

Université
de Liège



Service d'analyse des Systèmes et des Pratiques d'enseignement (aSPe)

Dominique Lafontaine

Approches quantitatives des faits éducatifs

Christian Monseur

FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION
DÉPARTEMENT ÉDUCATION ET FORMATION

Les compétences en anglais et en allemand d'élèves de l'enseignement secondaire

Participation de la Fédération Wallonie-Bruxelles à
la première Étude européenne des compétences en langues

Juin 2013

Auteures du rapport

C. Blondin, C. Goffin & A. Baye

Promoteurs de la recherche

Professeure D. Lafontaine

Professeur C. Monseur

Coordination nationale de la recherche

C. Blondin, C. Goffin, S. Guarneri et A. Matoul

Avec le soutien de la Fédération Wallonie-Bruxelles



FÉDÉRATION
WALLONIE-BRUXELLES

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS.....	7
INTRODUCTION	9
PARTIE A QU'EST-CE QUE L'ÉTUDE EUROPÉENNE DES COMPÉTENCES EN LANGUES ?	11
CHAPITRE 1 L'ÉTUDE EUROPÉENNE DES COMPÉTENCES EN LANGUES	13
1. <i>Le dispositif.....</i>	13
2. <i>La réalisation de l'enquête en Communauté française</i>	16
Les langues	16
Le mode d'administration	17
L'échantillon des établissements	18
L'échantillon des élèves	19
3. <i>Les épreuves cognitives</i>	20
Le Cadre européen commun de référence pour les langues	20
L'utilisateur élémentaire.....	20
L'utilisateur indépendant.....	21
La rédaction des items	21
L'équivalence des épreuves dans les différentes langues	22
Un test d'orientation préalable.....	23
Le codage des épreuves de production écrite.....	24
Une auto-évaluation	24
4. <i>Des questionnaires de contexte.....</i>	24
Quatre questionnaires	24
Des questions spécifiques	26
5. <i>La participation à l'étude.....</i>	27
Au plan international	27
En Communauté française	30
6. <i>Les analyses des variables de contexte</i>	32
Des analyses	32
Les premiers résultats rapportés par SurveyLang	33
PARTIE B QUELLES COMPÉTENCES EN LANGUES LES ÉLÈVES ONT-ILS DÉVELOPPÉES ?.....	35
CHAPITRE 2 LES COMPÉTENCES DES ÉLÈVES EN COMMUNAUTÉ FRANÇAISE	37
1. <i>Les niveaux attendus et atteints en Communauté française.....</i>	37
Les objectifs de l'enseignement des langues	37
La compréhension à la lecture	38
La compréhension à l'audition	39
L'expression écrite	39
2. <i>La Communauté française parmi les autres systèmes éducatifs.....</i>	42
Un classement basé sur un indice global	42
Des analyses par langue cible.....	44
Les élèves les plus faibles	45
3. <i>Des caractéristiques des élèves et leurs performances</i>	47
Le sexe.....	48
Le niveau socio-économique et socioculturel des familles	52
Les langues parlées régulièrement à la maison.....	55
Le pays de naissance de l'élève et de ses parents.....	59
La section fréquentée	63
Le retard scolaire.....	66
Un tour d'horizon pour la Communauté française.....	67
Les caractéristiques individuelles envisagées conjointement	71
4. <i>Les élèves sont-ils capables de s'autoévaluer ?.....</i>	75

PARTIE C	DANS QUELS CONTEXTES L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES S'INSCRIT-IL ?	79
CHAPITRE 3	UNE LANGUE CIBLE N'EST PAS L'AUTRE	81
1.	<i>Les groupes de langues</i>	81
2.	<i>La perception par l'élève de l'utilité de la langue et de son apprentissage</i>	83
	L'utilité de la langue cible en Communauