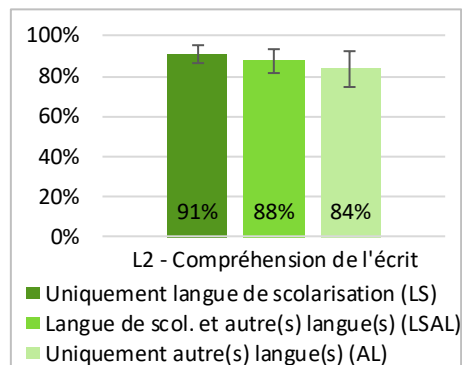
Garçons vs filles $d=.10$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon l'origine sociale



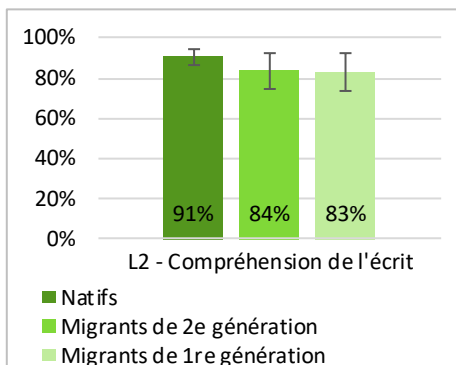
(1) vs (2) $d=.13$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.19$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.49$; (2) vs (3) $d=.06$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.37$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.32$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon la langue parlée à la maison



LS vs LSAL $d=.11$ (n.s.); LS vs AL $d=.22$ (n.s.); LSAL vs AL $d=.11$ (n.s.)

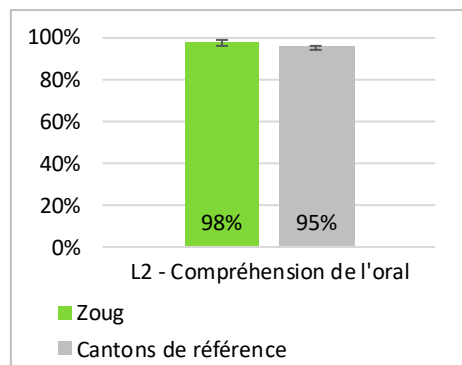
Atteinte des compétences fondamentales selon le statut migratoire



Natifs vs 2e gén. $d=.21$ (n.s.); natifs vs 1re gén. $d=.22$ (n.s.); 2e gén. vs 1re gén. $d=.01$ (n.s.)

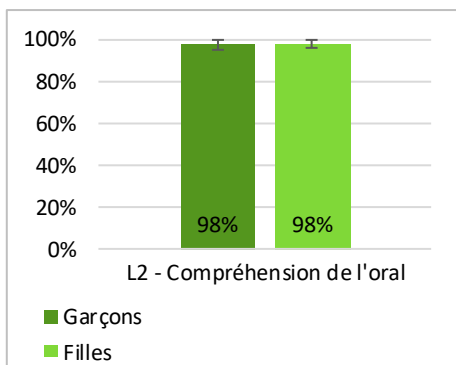
L2 Anglais – Compréhension de l'oral

Atteinte des compétences fondamentales



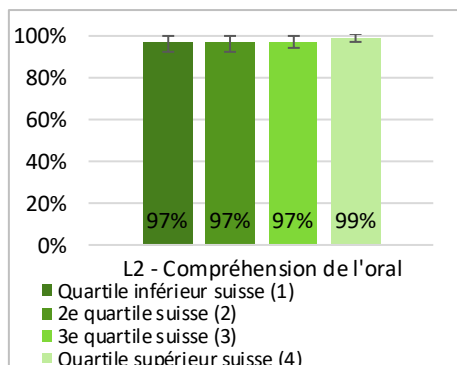
Zoug vs cantons de référence $d=.13$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le genre



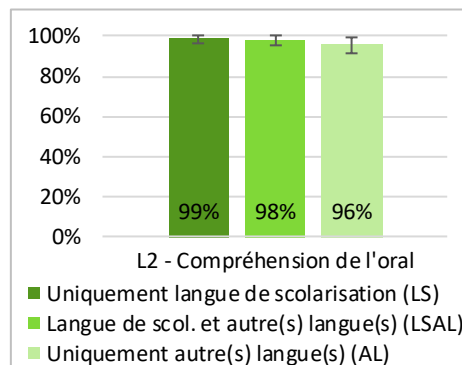
Garçons vs filles $d=.01$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon l'origine sociale



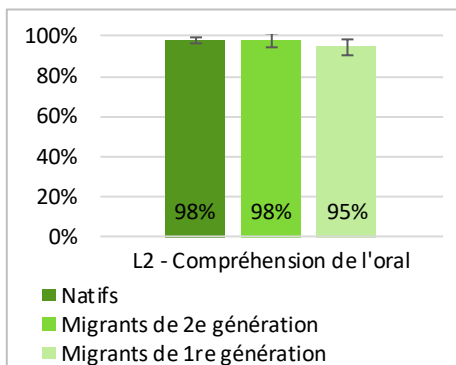
(1) vs (2) $d=.00$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.04$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.20$ (n.s.); (2) vs (3) $d=.04$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.20$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.16$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon la langue parlée à la maison

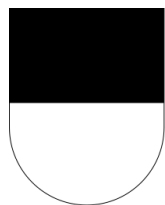


LS vs LSAL $d=.04$ (n.s.); LS vs AL $d=.17$ (n.s.); LSAL vs AL $d=.13$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le statut migratoire



Natifs vs 2e gén. $d=.05$ (n.s.); natifs vs 1re gén. $d=.20$ (n.s.); 2e gén. vs 1re gén. $d=.15$ (n.s.)

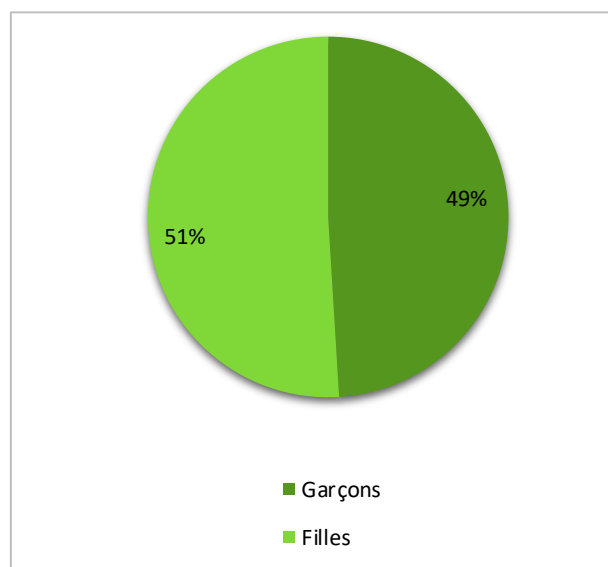


Fribourg
partie francophone

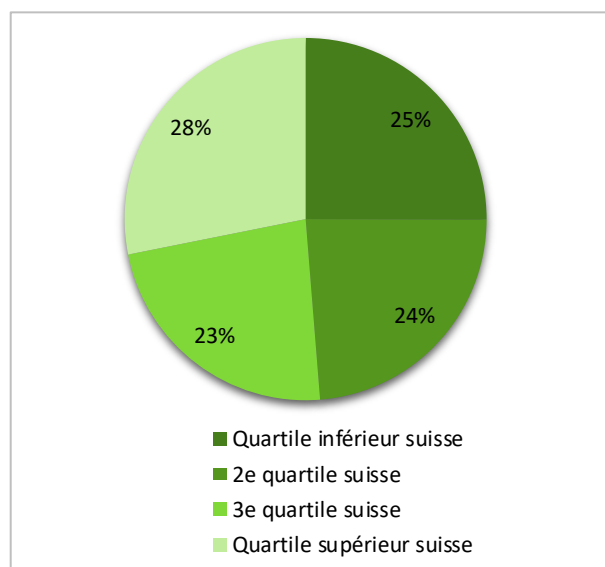
Population et échantillon

	Fribourg_f	Suisse
Design de l'échantillonnage	Échantillonnage avec stratification en deux étapes	-
Taux de participation des écoles	100%	99.2%
Taux d'exclusion des élèves au niveau école	0.0%	1.6%
Taux d'exclusion au niveau des élèves	2.6%	1.3%
Taux de participation des élèves	98.2%	96.6%
Nombre d'élèves participants	955	20'177
Taille de la population COFO	2'645	76'985
Couverture estimée	97.4%	97.1%

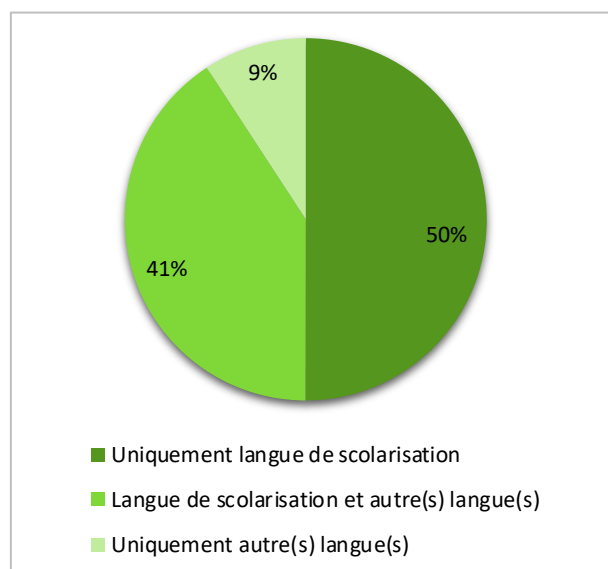
Genre



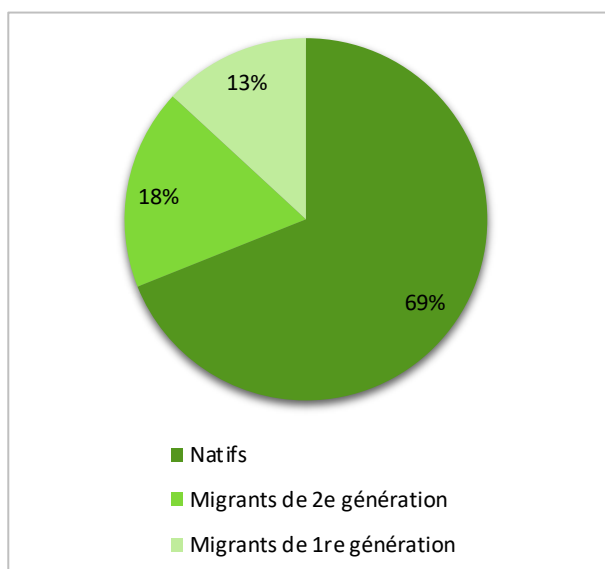
Origine sociale



Langue parlée à la maison



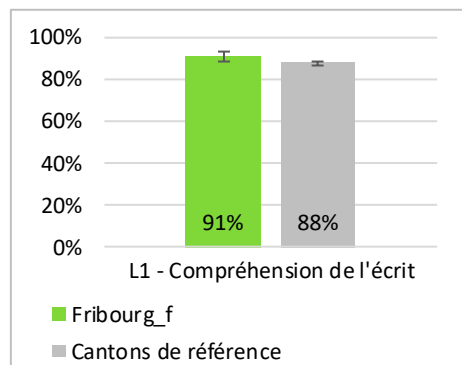
Statut migratoire





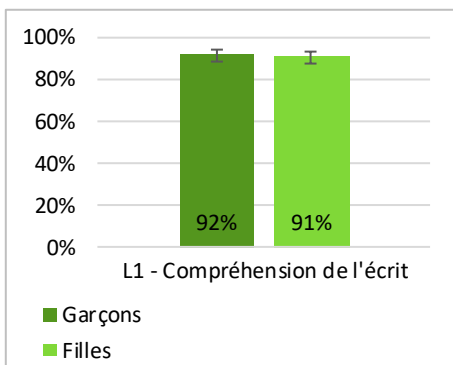
L1 Français – Compréhension de l'écrit

Atteinte des compétences fondamentales



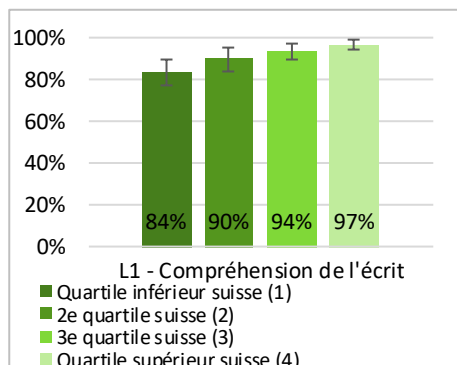
Fribourg_f vs cantons de référence $d=.11$

Atteinte des compétences fondamentales selon le genre



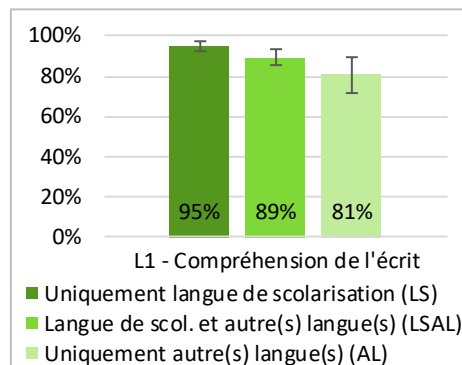
Garçons vs filles $d=.03$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon l'origine sociale



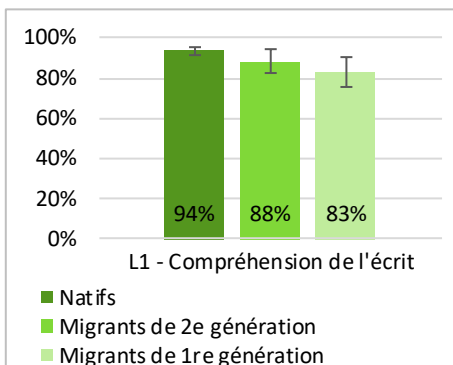
(1) vs (2) $d=.19$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.33$; (1) vs (4) $d=.47$; (2) vs (3) $d=.14$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.28$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.15$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon la langue parlée à la maison



LS vs LSAL $d=.20$ (n.s.); LS vs AL $d=.44$; LSAL vs AL $d=.24$ (n.s.)

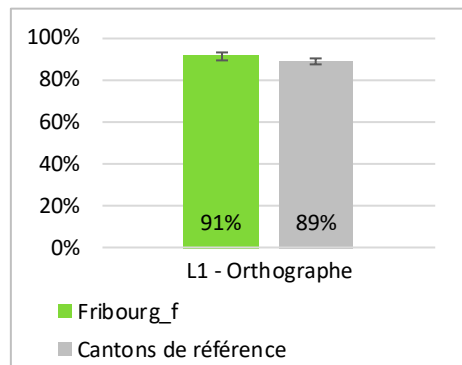
Atteinte des compétences fondamentales selon le statut migratoire



Natifs vs 2e gén. $d=.18$ (n.s.); natifs vs 1re gén. $d=.33$; 2e gén. vs 1re gén. $d=.16$ (n.s.)

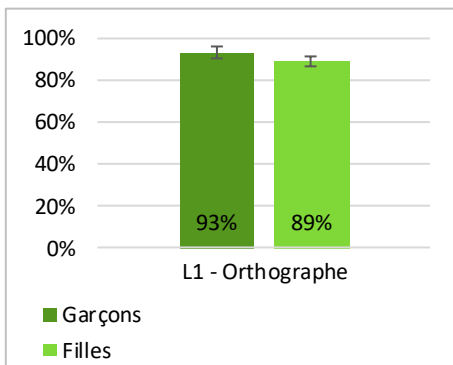
L1 Français – Orthographe

Atteinte des compétences fondamentales



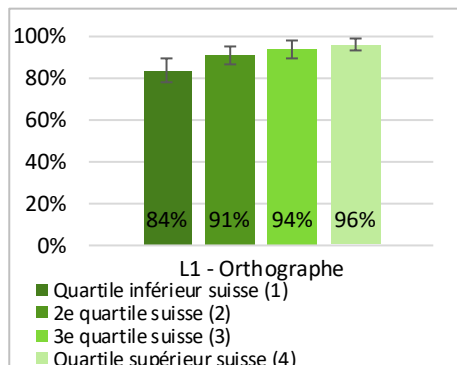
Fribourg_f vs cantons de référence $d=.08$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le genre



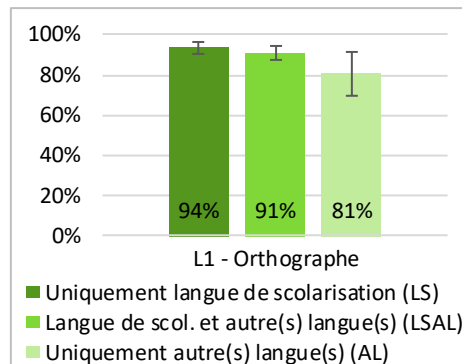
Garçons vs filles $d=.14$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon l'origine sociale



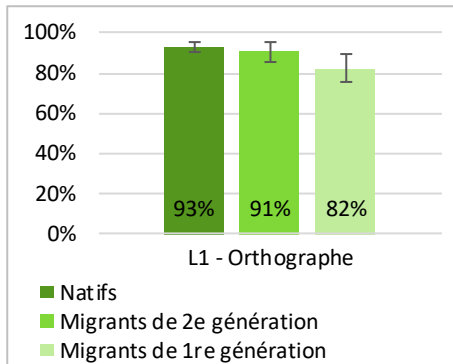
(1) vs (2) $d=.22$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.33$; (1) vs (4) $d=.41$; (2) vs (3) $d=.12$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.20$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.08$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon la langue parlée à la maison



LS vs LSAL $d=.11$ (n.s.); LS vs AL $d=.39$ (n.s.); LSAL vs AL $d=.29$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le statut migratoire

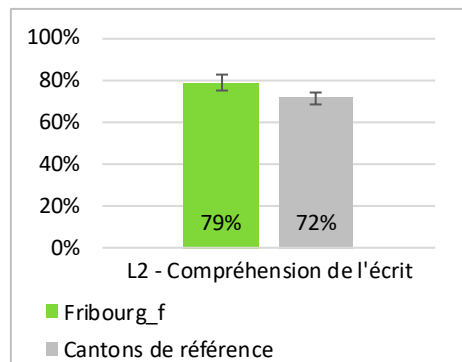


Natifs vs 2e gén. $d=.09$ (n.s.); natifs vs 1re gén. $d=.33$; 2e gén. vs 1re gén. $d=.25$ (n.s.)



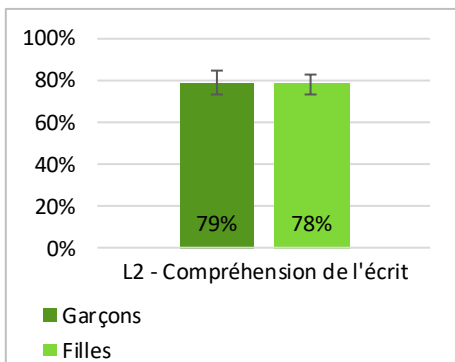
L2 Allemand – Compréhension de l'écrit

Atteinte des compétences fondamentales



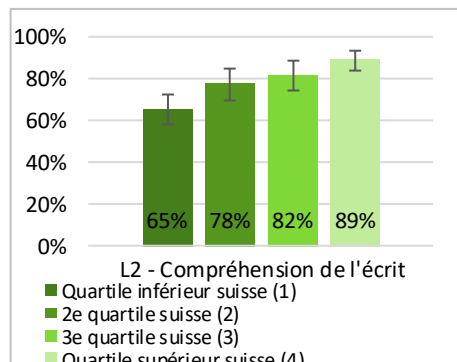
Fribourg_f vs cantons de référence $d=.17$

Atteinte des compétences fondamentales selon le genre



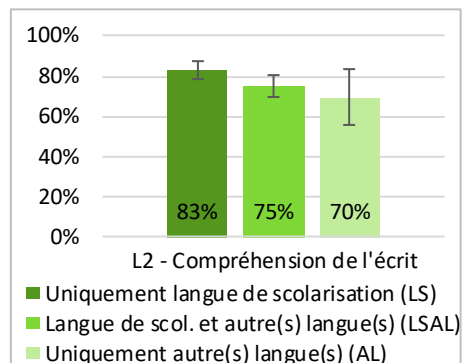
Garçons vs filles $d=.02$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon l'origine sociale



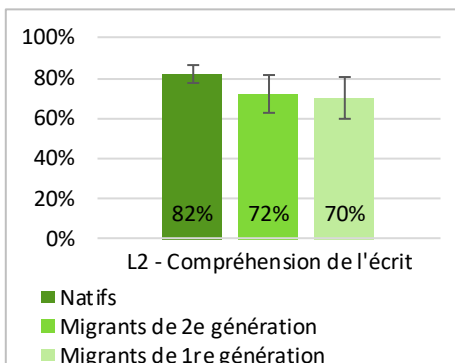
(1) vs (2) $d=.27$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.38$; (1) vs (4) $d=.59$; (2) vs (3) $d=.11$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.31$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.21$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon la langue parlée à la maison



LS vs LSAL $d=.19$ (n.s.); LS vs AL $d=.32$ (n.s.); LSAL vs AL $d=.13$ (n.s.)

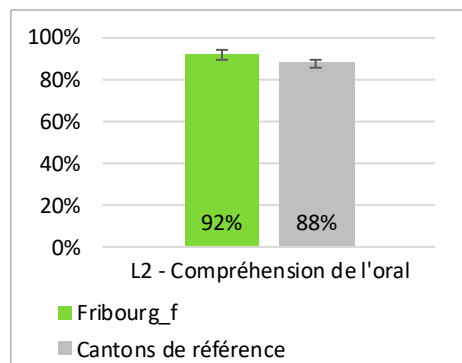
Atteinte des compétences fondamentales selon le statut migratoire



Natifs vs 2e gén. $d=.24$ (n.s.); natifs vs 1re gén. $d=.27$ (n.s.); 2e gén. vs 1re gén. $d=.04$ (n.s.)

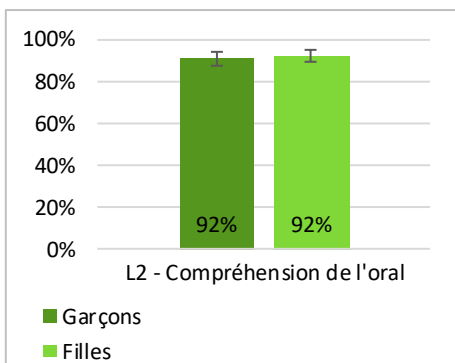
L2 Allemand – Compréhension de l'oral

Atteinte des compétences fondamentales



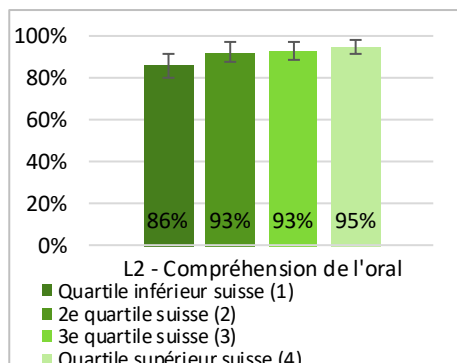
Fribourg_f vs cantons de référence $d=.13$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le genre



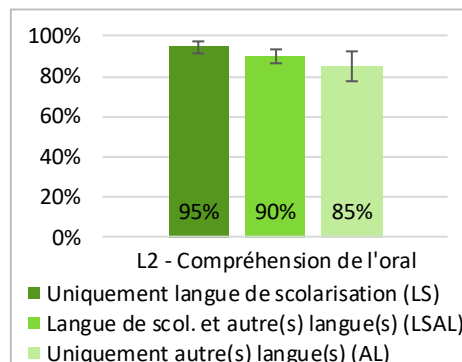
Garçons vs filles $d=.03$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon l'origine sociale



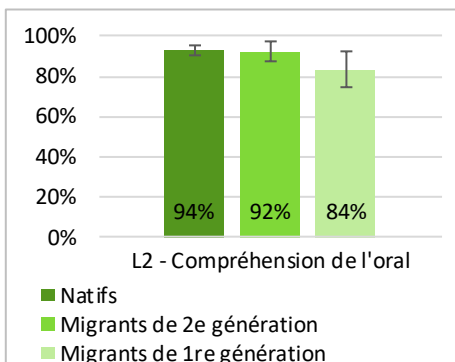
(1) vs (2) $d=.22$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.24$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.32$; (2) vs (3) $d=.02$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.11$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.09$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon la langue parlée à la maison

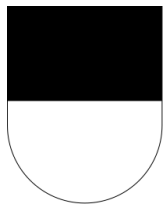


LS vs LSAL $d=.16$ (n.s.); LS vs AL $d=.31$ (n.s.); LSAL vs AL $d=.15$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le statut migratoire



Natifs vs 2e gén. $d=.04$ (n.s.); natifs vs 1re gén. $d=.31$ (n.s.); 2e gén. vs 1re gén. $d=.27$ (n.s.)

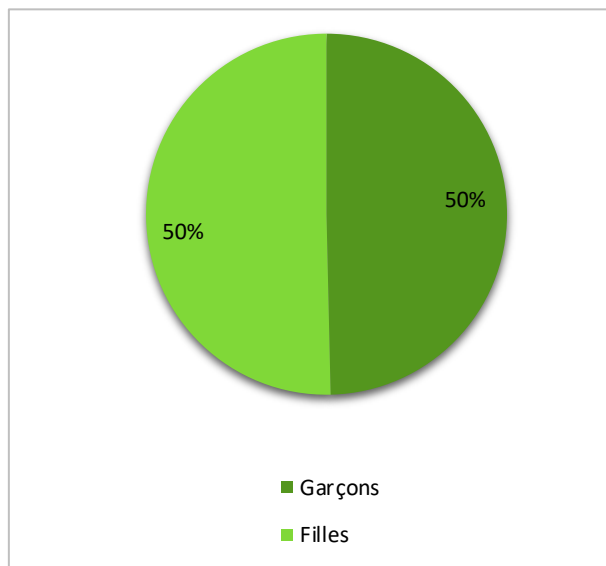


Fribourg
partie germanophone

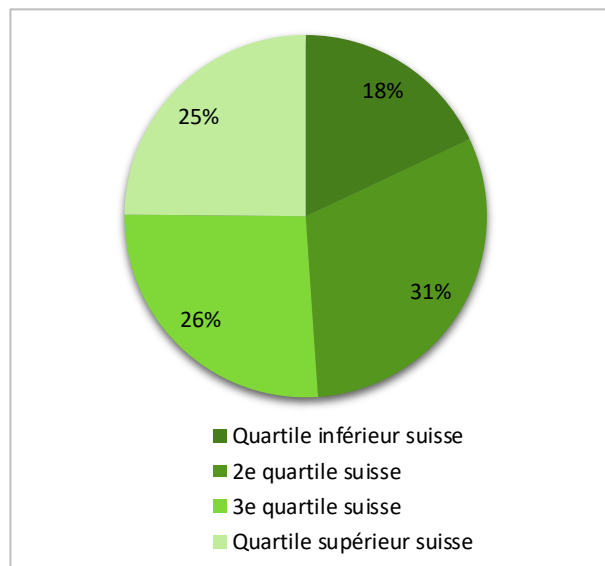
Population et échantillon

	Fribourg_d	Suisse
Design de l'échantillonnage	Échantillonnage avec stratification en une étape	-
Taux de participation des écoles	100%	99.2%
Taux d'exclusion des élèves au niveau école	0.0%	1.6%
Taux d'exclusion au niveau des élèves	1.3%	1.3%
Taux de participation des élèves	97.8%	96.6%
Nombre d'élèves participants	513	20'177
Taille de la population COFO	758	76'985
Couverture estimée	98.7%	97.1%

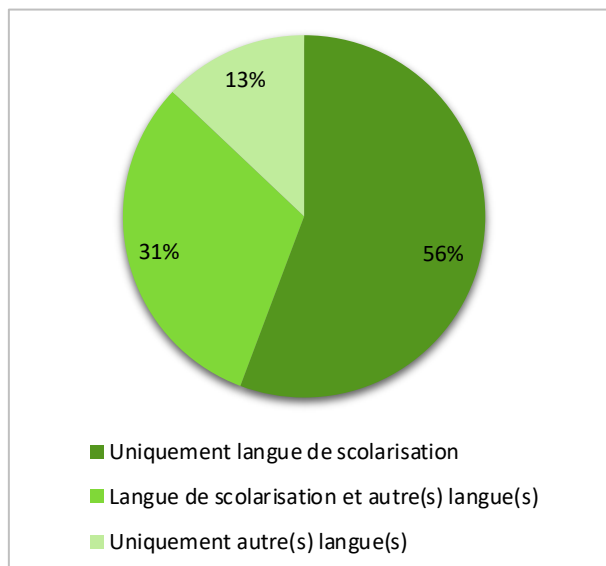
Genre



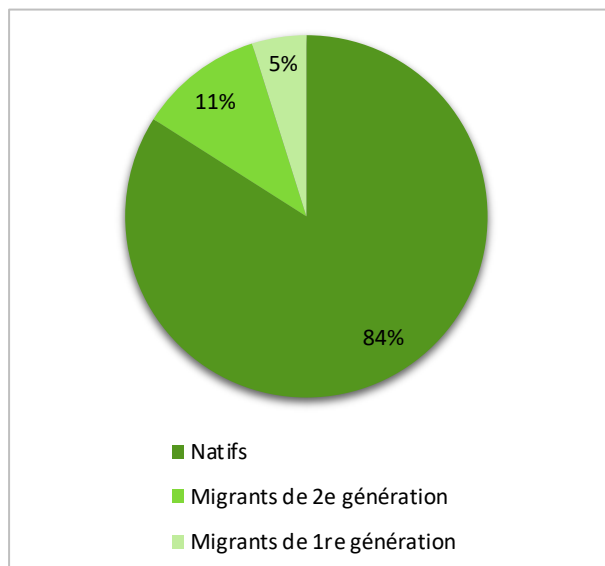
Origine sociale



Langue parlée à la maison



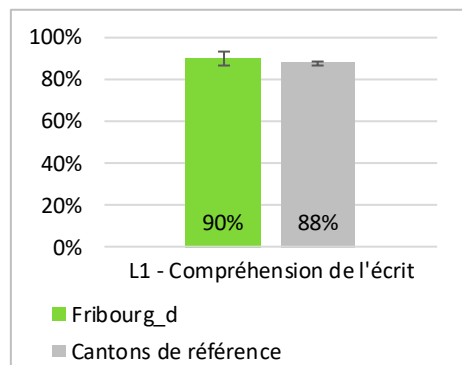
Statut migratoire





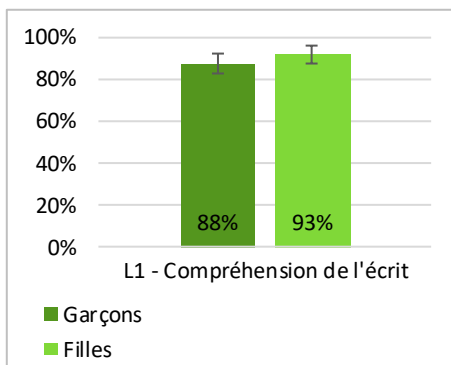
L1 Allemand – Compréhension de l'écrit

Atteinte des compétences fondamentales



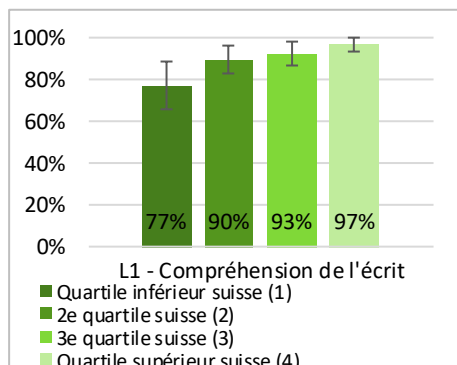
Fribourg_d vs cantons de référence $d=.07$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le genre



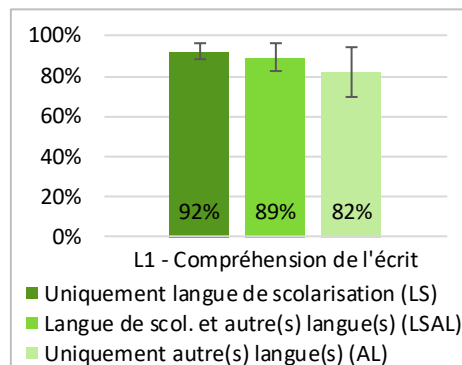
Garçons vs filles $d=.16$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon l'origine sociale



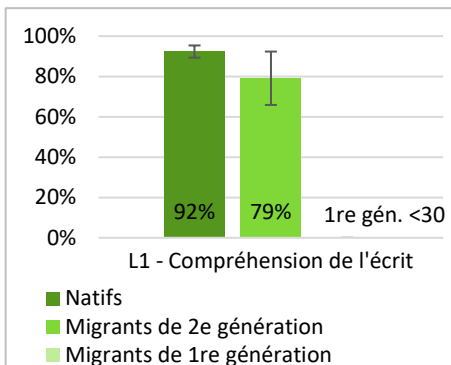
(1) vs (2) $d=.34$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.44$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.62$; (2) vs (3) $d=.10$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.30$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.20$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon la langue parlée à la maison



LS vs LSAL $d=.10$ (n.s.); LS vs AL $d=.31$ (n.s.); LSAL vs AL $d=.21$ (n.s.)

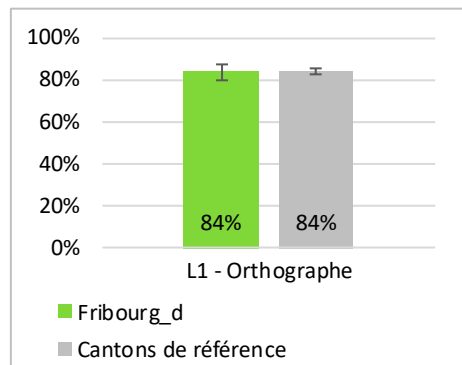
Atteinte des compétences fondamentales selon le statut migratoire



Natifs vs 2e gén. $d=.38$ (n.s.)

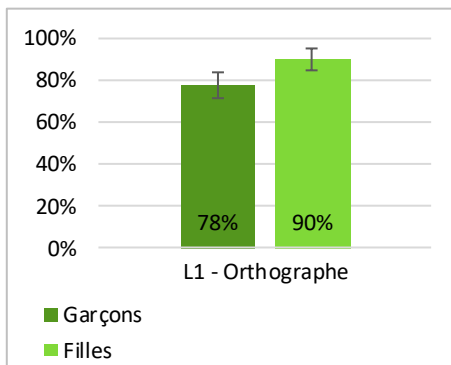
L1 Allemand – Orthographe

Atteinte des compétences fondamentales



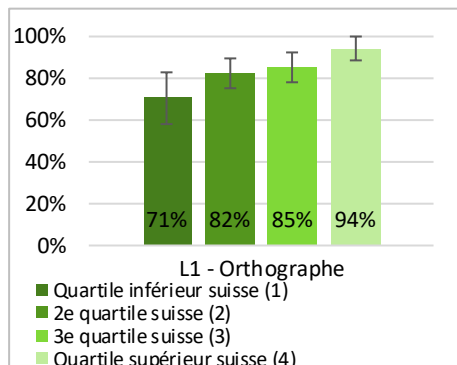
Fribourg_d vs cantons de référence $d=.01$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le genre



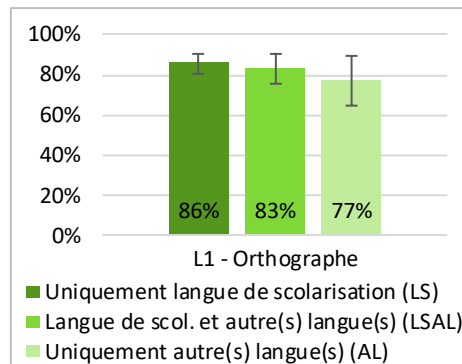
Garçons vs filles $d=.33$

Atteinte des compétences fondamentales selon l'origine sociale



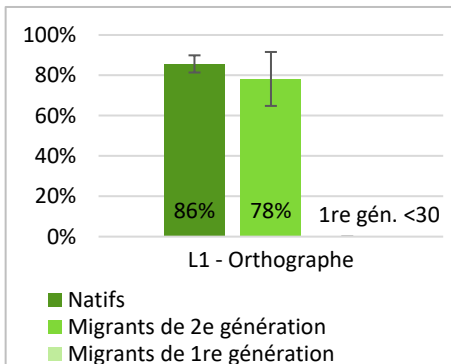
(1) vs (2) $d=.28$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.35$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.64$; (2) vs (3) $d=.07$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.37$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.30$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon la langue parlée à la maison



LS vs LSAL $d=.08$ (n.s.); LS vs AL $d=.23$ (n.s.); LSAL vs AL $d=.15$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le statut migratoire

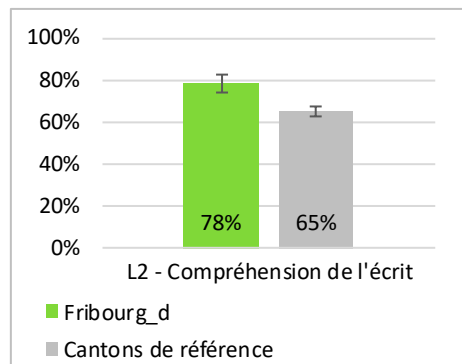


Natifs vs 2e gén. $d=.19$ (n.s.)



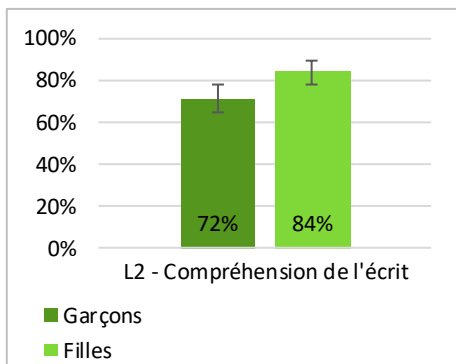
L2 Français – Compréhension de l'écrit

Atteinte des compétences fondamentales



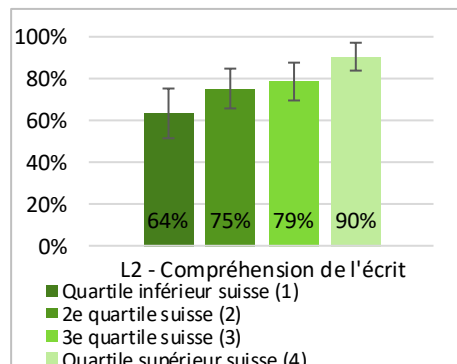
Fribourg_d vs cantons de référence $d=.28$.

Atteinte des compétences fondamentales selon le genre



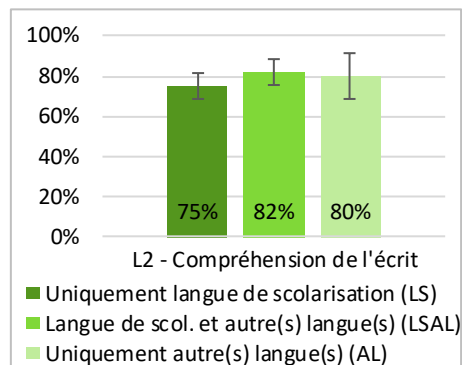
Garçons vs filles $d=.31$

Atteinte des compétences fondamentales selon l'origine sociale



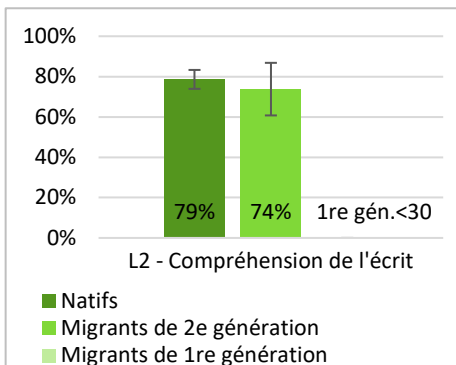
(1) vs (2) $d=.26$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.35$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.67$; (2) vs (3) $d=.09$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.41$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.32$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon la langue parlée à la maison



LS vs LSAL $d=.18$ (n.s.); LS vs AL $d=.13$ (n.s.); LSAL vs AL $d=.05$ (n.s.)

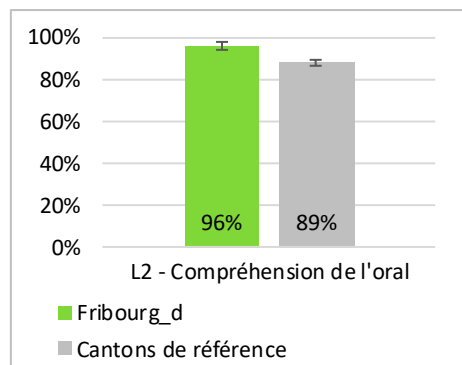
Atteinte des compétences fondamentales selon le statut migratoire



Natifs vs 2e gén. $d=.11$ (n.s.)

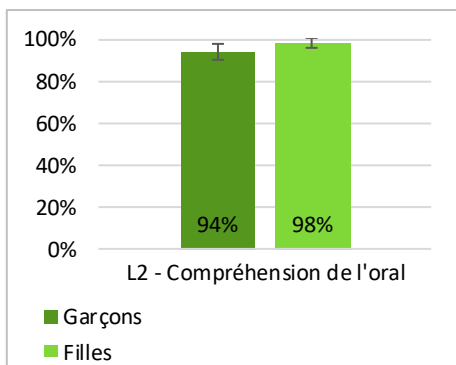
L2 Français – Compréhension de l'oral

Atteinte des compétences fondamentales



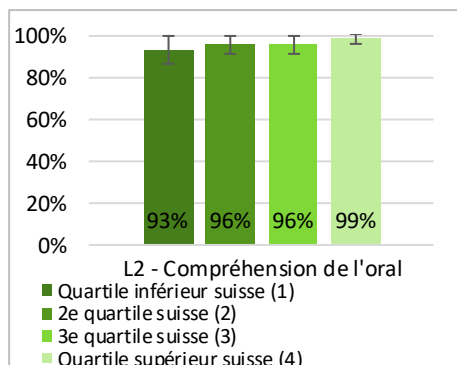
Fribourg_d vs cantons de référence $d=.30$

Atteinte des compétences fondamentales selon le genre



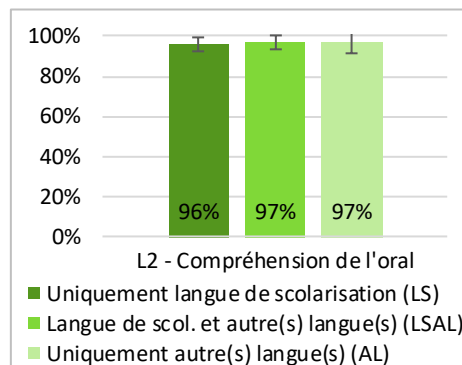
Garçons vs filles $d=.23$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon l'origine sociale



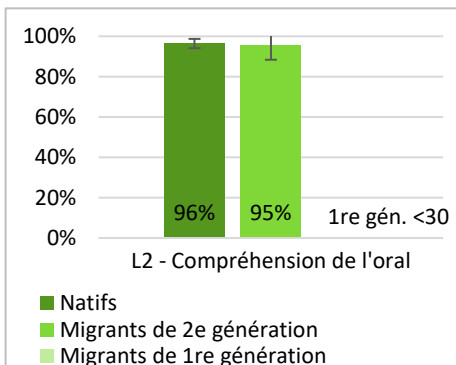
(1) vs (2) $d=.13$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.11$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.28$ (n.s.); (2) vs (3) $d=.03$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.16$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.19$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon la langue parlée à la maison

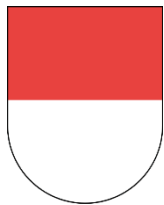


LS vs LSAL $d=.04$ (n.s.); LS vs AL $d=.06$ (n.s.); LSAL vs AL $d=.01$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le statut migratoire



Natifs vs 2e gén. $d=.04$ (n.s.)

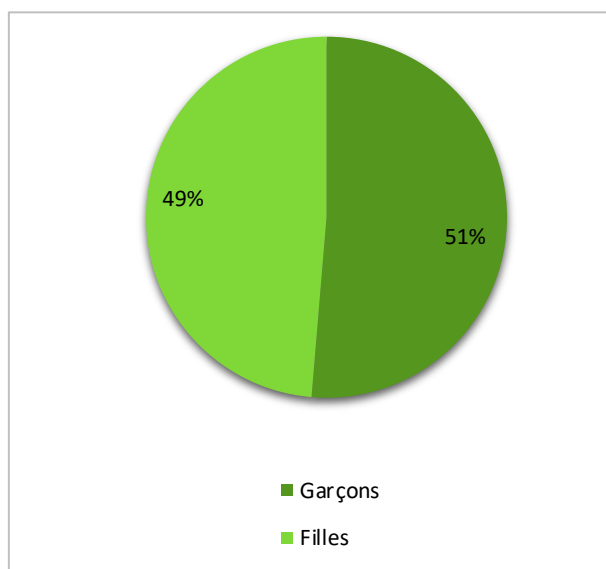


Soleure

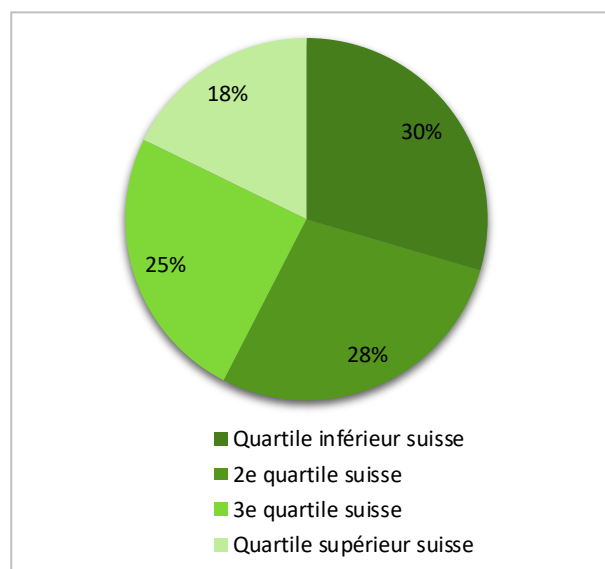
Population et échantillon

	Soleure	Suisse
Design de l'échantillonnage	Échantillonnage avec stratification en deux étapes	-
Taux de participation des écoles	98.0%	99.2%
Taux d'exclusion des élèves au niveau école	3.2%	1.6%
Taux d'exclusion au niveau des élèves	1.5%	1.3%
Taux de participation des élèves	96.8%	96.6%
Nombre d'élèves participants	912	20'177
Taille de la population COFO	2'275	76'985
Couverture estimée	95.3%	97.1%

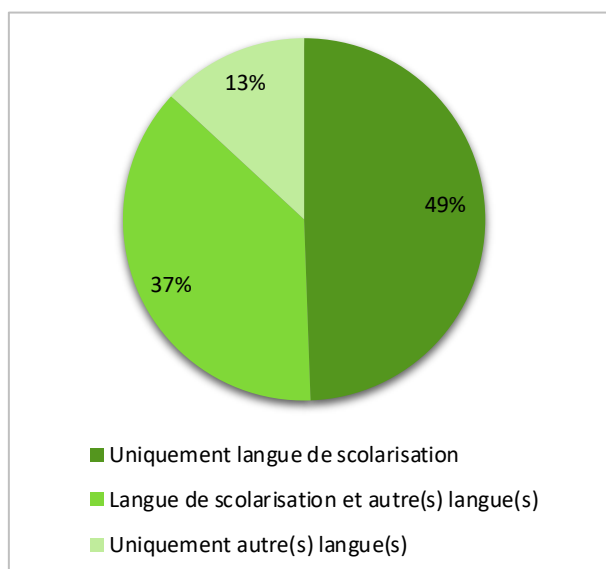
Genre



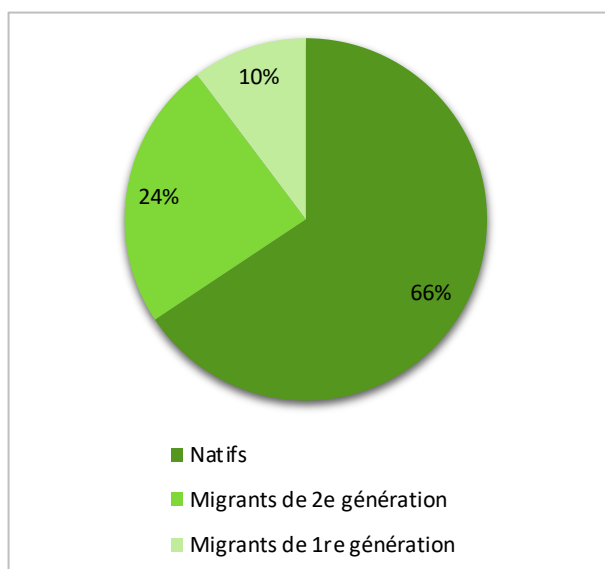
Origine sociale



Langue parlée à la maison



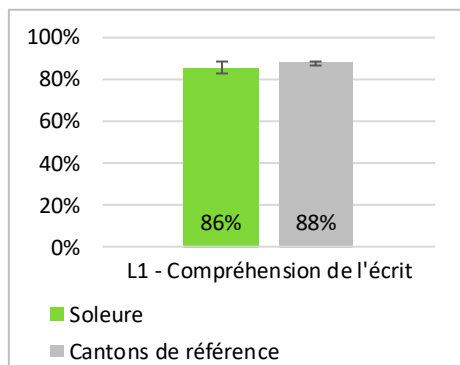
Statut migratoire





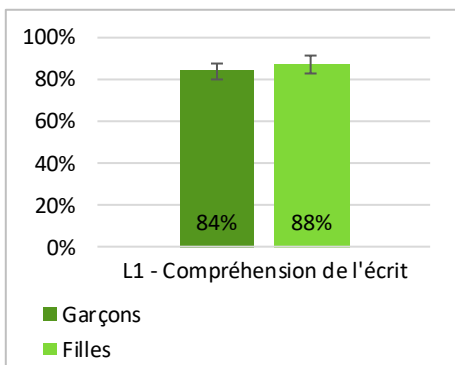
L1 Allemand – Compréhension de l'écrit

Atteinte des compétences fondamentales



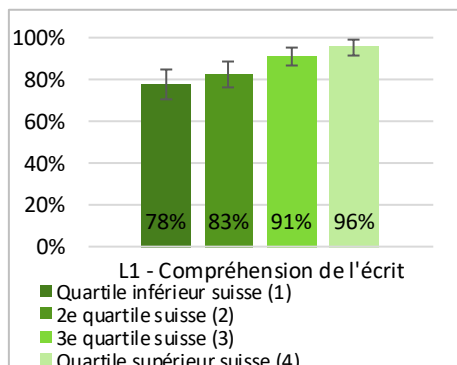
Soleure vs cantons de référence $d=.07$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le genre



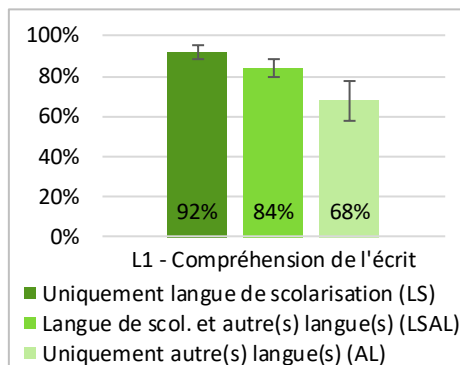
Garçons vs filles $d=.10$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon l'origine sociale



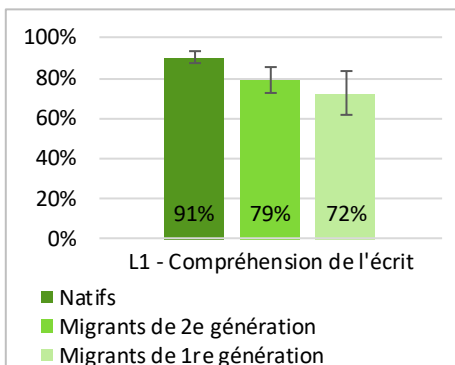
(1) vs (2) $d=.12$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.38$; (1) vs (4) $d=.54$; (2) vs (3) $d=.26$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.42$; (3) vs (4) $d=.17$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon la langue parlée à la maison



LS vs LSAL $d=.24$ (n.s.); LS vs AL $d=.63$; LSAL vs AL $d=.39$

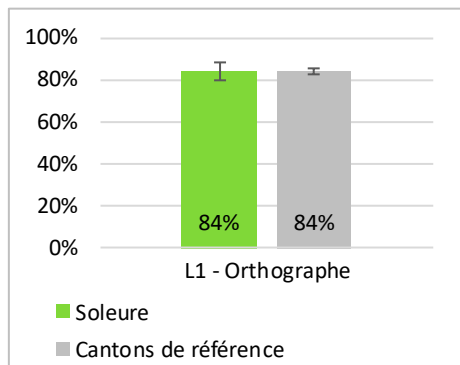
Atteinte des compétences fondamentales selon le statut migratoire



Natifs vs 2e gén. $d=.33$; natifs vs 1re gén. $d=.48$; 2e gén. vs 1re gén. $d=.15$ (n.s.)

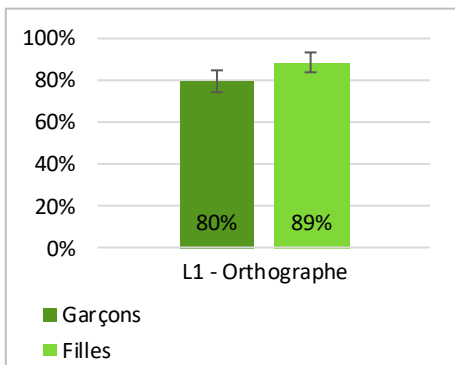
L1 Allemand – Orthographe

Atteinte des compétences fondamentales



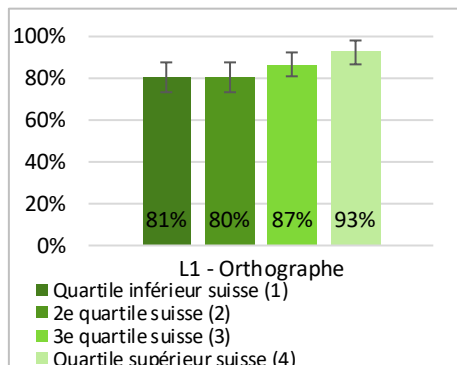
Soleure vs cantons de référence $d=.01$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le genre



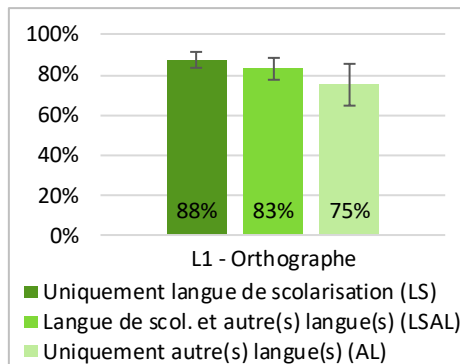
Garçons vs filles $d=.24$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon l'origine sociale



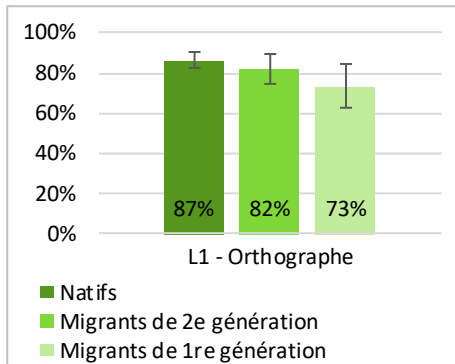
(1) vs (2) $d=.00$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.16$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.36$ (n.s.); (2) vs (3) $d=.17$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.36$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.20$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon la langue parlée à la maison



LS vs LSAL $d=.13$ (n.s.); LS vs AL $d=.32$ (n.s.); LSAL vs AL $d=.19$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le statut migratoire

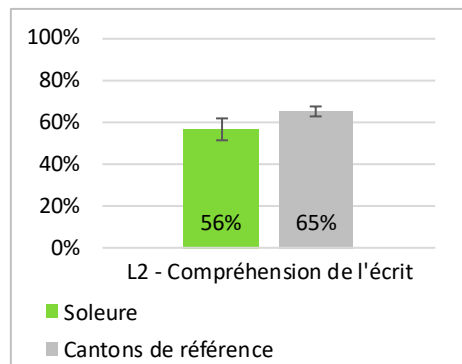


Natifs vs 2e gén. $d=.12$ (n.s.); natifs vs 1re gén. $d=.33$ (n.s.); 2e gén. vs 1re gén. $d=.21$ (n.s.)



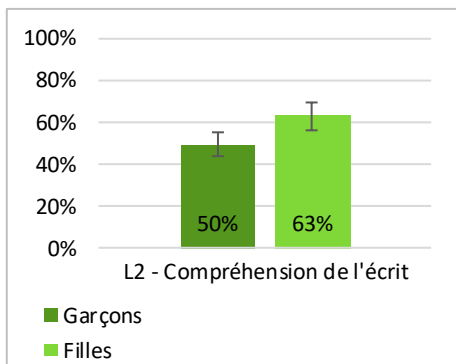
L2 Français – Compréhension de l'écrit

Atteinte des compétences fondamentales



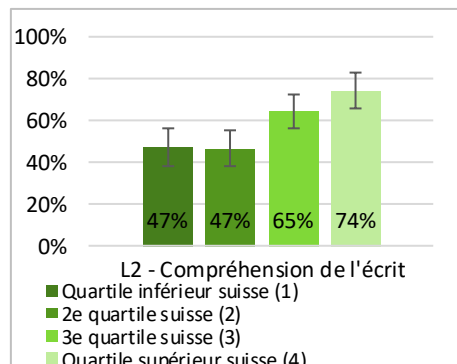
Soleure vs cantons de référence $d=.18$

Atteinte des compétences fondamentales selon le genre



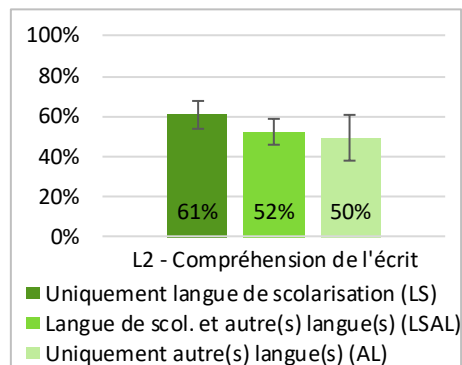
Garçons vs filles $d=.27$

Atteinte des compétences fondamentales selon l'origine sociale



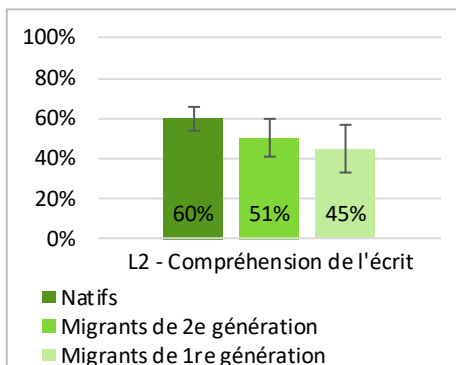
(1) vs (2) $d=.01$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.35$; (1) vs (4) $d=.58$; (2) vs (3) $d=.37$; (2) vs (4) $d=.59$; (3) vs (4) $d=.21$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon la langue parlée à la maison



LS vs LSAL $d=.18$ (n.s.); LS vs AL $d=.23$ (n.s.); LSAL vs AL $d=.06$ (n.s.)

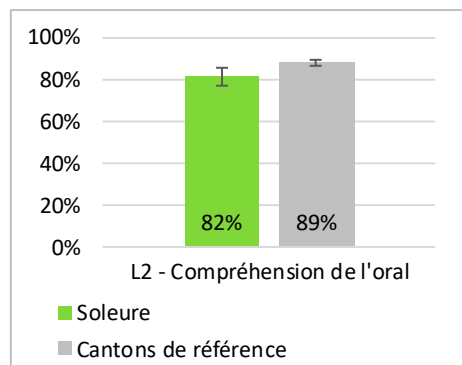
Atteinte des compétences fondamentales selon le statut migratoire



Natifs vs 2e gén. $d=.19$ (n.s.); natifs vs 1re gén. $d=.31$ (n.s.); 2e gén. vs 1re gén. $d=.12$ (n.s.)

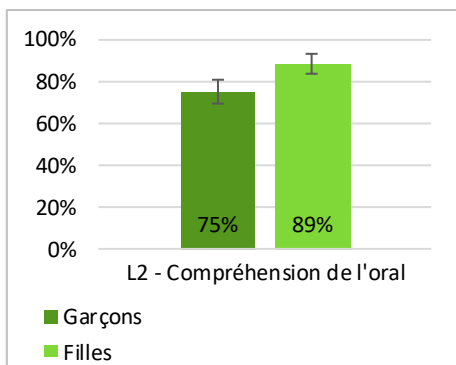
L2 Français – Compréhension de l'oral

Atteinte des compétences fondamentales



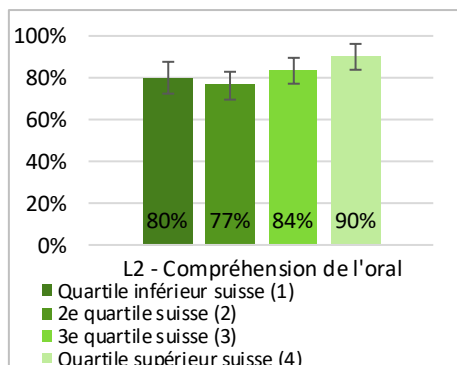
Soleure vs cantons de référence $d=.19$

Atteinte des compétences fondamentales selon le genre



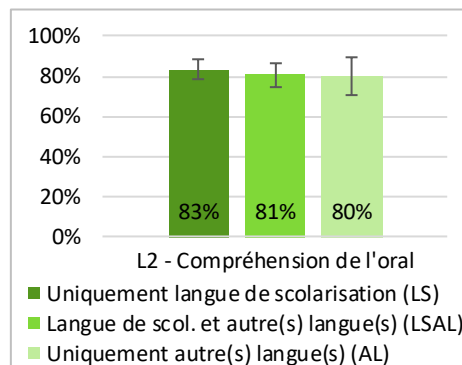
Garçons vs filles $d=.35$

Atteinte des compétences fondamentales selon l'origine sociale



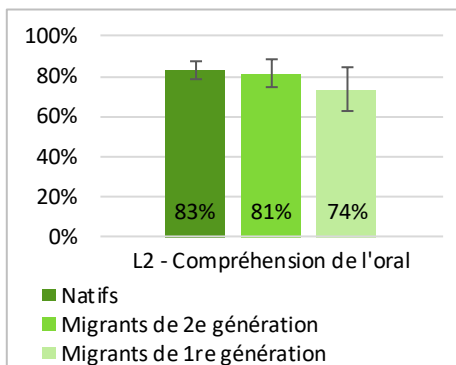
(1) vs (2) $d=.09$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.09$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.29$ (n.s.); (2) vs (3) $d=.17$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.38$; (3) vs (4) $d=.20$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon la langue parlée à la maison

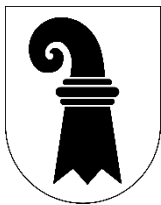


LS vs LSAL $d=.07$ (n.s.); LS vs AL $d=.08$ (n.s.); LSAL vs AL $d=.02$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le statut migratoire



Natifs vs 2e gén. $d=.05$ (n.s.); natifs vs 1re gén. $d=.24$ (n.s.); 2e gén. vs 1re gén. $d=.18$ (n.s.)

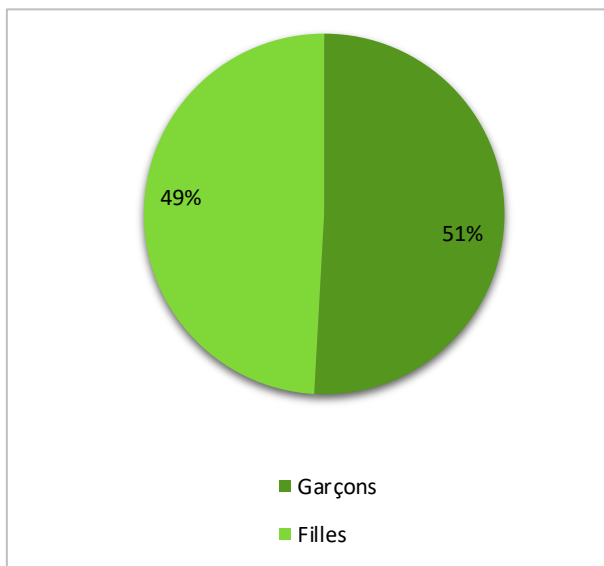


Bâle-Ville

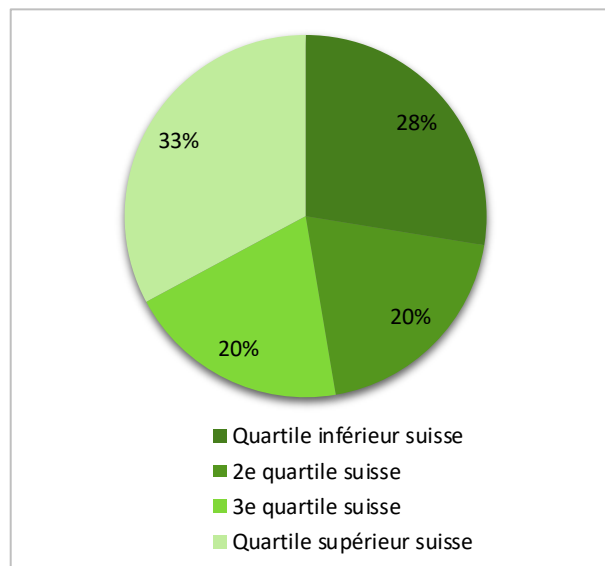
Population et échantillon

	Bâle-Ville	Suisse
Design de l'échantillonnage	Échantillonnage avec stratification en une étape	-
Taux de participation des écoles	100%	99.2%
Taux d'exclusion des élèves au niveau école	0.5%	1.6%
Taux d'exclusion au niveau des élèves	1.1%	1.3%
Taux de participation des élèves	94.1%	96.6%
Nombre d'élèves participants	628	20'177
Taille de la population COFO	1'418	76'985
Couverture estimée	98.4%	97.1%

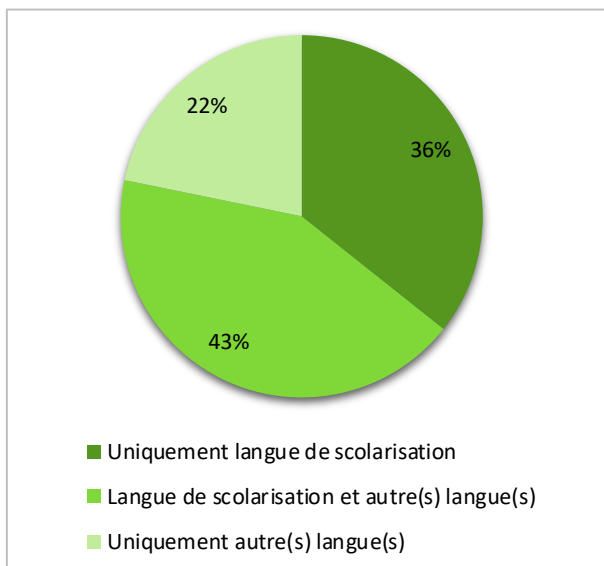
Genre



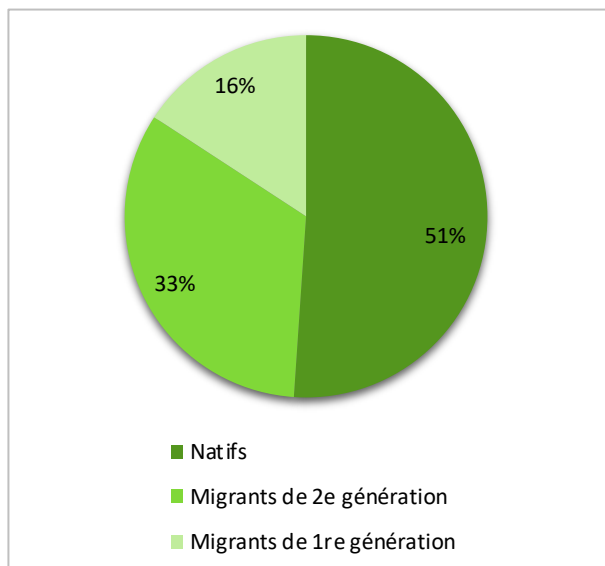
Origine sociale



Langue parlée à la maison



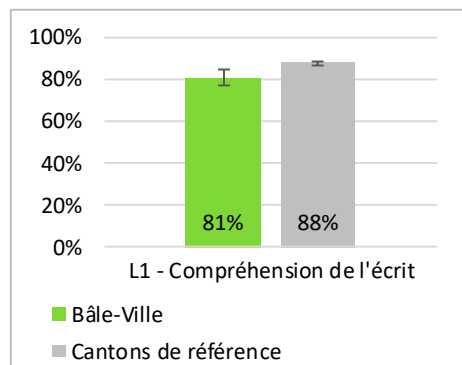
Statut migratoire





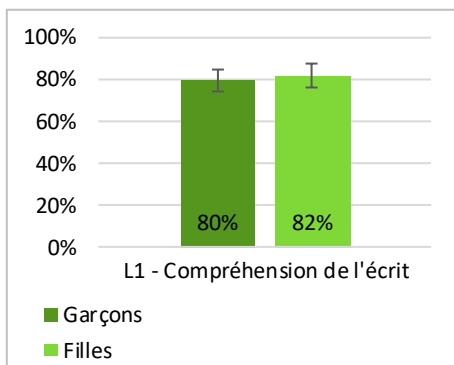
L1 Allemand – Compréhension de l'écrit

Atteinte des compétences fondamentales



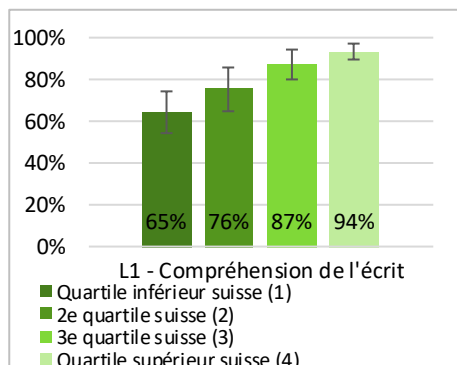
Bâle-Ville vs cantons de référence $d=.20$

Atteinte des compétences fondamentales selon le genre



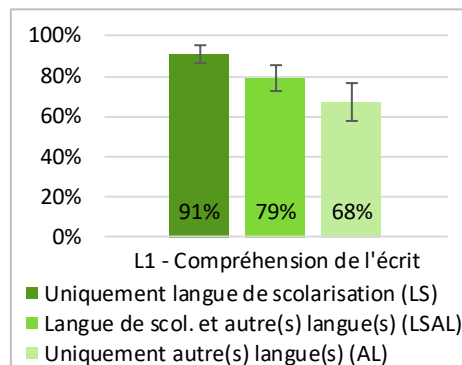
Garçons vs filles $d=.05$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon l'origine sociale



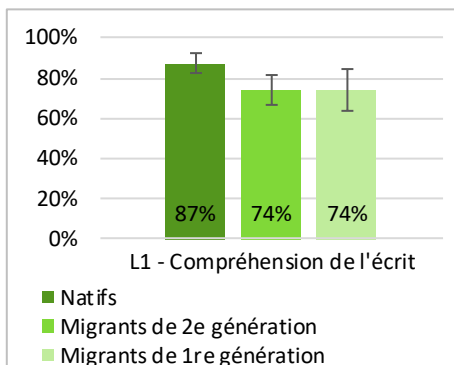
(1) vs (2) $d=.24$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.54$; (1) vs (4) $d=.75$; (2) vs (3) $d=.30$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.51$; (3) vs (4) $d=.21$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon la langue parlée à la maison



LS vs LSAL $d=.33$; LS vs AL $d=.60$; LSAL vs AL $d=.27$ (n.s.)

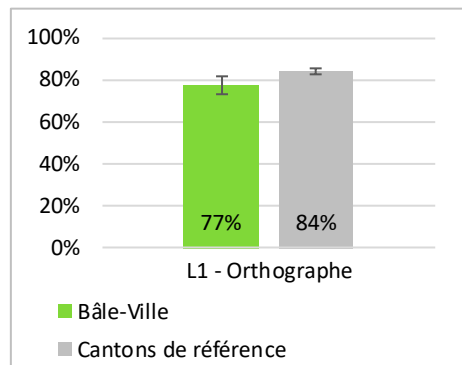
Atteinte des compétences fondamentales selon le statut migratoire



Natifs vs 2e gén. $d=.34$; natifs vs 1re gén. $d=.34$ (n.s.); 2e gén. vs 1re gén. $d=.00$ (n.s.)

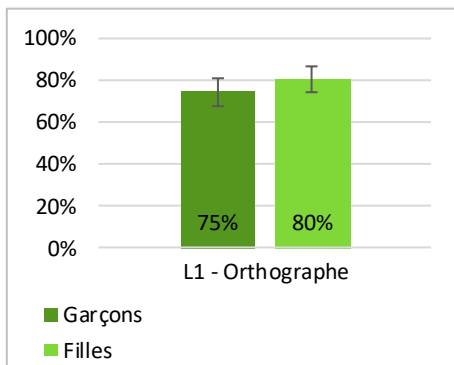
L1 Allemand – Orthographe

Atteinte des compétences fondamentales



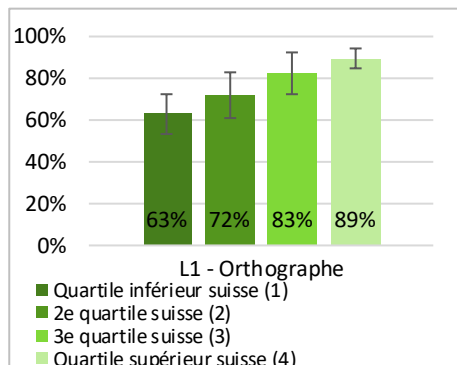
Bâle-Ville vs cantons de référence $d=.18$

Atteinte des compétences fondamentales selon le genre



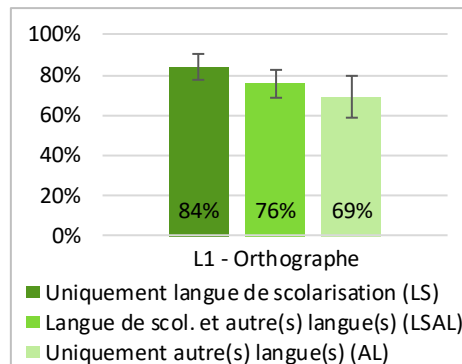
Garçons vs filles $d=.14$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon l'origine sociale



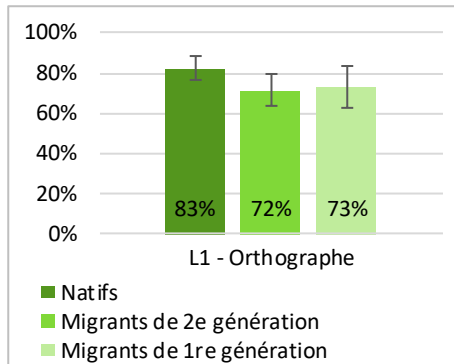
(1) vs (2) $d=.19$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.45$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.65$; (2) vs (3) $d=.25$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.45$; (3) vs (4) $d=.20$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon la langue parlée à la maison



LS vs LSAL $d=.21$ (n.s.); LS vs AL $d=.37$ (n.s.); LSAL vs AL $d=.15$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le statut migratoire

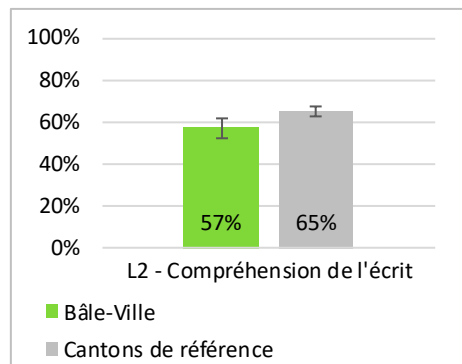


Natifs vs 2e gén. $d=.26$ (n.s.); natifs vs 1re gén. $d=.23$ (n.s.); 2e gén. vs 1re gén. $d=.03$ (n.s.)



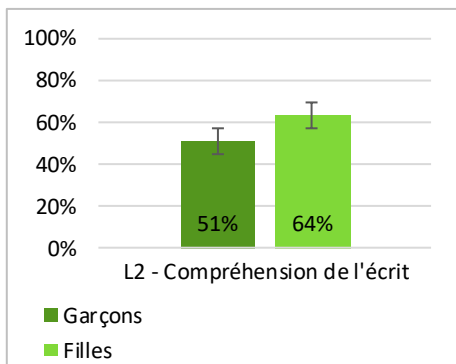
L2 Français – Compréhension de l'écrit

Atteinte des compétences fondamentales



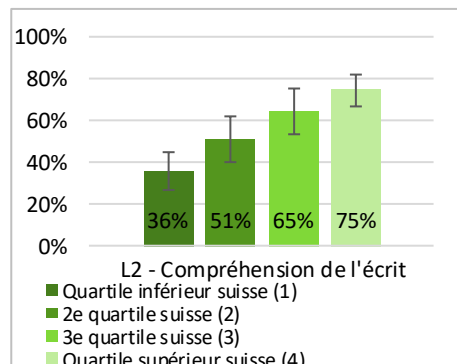
Bâle-Ville vs cantons de référence $d=.16$

Atteinte des compétences fondamentales selon le genre



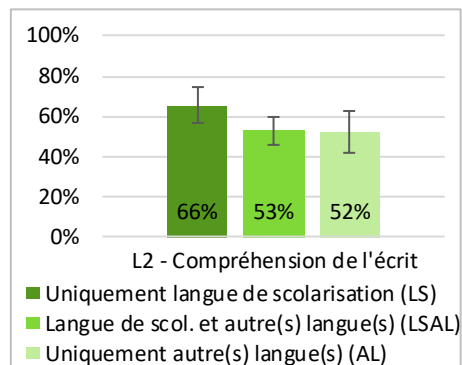
Garçons vs filles $d=.25$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon l'origine sociale



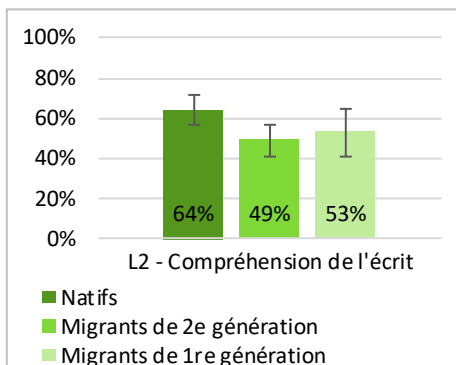
(1) vs (2) $d=.32$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.60$; (1) vs (4) $d=.85$; (2) vs (3) $d=.27$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.50$; (3) vs (4) $d=.22$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon la langue parlée à la maison



LS vs LSAL $d=.26$ (n.s.); LS vs AL $d=.27$ (n.s.); LSAL vs AL $d=.02$ (n.s.)

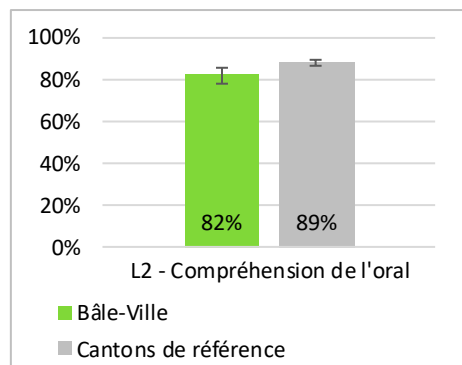
Atteinte des compétences fondamentales selon le statut migratoire



Natifs vs 2e gén. $d=.31$ (n.s.); natifs vs 1re gén. $d=.23$ (n.s.); 2e gén. vs 1re gén. $d=.08$ (n.s.)

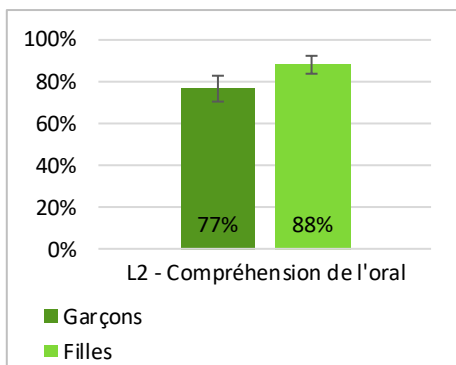
L2 Français – Compréhension de l'oral

Atteinte des compétences fondamentales



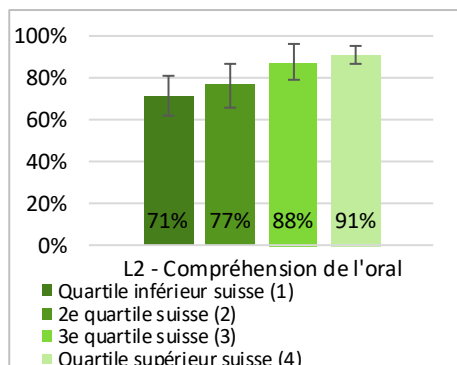
Bâle-Ville vs cantons de référence $d=.18$

Atteinte des compétences fondamentales selon le genre



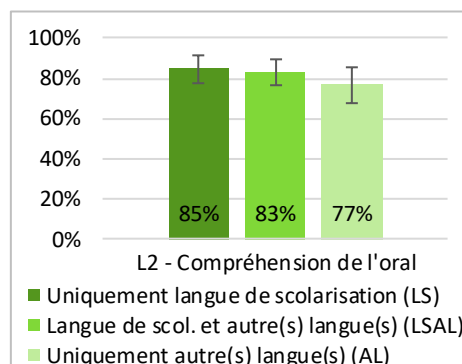
Garçons vs filles $d=.31$

Atteinte des compétences fondamentales selon l'origine sociale



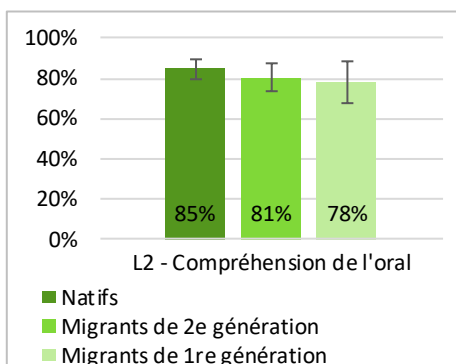
(1) vs (2) $d=.13$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.42$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.53$; (2) vs (3) $d=.29$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.40$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.11$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon la langue parlée à la maison



LS vs LSAL $d=.04$ (n.s.); LS vs AL $d=.20$ (n.s.); LSAL vs AL $d=.16$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le statut migratoire



Natifs vs 2e gén. $d=.12$ (n.s.); natifs vs 1re gén. $d=.18$ (n.s.); 2e gén. vs 1re gén. $d=.06$ (n.s.)

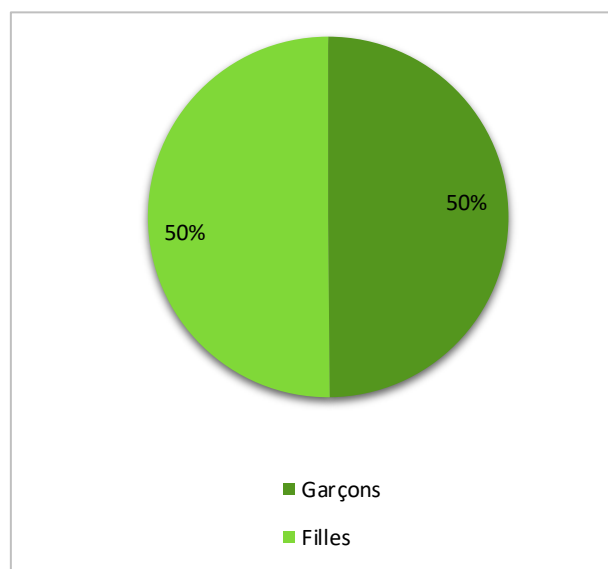


Bâle-Campagne

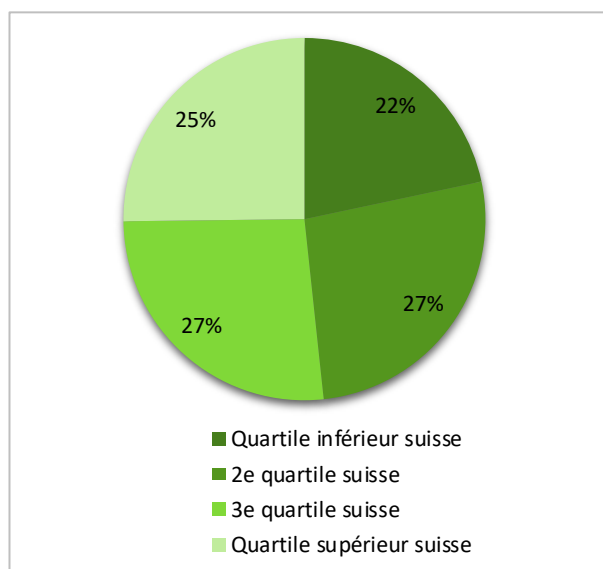
Population et échantillon

	Bâle-Campagne	Suisse
Design de l'échantillonnage	Échantillonnage avec stratification en deux étapes	-
Taux de participation des écoles	100%	99.2%
Taux d'exclusion des élèves au niveau école	1.4%	1.6%
Taux d'exclusion au niveau des élèves	0.9%	1.3%
Taux de participation des élèves	96.1%	96.6%
Nombre d'élèves participants	865	20'177
Taille de la population COFO	2'385	76'985
Couverture estimée	97.7%	97.1%

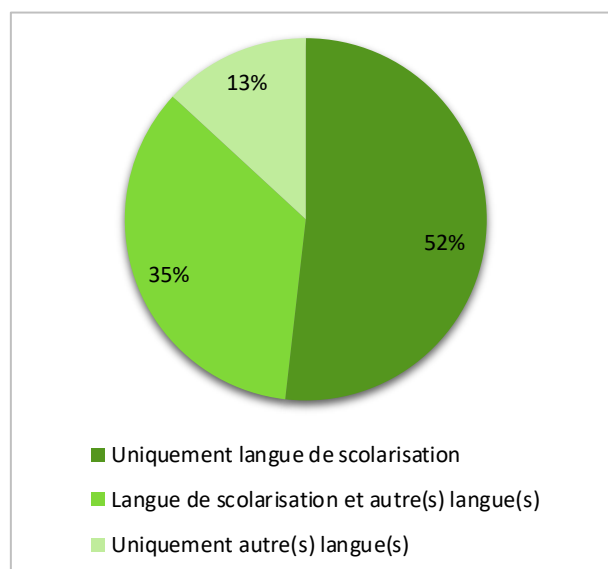
Genre



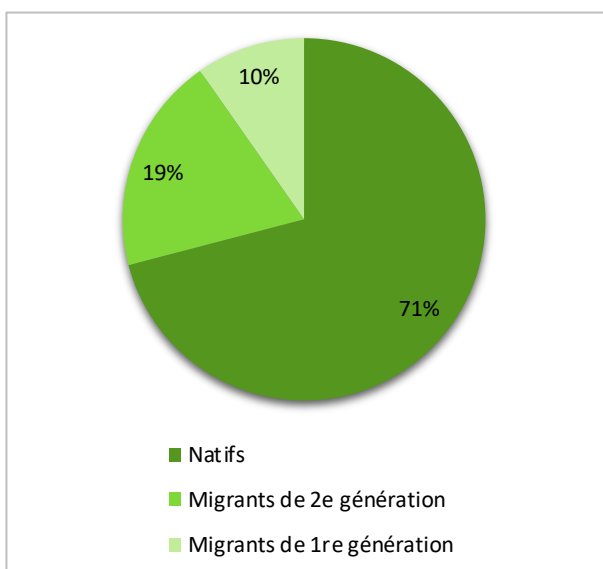
Origine sociale



Langue parlée à la maison



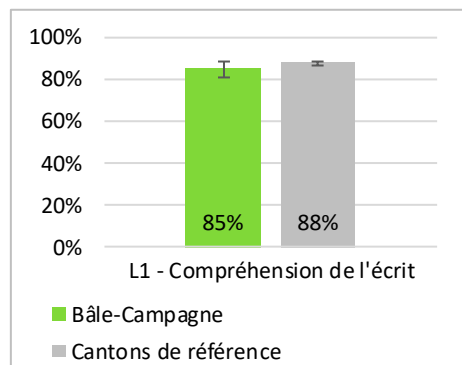
Statut migratoire





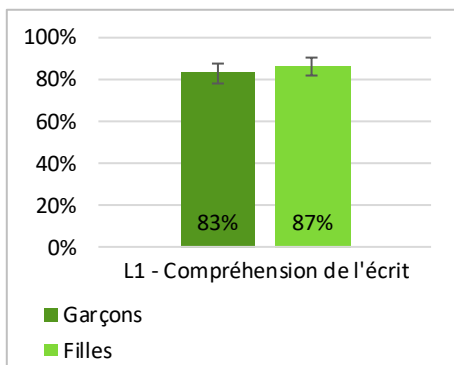
L1 Allemand – Compréhension de l'écrit

Atteinte des compétences fondamentales



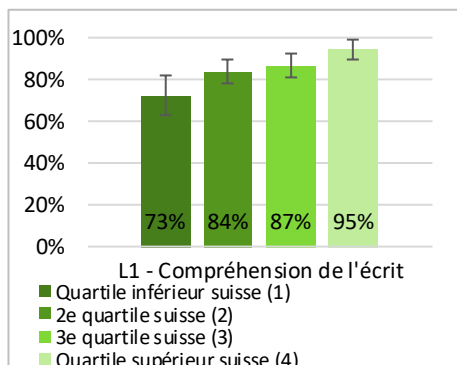
Bâle-Campagne vs cantons de référence $d=.09$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le genre



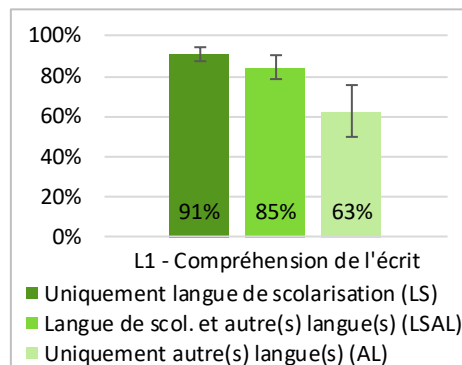
Garçons vs filles $d=.09$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon l'origine sociale



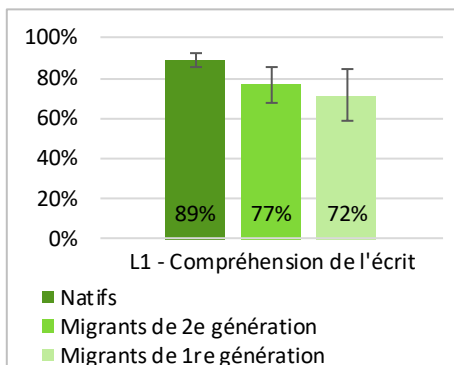
(1) vs (2) $d=.28$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.35$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.64$; (2) vs (3) $d=.07$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.36$; (3) vs (4) $d=.29$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon la langue parlée à la maison



LS vs LSAL $d=.20$ (n.s.); LS vs AL $d=.71$; LSAL vs AL $d=.51$

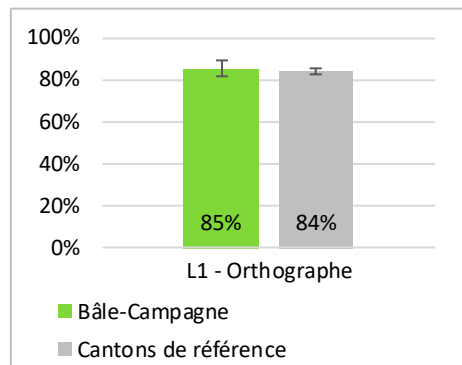
Atteinte des compétences fondamentales selon le statut migratoire



Natifs vs 2e gén. $d=.33$; natifs vs 1re gén. $d=.45$; 2e gén. vs 1re gén. $d=.12$ (n.s.)

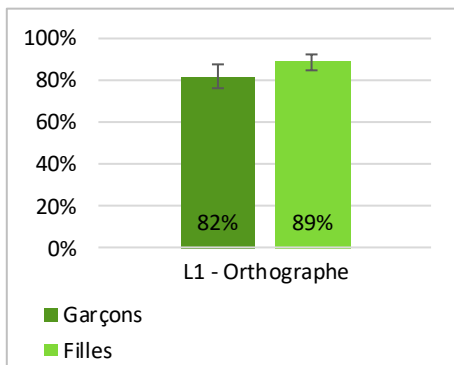
L1 Allemand – Orthographe

Atteinte des compétences fondamentales



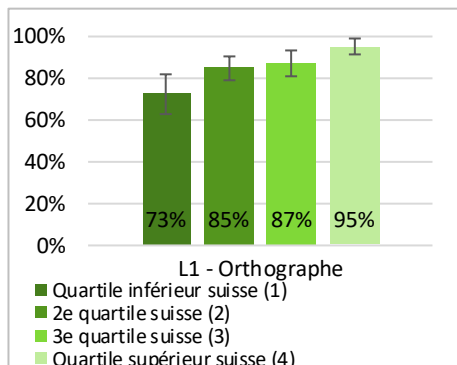
Bâle-Campagne vs cantons de référence $d=.03$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le genre



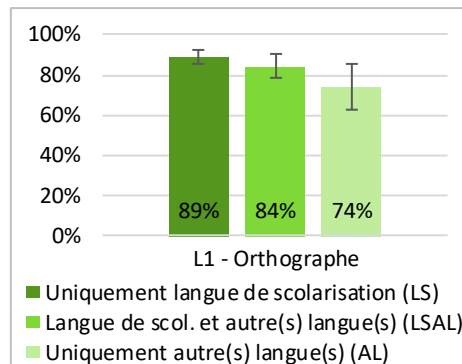
Garçons vs filles $d=.20$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon l'origine sociale



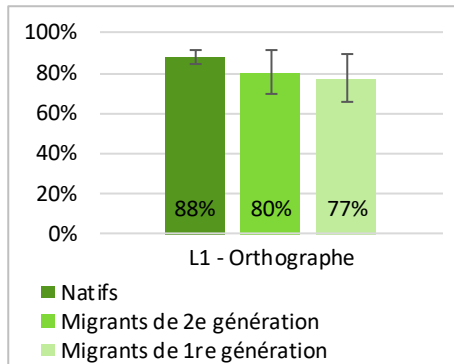
(1) vs (2) $d=.32$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.37$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.64$; (2) vs (3) $d=.06$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.33$; (3) vs (4) $d=.28$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon la langue parlée à la maison



LS vs LSAL $d=.14$ (n.s.); LS vs AL $d=.40$; LSAL vs AL $d=.26$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le statut migratoire

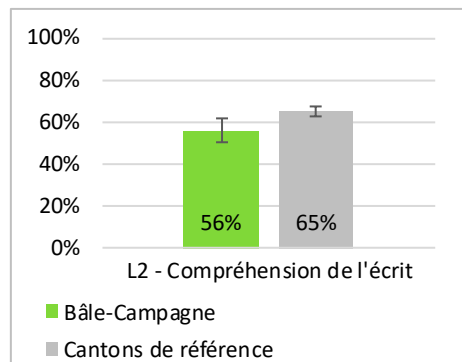


Natifs vs 2e gén. $d=.21$ (n.s.); natifs vs 1re gén. $d=.28$ (n.s.); 2e gén. vs 1re gén. $d=.07$ (n.s.)



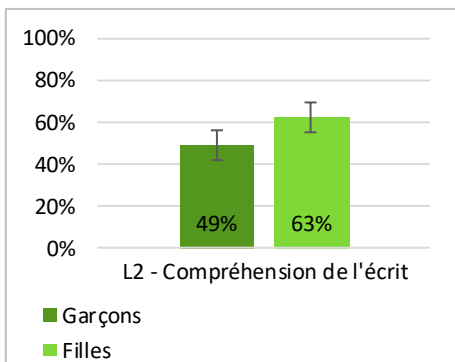
L2 Français – Compréhension de l'écrit

Atteinte des compétences fondamentales



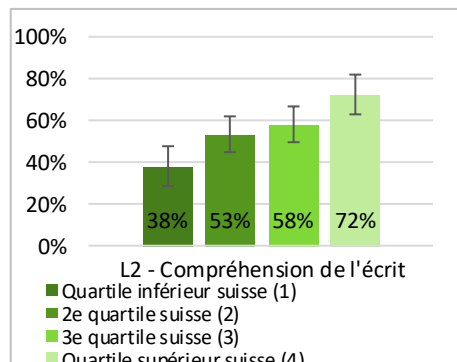
Bâle-Campagne vs cantons de référence $d=.19$

Atteinte des compétences fondamentales selon le genre



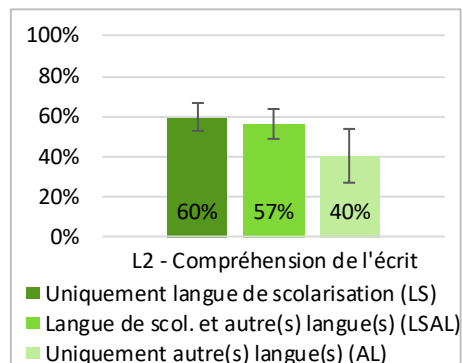
Garçons vs filles $d=.27$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon l'origine sociale



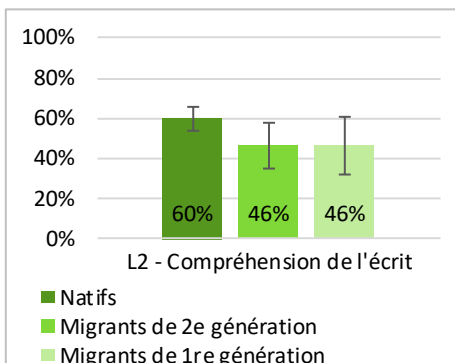
(1) vs (2) $d=.31$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.41$; (1) vs (4) $d=.74$; (2) vs (3) $d=.10$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.40$; (3) vs (4) $d=.31$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon la langue parlée à la maison



LS vs LSAL $d=.06$ (n.s.); LS vs AL $d=.39$ (n.s.); LSAL vs AL $d=.33$ (n.s.)

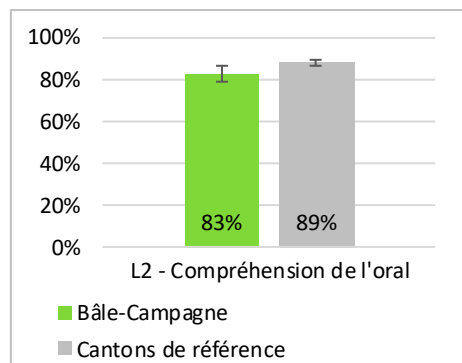
Atteinte des compétences fondamentales selon le statut migratoire



Natifs vs 2e gén. $d=.28$ (n.s.); natifs vs 1re gén. $d=.27$ (n.s.); 2e gén. vs 1re gén. $d=.00$ (n.s.)

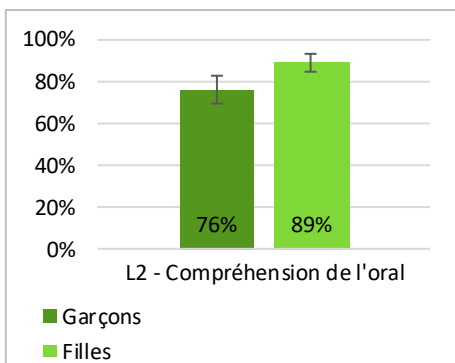
L2 Français – Compréhension de l'oral

Atteinte des compétences fondamentales



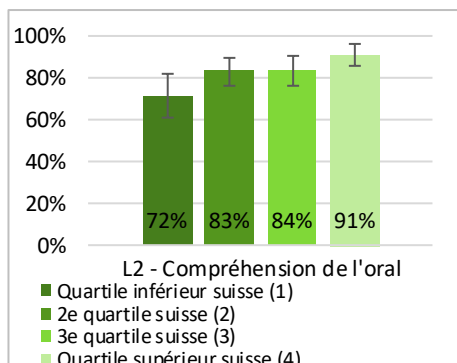
Bâle-Campagne vs cantons de référence $d=.16$

Atteinte des compétences fondamentales selon le genre



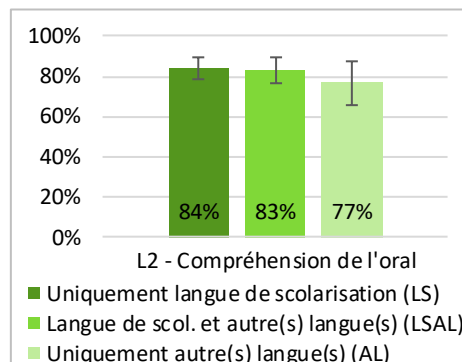
Garçons vs filles $d=.36$

Atteinte des compétences fondamentales selon l'origine sociale



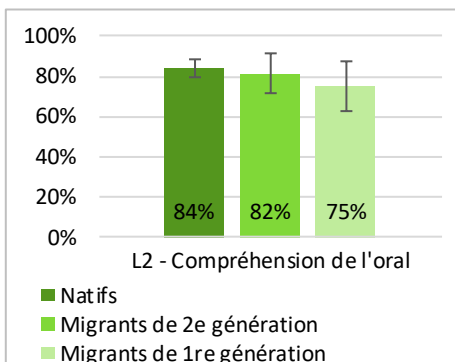
(1) vs (2) $d=.28$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.29$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.52$; (2) vs (3) $d=.01$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.24$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.23$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon la langue parlée à la maison



LS vs LSAL $d=.03$ (n.s.); LS vs AL $d=.19$ (n.s.); LSAL vs AL $d=.16$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le statut migratoire



Natifs vs 2e gén. $d=.07$ (n.s.); natifs vs 1re gén. $d=.22$ (n.s.); 2e gén. vs 1re gén. $d=.15$ (n.s.)

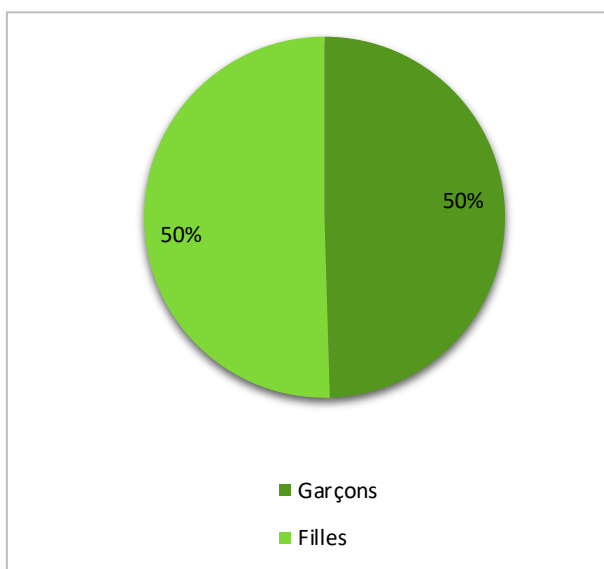


Schaffhouse

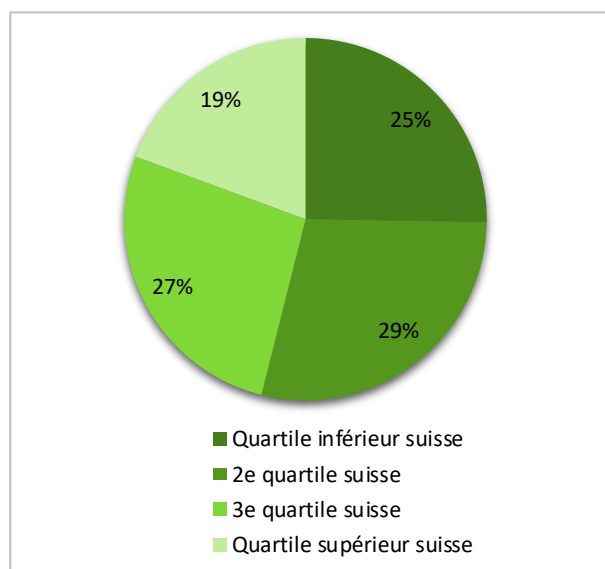
Population et échantillon

	Schaffhouse	Suisse
Design de l'échantillonnage	Échantillonnage avec stratification en une étape	-
Taux de participation des écoles	96.6%	99.2%
Taux d'exclusion des élèves au niveau école	2.4%	1.6%
Taux d'exclusion au niveau des élèves	0.7%	1.3%
Taux de participation des élèves	97.5%	96.6%
Nombre d'élèves participants	534	20'177
Taille de la population COFO	646	76'985
Couverture estimée	96.9%	97.1%

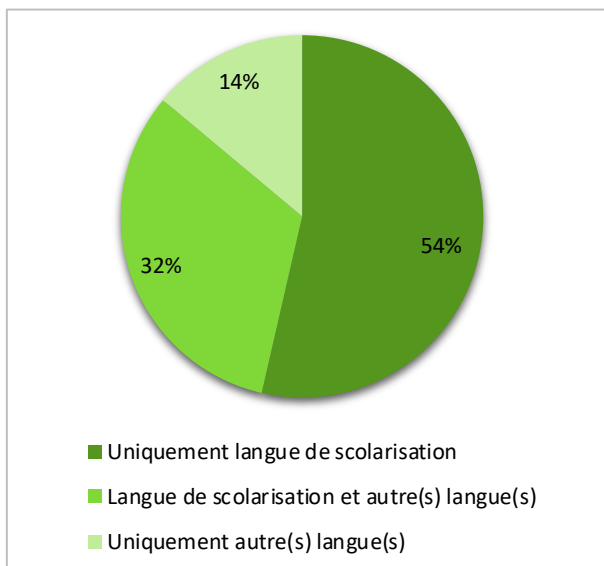
Genre



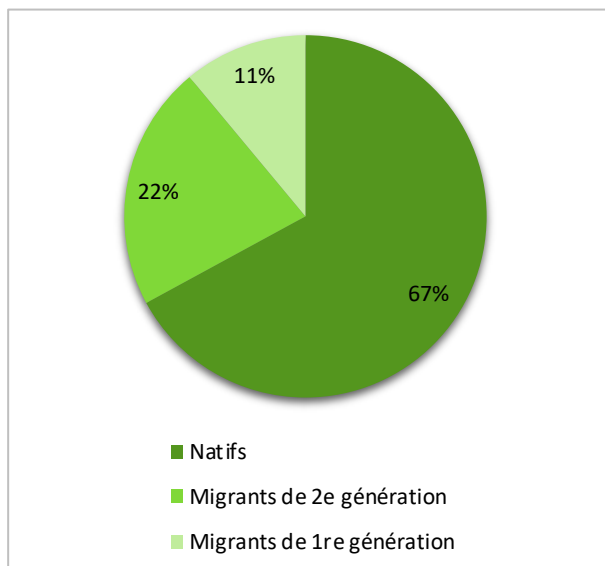
Origine sociale



Langue parlée à la maison



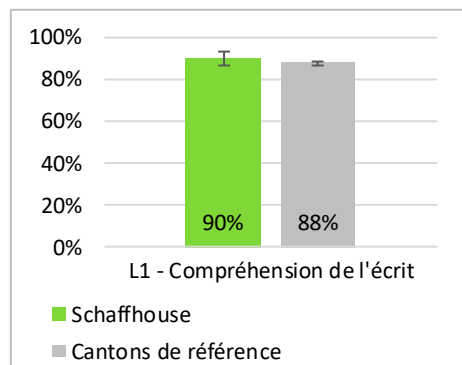
Statut migratoire





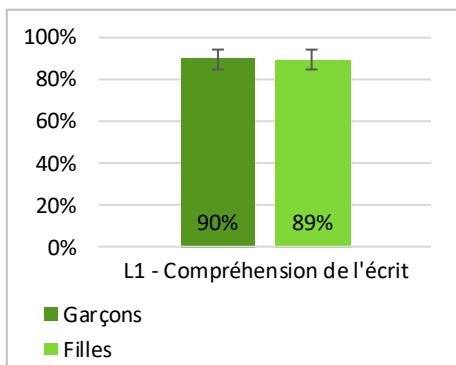
L1 Allemand – Compréhension de l'écrit

Atteinte des compétences fondamentales



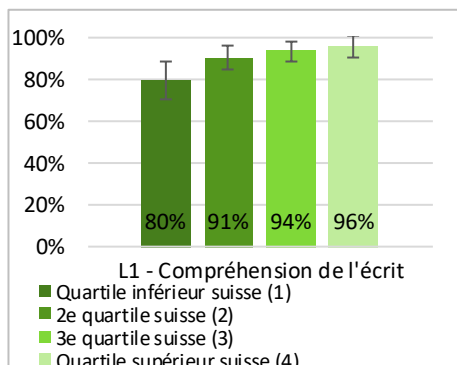
Schaffhouse vs cantons de référence $d=.05$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le genre



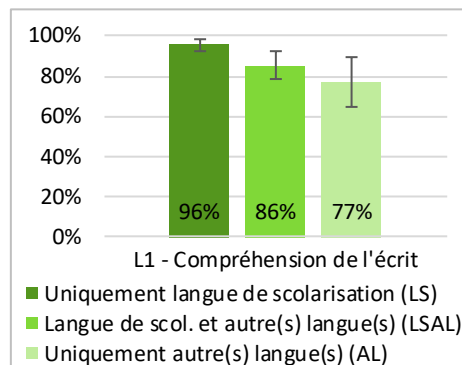
Garçons vs filles $d=.02$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon l'origine sociale



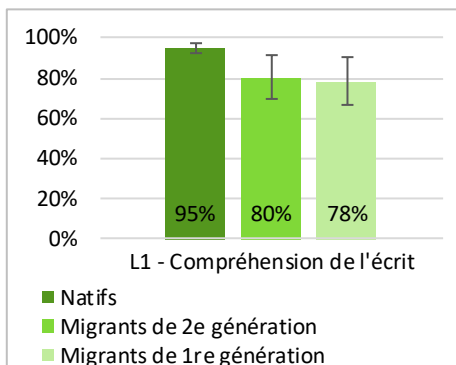
(1) vs (2) $d=.30$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.43$; (1) vs (4) $d=.51$; (2) vs (3) $d=.13$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.22$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.10$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon la langue parlée à la maison



LS vs LSAL $d=.35$; LS vs AL $d=.56$; LSAL vs AL $d=.22$ (n.s.)

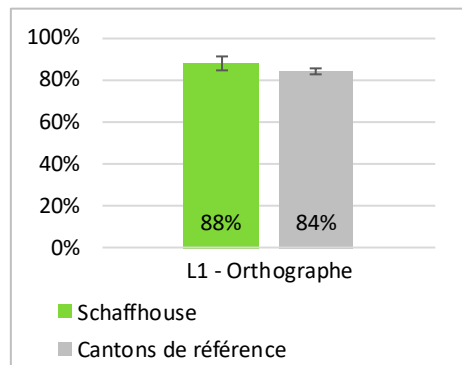
Atteinte des compétences fondamentales selon le statut migratoire



Natifs vs 2e gén. $d=.44$; natifs vs 1re gén. $d=.49$; 2e gén. vs 1re gén. $d=.05$ (n.s.)

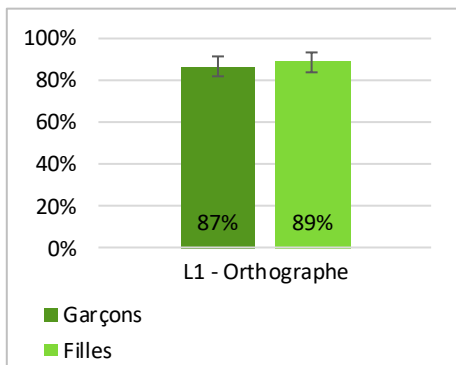
L1 Allemand – Orthographe

Atteinte des compétences fondamentales



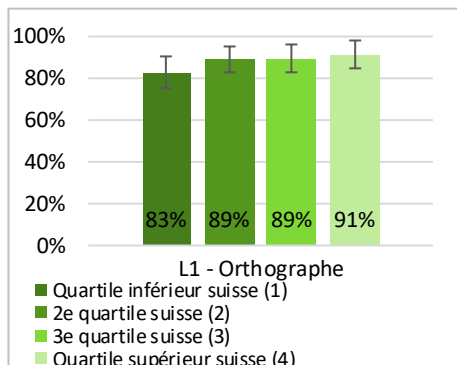
Schaffhouse vs cantons de référence $d=.10$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le genre



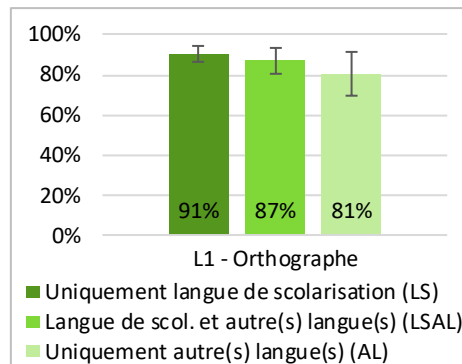
Garçons vs filles $d=.07$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon l'origine sociale



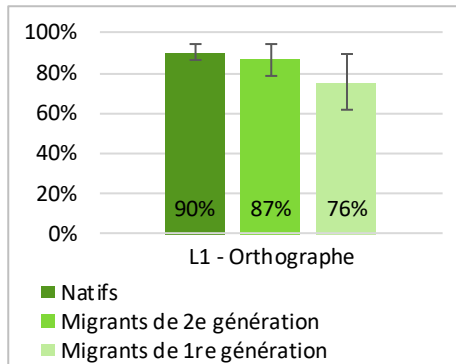
(1) vs (2) $d=.18$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.19$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.26$ (n.s.); (2) vs (3) $d=.02$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.09$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.07$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon la langue parlée à la maison



LS vs LSAL $d=.12$ (n.s.); LS vs AL $d=.28$ (n.s.); LSAL vs AL $d=.16$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le statut migratoire

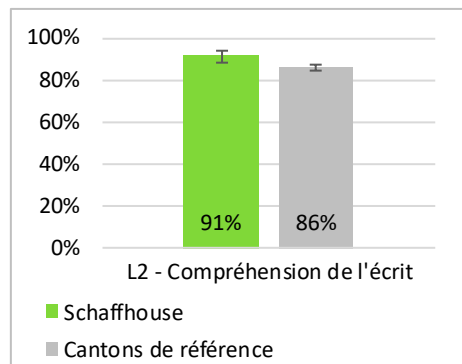


Natifs vs 2e gén. $d=.11$ (n.s.); natifs vs 1re gén. $d=.40$ (n.s.); 2e gén. vs 1re gén. $d=.28$ (n.s.)



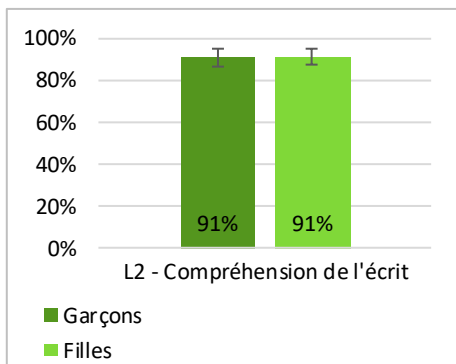
L2 Anglais – Compréhension de l'écrit

Atteinte des compétences fondamentales



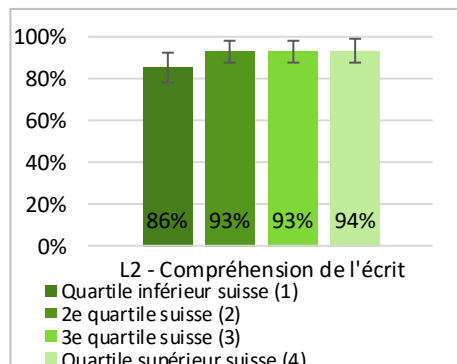
Schaffhouse vs cantons de référence $d=.17$

Atteinte des compétences fondamentales selon le genre



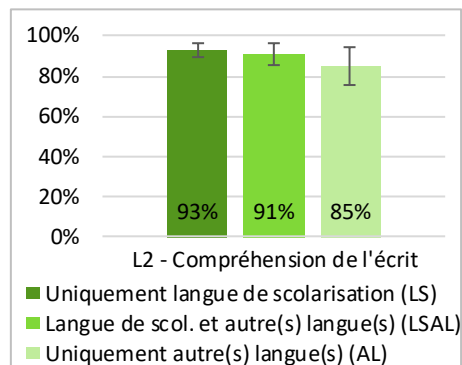
Garçons vs filles $d=.02$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon l'origine sociale



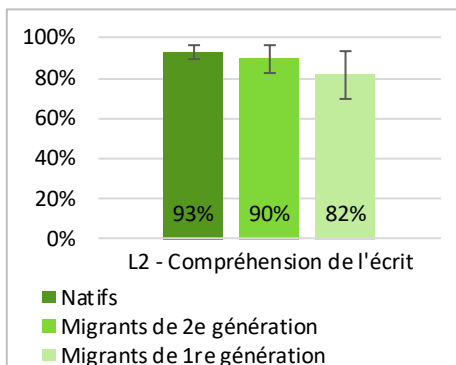
(1) vs (2) $d=.24$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.24$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.27$ (n.s.); (2) vs (3) $d=.00$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.03$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.03$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon la langue parlée à la maison



LS vs LSAL $d=.08$ (n.s.); LS vs AL $d=.27$ (n.s.); LSAL vs AL $d=.19$ (n.s.)

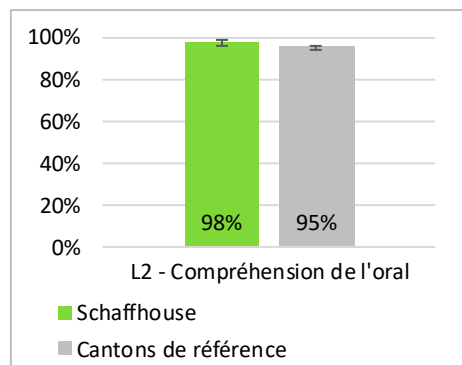
Atteinte des compétences fondamentales selon le statut migratoire



Natifs vs 2e gén. $d=.13$ (n.s.); natifs vs 1re gén. $d=.35$ (n.s.); 2e gén. vs 1re gén. $d=.22$ (n.s.)

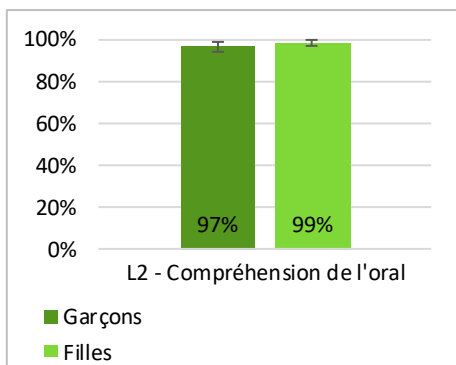
L2 Anglais – Compréhension de l'oral

Atteinte des compétences fondamentales



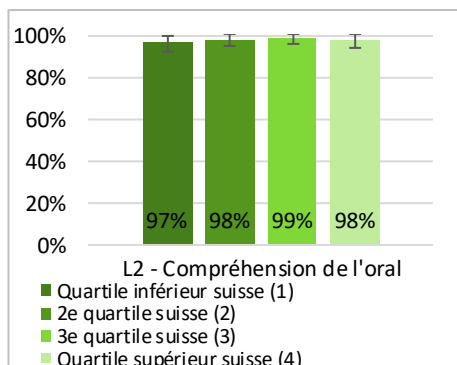
Schaffhouse vs cantons de référence $d=.15$

Atteinte des compétences fondamentales selon le genre



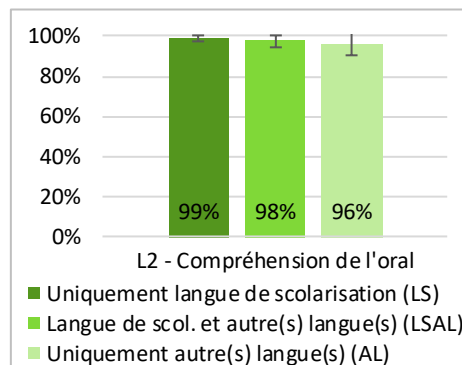
Garçons vs filles $d=.14$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon l'origine sociale



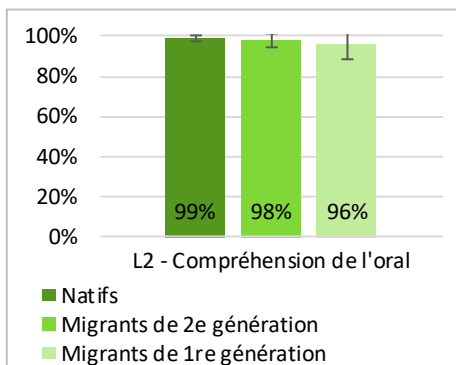
(1) vs (2) $d=.10$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.14$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.09$ (n.s.); (2) vs (3) $d=.04$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.01$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.05$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon la langue parlée à la maison



LS vs LSAL $d=.08$ (n.s.); LS vs AL $d=.14$ (n.s.); LSAL vs AL $d=.07$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le statut migratoire



Natifs vs 2e gén. $d=.06$ (n.s.); natifs vs 1re gén. $d=.12$ (n.s.); 2e gén. vs 1re gén. $d=.07$ (n.s.)

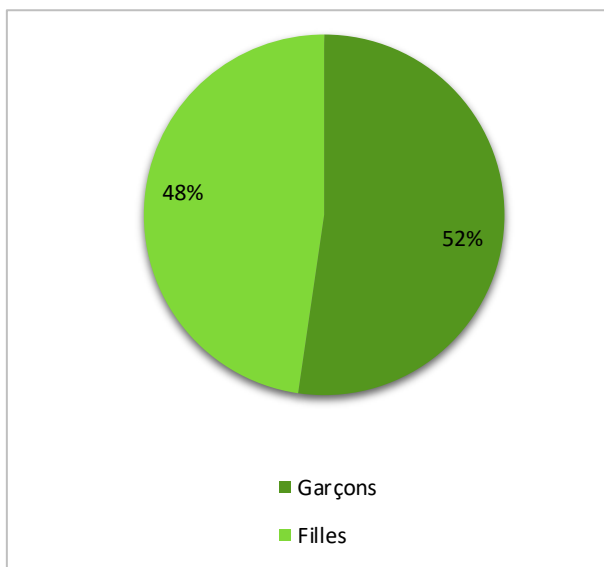


Appenzell Rhodes-Extérieures

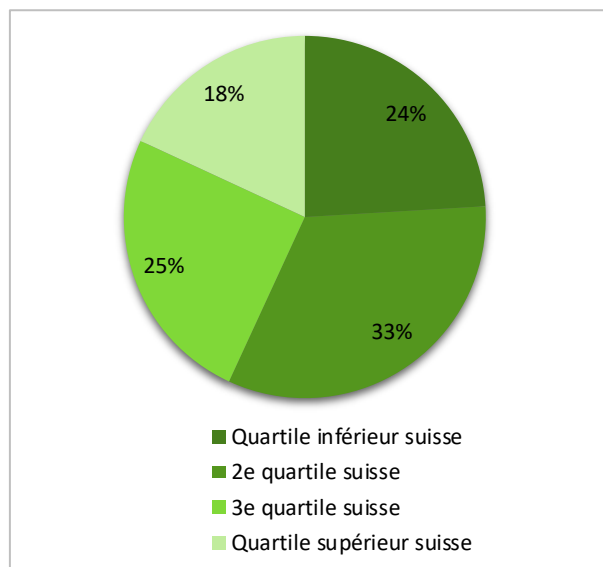
Population et échantillon

	Appenzell Rhodes-Extérieures	Suisse
Design de l'échantillonnage	Échantillonnage avec stratification en une étape	-
Taux de participation des écoles	100%	99.2%
Taux d'exclusion des élèves au niveau école	4.3%	1.6%
Taux d'exclusion au niveau des élèves	0.2%	1.3%
Taux de participation des élèves	97.0%	96.6%
Nombre d'élèves participants	441	20'177
Taille de la population COFO	468	76'985
Couverture estimée	95.5%	97.1%

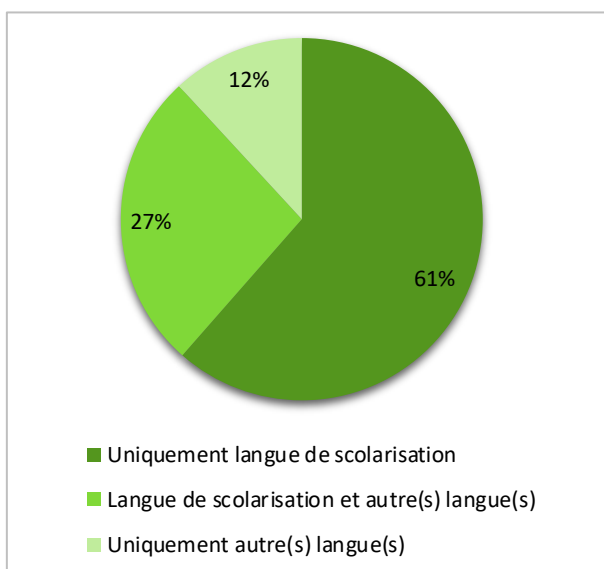
Genre



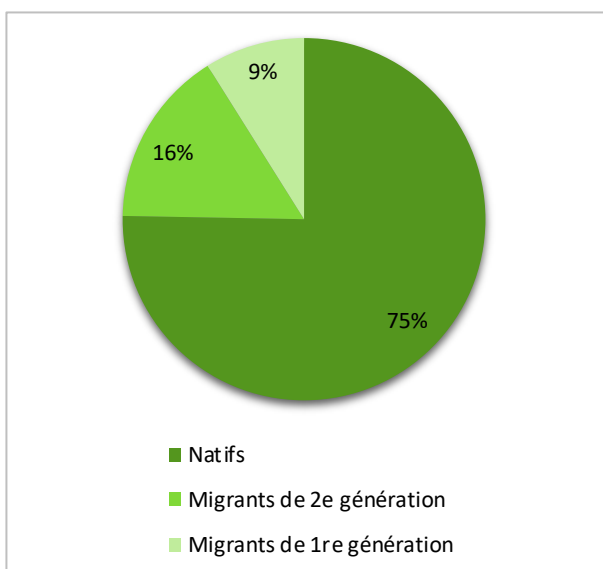
Origine sociale



Langue parlée à la maison



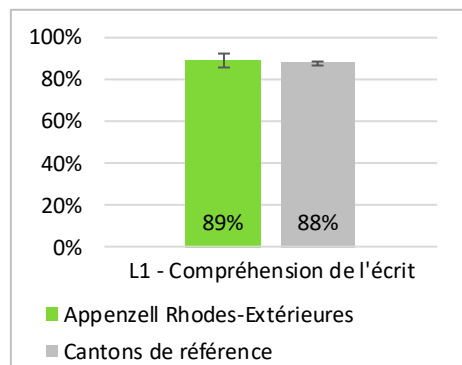
Statut migratoire





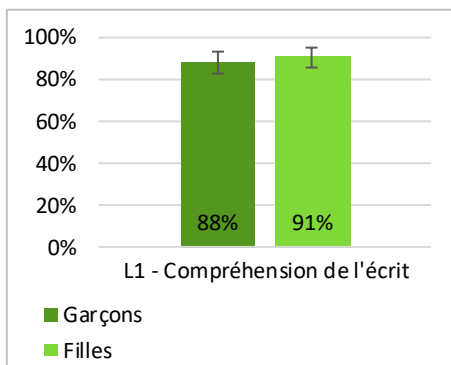
L1 Allemand – Compréhension de l'écrit

Atteinte des compétences fondamentales



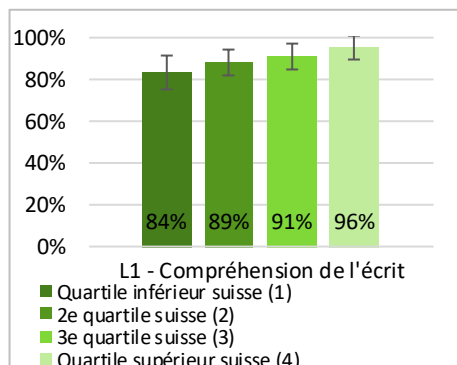
Appenzell Rhodes-Extérieures vs cantons de référence $d=.04$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le genre



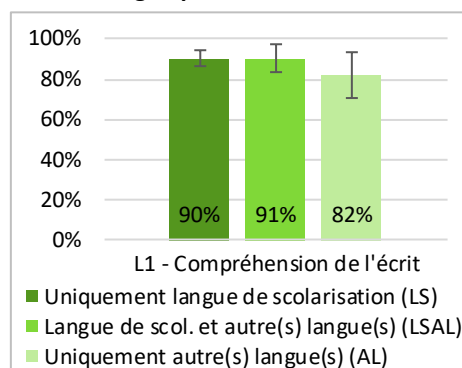
Garçons vs filles $d=.08$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon l'origine sociale



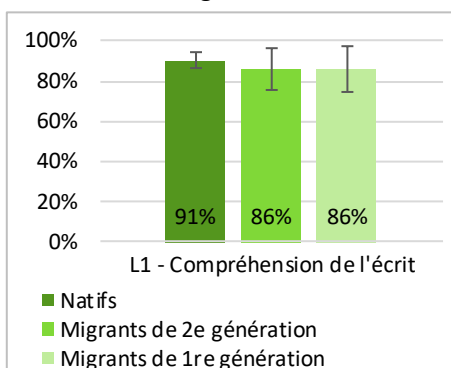
(1) vs (2) $d=.13$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.22$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.39$ (n.s.); (2) vs (3) $d=.09$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.27$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.18$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon la langue parlée à la maison



LS vs LSAL $d=.01$ (n.s.); LS vs AL $d=.24$ (n.s.); LSAL vs AL $d=.25$ (n.s.)

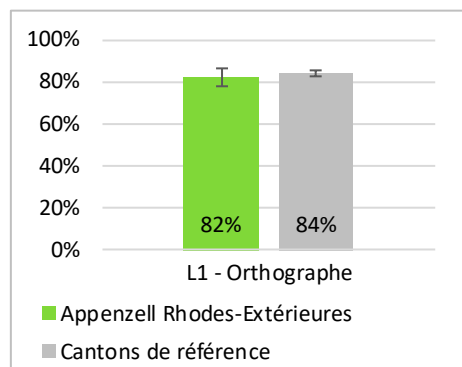
Atteinte des compétences fondamentales selon le statut migratoire



Natifs vs 2e gén. $d=.13$ (n.s.); natifs vs 1re gén. $d=.14$ (n.s.); 2e gén. vs 1re gén. $d=.01$ (n.s.)

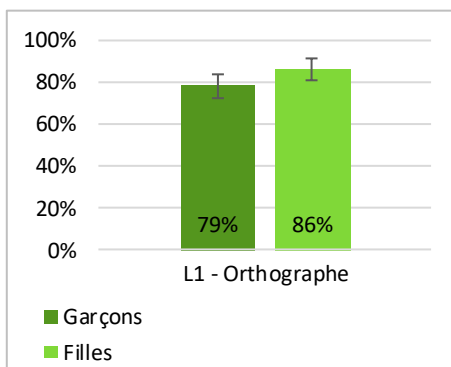
L1 Allemand – Orthographe

Atteinte des compétences fondamentales



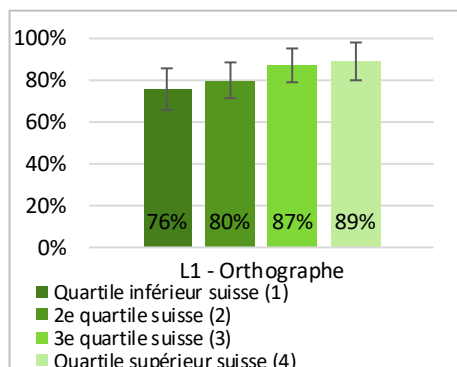
Appenzell Rhodes-Extérieures vs cantons de référence $d=.05$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le genre



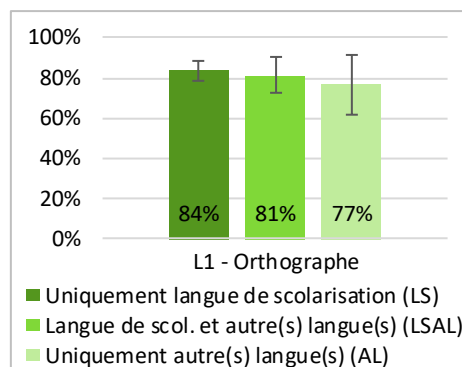
Garçons vs filles $d=.21$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon l'origine sociale



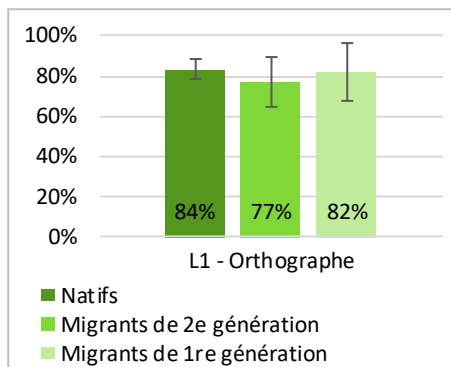
(1) vs (2) $d=.10$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.30$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.36$ (n.s.); (2) vs (3) $d=.20$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.26$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.07$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon la langue parlée à la maison



LS vs LSAL $d=.07$ (n.s.); LS vs AL $d=.17$ (n.s.); LSAL vs AL $d=.10$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le statut migratoire

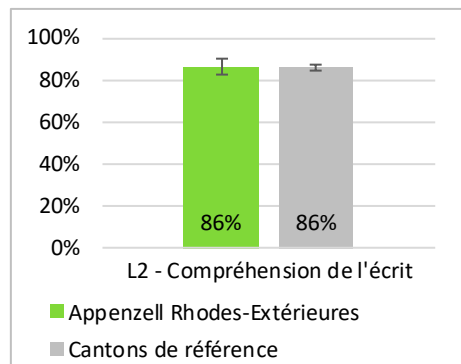


Natifs vs 2e gén. $d=.15$ (n.s.); natifs vs 1re gén. $d=.04$ (n.s.); 2e gén. vs 1re gén. $d=.12$ (n.s.)



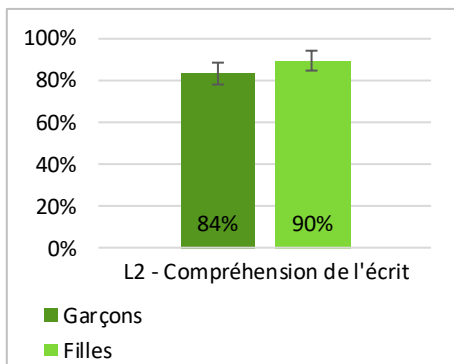
L2 Anglais – Compréhension de l'écrit

Atteinte des compétences fondamentales



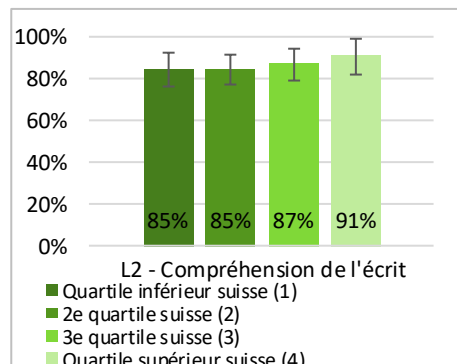
Appenzell Rhodes-Extérieures vs cantons de référence $d=.01$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le genre



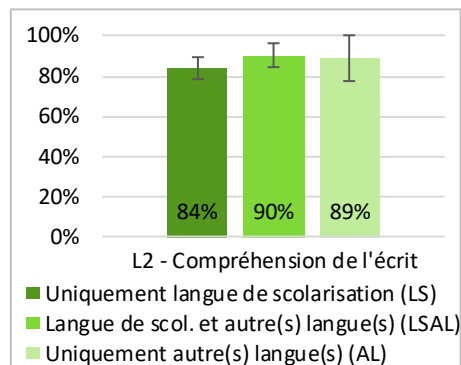
Garçons vs filles $d=.18$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon l'origine sociale



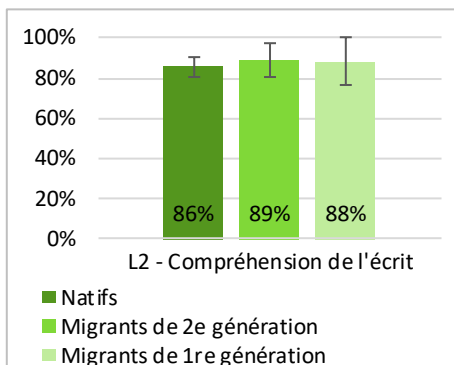
(1) vs (2) $d=.00$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.07$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.20$ (n.s.); (2) vs (3) $d=.08$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.20$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.12$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon la langue parlée à la maison



LS vs LSAL $d=.19$ (n.s.); LS vs AL $d=.14$ (n.s.); LSAL vs AL $d=.05$ (n.s.)

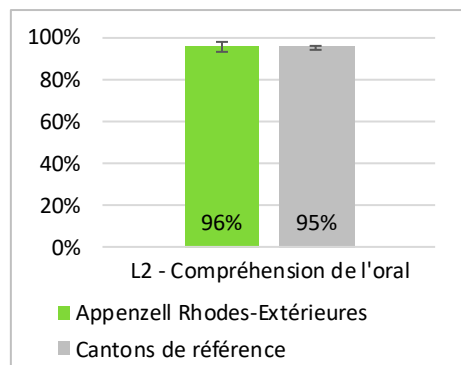
Atteinte des compétences fondamentales selon le statut migratoire



Natifs vs 2e gén. $d=.10$ (n.s.); natifs vs 1re gén. $d=.08$ (n.s.); 2e gén. vs 1re gén. $d=.02$ (n.s.)

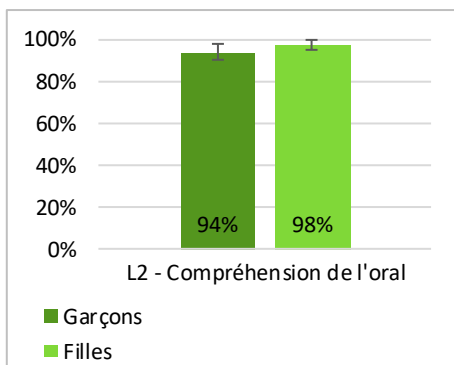
L2 Anglais – Compréhension de l'oral

Atteinte des compétences fondamentales



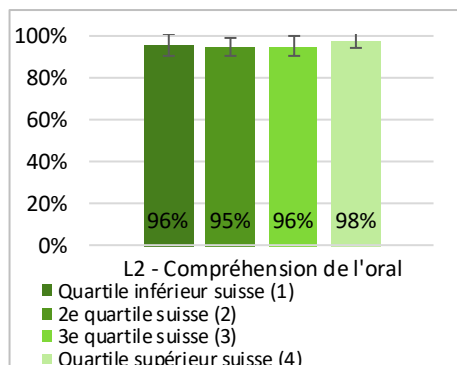
Appenzell Rhodes-Extérieures vs cantons de référence $d=.04$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le genre



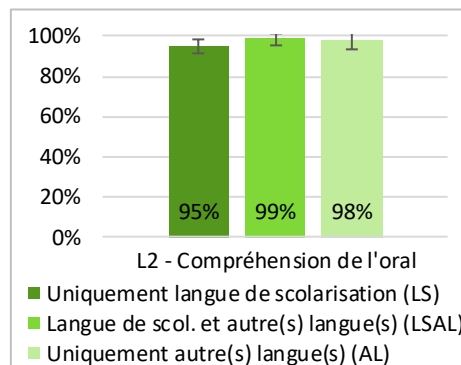
Garçons vs filles $d=.20$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon l'origine sociale



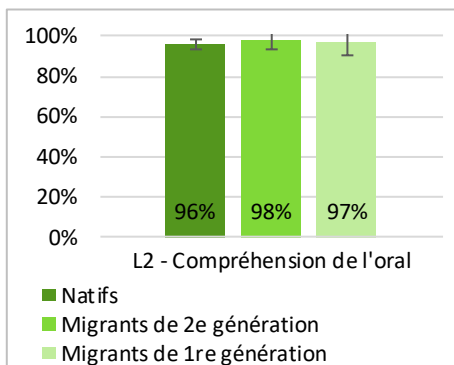
(1) vs (2) $d=.06$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.05$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.10$ (n.s.); (2) vs (3) $d=.00$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.16$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.16$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon la langue parlée à la maison



LS vs LSAL $d=.22$ (n.s.); LS vs AL $d=.20$ (n.s.); LSAL vs AL $d=.03$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le statut migratoire



Natifs vs 2e gén. $d=.13$ (n.s.); natifs vs 1re gén. $d=.06$ (n.s.); 2e gén. vs 1re gén. $d=.07$ (n.s.)

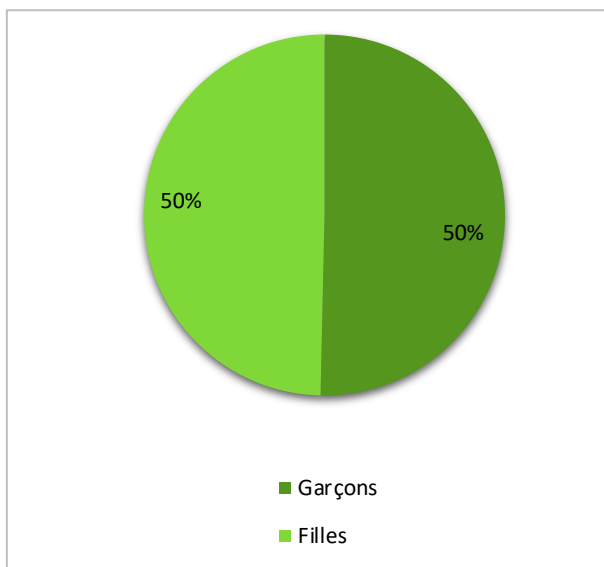


Appenzell Rhodes-Intérieures

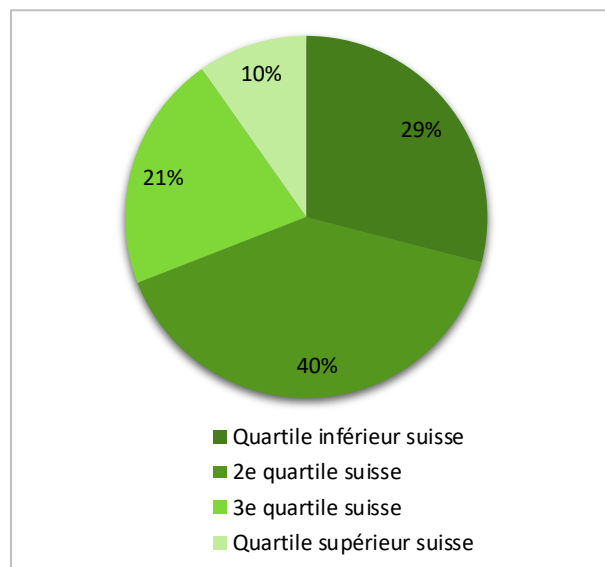
Population et échantillon

	Appenzell Rhodes-Intérieures	Suisse
Design de l'échantillonnage	Échantillonnage avec stratification en une étape	-
Taux de participation des écoles	100%	99.2%
Taux d'exclusion des élèves au niveau école	0.0%	1.6%
Taux d'exclusion au niveau des élèves	0.0%	1.3%
Taux de participation des élèves	98.6%	96.6%
Nombre d'élèves participants	139	20'177
Taille de la population COFO	141	76'985
Couverture estimée	100%	97.1%

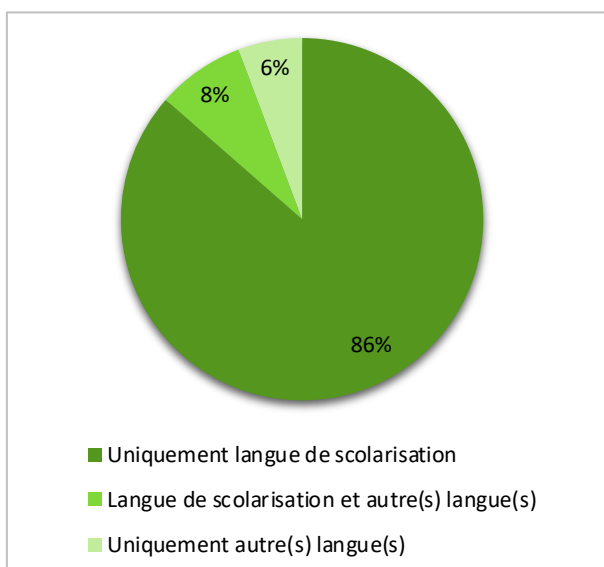
Genre



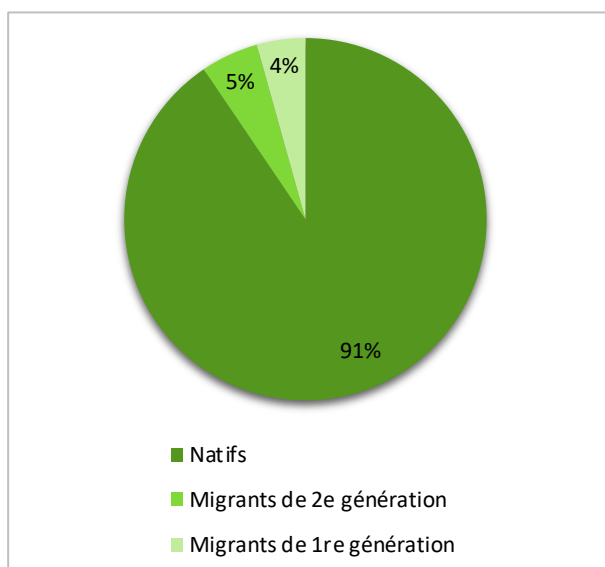
Origine sociale



Langue parlée à la maison



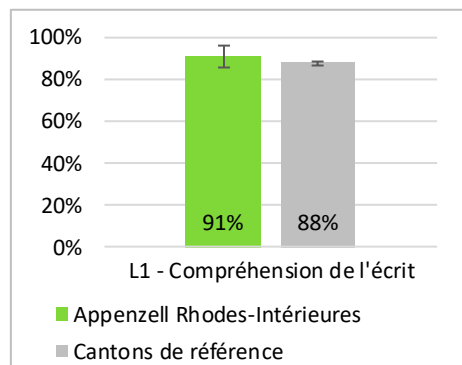
Statut migratoire





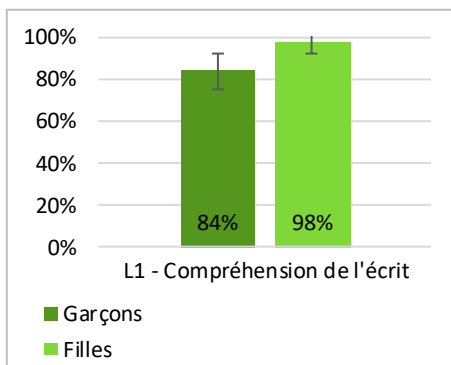
L1 Allemand – Compréhension de l'écrit

Atteinte des compétences fondamentales



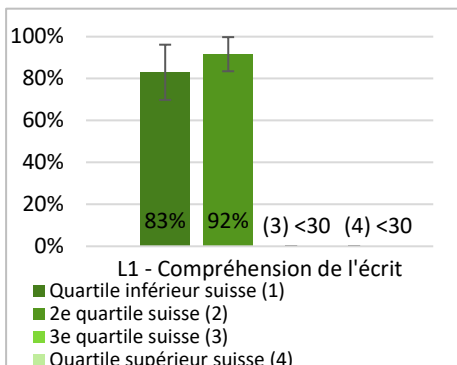
Appenzell Rhodes-Intérieures vs cantons de référence $d=.09$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le genre



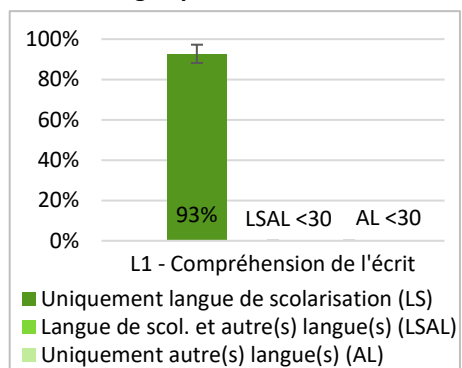
Garçons vs filles $d=.48$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon l'origine sociale

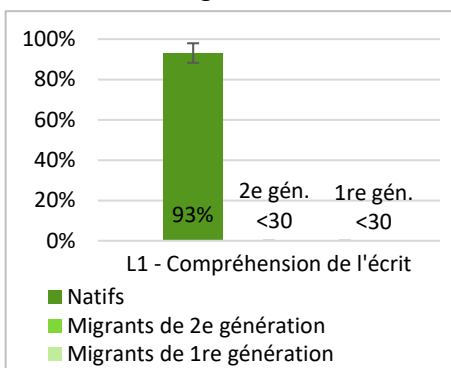


(1) vs (2) $d=.26$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon la langue parlée à la maison

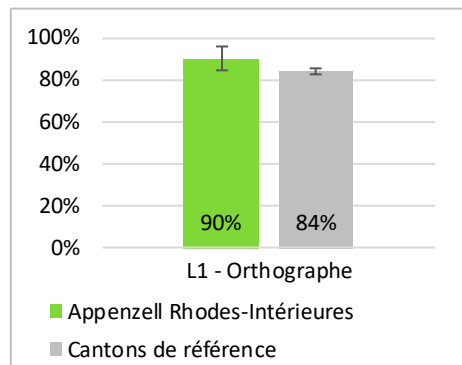


Atteinte des compétences fondamentales selon le statut migratoire



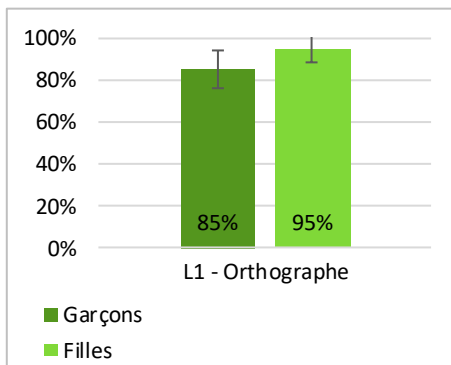
L1 Allemand – Orthographe

Atteinte des compétences fondamentales



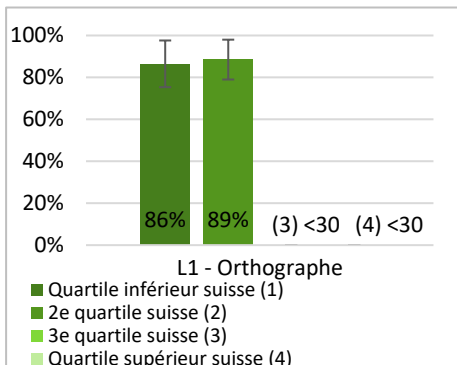
Appenzell Rhodes-Intérieures vs cantons de référence $d=.18$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le genre



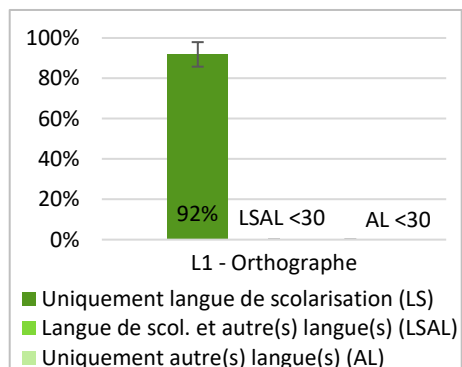
Garçons vs filles $d=.33$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon l'origine sociale

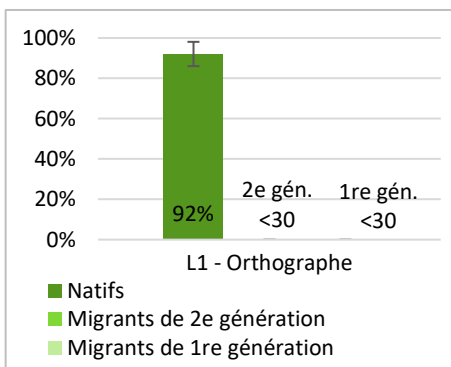


(1) vs (2) $d=.06$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon la langue parlée à la maison



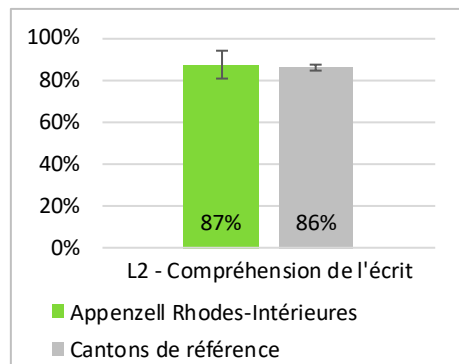
Atteinte des compétences fondamentales selon le statut migratoire





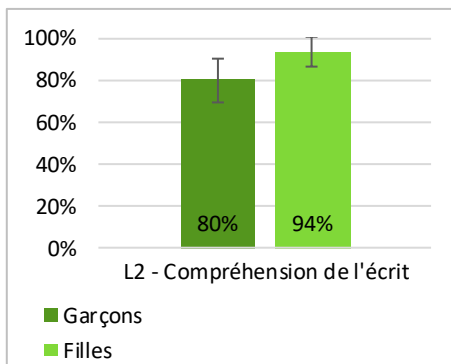
L2 Anglais – Compréhension de l'écrit

Atteinte des compétences fondamentales



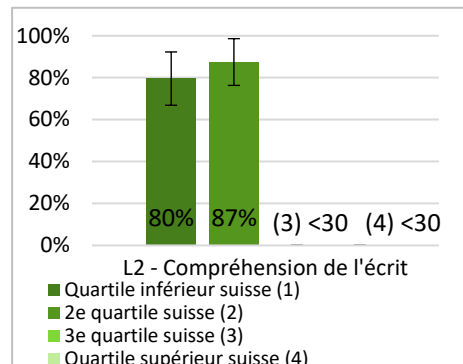
Appenzell Rhodes-Intérieures vs cantons de référence $d=.04$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le genre



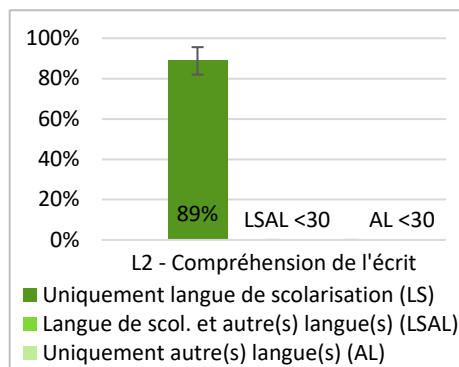
Garçons vs filles $d=.42$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon l'origine sociale

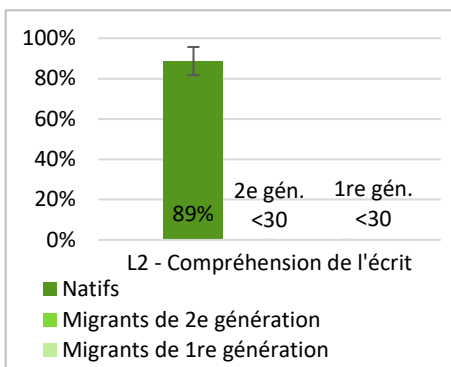


(1) vs (2) $d=.22$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon la langue parlée à la maison

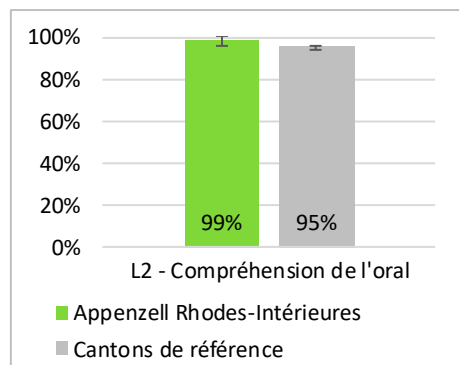


Atteinte des compétences fondamentales selon le statut migratoire



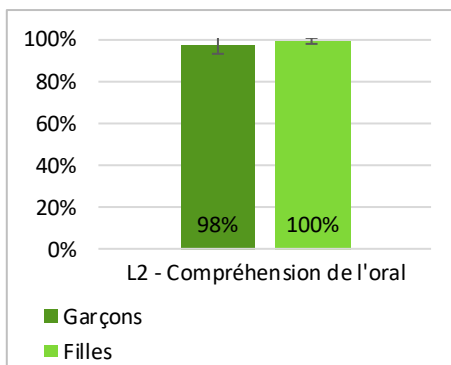
L2 Anglais – Compréhension de l'oral

Atteinte des compétences fondamentales



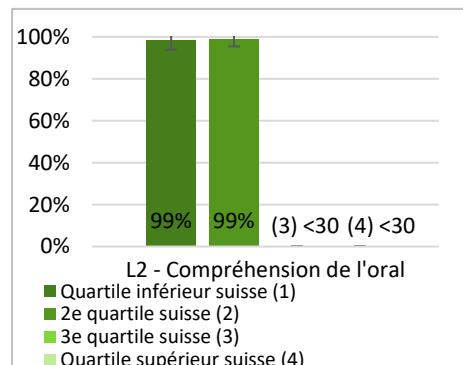
Appenzell Rhodes-Intérieures vs cantons de référence $d=.22$

Atteinte des compétences fondamentales selon le genre



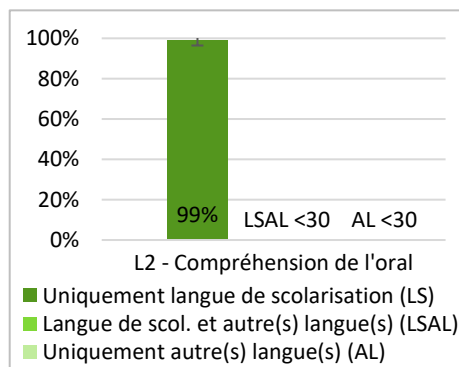
Garçons vs filles $d=.21$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon l'origine sociale

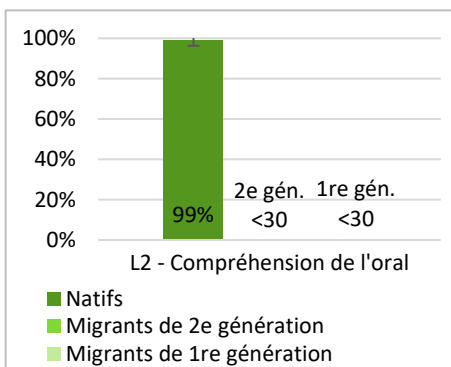


(1) vs (2) $d=.05$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon la langue parlée à la maison



Atteinte des compétences fondamentales selon le statut migratoire



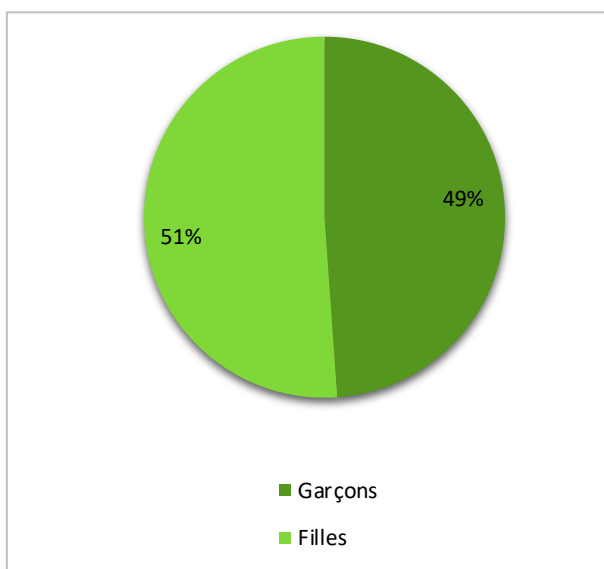


Saint-Gall

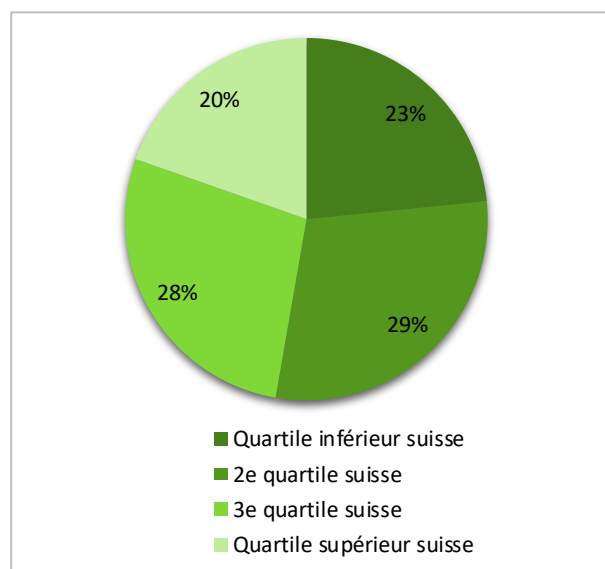
Population et échantillon

	Saint-Gall	Suisse
Design de l'échantillonnage	Échantillonnage avec stratification en deux étapes	-
Taux de participation des écoles	98.9%	99.2%
Taux d'exclusion des élèves au niveau école	2.2%	1.6%
Taux d'exclusion au niveau des élèves	0.4%	1.3%
Taux de participation des élèves	97.2%	96.6%
Nombre d'élèves participants	951	20'177
Taille de la population COFO	4'584	76'985
Couverture estimée	97.4%	97.1%

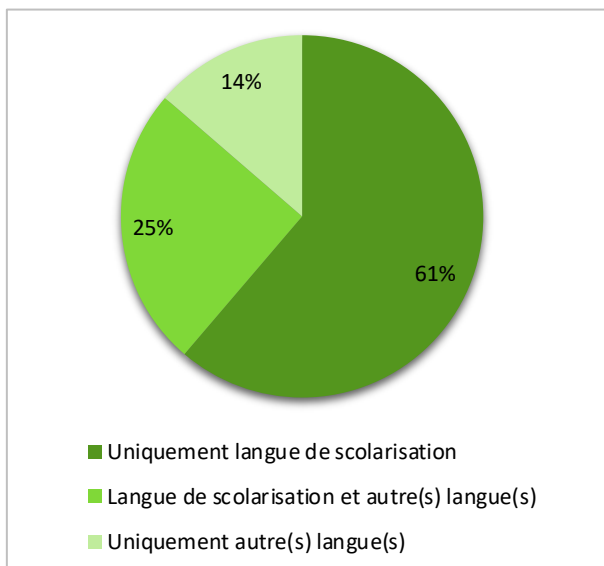
Genre



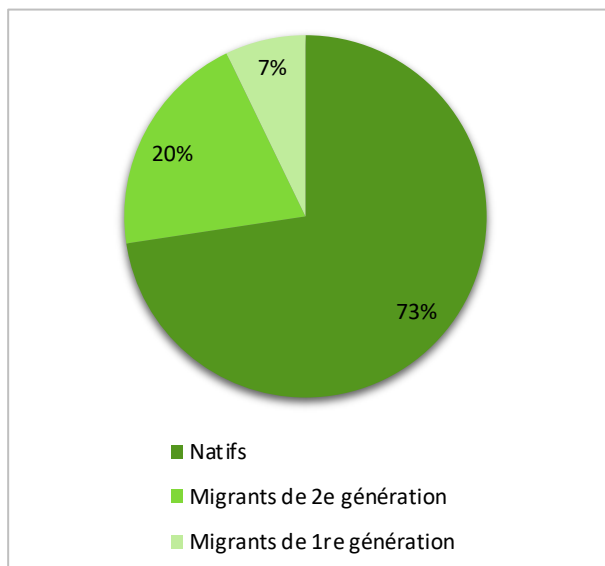
Origine sociale



Langue parlée à la maison



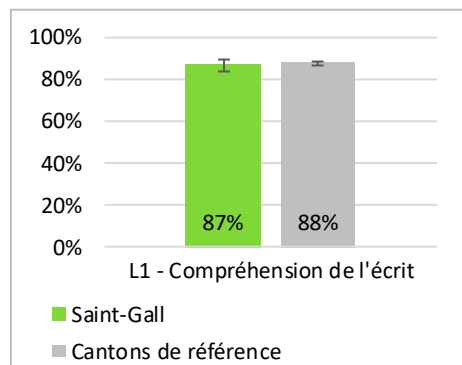
Statut migratoire





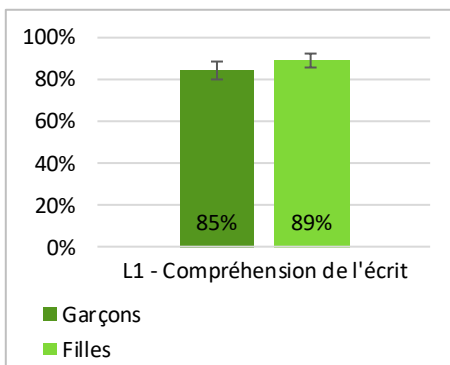
L1 Allemand – Compréhension de l'écrit

Atteinte des compétences fondamentales



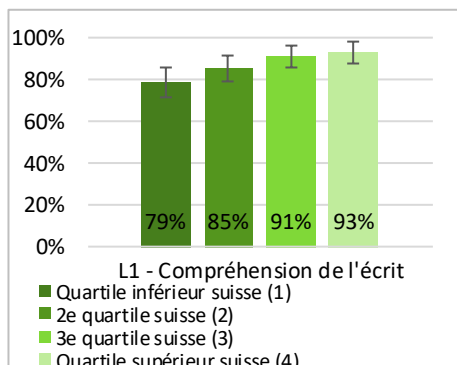
Saint-Gall vs cantons de référence $d=.03$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le genre



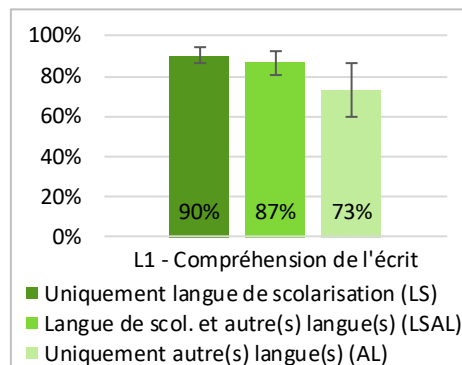
Garçons vs filles $d=.13$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon l'origine sociale



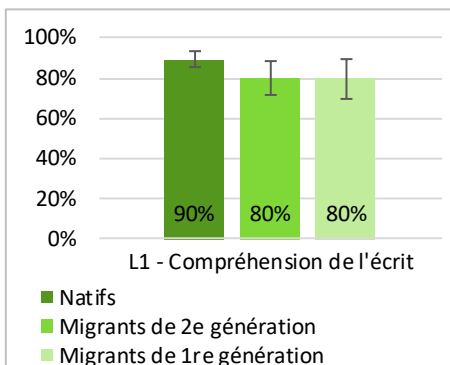
(1) vs (2) $d=.18$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.37$; (1) vs (4) $d=.44$; (2) vs (3) $d=.19$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.26$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.07$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon la langue parlée à la maison



LS vs LSAL $d=.11$ (n.s.); LS vs AL $d=.45$; LSAL vs AL $d=.35$ (n.s.)

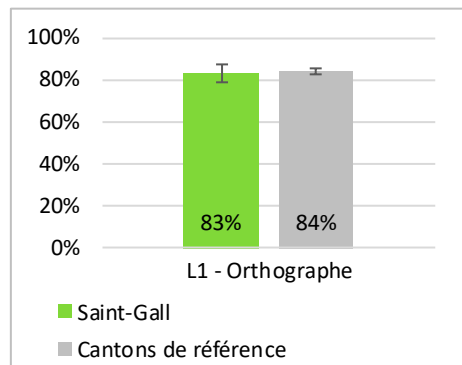
Atteinte des compétences fondamentales selon le statut migratoire



Natifs vs 2e gén. $d=.27$ (n.s.); natifs vs 1re gén. $d=.27$ (n.s.); 2e gén. vs 1re gén. $d=.00$ (n.s.)

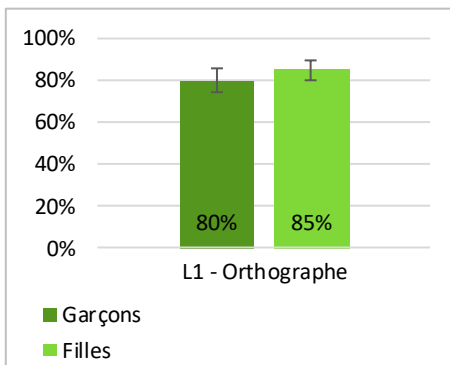
L1 Allemand – Orthographe

Atteinte des compétences fondamentales



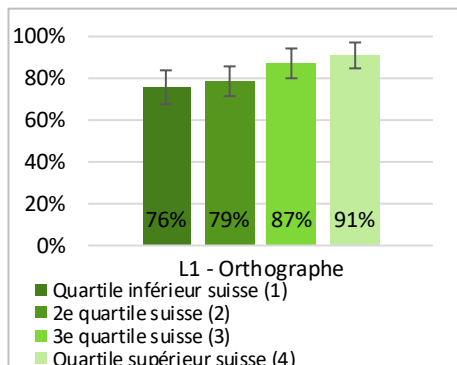
Saint-Gall vs cantons de référence $d=.04$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le genre



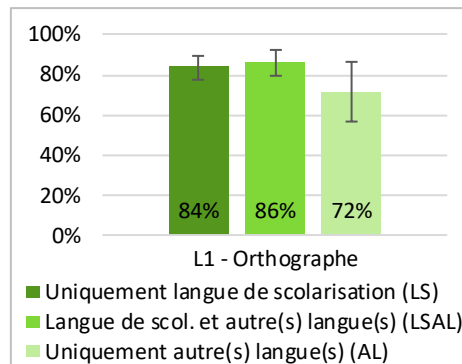
Garçons vs filles $d=.14$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon l'origine sociale



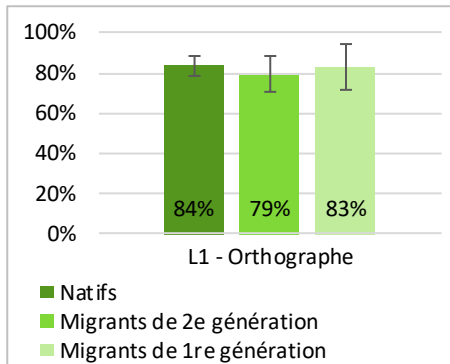
(1) vs (2) $d=.07$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.30$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.42$; (2) vs (3) $d=.23$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.35$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.12$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon la langue parlée à la maison



LS vs LSAL $d=.08$ (n.s.); LS vs AL $d=.29$ (n.s.); LSAL vs AL $d=.37$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le statut migratoire

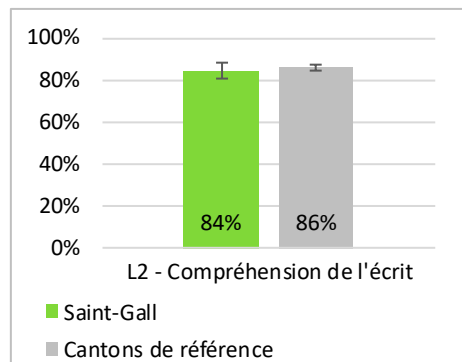


Natifs vs 2e gén. $d=.11$ (n.s.); natifs vs 1re gén. $d=.02$ (n.s.); 2e gén. vs 1re gén. $d=.09$ (n.s.)



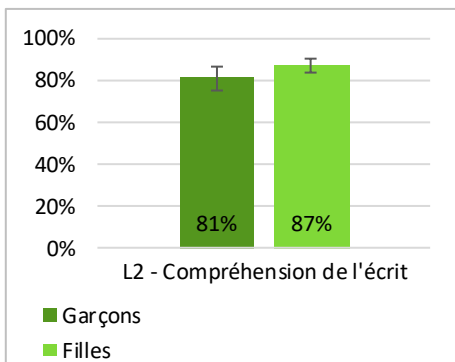
L2 Anglais – Compréhension de l'écrit

Atteinte des compétences fondamentales



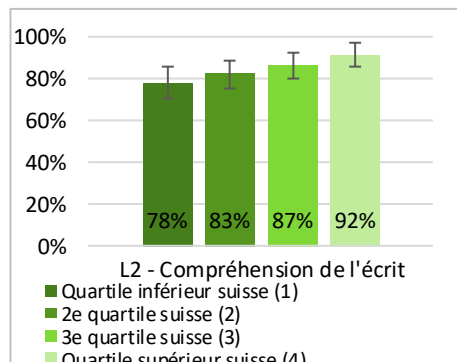
Saint-Gall vs cantons de référence $d=.05$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le genre



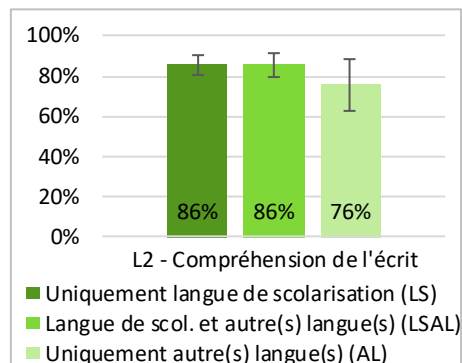
Garçons vs filles $d=.16$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon l'origine sociale



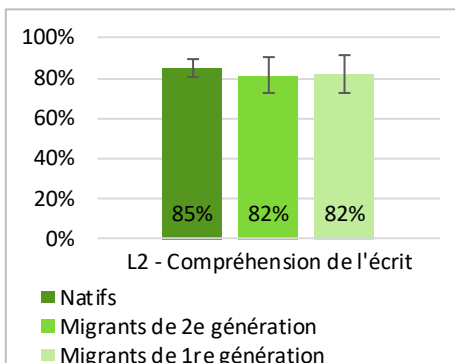
(1) vs (2) $d=.11$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.22$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.39$; (2) vs (3) $d=.11$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.28$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.17$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon la langue parlée à la maison



LS vs LSAL $d=.01$ (n.s.); LS vs AL $d=.24$ (n.s.); LSAL vs AL $d=.26$ (n.s.)

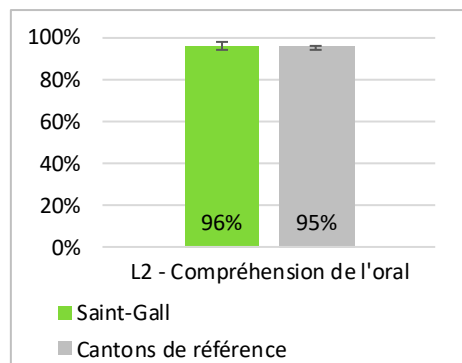
Atteinte des compétences fondamentales selon le statut migratoire



Natifs vs 2e gén. $d=.11$ (n.s.); natifs vs 1re gén. $d=.09$ (n.s.); 2e gén. vs 1re gén. $d=.02$ (n.s.)

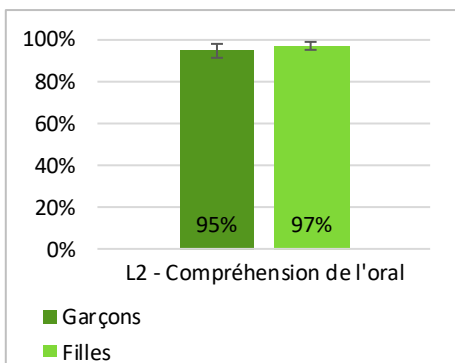
L2 Anglais – Compréhension de l'oral

Atteinte des compétences fondamentales



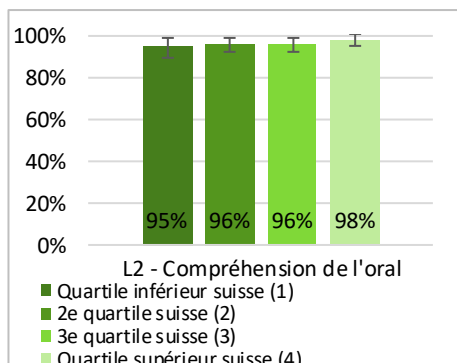
Saint-Gall vs cantons de référence $d=.04$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le genre



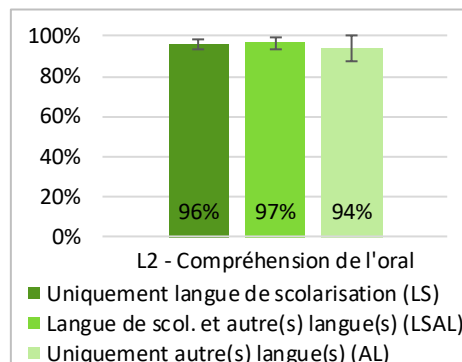
Garçons vs filles $d=.11$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon l'origine sociale



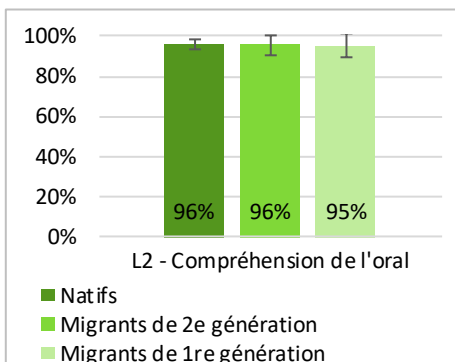
(1) vs (2) $d=.05$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.04$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.19$ (n.s.); (2) vs (3) $d=.01$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.14$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.15$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon la langue parlée à la maison



LS vs LSAL $d=.04$ (n.s.); LS vs AL $d=.08$ (n.s.); LSAL vs AL $d=.12$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le statut migratoire



Natifs vs 2e gén. $d=.03$ (n.s.); natifs vs 1re gén. $d=.04$ (n.s.); 2e gén. vs 1re gén. $d=.01$ (n.s.)

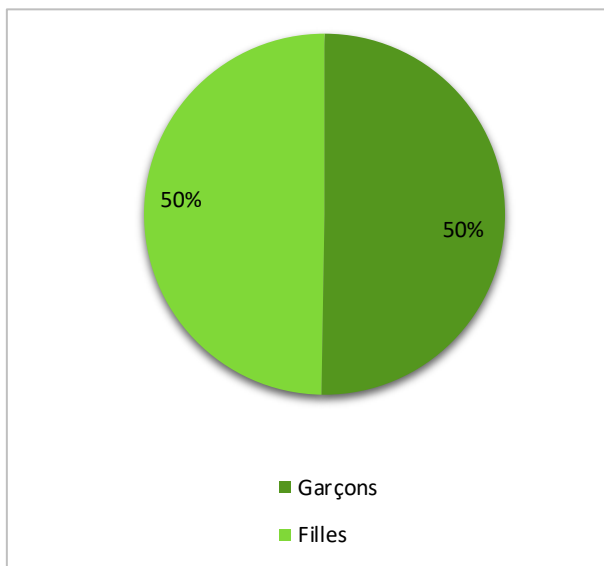


Grisons

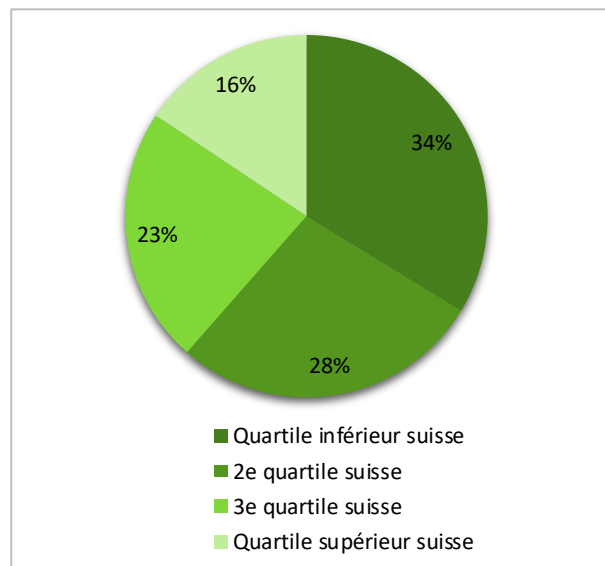
Population et échantillon

	Grisons	Suisse
Design de l'échantillonnage	Échantillonnage avec stratification en deux étapes	-
Taux de participation des écoles	99.0%	99.2%
Taux d'exclusion des élèves au niveau école	1.5%	1.6%
Taux d'exclusion au niveau des élèves	1.2%	1.3%
Taux de participation des élèves	96.5%	96.6%
Nombre d'élèves participants	820	20'177
Taille de la population COFO	1'315	76'985
Couverture estimée	97.3%	97.1%

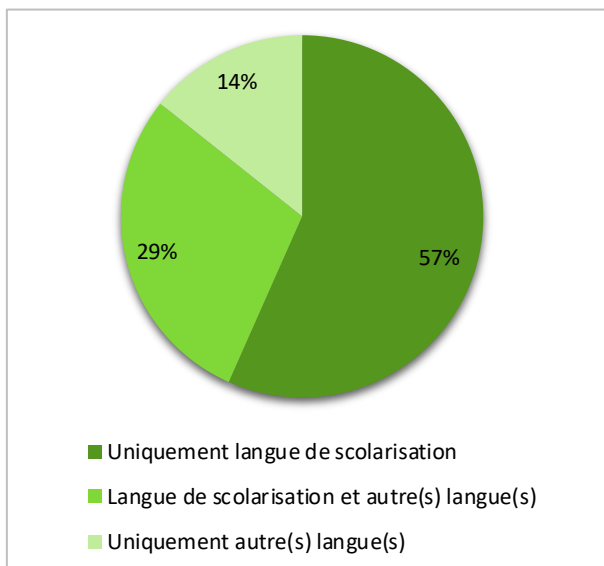
Genre



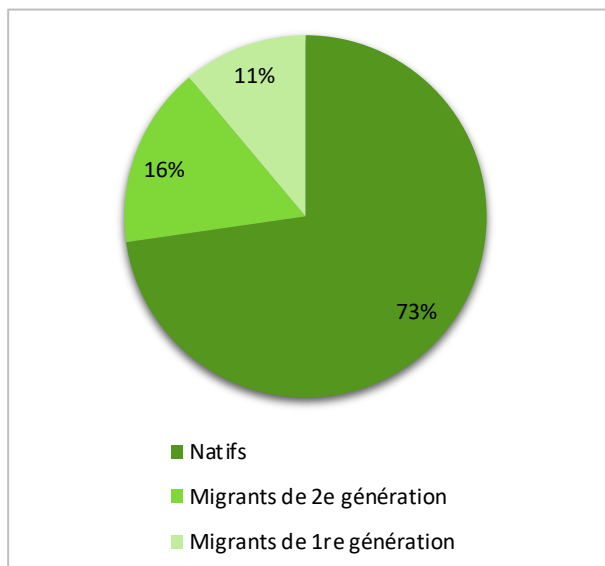
Origine sociale



Langue parlée à la maison



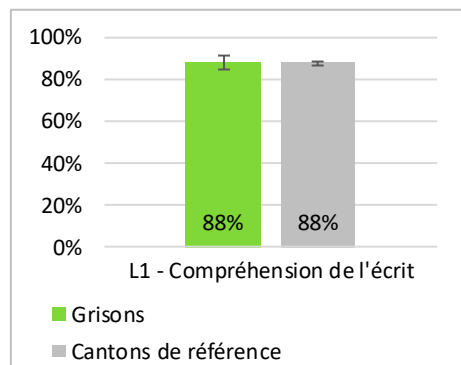
Statut migratoire





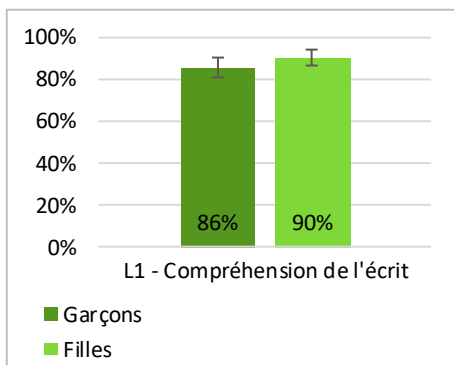
L1 Allemand et italien – Compréhension de l'écrit

Atteinte des compétences fondamentales



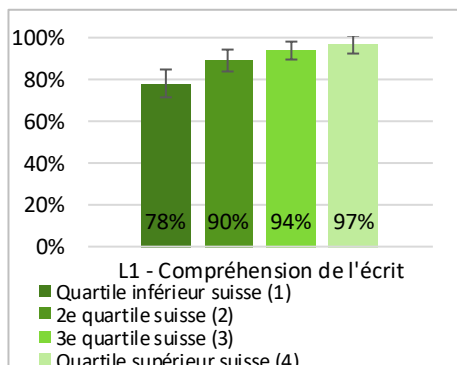
Grisons vs cantons de référence $d=.00$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le genre



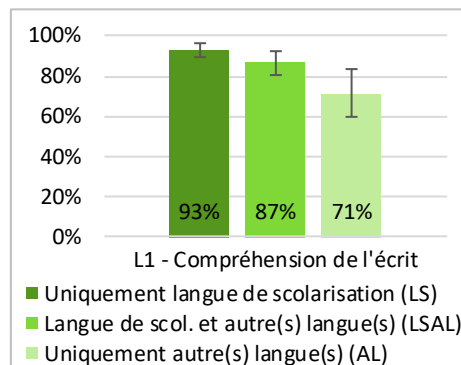
Garçons vs filles $d=.15$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon l'origine sociale



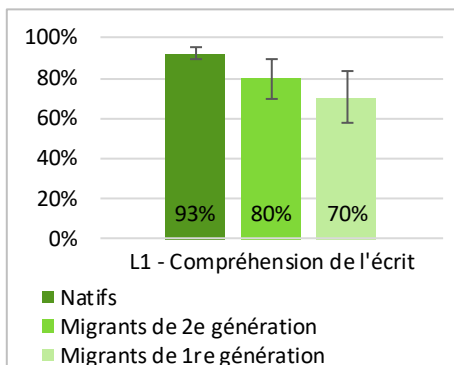
(1) vs (2) $d=.31$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.49$; (1) vs (4) $d=.60$; (2) vs (3) $d=.18$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.31$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.13$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon la langue parlée à la maison



LS vs LSAL $d=.21$ (n.s.); LS vs AL $d=.58$; LSAL vs AL $d=.38$ (n.s.)

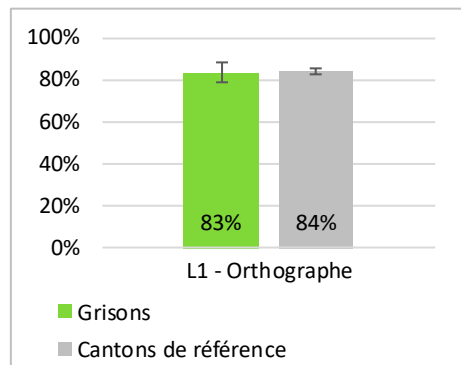
Atteinte des compétences fondamentales selon le statut migratoire



Natifs vs 2e gén. $d=.38$; natifs vs 1re gén. $d=.60$; 2e gén. vs 1re gén. $d=.22$ (n.s.)

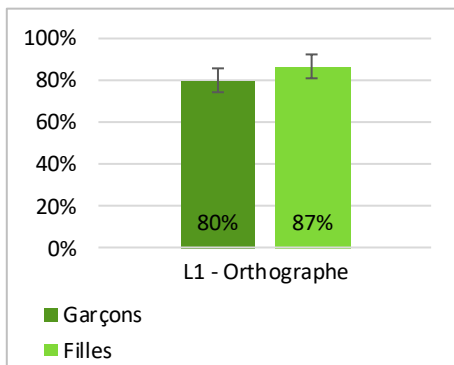
L1 Allemand – Orthographe

Atteinte des compétences fondamentales



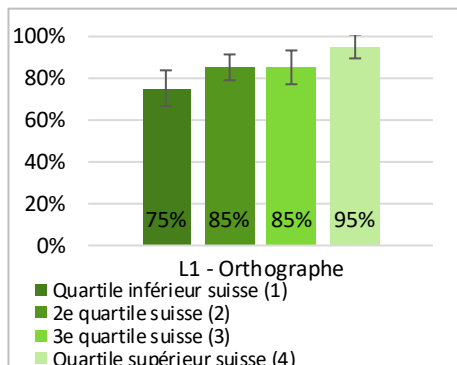
Grisons vs cantons de référence $d=.03$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le genre



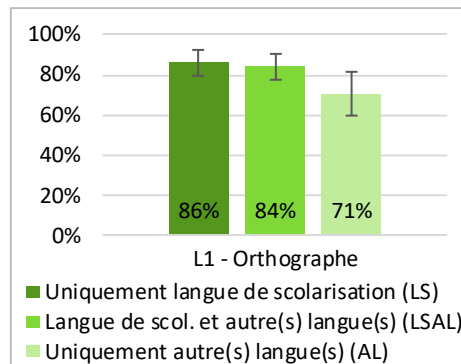
Garçons vs filles $d=.18$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon l'origine sociale



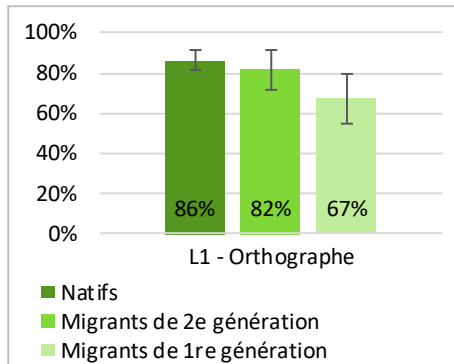
(1) vs (2) $d=.26$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.26$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.59$; (2) vs (3) $d=.00$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.33$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.33$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon la langue parlée à la maison



LS vs LSAL $d=.05$ (n.s.); LS vs AL $d=.38$ (n.s.); LSAL vs AL $d=.33$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le statut migratoire



Natifs vs 2e gén. $d=.12$ (n.s.); natifs vs 1re gén. $d=.45$; 2e gén. vs 1re gén. $d=.34$ (n.s.)

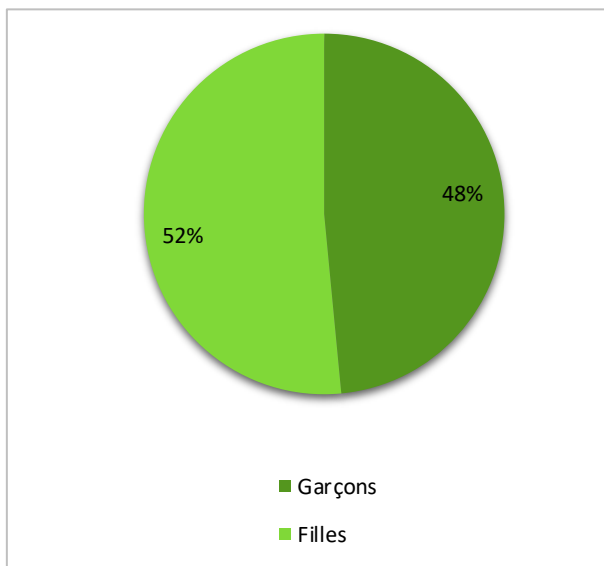


Argovie

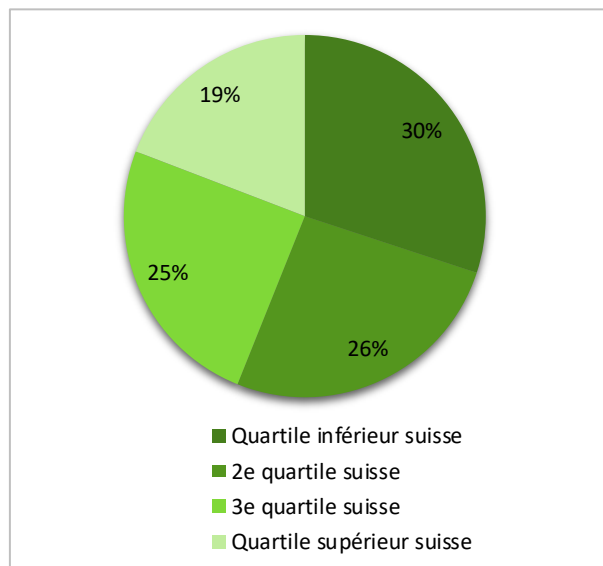
Population et échantillon

	Argovie	Suisse
Design de l'échantillonnage	Échantillonnage avec stratification en deux étapes	-
Taux de participation des écoles	100%	99.2%
Taux d'exclusion des élèves au niveau école	2.7%	1.6%
Taux d'exclusion au niveau des élèves	0.7%	1.3%
Taux de participation des élèves	97.2%	96.6%
Nombre d'élèves participants	906	20'177
Taille de la population COFO	6'142	76'985
Couverture estimée	96.6%	97.1%

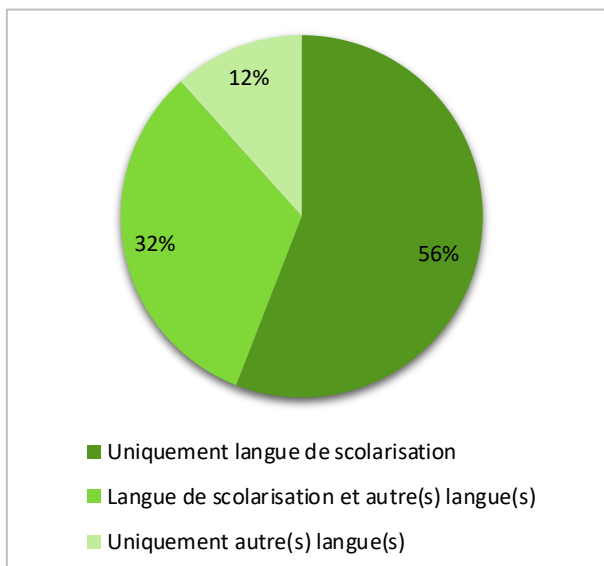
Genre



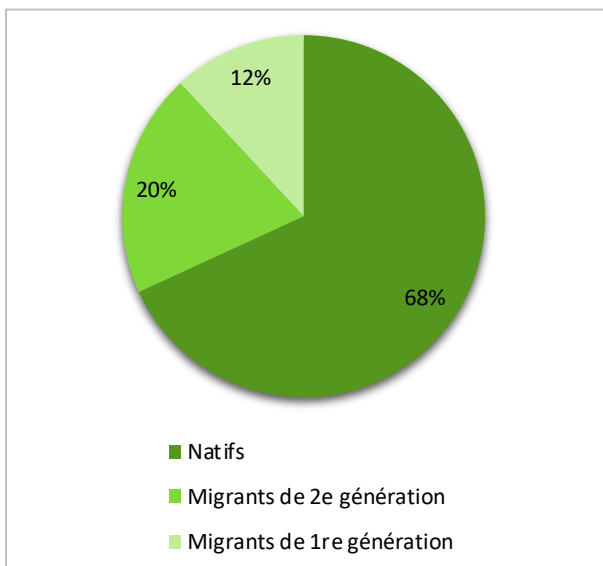
Origine sociale



Langue parlée à la maison



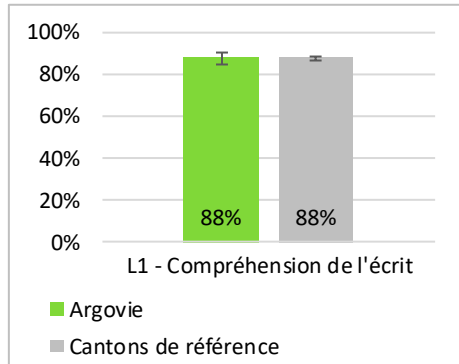
Statut migratoire





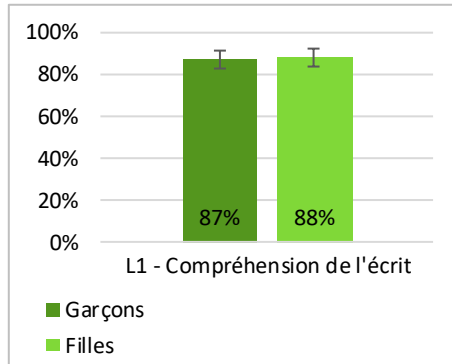
L1 Allemand – Compréhension de l'écrit

Atteinte des compétences fondamentales



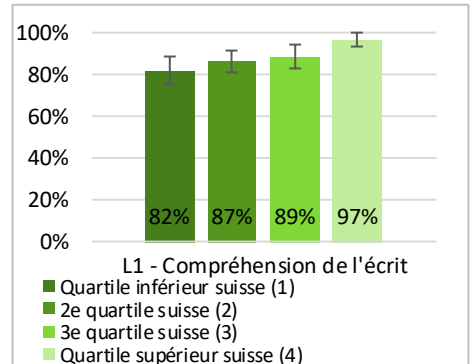
Argovie vs cantons de référence $d=.01$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le genre



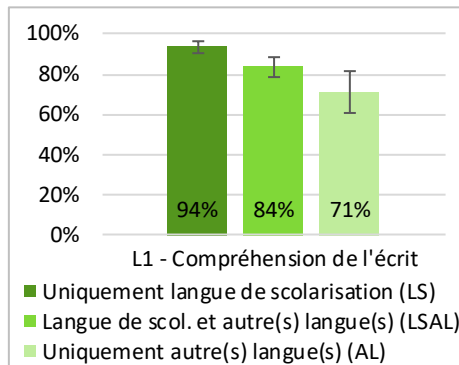
Garçons vs filles $d=.03$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon l'origine sociale



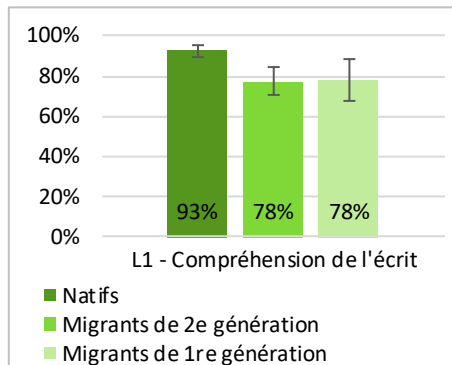
(1) vs (2) $d=.13$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.19$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.50$; (2) vs (3) $d=.06$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.38$; (3) vs (4) $d=.32$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon la langue parlée à la maison



LS vs LSAL $d=.31$; LS vs AL $d=.61$; LSAL vs AL $d=.30$ (n.s.)

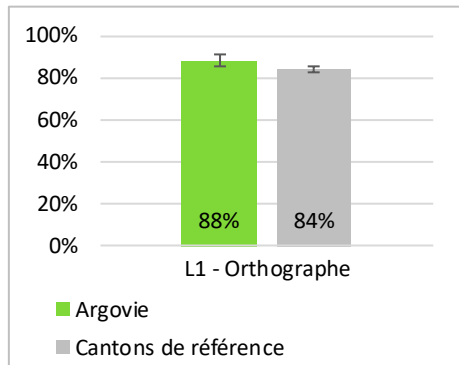
Atteinte des compétences fondamentales selon le statut migratoire



Natifs vs 2e gén. $d=.43$; natifs vs 1re gén. $d=.43$; 2e gén. vs 1re gén. $d=.01$ (n.s.)

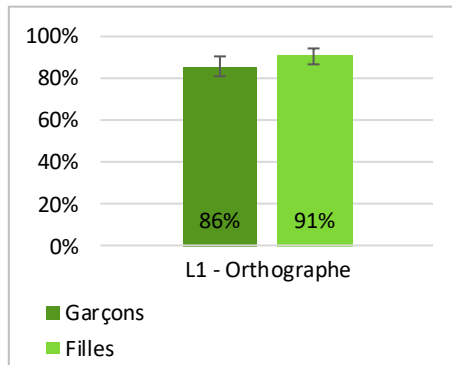
L1 Allemand – Orthographe

Atteinte des compétences fondamentales



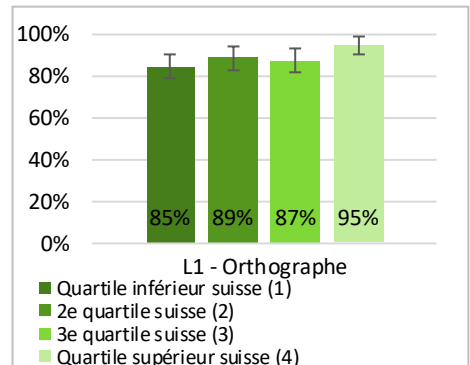
Argovie vs cantons de référence $d=.12$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le genre



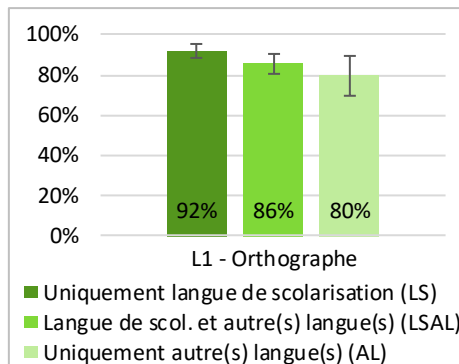
Garçons vs filles $d=.17$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon l'origine sociale



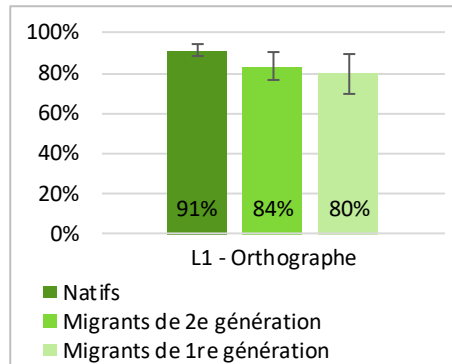
(1) vs (2) $d=.12$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.08$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.33$ (n.s.); (2) vs (3) $d=.04$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.21$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.25$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon la langue parlée à la maison



LS vs LSAL $d=.19$ (n.s.); LS vs AL $d=.35$ (n.s.); LSAL vs AL $d=.16$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le statut migratoire

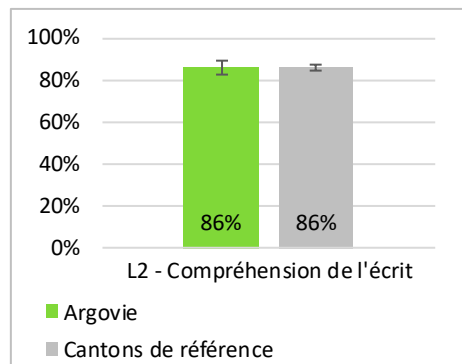


Natifs vs 2e gén. $d=.24$ (n.s.); natifs vs 1re gén. $d=.33$ (n.s.); 2e gén. vs 1re gén. $d=.10$ (n.s.)



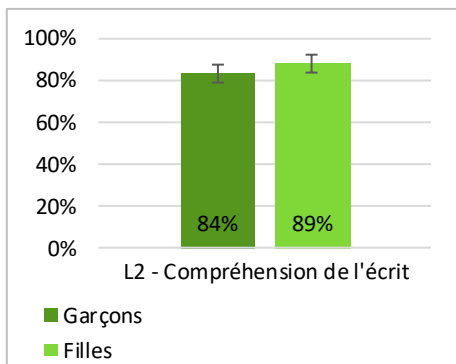
L2 Anglais – Compréhension de l'écrit

Atteinte des compétences fondamentales



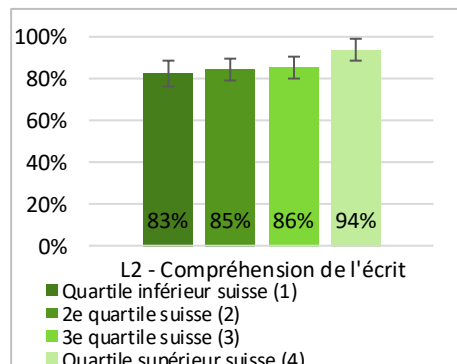
Argovie vs cantons de référence $d=.00$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le genre



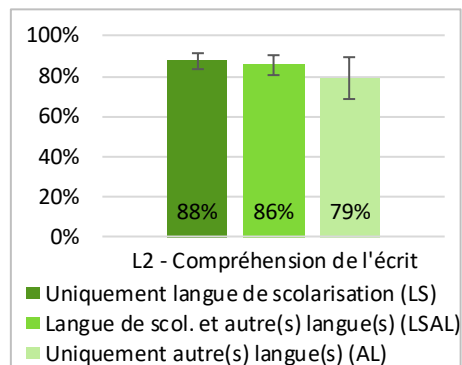
Garçons vs filles $d=.14$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon l'origine sociale



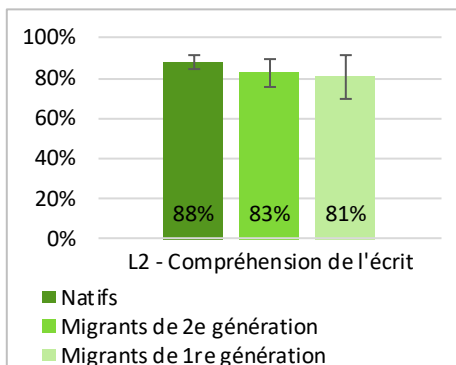
(1) vs (2) $d=.06$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.08$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.37$ (n.s.); (2) vs (3) $d=.02$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.32$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.29$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon la langue parlée à la maison



LS vs LSAL $d=.06$ (n.s.); LS vs AL $d=.24$ (n.s.); LSAL vs AL $d=.18$ (n.s.)

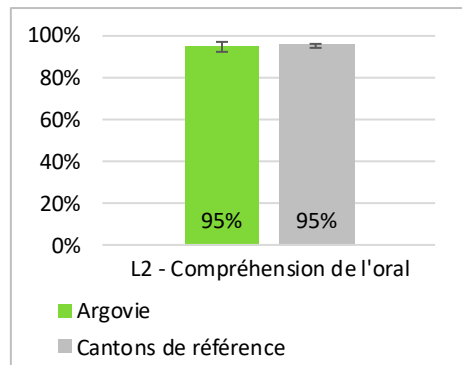
Atteinte des compétences fondamentales selon le statut migratoire



Natifs vs 2e gén. $d=.15$ (n.s.); natifs vs 1re gén. $d=.20$ (n.s.); 2e gén. vs 1re gén. $d=.05$ (n.s.)

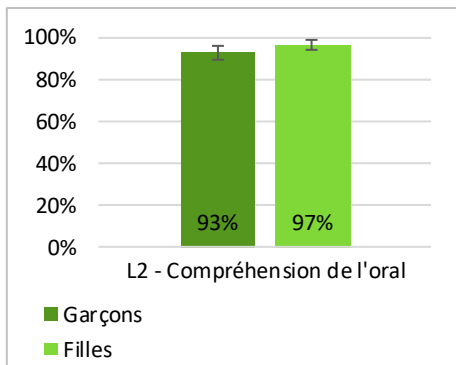
L2 Anglais – Compréhension de l'oral

Atteinte des compétences fondamentales



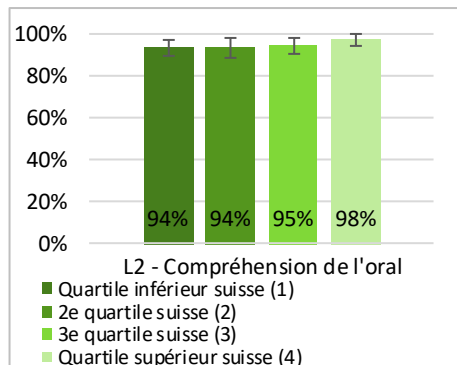
Argovie vs cantons de référence $d=.02$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le genre



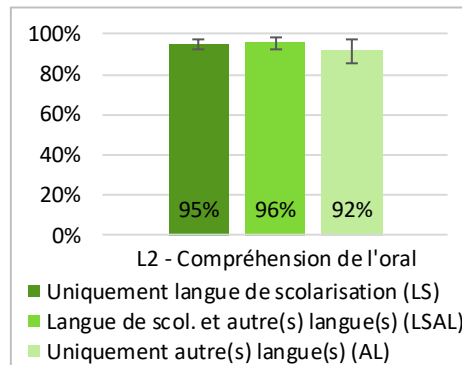
Garçons vs filles $d=.19$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon l'origine sociale



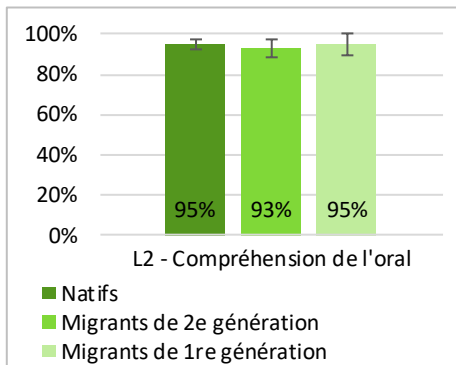
(1) vs (2) $d=.00$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.04$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.20$ (n.s.); (2) vs (3) $d=.04$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.20$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.16$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon la langue parlée à la maison



LS vs LSAL $d=.02$ (n.s.); LS vs AL $d=.14$ (n.s.); LSAL vs AL $d=.16$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le statut migratoire



Natifs vs 2e gén. $d=.09$ (n.s.); natifs vs 1re gén. $d=.01$ (n.s.); 2e gén. vs 1re gén. $d=.08$ (n.s.)

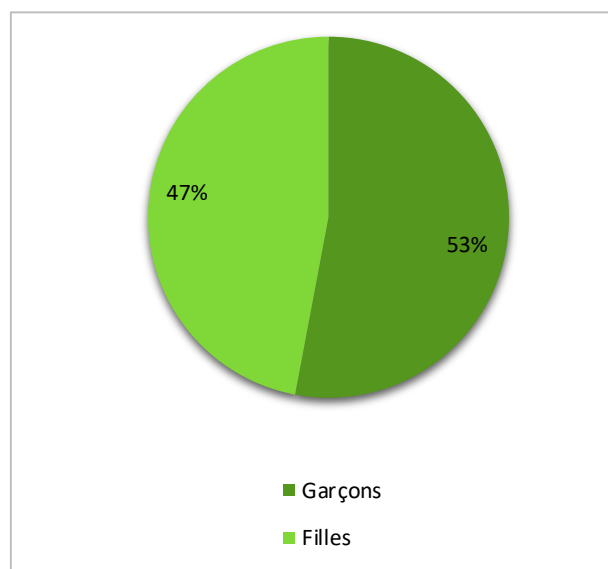


Thurgovie

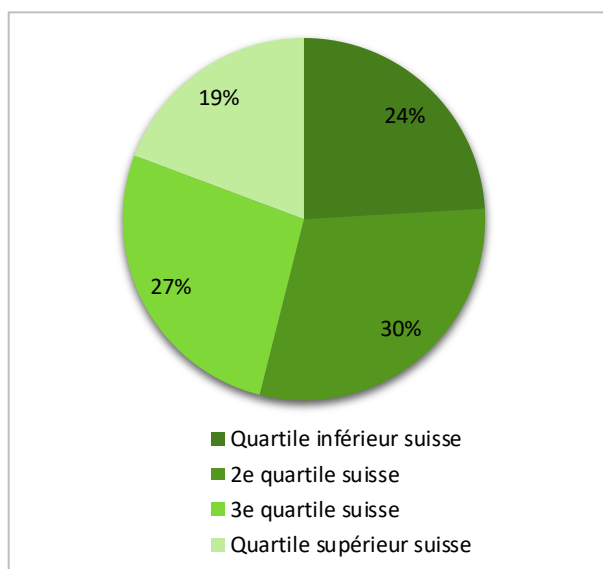
Population et échantillon

	Thurgovie	Suisse
Design de l'échantillonnage	Échantillonnage avec stratification en deux étapes	-
Taux de participation des écoles	100%	99.2%
Taux d'exclusion des élèves au niveau école	0.3%	1.6%
Taux d'exclusion au niveau des élèves	0.6%	1.3%
Taux de participation des élèves	96.1%	96.6%
Nombre d'élèves participants	927	20'177
Taille de la population COFO	2'800	76'985
Couverture estimée	99.1%	97.1%

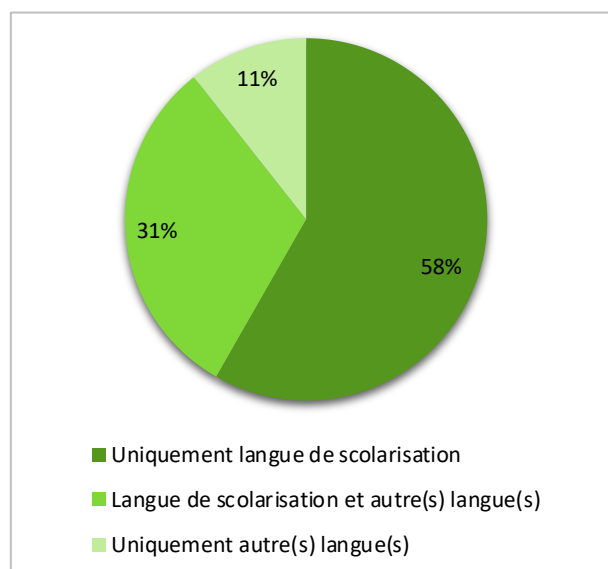
Genre



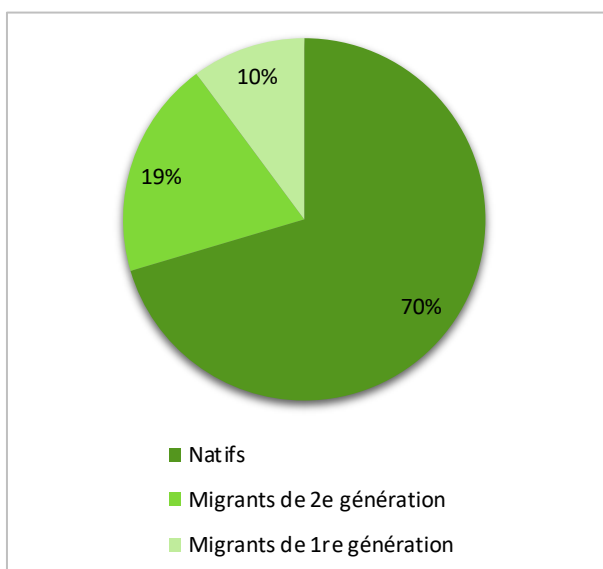
Origine sociale



Langue parlée à la maison



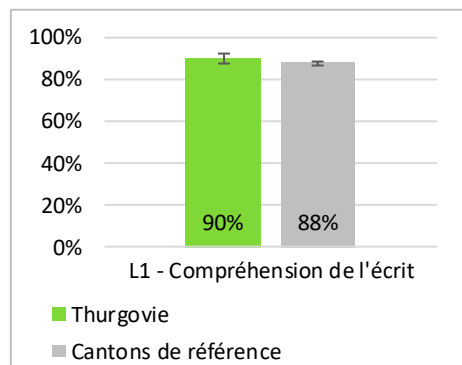
Statut migratoire





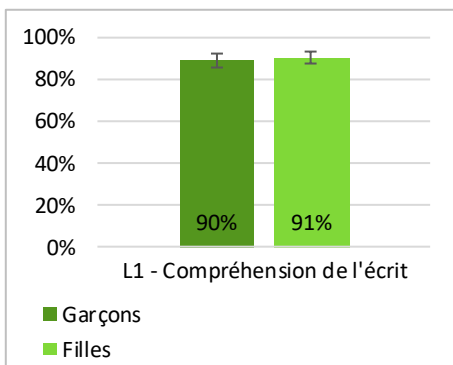
L1 Allemand – Compréhension de l'écrit

Atteinte des compétences fondamentales



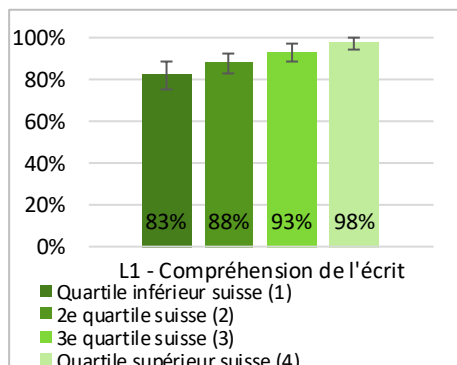
Thurgovie vs cantons de référence $d=.07$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le genre



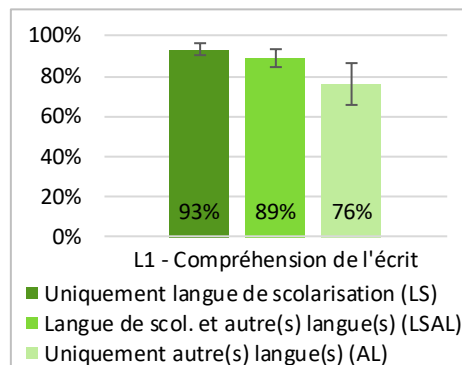
Garçons vs filles $d=.03$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon l'origine sociale



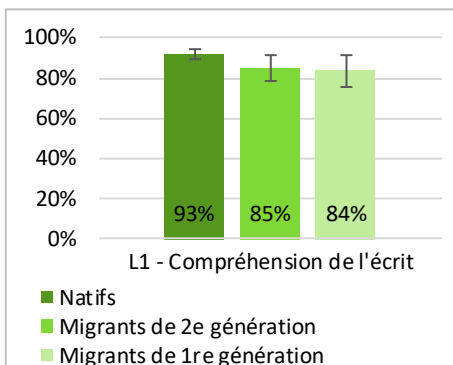
(1) vs (2) $d=.16$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.34$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.53$; (2) vs (3) $d=.18$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.38$; (3) vs (4) $d=.21$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon la langue parlée à la maison



LS vs LSAL $d=.17$ (n.s.); LS vs AL $d=.49$; LSAL vs AL $d=.33$ (n.s.)

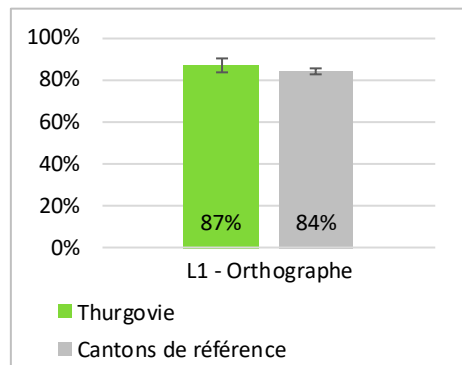
Atteinte des compétences fondamentales selon le statut migratoire



Natifs vs 2e gén. $d=.24$ (n.s.); natifs vs 1re gén. $d=.27$ (n.s.); 2e gén. vs 1re gén. $d=.03$ (n.s.)

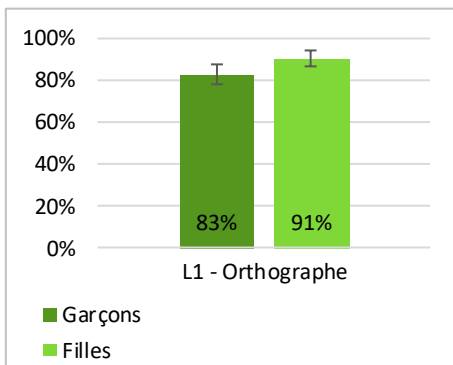
L1 Allemand – Orthographe

Atteinte des compétences fondamentales



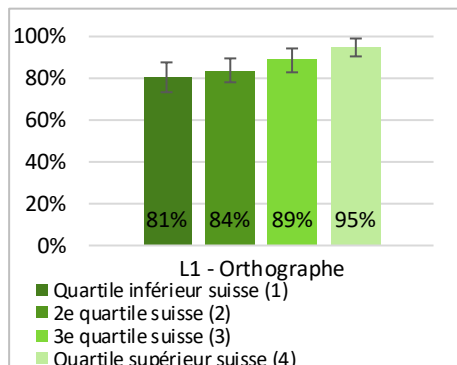
Thurgovie vs cantons de référence $d=.06$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le genre



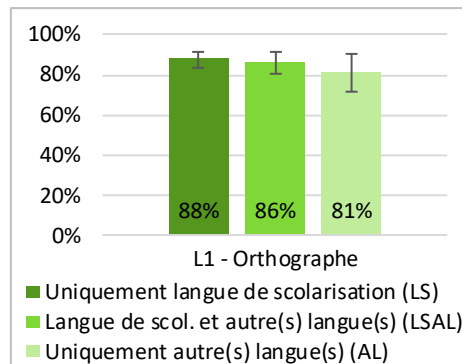
Garçons vs filles $d=.23$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon l'origine sociale



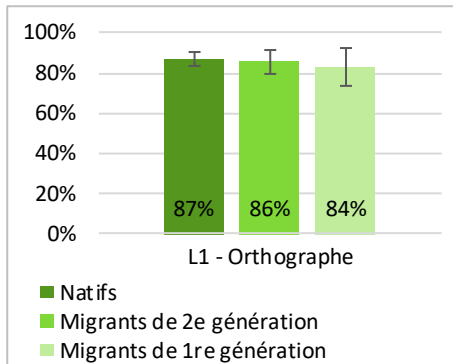
(1) vs (2) $d=.08$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.23$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.43$; (2) vs (3) $d=.15$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.35$; (3) vs (4) $d=.21$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon la langue parlée à la maison



LS vs LSAL $d=.05$ (n.s.); LS vs AL $d=.19$ (n.s.); LSAL vs AL $d=.14$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le statut migratoire

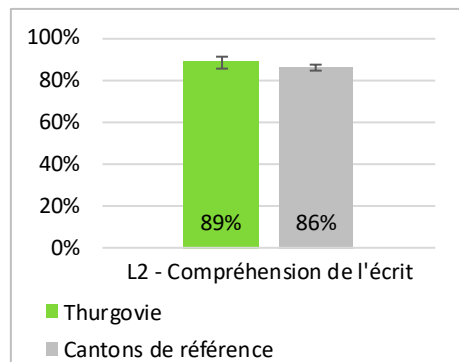


Natifs vs 2e gén. $d=.05$ (n.s.); natifs vs 1re gén. $d=.10$ (n.s.); 2e gén. vs 1re gén. $d=.06$ (n.s.)



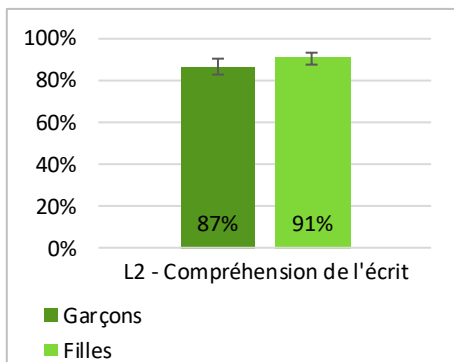
L2 Anglais – Compréhension de l'écrit

Atteinte des compétences fondamentales



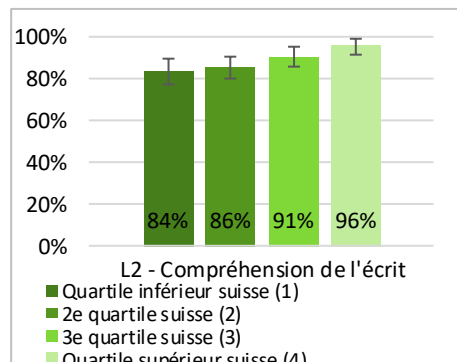
Thurgovie vs cantons de référence $d=.08$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le genre



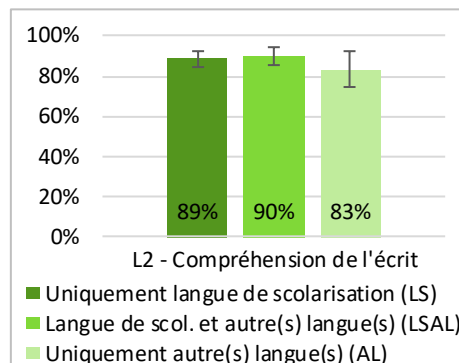
Garçons vs filles $d=.13$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon l'origine sociale



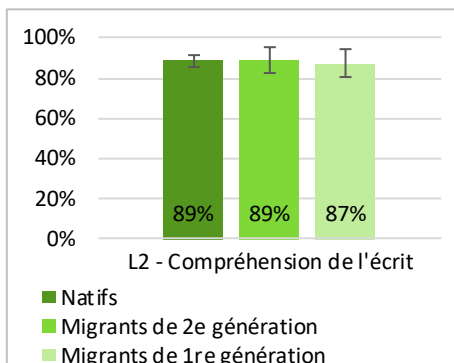
(1) vs (2) $d=.06$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.20$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.40$; (2) vs (3) $d=.15$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.34$; (3) vs (4) $d=.20$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon la langue parlée à la maison



LS vs LSAL $d=.05$ (n.s.); LS vs AL $d=.15$ (n.s.); LSAL vs AL $d=.20$ (n.s.)

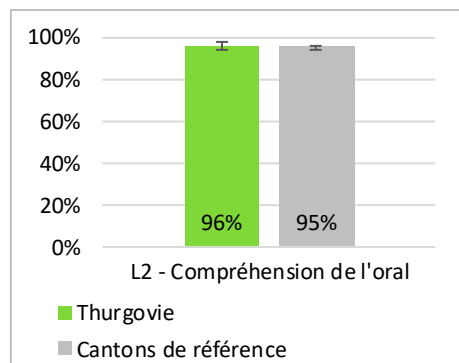
Atteinte des compétences fondamentales selon le statut migratoire



Natifs vs 2e gén. $d=.00$ (n.s.); natifs vs 1re gén. $d=.04$ (n.s.); 2e gén. vs 1re gén. $d=.04$ (n.s.)

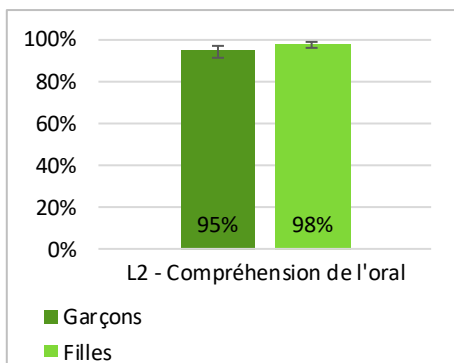
L2 Anglais – Compréhension de l'oral

Atteinte des compétences fondamentales



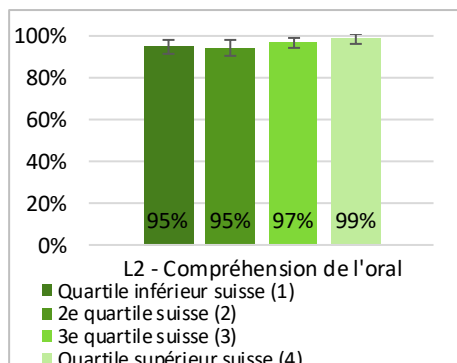
Thurgovie vs cantons de référence $d=.04$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le genre



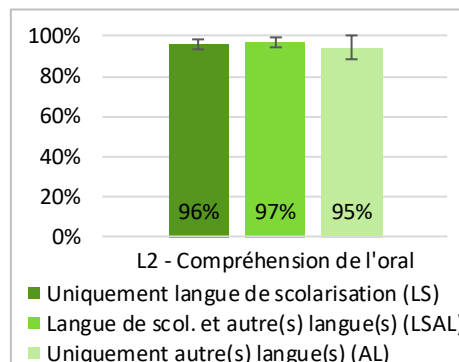
Garçons vs filles $d=.16$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon l'origine sociale



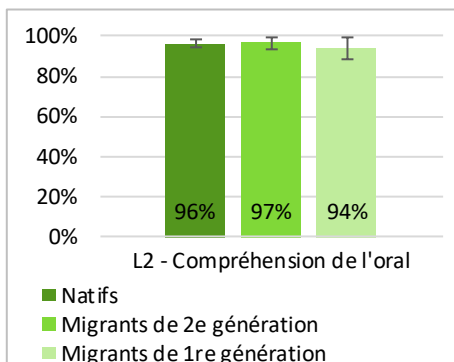
(1) vs (2) $d=.01$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.11$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.24$ (n.s.); (2) vs (3) $d=.11$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.25$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.14$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon la langue parlée à la maison



LS vs LSAL $d=.05$ (n.s.); LS vs AL $d=.07$ (n.s.); LSAL vs AL $d=.12$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le statut migratoire



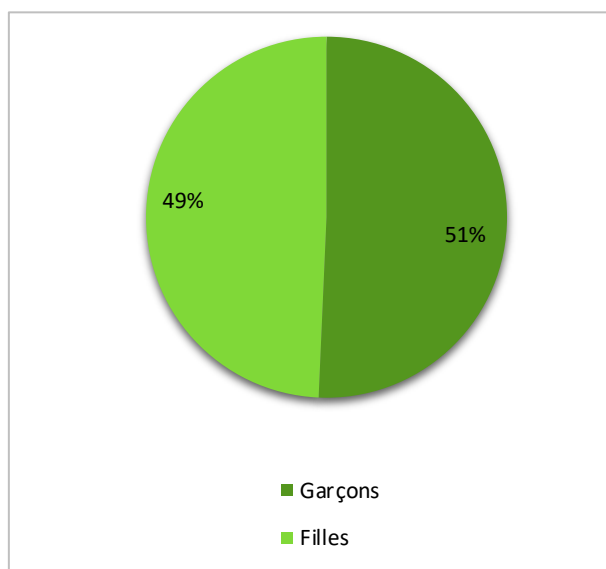
Natifs vs 2e gén. $d=.03$ (n.s.); natifs vs 1re gén. $d=.11$ (n.s.); 2e gén. vs 1re gén. $d=.15$ (n.s.)



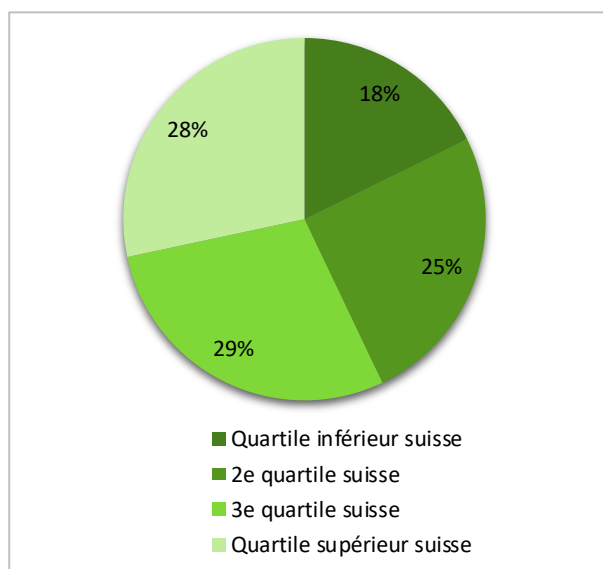
Population et échantillon

	Tessin	Suisse
Design de l'échantillonnage	Échantillonnage avec stratification en deux étapes	-
Taux de participation des écoles	100%	99.2%
Taux d'exclusion des élèves au niveau école	2.1%	1.6%
Taux d'exclusion au niveau des élèves	1.8%	1.3%
Taux de participation des élèves	97.0%	96.6%
Nombre d'élèves participants	744	20'177
Taille de la population COFO	3'135	76'985
Couverture estimée	96.1%	97.1%

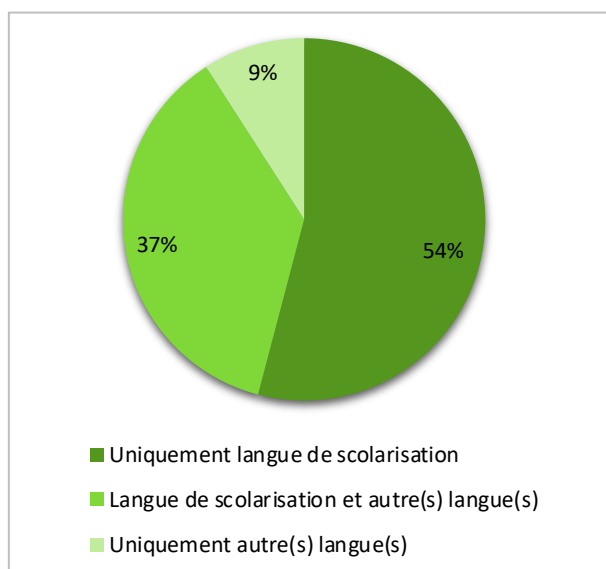
Genre



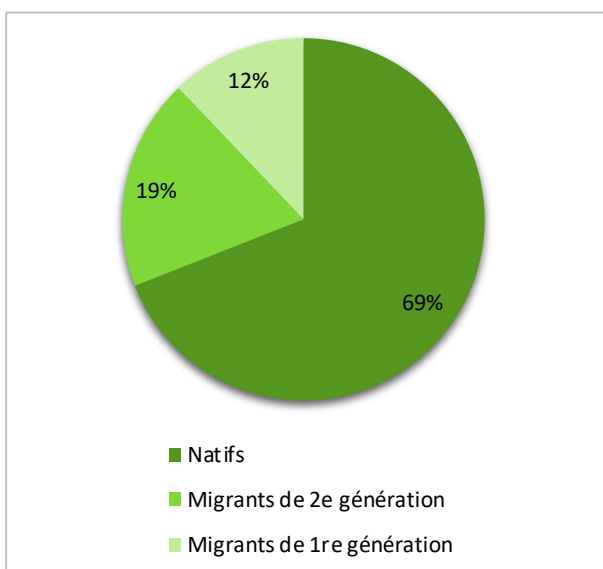
Origine sociale



Langue parlée à la maison



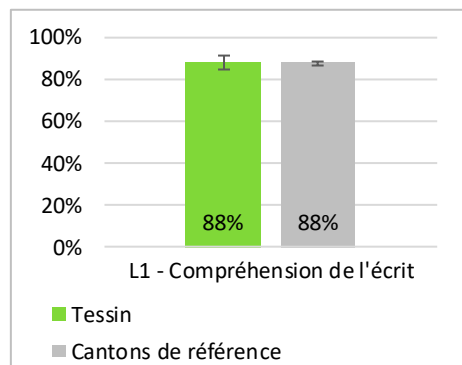
Statut migratoire





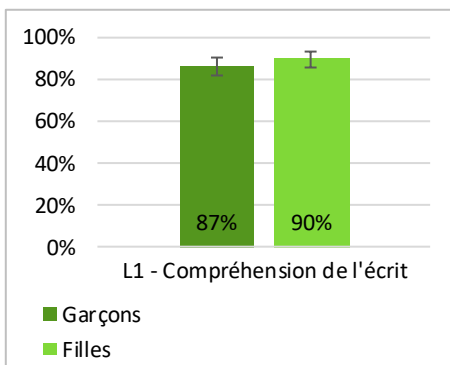
L1 Italien – Compréhension de l'écrit

Atteinte des compétences fondamentales



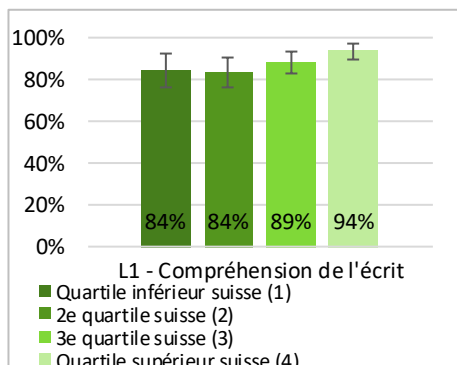
Tessin vs cantons de référence $d=.00$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le genre



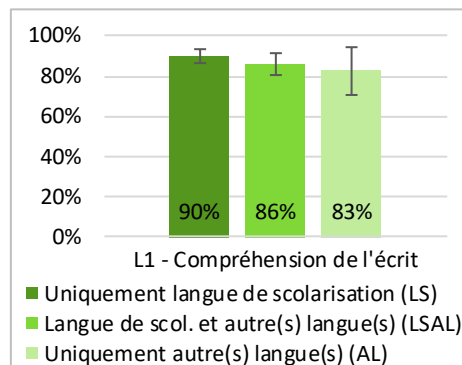
Garçons vs filles $d=.10$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon l'origine sociale



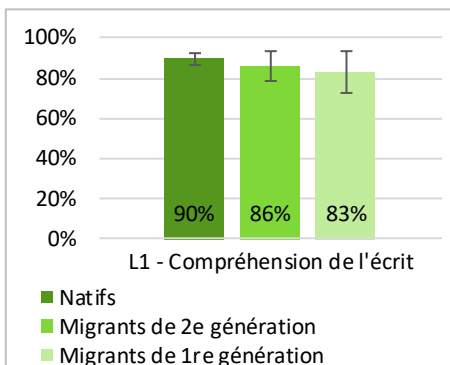
(1) vs (2) $d=.02$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.12$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.31$ (n.s.); (2) vs (3) $d=.14$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.34$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.20$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon la langue parlée à la maison



LS vs LSAL $d=.13$ (n.s.); LS vs AL $d=.22$ (n.s.); LSAL vs AL $d=.10$ (n.s.)

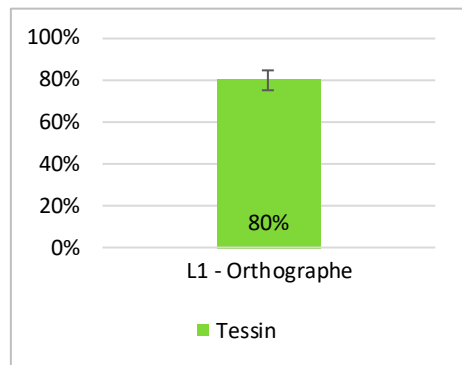
Atteinte des compétences fondamentales selon le statut migratoire



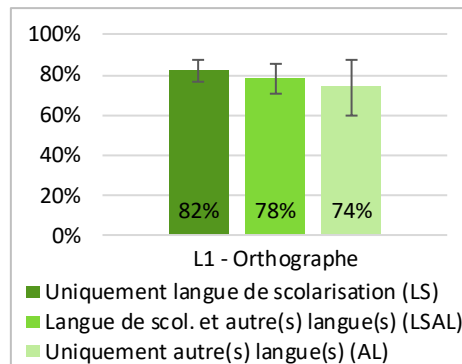
Natifs vs 2e gén. $d=.11$ (n.s.); natifs vs 1re gén. $d=.20$ (n.s.); 2e gén. vs 1re gén. $d=.09$ (n.s.)

L1 Italien – Orthographe

Atteinte des compétences fondamentales

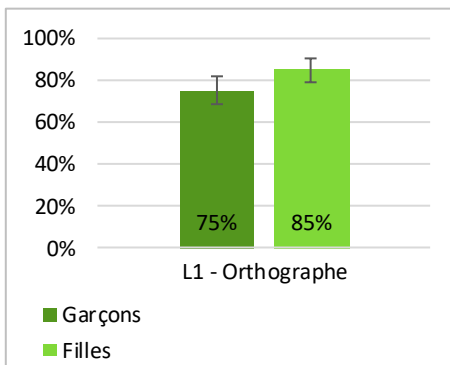


Atteinte des compétences fondamentales selon la langue parlée à la maison



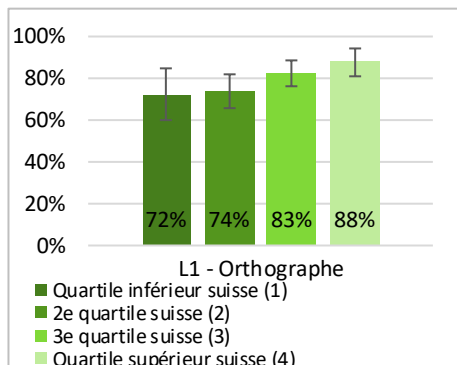
LS vs LSAL $d=.10$ (n.s.); LS vs AL $d=.20$ (n.s.); LSAL vs AL $d=.10$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le genre



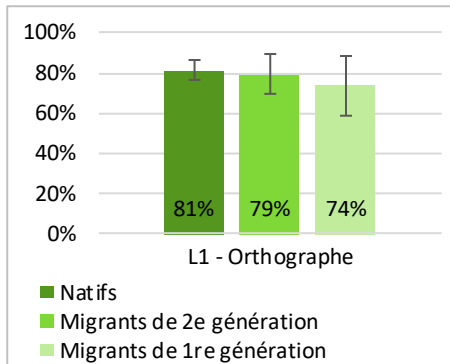
Garçons vs filles $d=.26$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon l'origine sociale



(1) vs (2) $d=.03$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.25$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.39$ (n.s.); (2) vs (3) $d=.21$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.36$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.15$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le statut migratoire

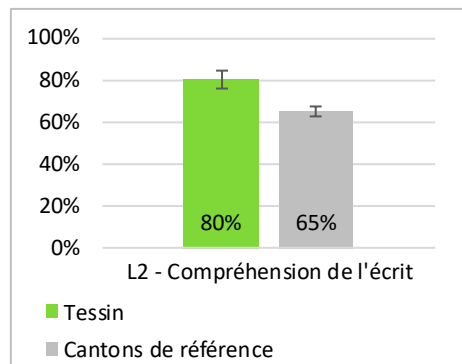


Natifs vs 2e gén. $d=.05$ (n.s.); natifs vs 1re gén. $d=.18$ (n.s.); 2e gén. vs 1re gén. $d=.13$ (n.s.)



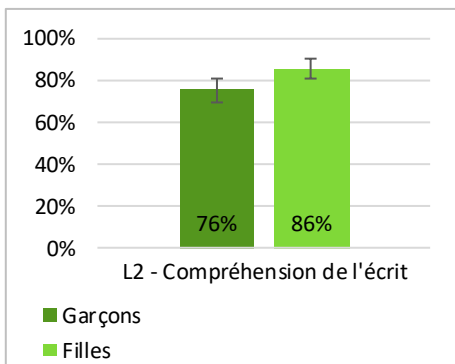
L2 Français – Compréhension de l'écrit

Atteinte des compétences fondamentales



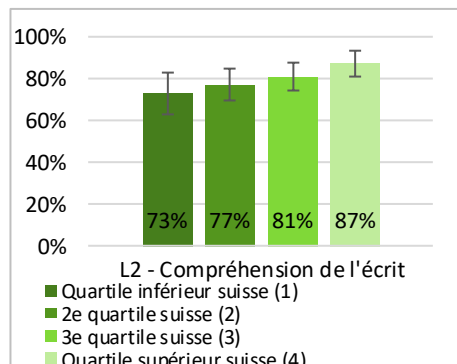
Tessin vs cantons de référence $d=.35$

Atteinte des compétences fondamentales selon le genre



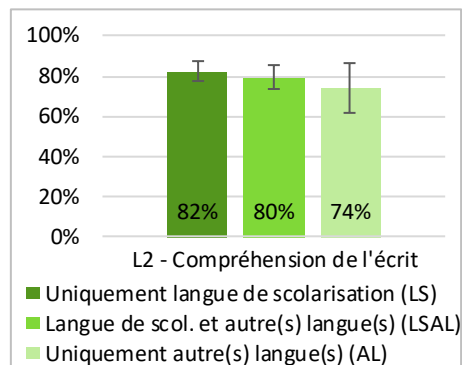
Garçons vs filles $d=.26$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon l'origine sociale



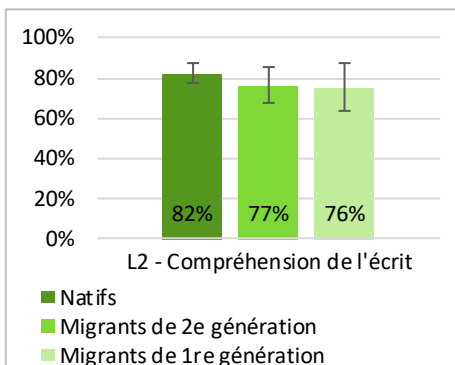
(1) vs (2) $d=.09$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.18$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.35$ (n.s.); (2) vs (3) $d=.09$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.26$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.17$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon la langue parlée à la maison



LS vs LSAL $d=.07$ (n.s.); LS vs AL $d=.20$ (n.s.); LSAL vs AL $d=.14$ (n.s.)

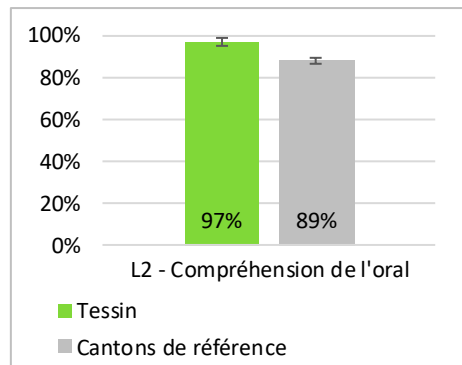
Atteinte des compétences fondamentales selon le statut migratoire



Natifs vs 2e gén. $d=.15$ (n.s.); natifs vs 1re gén. $d=.17$ (n.s.); 2e gén. vs 1re gén. $d=.02$ (n.s.)

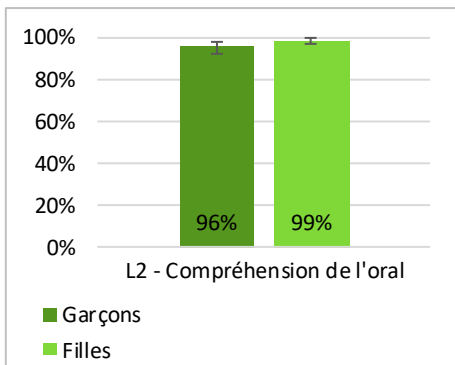
L2 Français – Compréhension de l'oral

Atteinte des compétences fondamentales



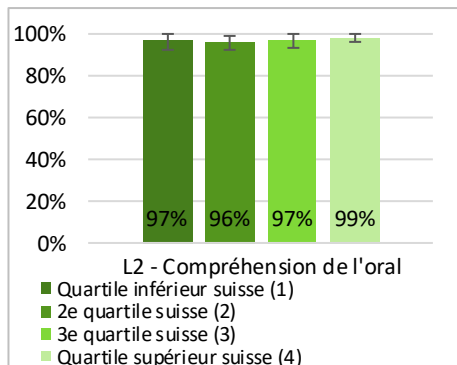
Tessin vs cantons de référence $d=.34$

Atteinte des compétences fondamentales selon le genre



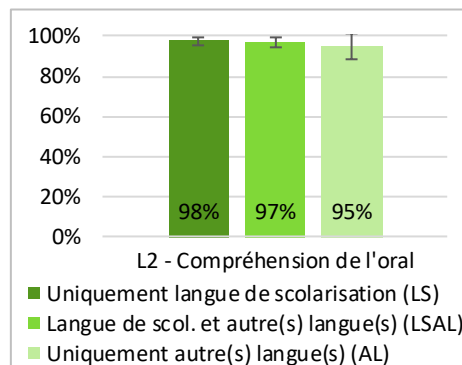
Garçons vs filles $d=.20$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon l'origine sociale



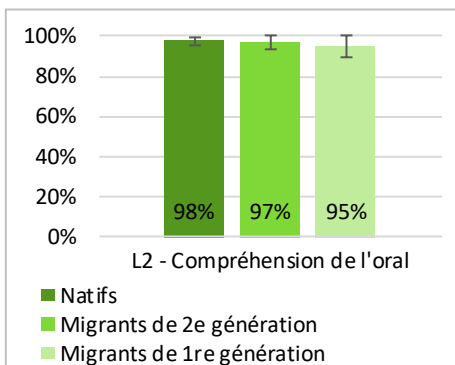
(1) vs (2) $d=.04$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.03$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.12$ (n.s.); (2) vs (3) $d=.08$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.16$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.09$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon la langue parlée à la maison



LS vs LSAL $d=.05$ (n.s.); LS vs AL $d=.14$ (n.s.); LSAL vs AL $d=.09$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le statut migratoire



Natifs vs 2e gén. $d=.03$ (n.s.); natifs vs 1re gén. $d=.14$ (n.s.); 2e gén. vs 1re gén. $d=.11$ (n.s.)

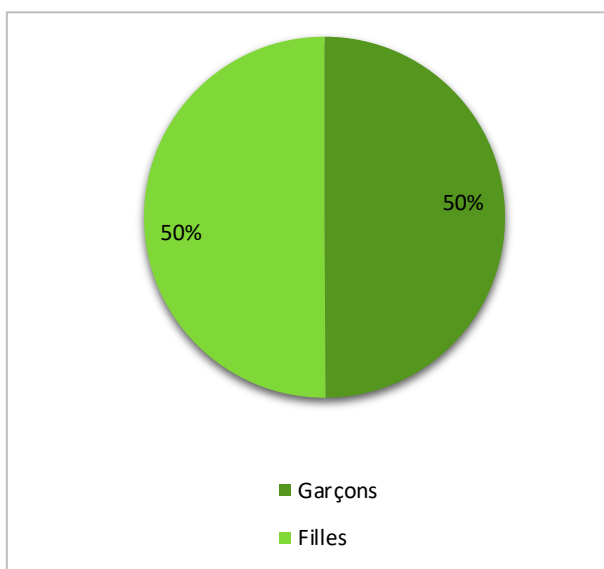


Vaud

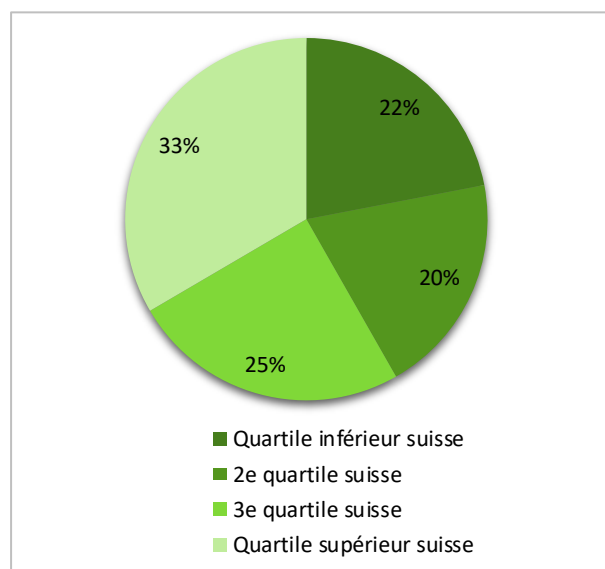
Population et échantillon

	Vaud	Suisse
Design de l'échantillonnage	Échantillonnage avec stratification en deux étapes	-
Taux de participation des écoles	100%	99.2%
Taux d'exclusion des élèves au niveau école	2.3%	1.6%
Taux d'exclusion au niveau des élèves	1.1%	1.3%
Taux de participation des élèves	96.7%	96.6%
Nombre d'élèves participants	928	20'177
Taille de la population COFO	7'982	76'985
Couverture estimée	96.6%	97.1%

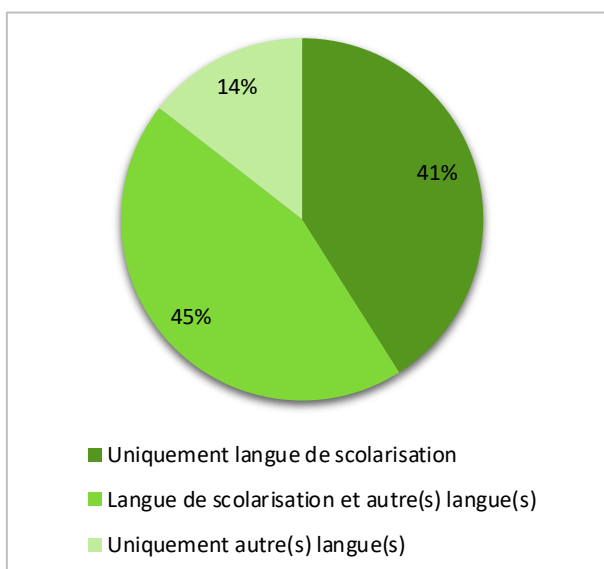
Genre



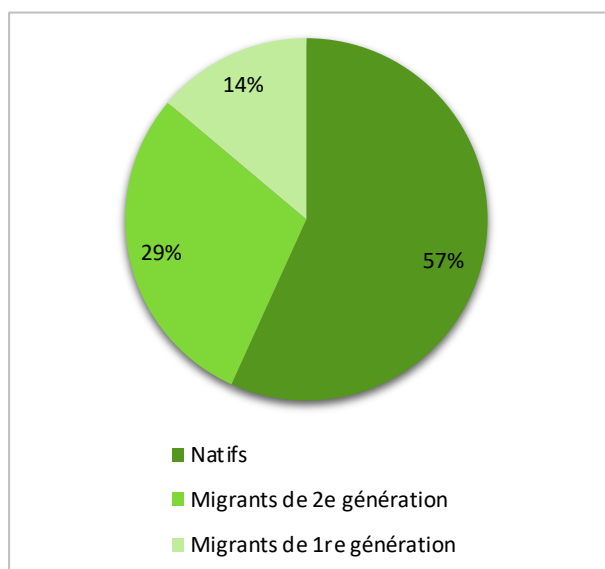
Origine sociale



Langue parlée à la maison

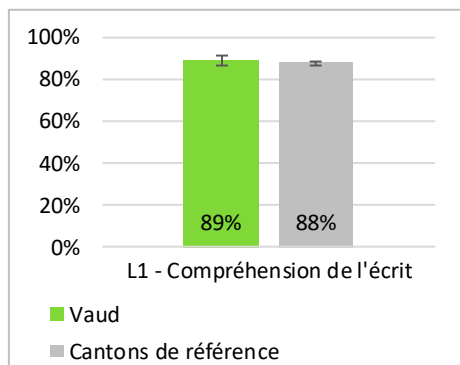


Statut migratoire



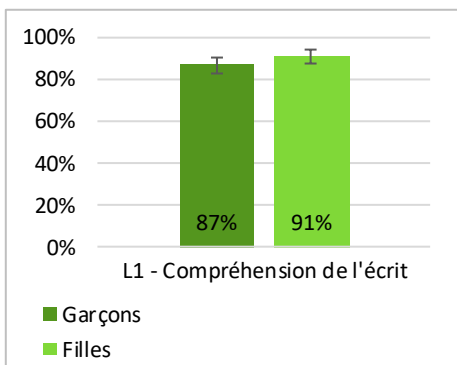
L1 Français – Compréhension de l'écrit

Atteinte des compétences fondamentales



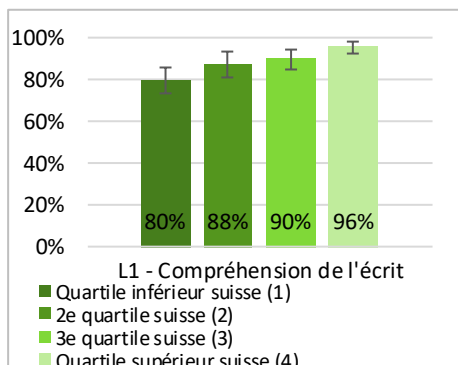
Vaud vs cantons de référence $d=.04$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le genre



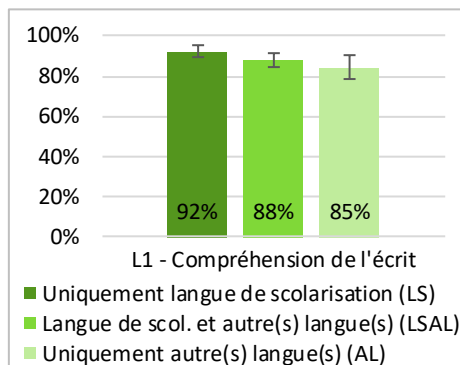
Garçons vs filles $d=.13$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon l'origine sociale



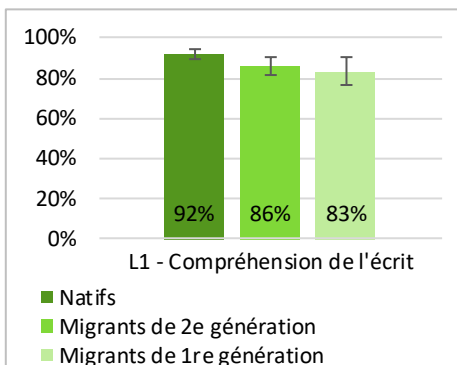
(1) vs (2) $d=.20$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.28$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.50$; (2) vs (3) $d=.08$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.30$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.23$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon la langue parlée à la maison



LS vs LSAL $d=.14$ (n.s.); LS vs AL $d=.24$ (n.s.); LSAL vs AL $d=.10$ (n.s.)

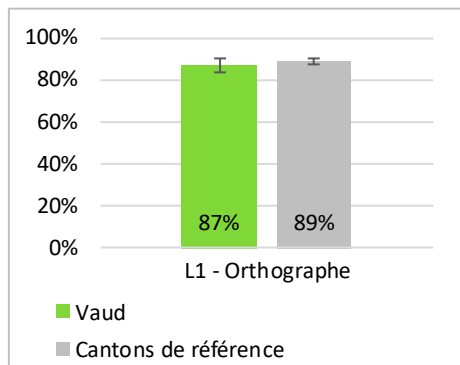
Atteinte des compétences fondamentales selon le statut migratoire



Natifs vs 2e gén. $d=.19$ (n.s.); natifs vs 1re gén. $d=.27$ (n.s.); 2e gén. vs 1re gén. $d=.08$ (n.s.)

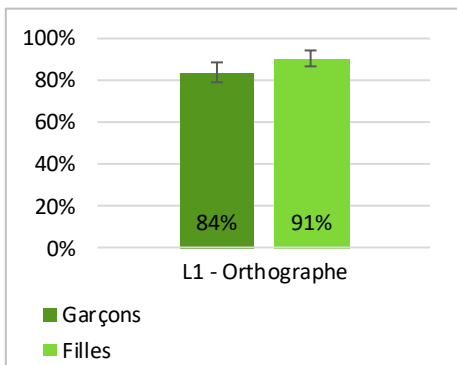
L1 Français – Orthographe

Atteinte des compétences fondamentales



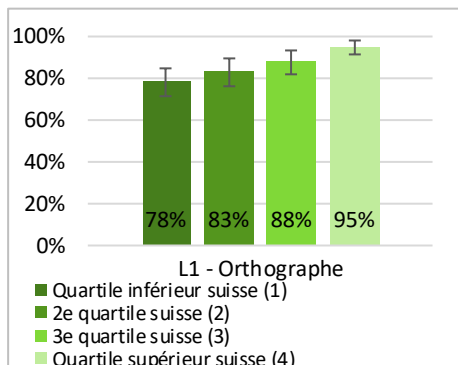
Vaud vs cantons de référence $d=.05$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le genre



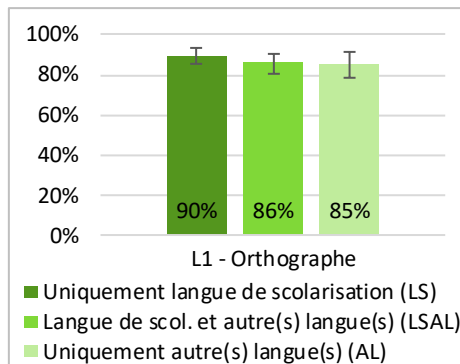
Garçons vs filles $d=.20$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon l'origine sociale



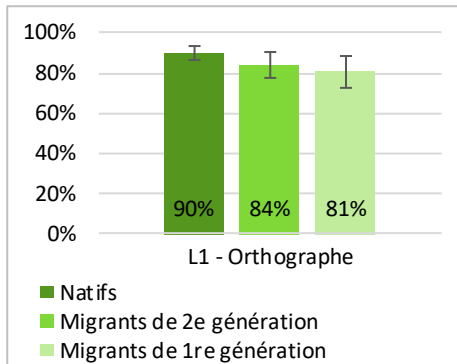
(1) vs (2) $d=.12$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.25$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.51$; (2) vs (3) $d=.14$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.39$; (3) vs (4) $d=.26$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon la langue parlée à la maison



LS vs LSAL $d=.12$ (n.s.); LS vs AL $d=.13$ (n.s.); LSAL vs AL $d=.01$ (n.s.)

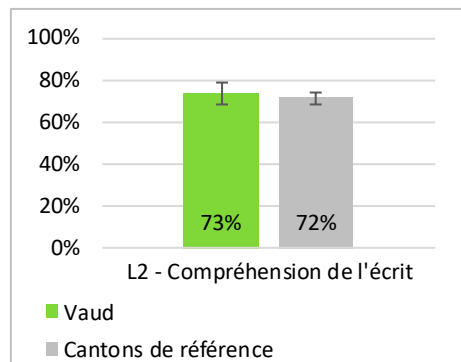
Atteinte des compétences fondamentales selon le statut migratoire



Natifs vs 2e gén. $d=.18$ (n.s.); natifs vs 1re gén. $d=.28$ (n.s.); 2e gén. vs 1re gén. $d=.09$ (n.s.)

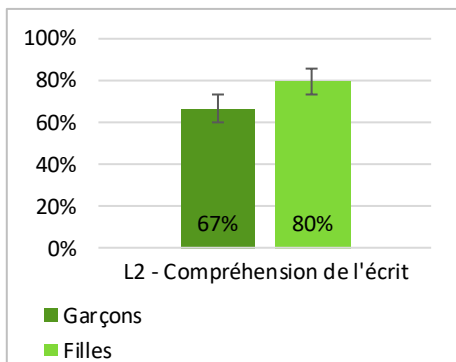
L2 Allemand – Compréhension de l'écrit

Atteinte des compétences fondamentales



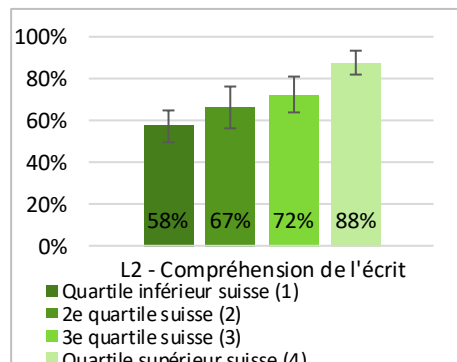
Vaud vs cantons de référence $d=.04$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le genre



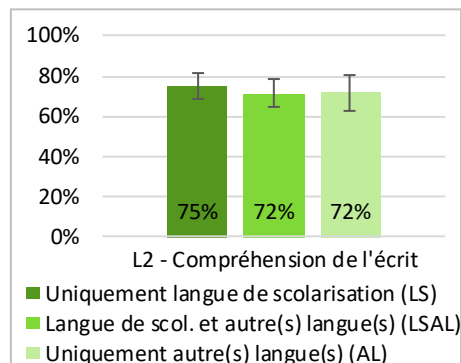
Garçons vs filles $d=.29$

Atteinte des compétences fondamentales selon l'origine sociale



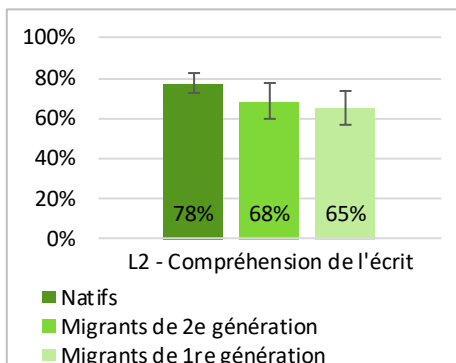
(1) vs (2) $d=.19$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.32$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.73$; (2) vs (3) $d=.12$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.52$; (3) vs (4) $d=.40$

Atteinte des compétences fondamentales selon la langue parlée à la maison



LS vs LSAL $d=.08$ (n.s.); LS vs AL $d=.08$ (n.s.); LSAL vs AL $d=.01$ (n.s.)

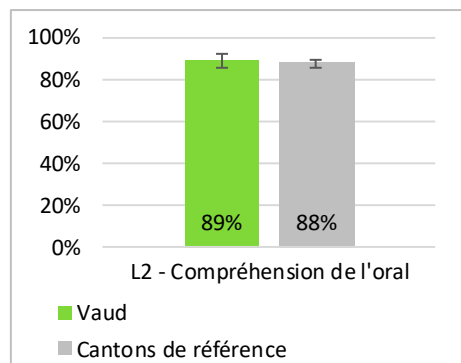
Atteinte des compétences fondamentales selon le statut migratoire



Natifs vs 2e gén. $d=.21$ (n.s.); natifs vs 1re gén. $d=.28$ (n.s.); 2e gén. vs 1re gén. $d=.07$ (n.s.)

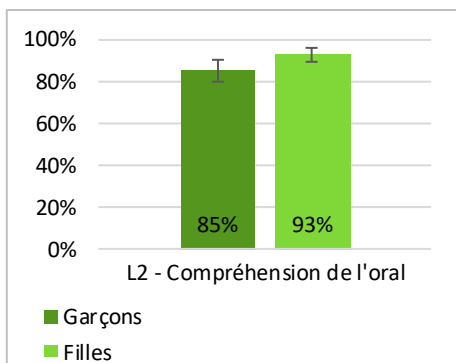
L2 Allemand – Compréhension de l'oral

Atteinte des compétences fondamentales



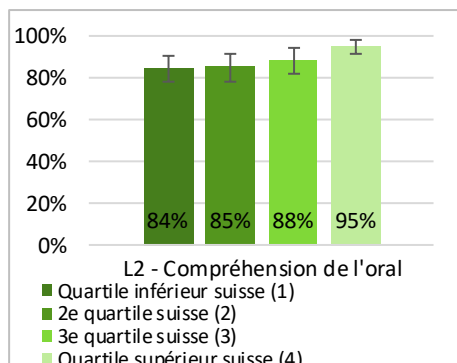
Vaud vs cantons de référence $d=.04$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le genre



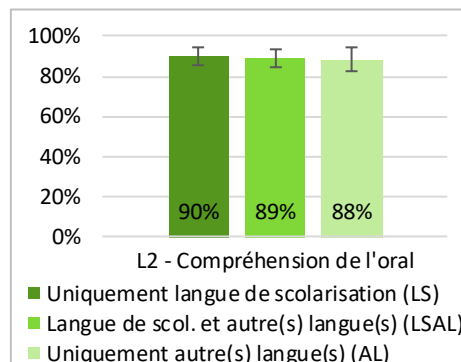
Garçons vs filles $d=.24$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon l'origine sociale



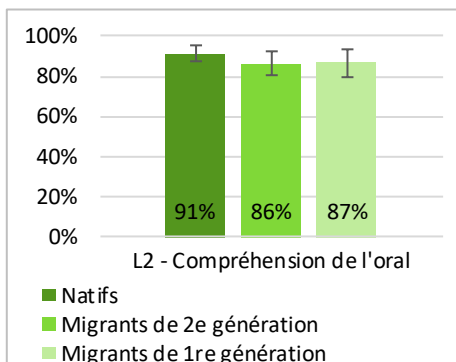
(1) vs (2) $d=.03$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.12$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.37$; (2) vs (3) $d=.09$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.34$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.26$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon la langue parlée à la maison

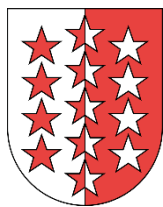


LS vs LSAL $d=.04$ (n.s.); LS vs AL $d=.05$ (n.s.); LSAL vs AL $d=.01$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le statut migratoire



Natifs vs 2e gén. $d=.16$ (n.s.); natifs vs 1re gén. $d=.14$ (n.s.); 2e gén. vs 1re gén. $d=.02$ (n.s.)

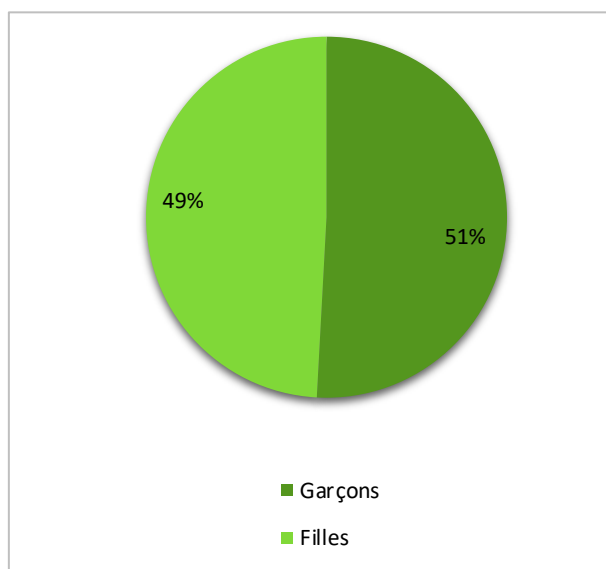


Valais
partie francophone

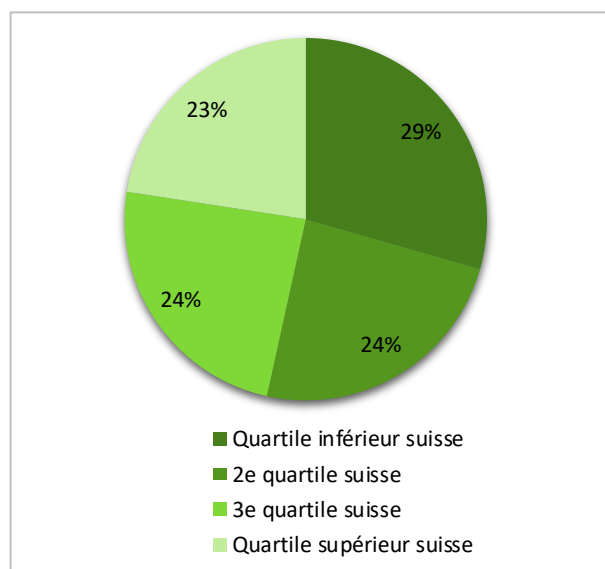
Population et échantillon

	Valais_f	Suisse
Design de l'échantillonnage	Échantillonnage avec stratification en deux étapes	-
Taux de participation des écoles	98.0%	99.2%
Taux d'exclusion des élèves au niveau école	0.8%	1.6%
Taux d'exclusion au niveau des élèves	3.2%	1.3%
Taux de participation des élèves	98.3%	96.6%
Nombre d'élèves participants	944	20'177
Taille de la population COFO	2'425	76'985
Couverture estimée	96.0%	97.1%

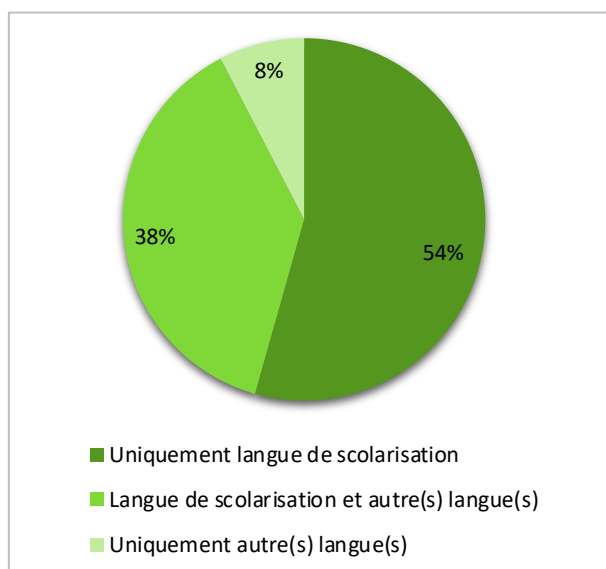
Genre



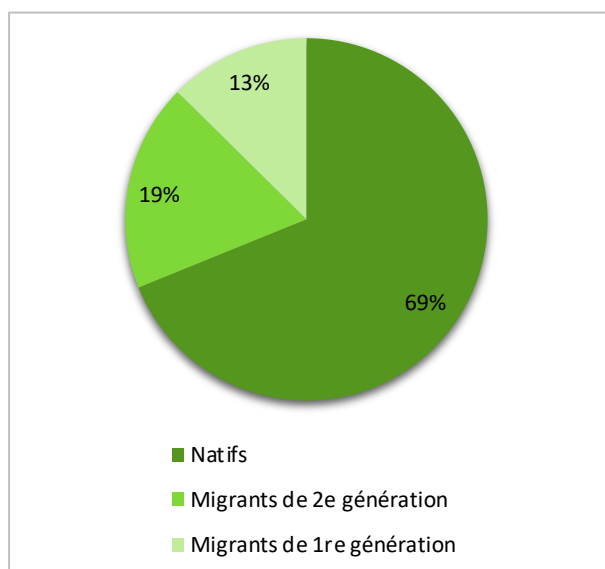
Origine sociale



Langue parlée à la maison



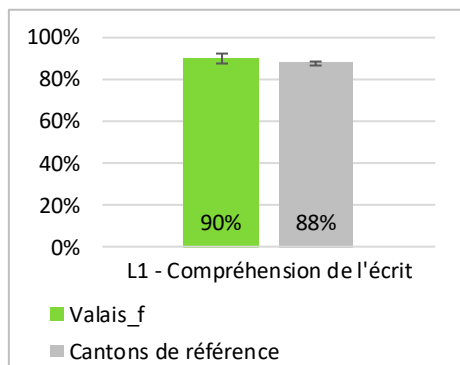
Statut migratoire





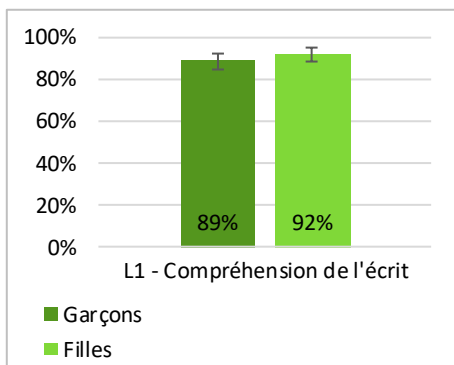
L1 Français – Compréhension de l'écrit

Atteinte des compétences fondamentales



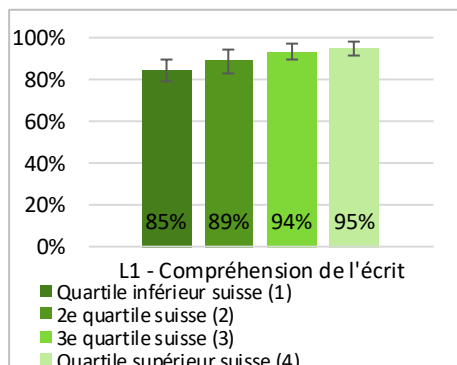
Valais_f vs cantons de référence $d=.07$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le genre



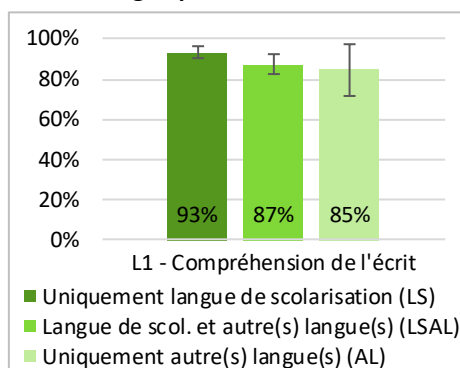
Garçons vs filles $d=.11$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon l'origine sociale



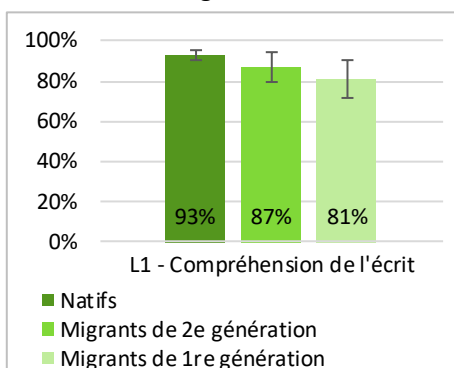
(1) vs (2) $d=.13$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.29$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.36$; (2) vs (3) $d=.16$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.24$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.08$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon la langue parlée à la maison



LS vs LSAL $d=.20$ (n.s.); LS vs AL $d=.27$ (n.s.); LSAL vs AL $d=.07$ (n.s.)

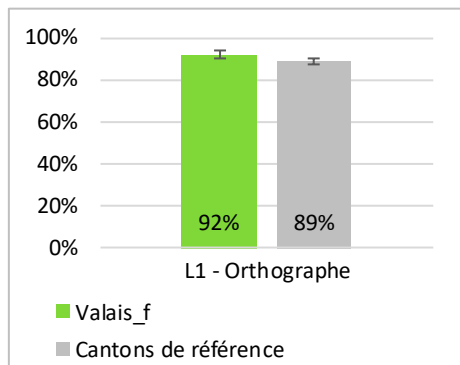
Atteinte des compétences fondamentales selon le statut migratoire



Natifs vs 2e gén. $d=.19$ (n.s.); natifs vs 1re gén. $d=.35$; 2e gén. vs 1re gén. $d=.16$ (n.s.)

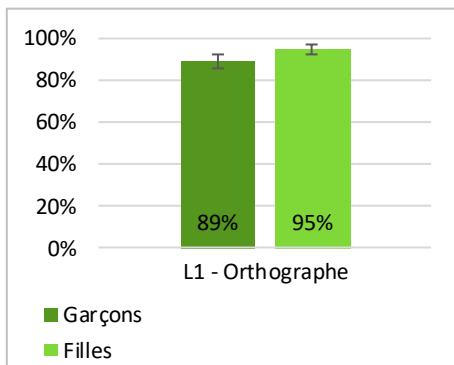
L1 Français – Orthographe

Atteinte des compétences fondamentales



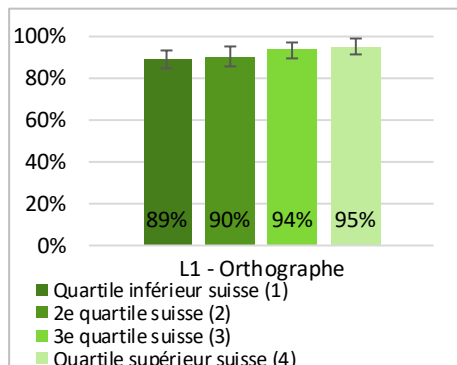
Valais_f vs cantons de référence $d=.11$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le genre



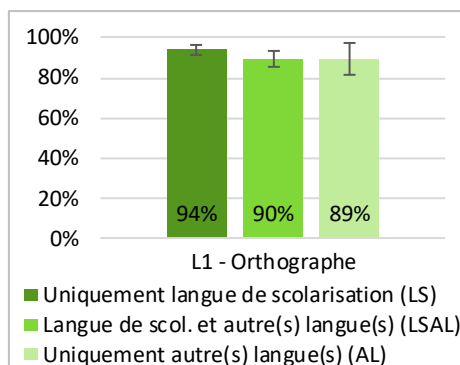
Garçons vs filles $d=.22$

Atteinte des compétences fondamentales selon l'origine sociale



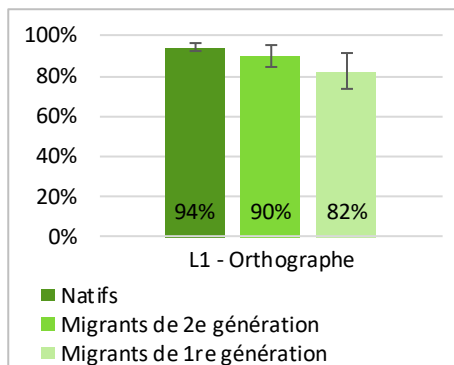
(1) vs (2) $d=.03$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.15$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.21$ (n.s.); (2) vs (3) $d=.12$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.19$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.06$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon la langue parlée à la maison



LS vs LSAL $d=.16$ (n.s.); LS vs AL $d=.16$ (n.s.); LSAL vs AL $d=.01$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le statut migratoire

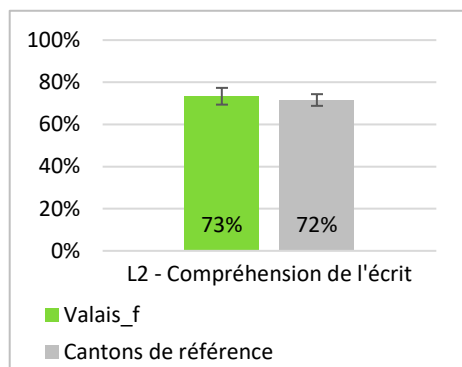


Natifs vs 2e gén. $d=.15$ (n.s.); natifs vs 1re gén. $d=.37$; 2e gén. vs 1re gén. $d=.22$ (n.s.)



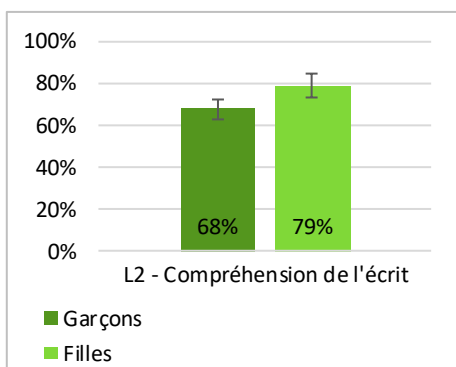
L2 Allemand – Compréhension de l'écrit

Atteinte des compétences fondamentales



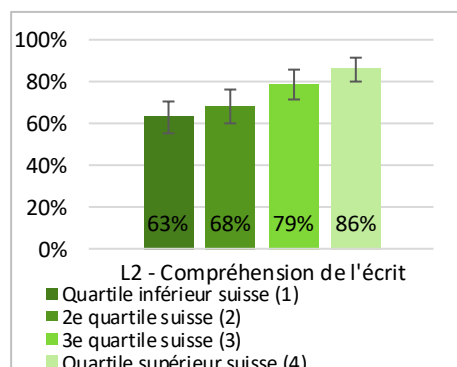
Valais_f vs cantons de référence $d=.04$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le genre



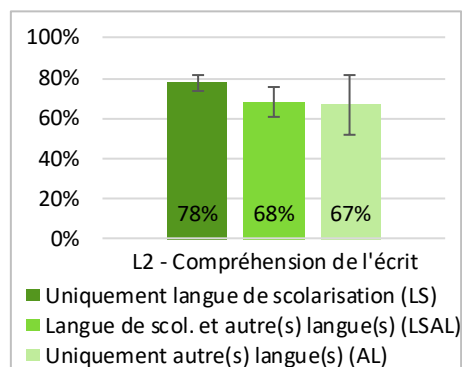
Garçons vs filles $d=.25$

Atteinte des compétences fondamentales selon l'origine sociale



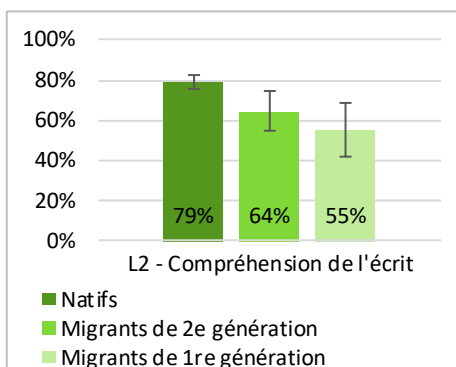
(1) vs (2) $d=.10$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.34$; (1) vs (4) $d=.55$; (2) vs (3) $d=.24$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.45$; (3) vs (4) $d=.21$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon la langue parlée à la maison



LS vs LSAL $d=.22$ (n.s.); LS vs AL $d=.25$ (n.s.); LSAL vs AL $d=.02$ (n.s.)

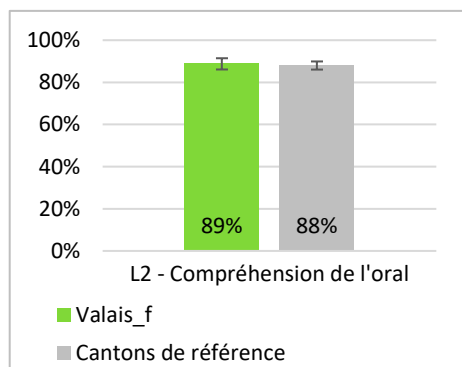
Atteinte des compétences fondamentales selon le statut migratoire



Natifs vs 2e gén. $d=.33$; natifs vs 1re gén. $d=.52$; 2e gén. vs 1re gén. $d=.18$ (n.s.)

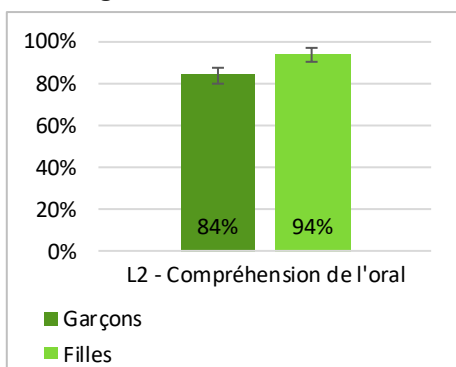
L2 Allemand – Compréhension de l'oral

Atteinte des compétences fondamentales



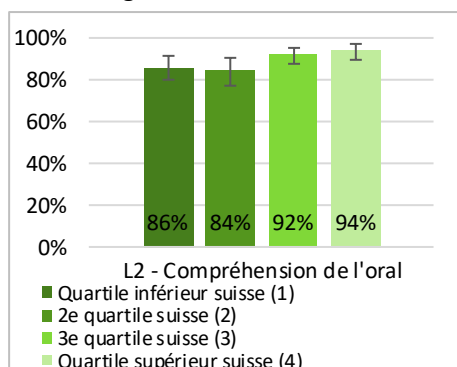
Valais_f vs cantons de référence $d=.02$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le genre



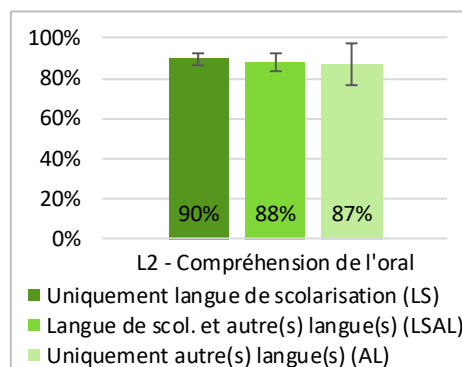
Garçons vs filles $d=.31$

Atteinte des compétences fondamentales selon l'origine sociale



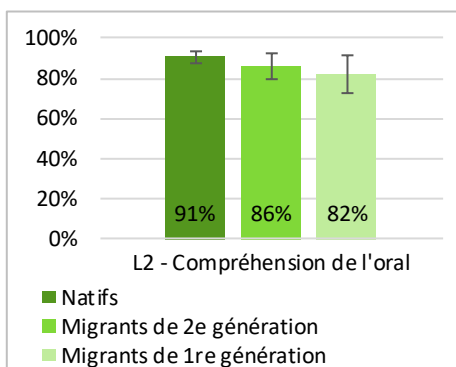
(1) vs (2) $d=.04$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.19$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.27$ (n.s.); (2) vs (3) $d=.23$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.31$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.08$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon la langue parlée à la maison

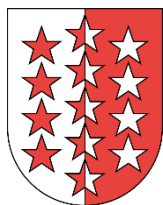


LS vs LSAL $d=.06$ (n.s.); LS vs AL $d=.09$ (n.s.); LSAL vs AL $d=.02$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le statut migratoire



Natifs vs 2e gén. $d=.14$ (n.s.); natifs vs 1re gén. $d=.26$ (n.s.); 2e gén. vs 1re gén. $d=.12$ (n.s.)

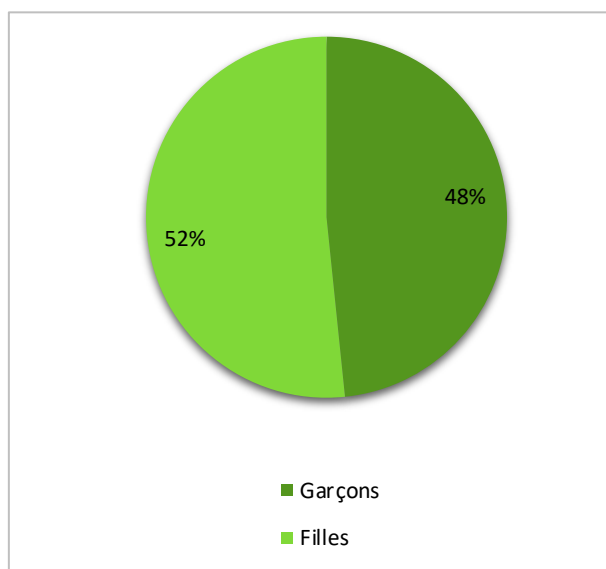


Valais
partie germanophone

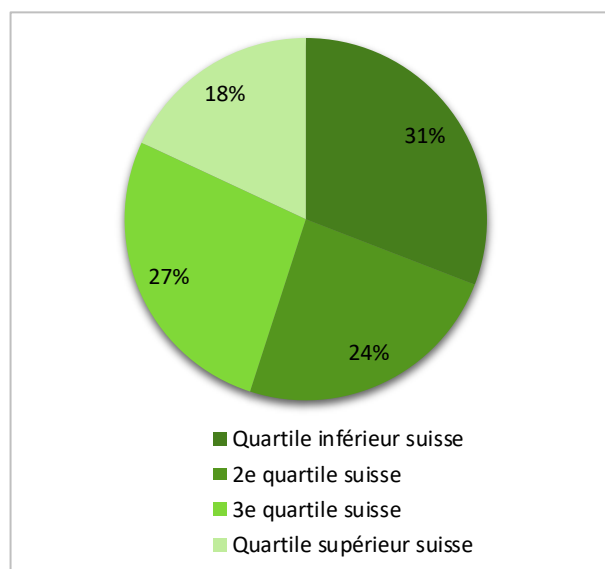
Population et échantillon

	Valais_d	Suisse
Design de l'échantillonnage	Échantillonnage avec stratification en une étape	-
Taux de participation des écoles	100%	99.2%
Taux d'exclusion des élèves au niveau école	0.8%	1.6%
Taux d'exclusion au niveau des élèves	2.0%	1.3%
Taux de participation des élèves	98.0%	96.6%
Nombre d'élèves participants	572	20'177
Taille de la population COFO	745	76'985
Couverture estimée	97.3%	97.1%

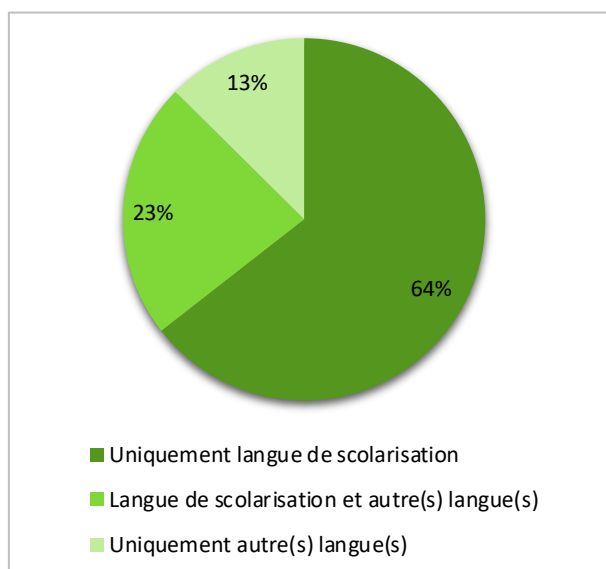
Genre



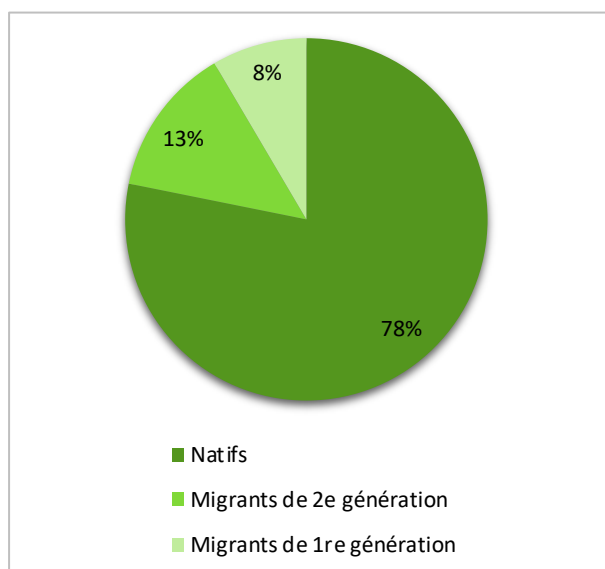
Origine sociale



Langue parlée à la maison



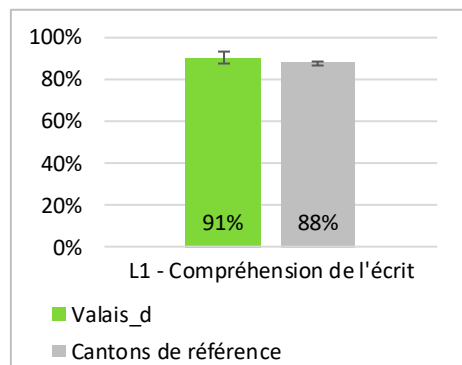
Statut migratoire





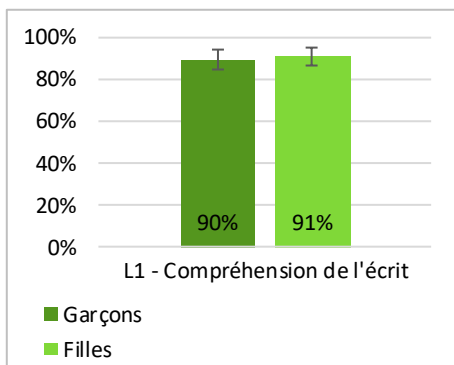
L1 Allemand – Compréhension de l'écrit

Atteinte des compétences fondamentales



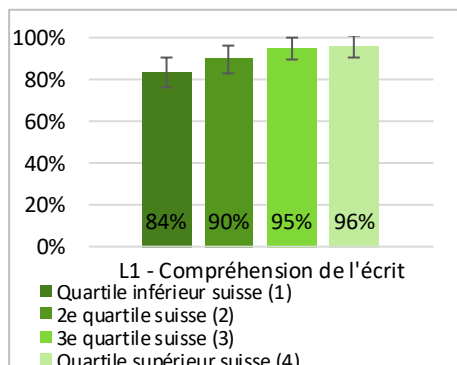
Valais_d vs cantons de référence $d=.08$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le genre



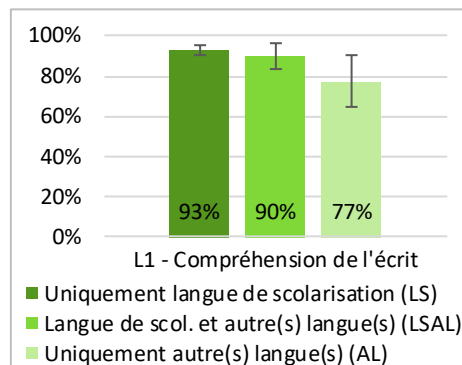
Garçons vs filles $d=.06$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon l'origine sociale



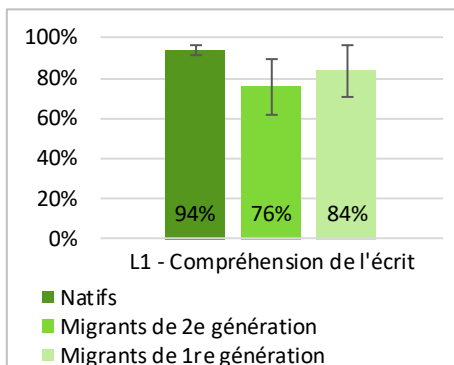
(1) vs (2) $d=.19$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.39$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.41$; (2) vs (3) $d=.21$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.24$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.03$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon la langue parlée à la maison



LS vs LSAL $d=.11$ (n.s.); LS vs AL $d=.45$; LSAL vs AL $d=.35$ (n.s.)

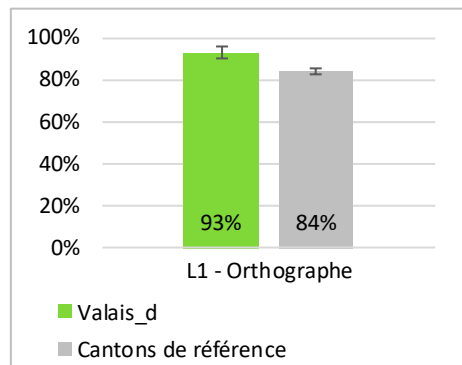
Atteinte des compétences fondamentales selon le statut migratoire



Natifs vs 2e gén. $d=.52$; natifs vs 1re gén. $d=.32$ (n.s.); 2e gén. vs 1re gén. $d=.20$ (n.s.)

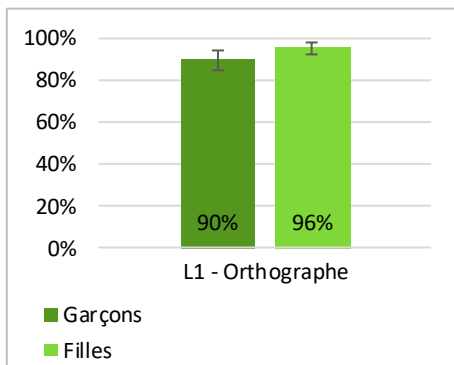
L1 Allemand – Orthographe

Atteinte des compétences fondamentales



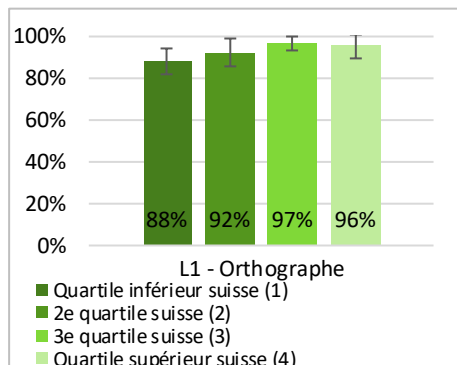
Valais_d vs cantons de référence $d=.27$

Atteinte des compétences fondamentales selon le genre



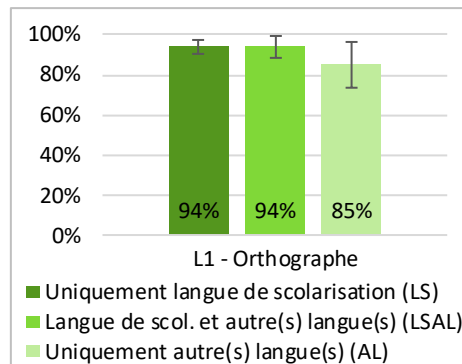
Garçons vs filles $d=.23$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon l'origine sociale



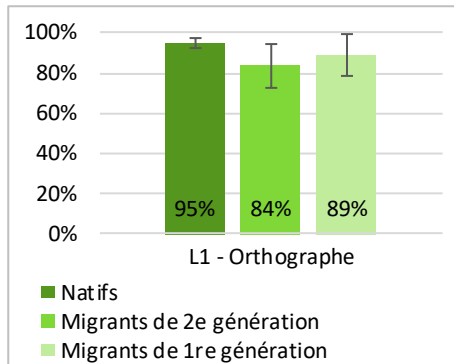
(1) vs (2) $d=.15$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.34$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.28$ (n.s.); (2) vs (3) $d=.20$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.14$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.06$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon la langue parlée à la maison



LS vs LSAL $d=.01$ (n.s.); LS vs AL $d=.30$ (n.s.); LSAL vs AL $d=.29$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le statut migratoire

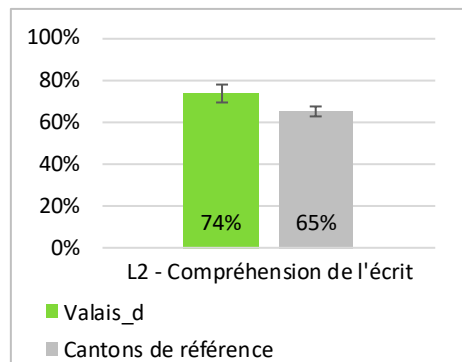


Natifs vs 2e gén. $d=.36$ (n.s.); natifs vs 1re gén. $d=.21$ (n.s.); 2e gén. vs 1re gén. $d=.15$ (n.s.)



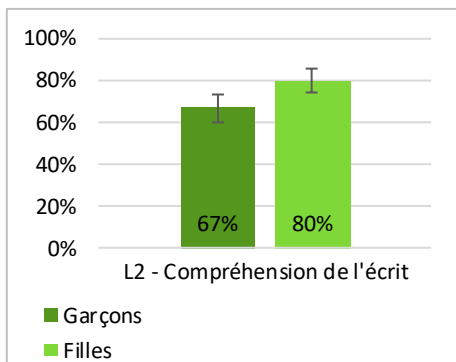
L2 Français – Compréhension de l'écrit

Atteinte des compétences fondamentales



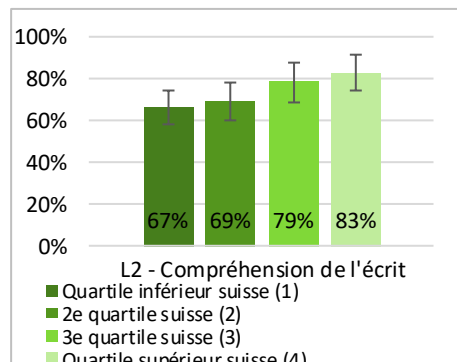
Valais_d vs cantons de référence $d=.18$

Atteinte des compétences fondamentales selon le genre



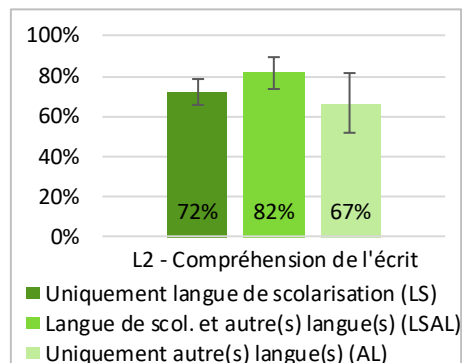
Garçons vs filles $d=.30$

Atteinte des compétences fondamentales selon l'origine sociale



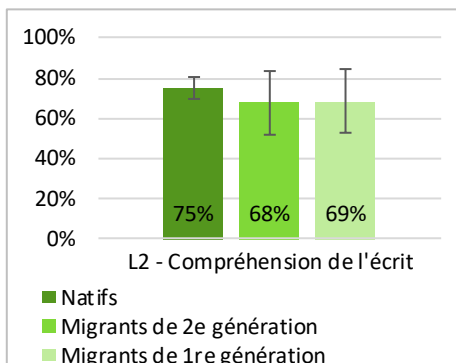
(1) vs (2) $d=.06$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.27$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.38$ (n.s.); (2) vs (3) $d=.21$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.33$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.11$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon la langue parlée à la maison



LS vs LSAL $d=.23$ (n.s.); LS vs AL $d=.12$ (n.s.); LSAL vs AL $d=.35$ (n.s.)

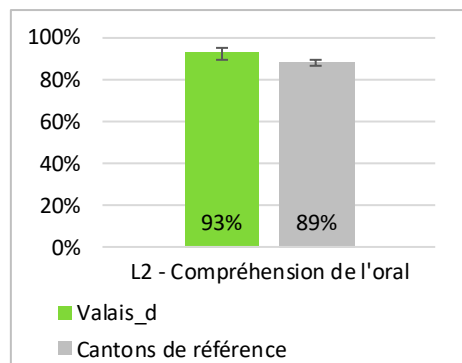
Atteinte des compétences fondamentales selon le statut migratoire



Natifs vs 2e gén. $d=.16$ (n.s.); natifs vs 1re gén. $d=.15$ (n.s.); 2e gén. vs 1re gén. $d=.02$ (n.s.)

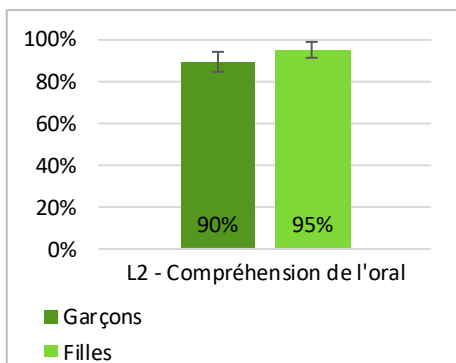
L2 Français – Compréhension de l'oral

Atteinte des compétences fondamentales



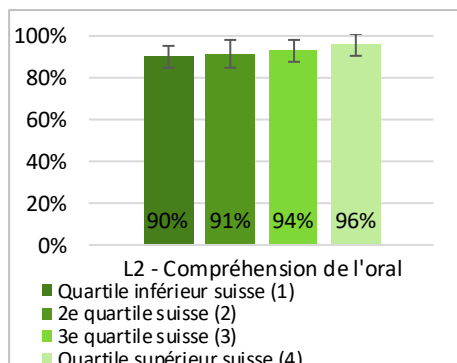
Valais_d vs cantons de référence $d=.14$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le genre



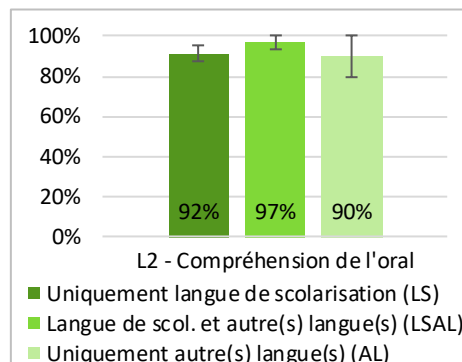
Garçons vs filles $d=.22$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon l'origine sociale



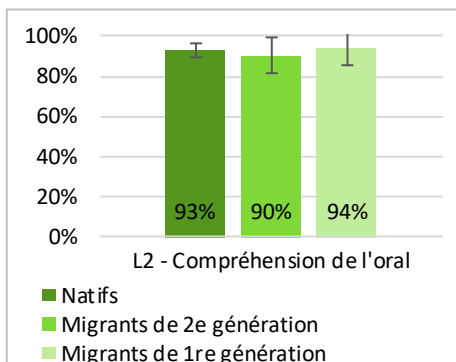
(1) vs (2) $d=.04$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.12$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.25$ (n.s.); (2) vs (3) $d=.08$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.21$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.14$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon la langue parlée à la maison



LS vs LSAL $d=.24$ (n.s.); LS vs AL $d=.04$ (n.s.); LSAL vs AL $d=.27$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le statut migratoire



Natifs vs 2e gén. $d=.09$ (n.s.); natifs vs 1re gén. $d=.05$ (n.s.); 2e gén. vs 1re gén. $d=.13$ (n.s.)

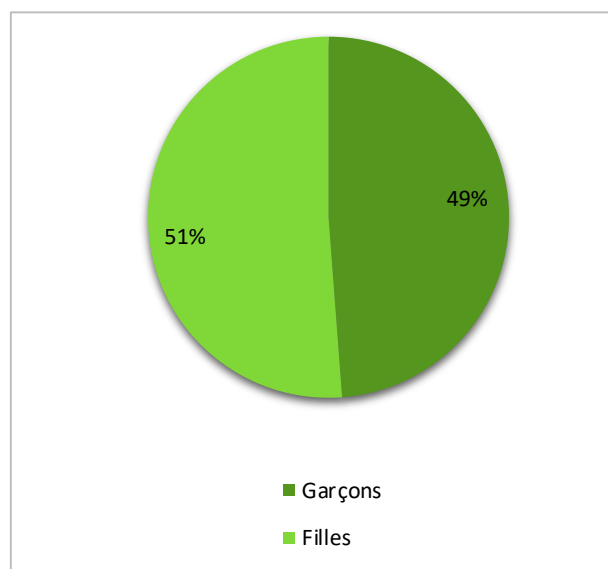


Neuchâtel

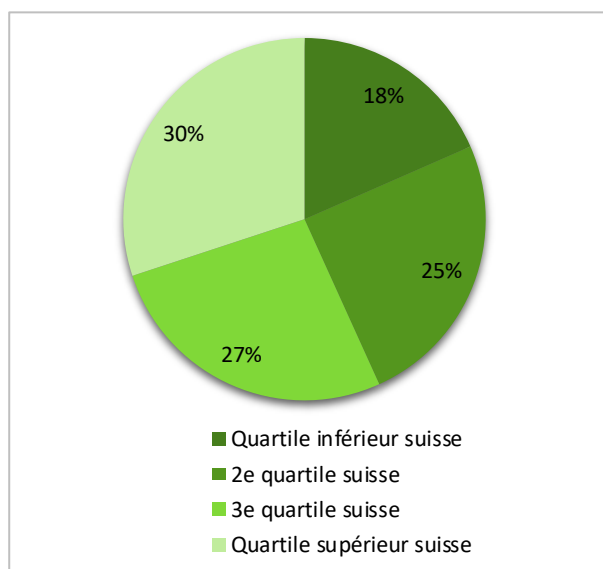
Population et échantillon

	Neuchâtel	Suisse
Design de l'échantillonnage	Échantillonnage avec stratification en deux étapes	-
Taux de participation des écoles	100%	99.2%
Taux d'exclusion des élèves au niveau école	1.4%	1.6%
Taux d'exclusion au niveau des élèves	1.7%	1.3%
Taux de participation des élèves	96.6%	96.6%
Nombre d'élèves participants	643	20'177
Taille de la population COFO	1'835	76'985
Couverture estimée	96.8%	97.1%

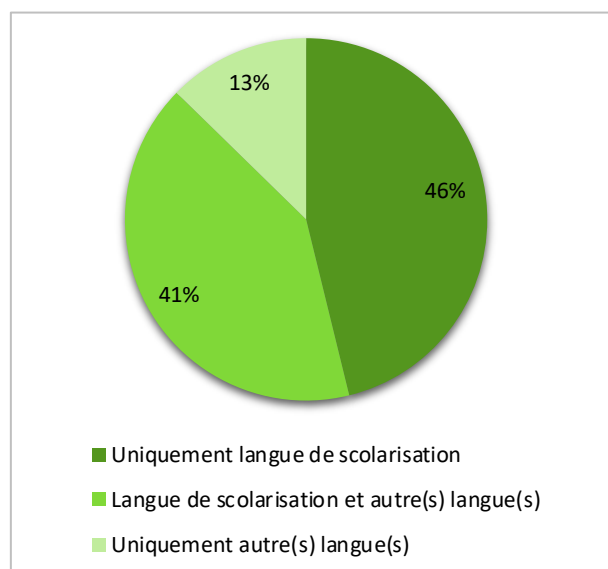
Genre



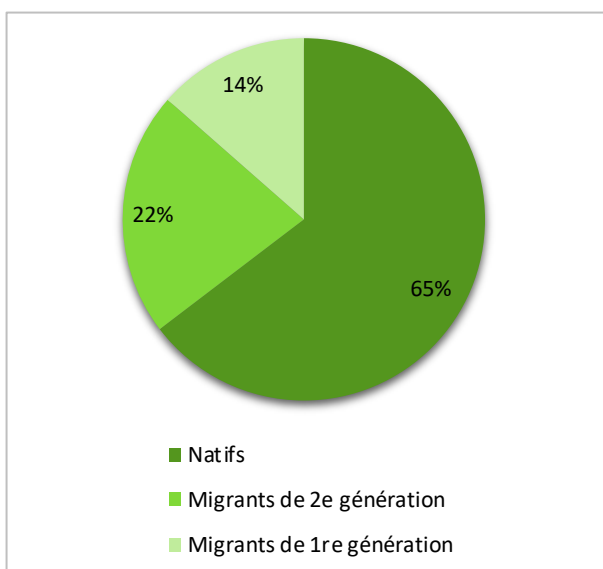
Origine sociale



Langue parlée à la maison



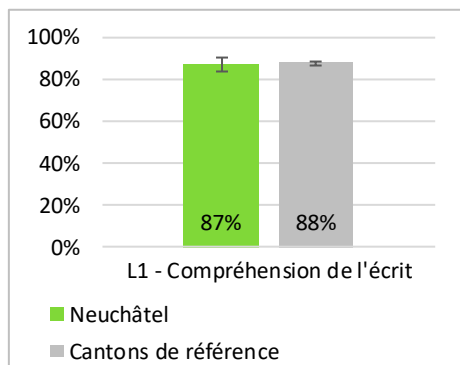
Statut migratoire





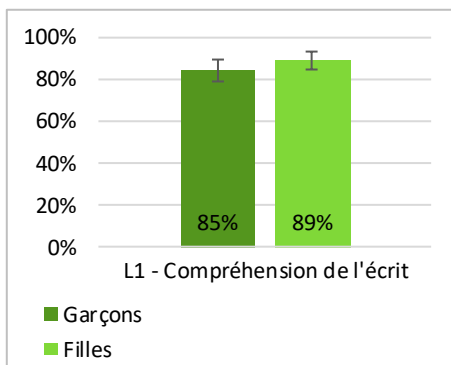
L1 Français – Compréhension de l'écrit

Atteinte des compétences fondamentales



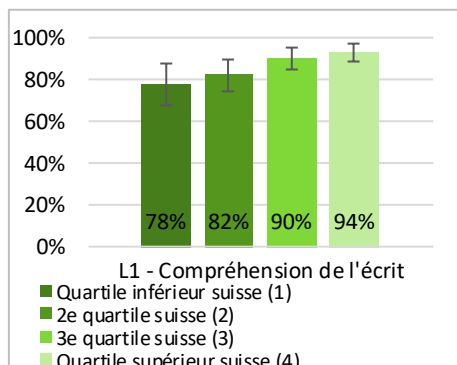
Neuchâtel vs cantons de référence $d=.03$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le genre



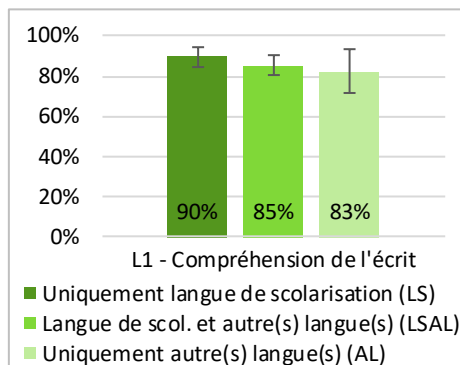
Garçons vs filles $d=.14$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon l'origine sociale



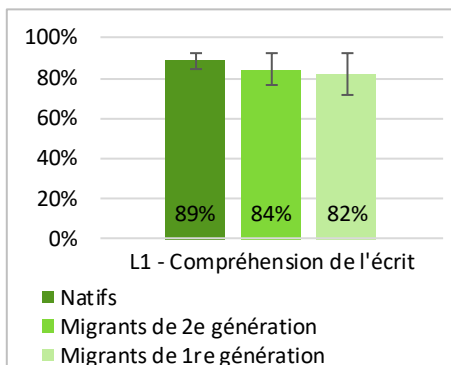
(1) vs (2) $d=.11$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.34$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.46$; (2) vs (3) $d=.23$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.35$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.13$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon la langue parlée à la maison



LS vs LSAL $d=.14$ (n.s.); LS vs AL $d=.21$ (n.s.); LSAL vs AL $d=.07$ (n.s.)

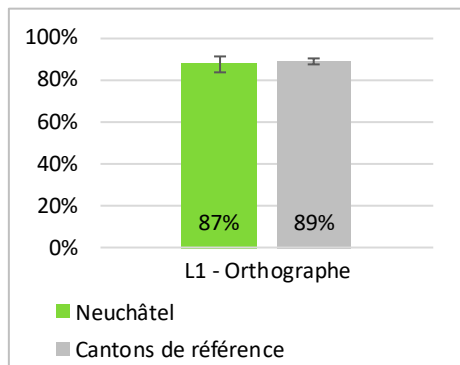
Atteinte des compétences fondamentales selon le statut migratoire



Natifs vs 2e gén. $d=.13$ (n.s.); natifs vs 1re gén. $d=.19$ (n.s.); 2e gén. vs 1re gén. $d=.06$ (n.s.)

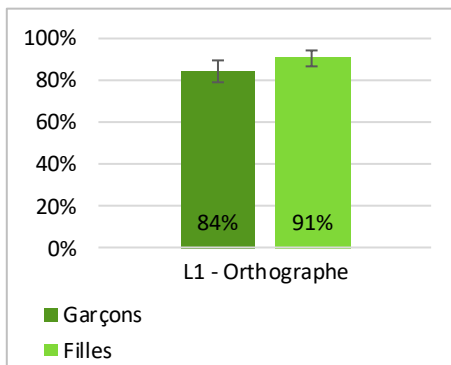
L1 Français – Orthographe

Atteinte des compétences fondamentales



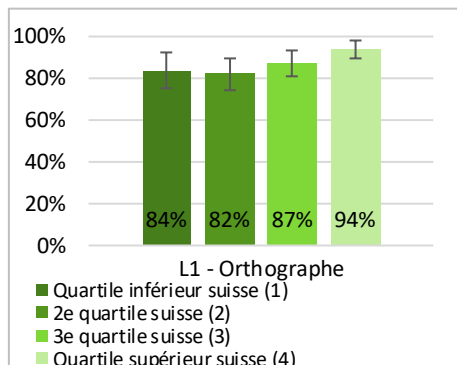
Neuchâtel vs cantons de référence $d=.04$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le genre



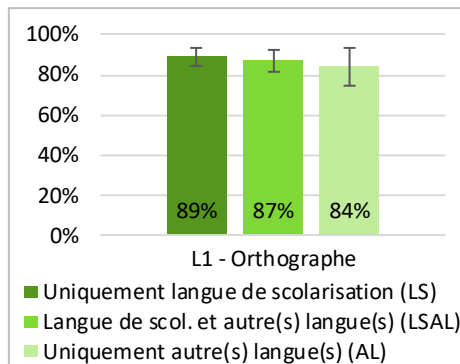
Garçons vs filles $d=.20$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon l'origine sociale



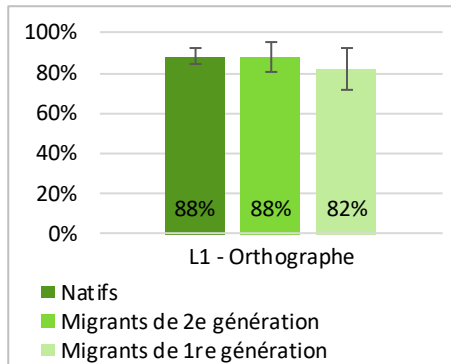
(1) vs (2) $d=.04$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.10$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.34$ (n.s.); (2) vs (3) $d=.14$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.38$; (3) vs (4) $d=.24$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon la langue parlée à la maison



LS vs LSAL $d=.06$ (n.s.); LS vs AL $d=.14$ (n.s.); LSAL vs AL $d=.09$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le statut migratoire

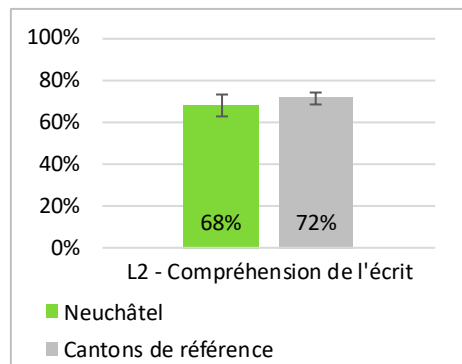


Natifs vs 2e gén. $d=.01$ (n.s.); natifs vs 1re gén. $d=.18$ (n.s.); 2e gén. vs 1re gén. $d=.17$ (n.s.)



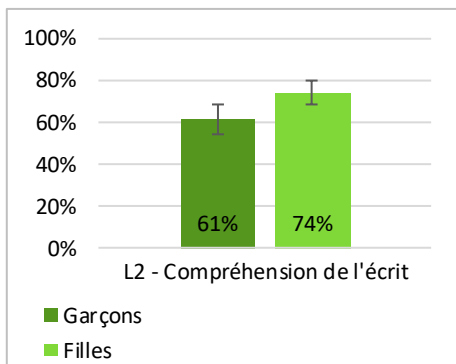
L2 Allemand – Compréhension de l'écrit

Atteinte des compétences fondamentales



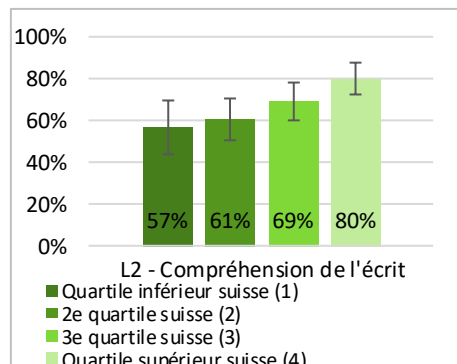
Neuchâtel vs cantons de référence $d=.08$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le genre



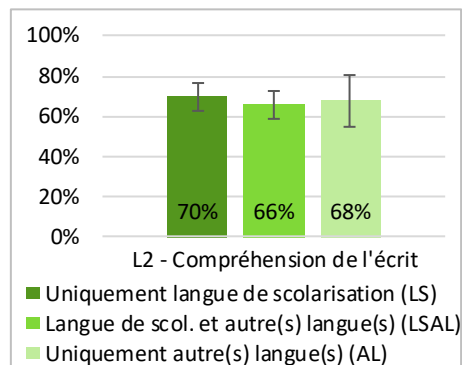
Garçons vs filles $d=.28$

Atteinte des compétences fondamentales selon l'origine sociale



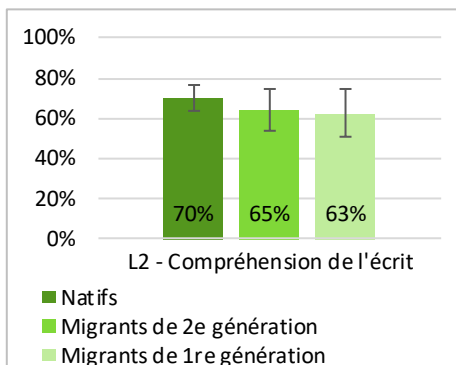
(1) vs (2) $d=.08$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.27$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.53$; (2) vs (3) $d=.18$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.44$; (3) vs (4) $d=.25$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon la langue parlée à la maison



LS vs LSAL $d=.08$ (n.s.); LS vs AL $d=.04$ (n.s.); LSAL vs AL $d=.04$ (n.s.)

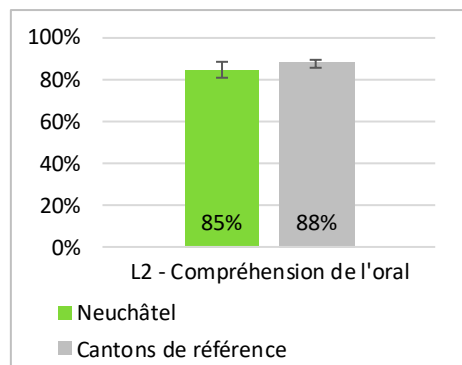
Atteinte des compétences fondamentales selon le statut migratoire



Natifs vs 2e gén. $d=.12$ (n.s.); natifs vs 1re gén. $d=.16$ (n.s.); 2e gén. vs 1re gén. $d=.04$ (n.s.)

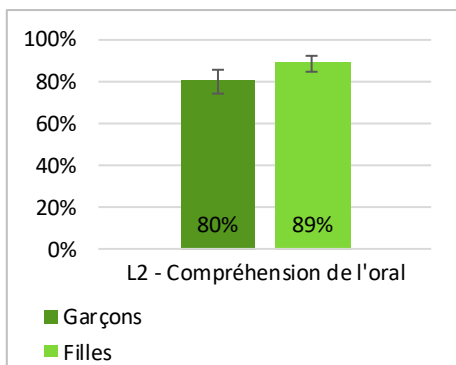
L2 Allemand – Compréhension de l'oral

Atteinte des compétences fondamentales



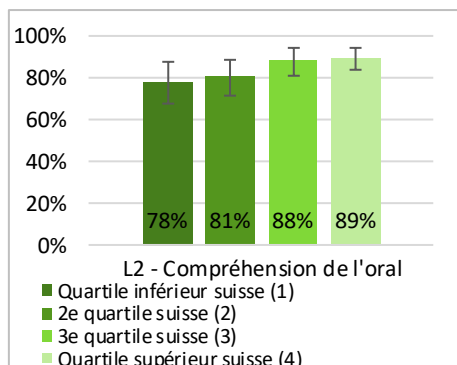
Neuchâtel vs cantons de référence $d=.09$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le genre



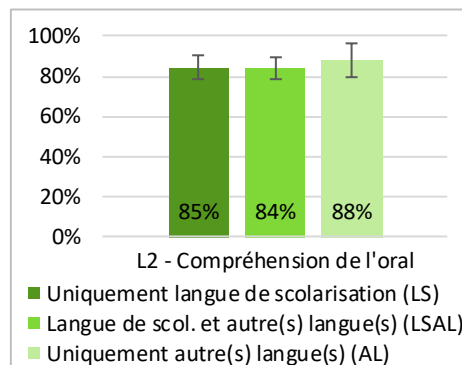
Garçons vs filles $d=.24$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon l'origine sociale



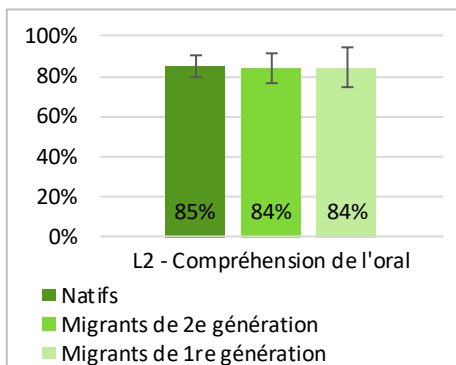
(1) vs (2) $d=.06$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.27$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.31$ (n.s.); (2) vs (3) $d=.21$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.25$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.04$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon la langue parlée à la maison



LS vs LSAL $d=.01$ (n.s.); LS vs AL $d=.09$ (n.s.); LSAL vs AL $d=.10$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le statut migratoire



Natifs vs 2e gén. $d=.03$ (n.s.); natifs vs 1re gén. $d=.02$ (n.s.); 2e gén. vs 1re gén. $d=.01$ (n.s.)

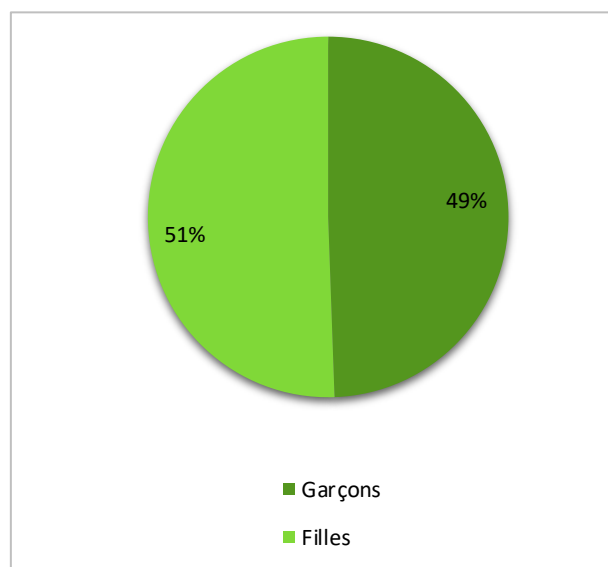


Genève

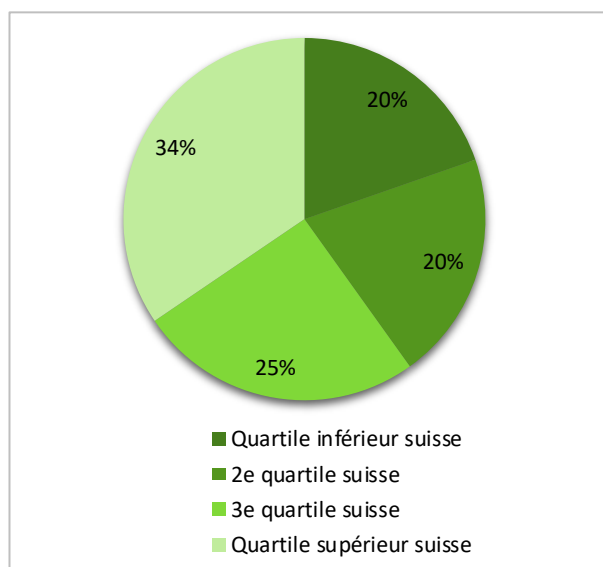
Population et échantillon

	Genève	Suisse
Design de l'échantillonnage	Échantillonnage avec stratification en deux étapes	-
Taux de participation des écoles	100%	99.2%
Taux d'exclusion des élèves au niveau école	1.3%	1.6%
Taux d'exclusion au niveau des élèves	1.5%	1.3%
Taux de participation des élèves	97.0%	96.6%
Nombre d'élèves participants	892	20'177
Taille de la population COFO	4'610	76'985
Couverture estimée	97.2%	97.1%

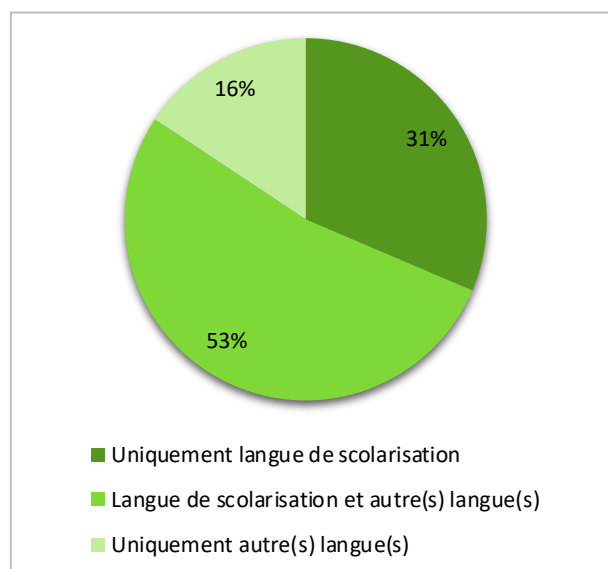
Genre



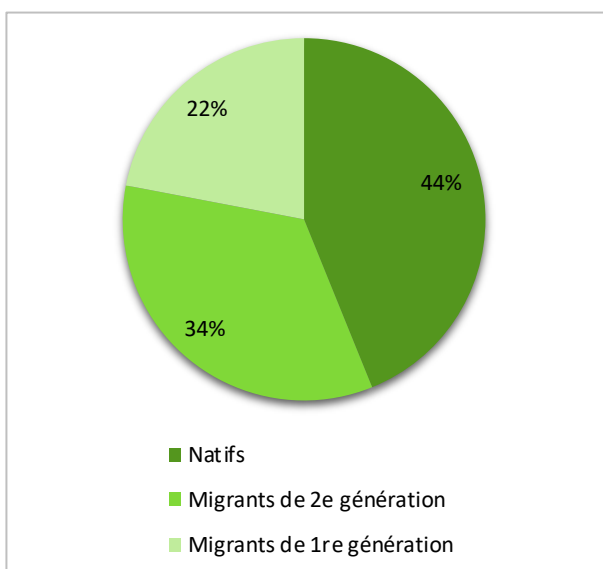
Origine sociale



Langue parlée à la maison



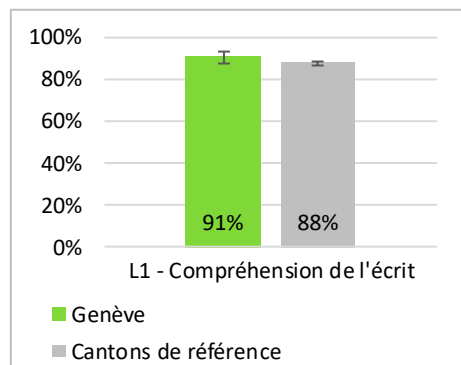
Statut migratoire





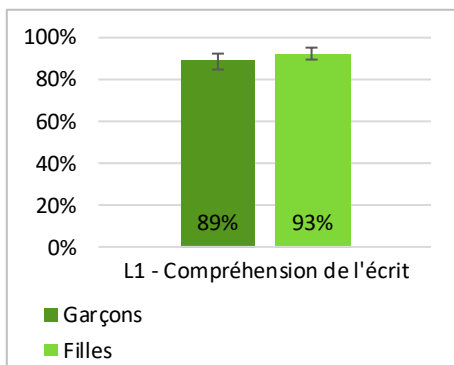
L1 Français – Compréhension de l'écrit

Atteinte des compétences fondamentales



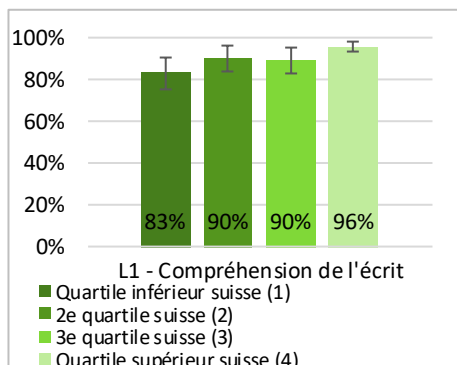
Genève vs cantons de référence $d=.09$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le genre



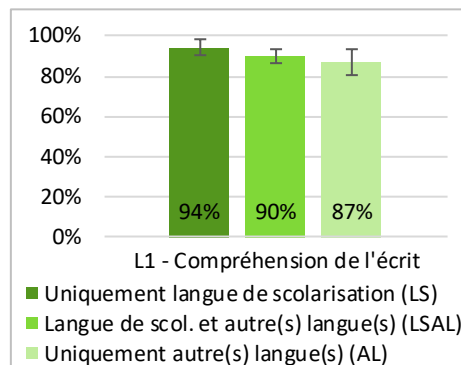
Garçons vs filles $d=.13$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon l'origine sociale



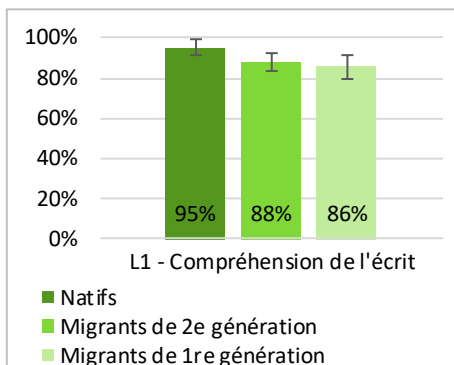
(1) vs (2) $d=.21$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.18$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.42$; (2) vs (3) $d=.03$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.22$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.25$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon la langue parlée à la maison



LS vs LSAL $d=.18$ (n.s.); LS vs AL $d=.25$ (n.s.); LSAL vs AL $d=.07$ (n.s.)

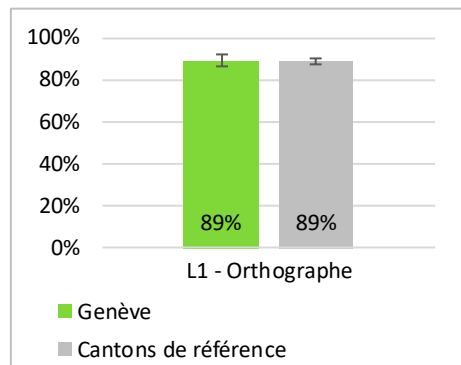
Atteinte des compétences fondamentales selon le statut migratoire



Natifs vs 2e gén. $d=.25$ (n.s.); natifs vs 1re gén. $d=.32$ (n.s.); 2e gén. vs 1re gén. $d=.07$ (n.s.)

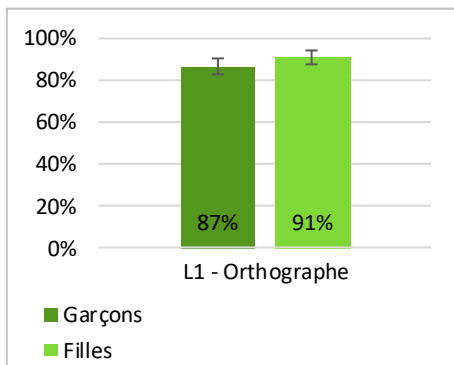
L1 Français – Orthographe

Atteinte des compétences fondamentales



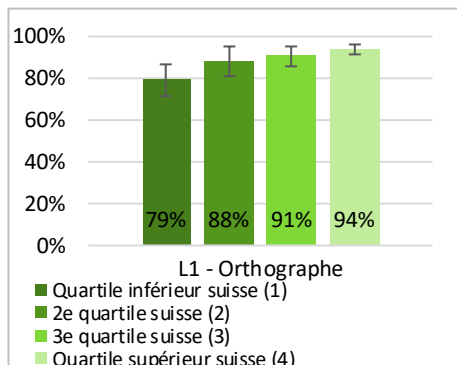
Genève vs cantons de référence $d=.00$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le genre



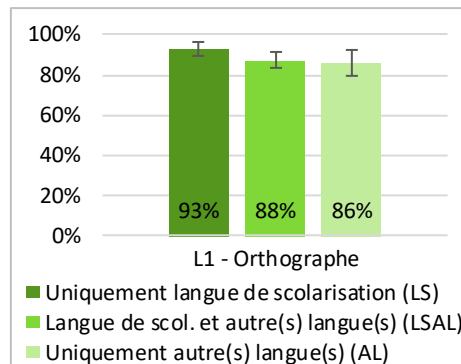
Garçons vs filles $d=.15$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon l'origine sociale



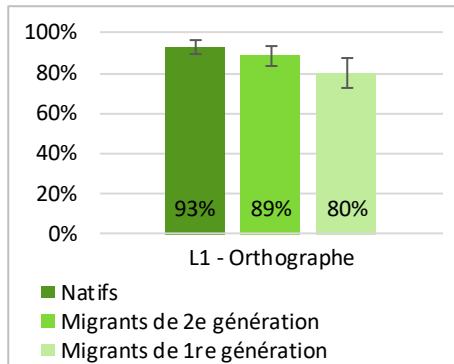
(1) vs (2) $d=.24$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.32$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.44$; (2) vs (3) $d=.09$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.21$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.12$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon la langue parlée à la maison



LS vs LSAL $d=.18$ (n.s.); LS vs AL $d=.23$ (n.s.); LSAL vs AL $d=.05$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le statut migratoire

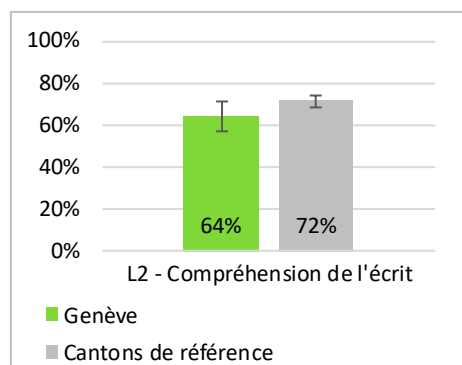


Natifs vs 2e gén. $d=.17$ (n.s.); natifs vs 1re gén. $d=.40$; 2e gén. vs 1re gén. $d=.23$ (n.s.)



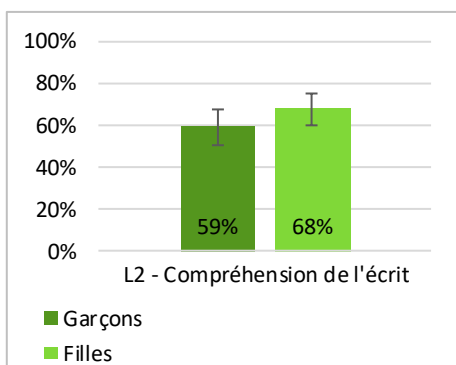
L2 Allemand – Compréhension de l'écrit

Atteinte des compétences fondamentales



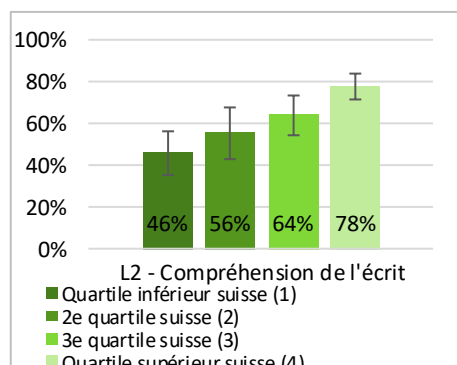
Genève vs cantons de référence $d=.17$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le genre



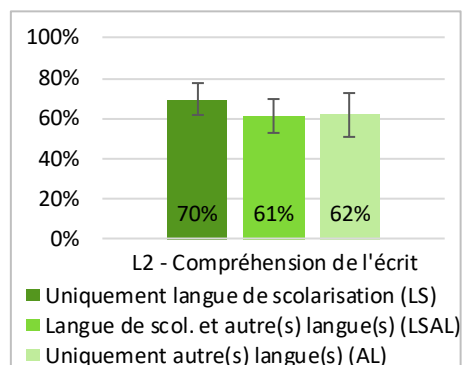
Garçons vs filles $d=.18$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon l'origine sociale



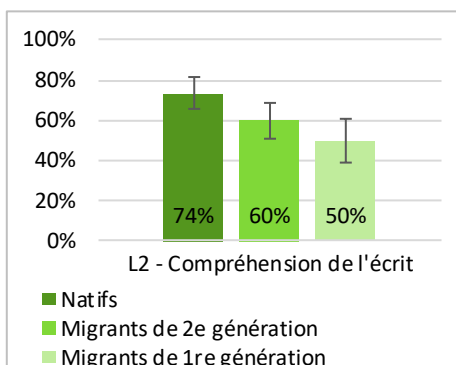
(1) vs (2) $d=.20$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.37$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.71$; (2) vs (3) $d=.17$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.49$; (3) vs (4) $d=.32$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon la langue parlée à la maison



LS vs LSAL $d=.19$ (n.s.); LS vs AL $d=.16$ (n.s.); LSAL vs AL $d=.02$ (n.s.)

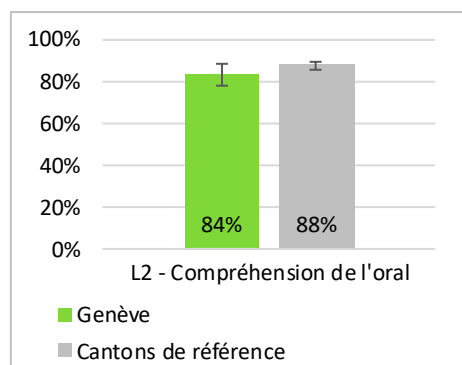
Atteinte des compétences fondamentales selon le statut migratoire



Natifs vs 2e gén. $d=.29$ (n.s.); natifs vs 1re gén. $d=.51$; 2e gén. vs 1re gén. $d=.21$ (n.s.)

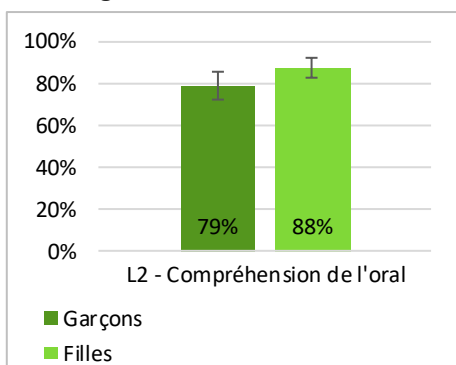
L2 Allemand – Compréhension de l'oral

Atteinte des compétences fondamentales



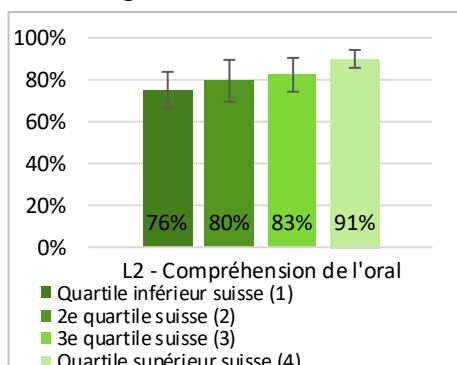
Genève vs cantons de référence $d=.13$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le genre



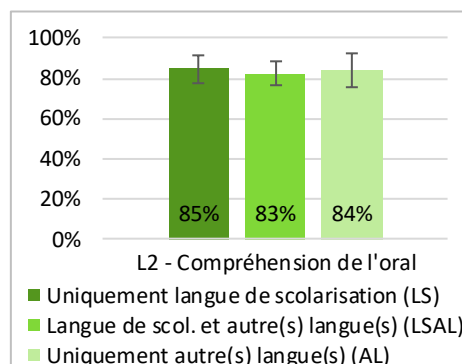
Garçons vs filles $d=.23$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon l'origine sociale



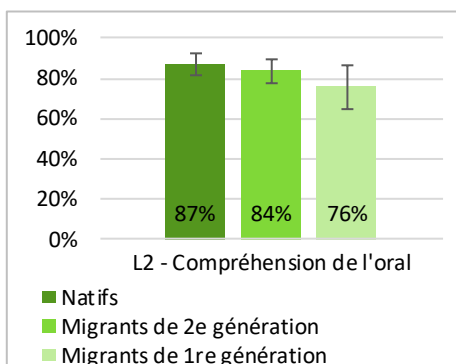
(1) vs (2) $d=.11$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.19$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.41$; (2) vs (3) $d=.08$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.30$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.22$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon la langue parlée à la maison



LS vs LSAL $d=.06$ (n.s.); LS vs AL $d=.02$ (n.s.); LSAL vs AL $d=.04$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le statut migratoire



Natifs vs 2e gén. $d=.10$ (n.s.); natifs vs 1re gén. $d=.29$ (n.s.); 2e gén. vs 1re gén. $d=.19$ (n.s.)

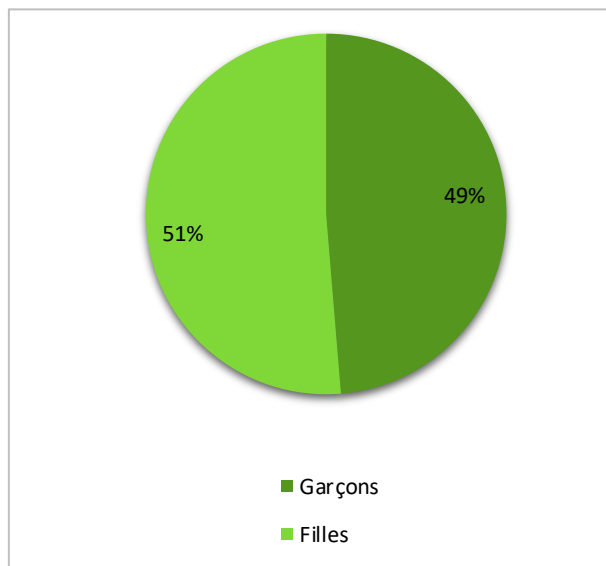


Jura

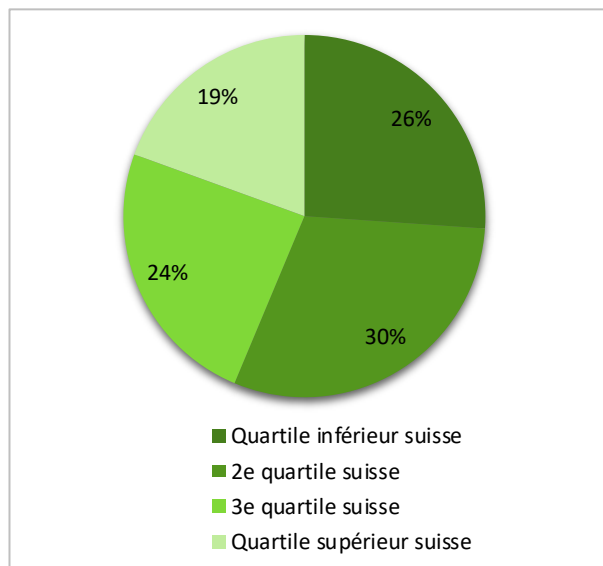
Population et échantillon

	Jura	Suisse
Design de l'échantillonnage	Échantillonnage avec stratification en une étape	-
Taux de participation des écoles	96.4%	99.2%
Taux d'exclusion des élèves au niveau école	1.4%	1.6%
Taux d'exclusion au niveau des élèves	0.4%	1.3%
Taux de participation des élèves	96.5%	96.6%
Nombre d'élèves participants	595	20'177
Taille de la population COFO	799	76'985
Couverture estimée	98.3%	97.1%

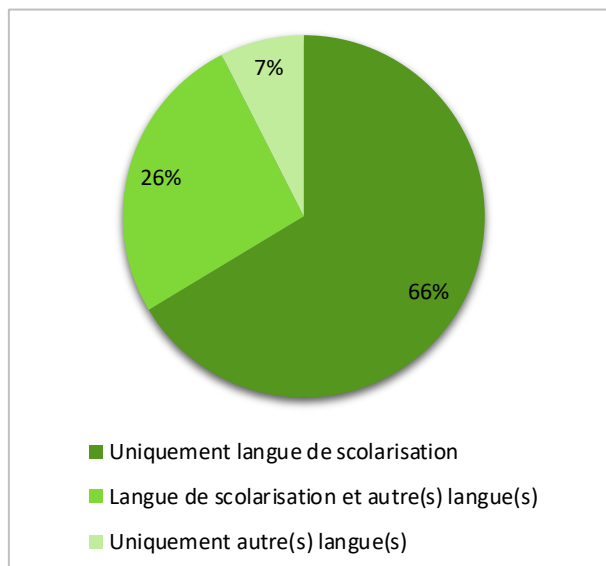
Genre



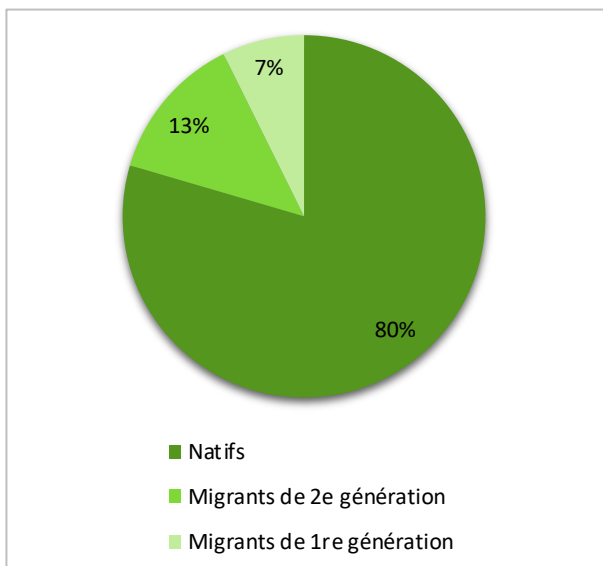
Origine sociale



Langue parlée à la maison



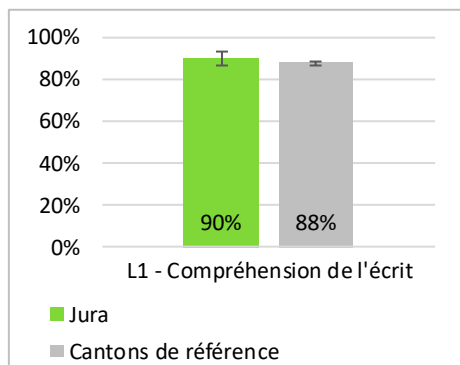
Statut migratoire





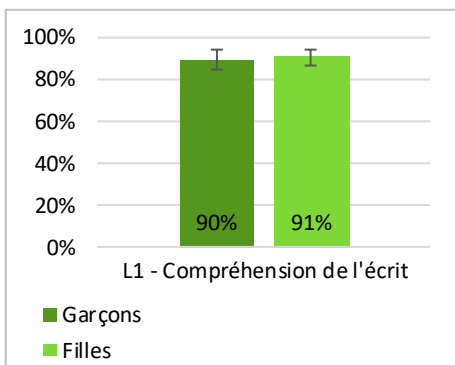
L1 Français – Compréhension de l'écrit

Atteinte des compétences fondamentales



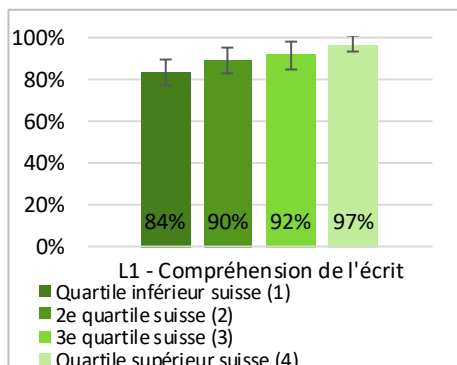
Jura vs cantons de référence $d=.07$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le genre



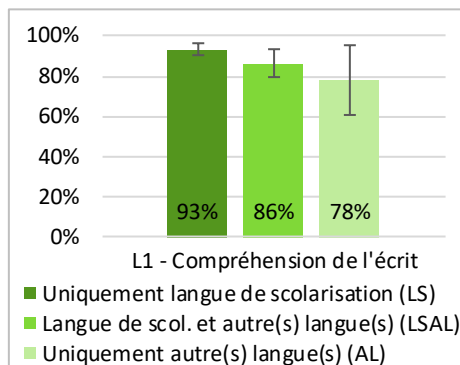
Garçons vs filles $d=.04$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon l'origine sociale



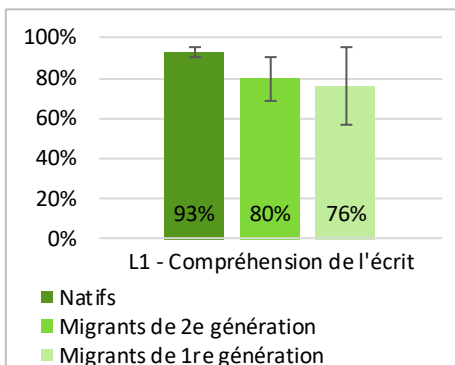
(1) vs (2) $d=.18$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.26$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.48$; (2) vs (3) $d=.09$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.32$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.24$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon la langue parlée à la maison



LS vs LSAL $d=.22$ (n.s.); LS vs AL $d=.44$ (n.s.); LSAL vs AL $d=.22$ (n.s.)

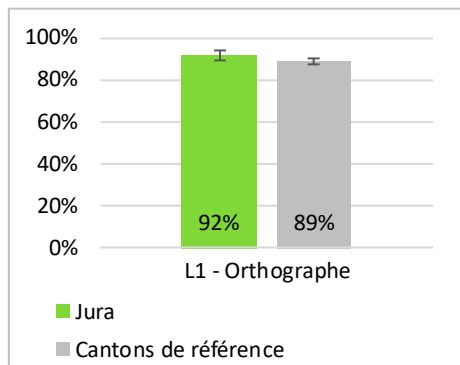
Atteinte des compétences fondamentales selon le statut migratoire



Natifs vs 2e gén. $d=.39$ (n.s.); natifs vs 1re gén. $d=.47$ (n.s.); 2e gén. vs 1re gén. $d=.08$ (n.s.)

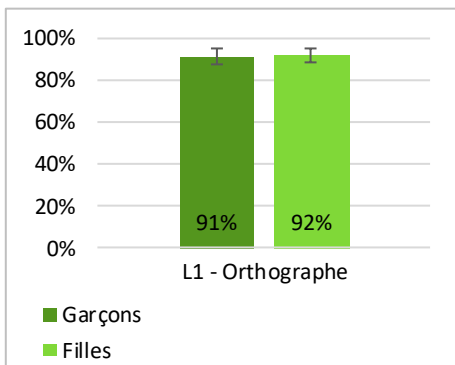
L1 Français – Orthographe

Atteinte des compétences fondamentales



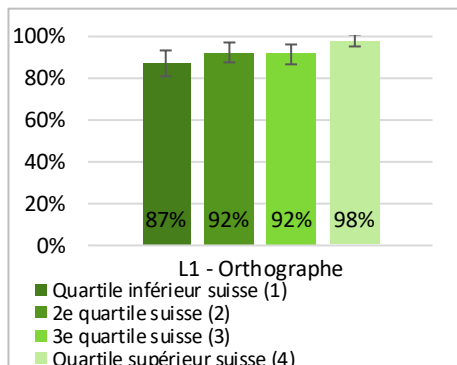
Jura vs cantons de référence $d=.11$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le genre



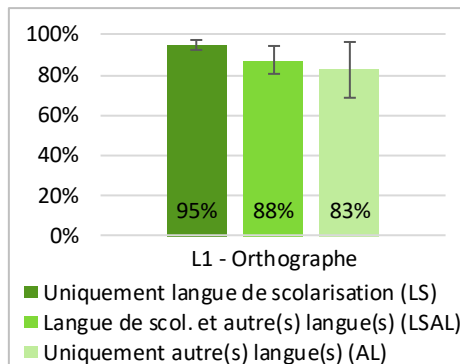
Garçons vs filles $d=.03$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon l'origine sociale



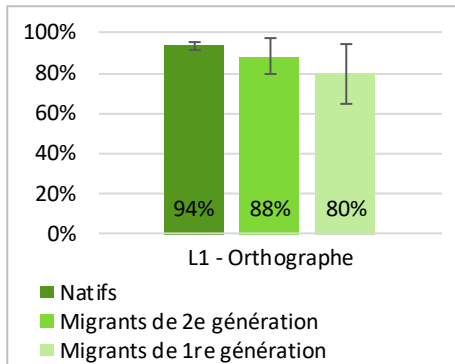
(1) vs (2) $d=.18$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.15$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.42$; (2) vs (3) $d=.03$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.26$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.28$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon la langue parlée à la maison



LS vs LSAL $d=.25$ (n.s.); LS vs AL $d=.38$ (n.s.); LSAL vs AL $d=.13$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le statut migratoire

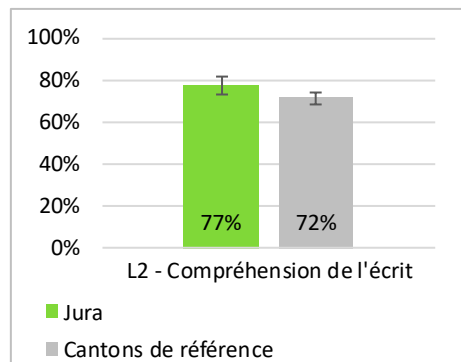


Natifs vs 2e gén. $d=.18$ (n.s.); natifs vs 1re gén. $d=.41$ (n.s.); 2e gén. vs 1re gén. $d=.24$ (n.s.)



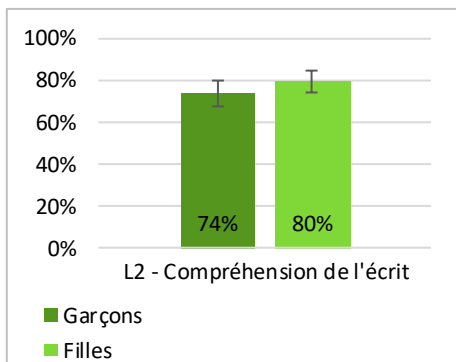
L2 Allemand – Compréhension de l'écrit

Atteinte des compétences fondamentales



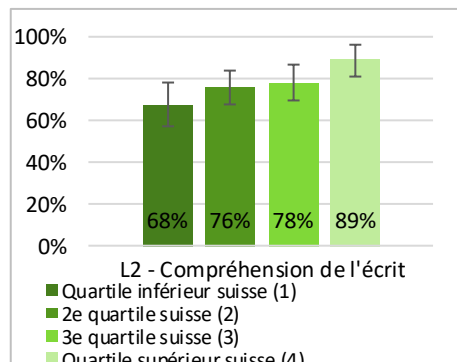
Jura vs cantons de référence $d=.13$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le genre



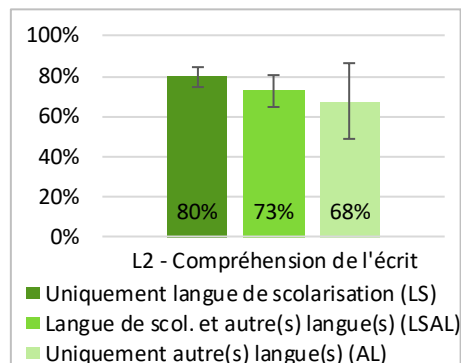
Garçons vs filles $d=.13$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon l'origine sociale



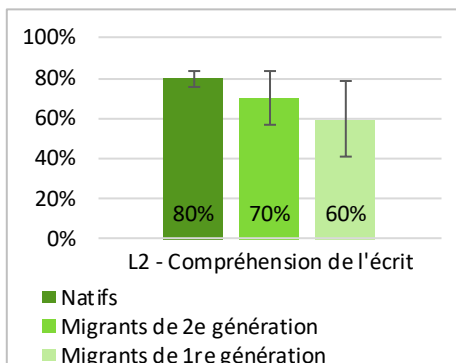
(1) vs (2) $d=.19$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.23$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.54$; (2) vs (3) $d=.05$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.35$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.30$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon la langue parlée à la maison



LS vs LSAL $d=.16$ (n.s.); LS vs AL $d=.27$ (n.s.); LSAL vs AL $d=.12$ (n.s.)

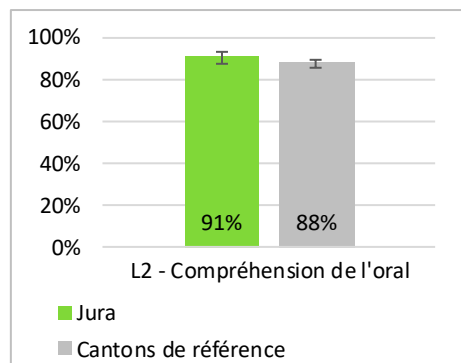
Atteinte des compétences fondamentales selon le statut migratoire



Natifs vs 2e gén. $d=.22$ (n.s.); natifs vs 1re gén. $d=.45$ (n.s.); 2e gén. vs 1re gén. $d=.22$ (n.s.)

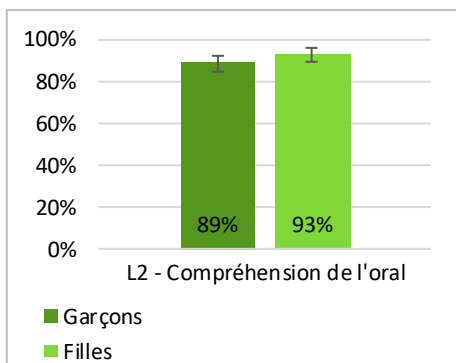
L2 Allemand – Compréhension de l'oral

Atteinte des compétences fondamentales



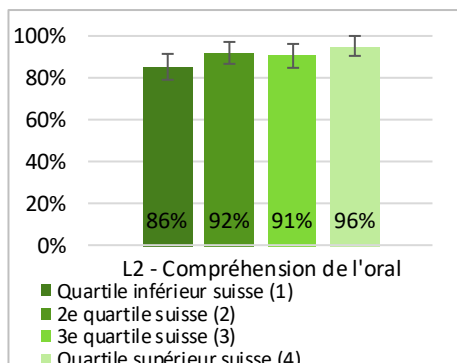
Jura vs cantons de référence $d=.10$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le genre



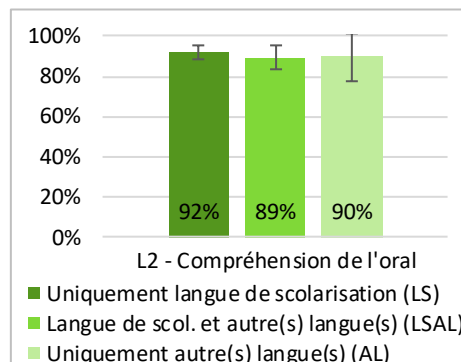
Garçons vs filles $d=.15$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon l'origine sociale



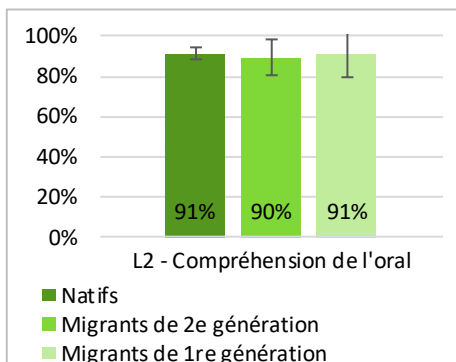
(1) vs (2) $d=.21$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.17$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.34$ (n.s.); (2) vs (3) $d=.04$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.14$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.18$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon la langue parlée à la maison



LS vs LSAL $d=.08$ (n.s.); LS vs AL $d=.07$ (n.s.); LSAL vs AL $d=.02$ (n.s.)

Atteinte des compétences fondamentales selon le statut migratoire



Natifs vs 2e gén. $d=.05$ (n.s.); natifs vs 1re gén. $d=.02$ (n.s.); 2e gén. vs 1re gén. $d=.07$ (n.s.)

Références

- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London, UK: Routledge.
- Verner, M., & Helbling, L. (2019). *Sampling ÜGK 2017. Technischer Bericht zu Stichprobendesign, Gewichtung und Varianzschätzung bei der Überprüfung des Erreichens der Grundkompetenzen 2017*. Zurigo: Institut für Bildungsevaluation, assoziiertes Institut der Universität Zürich.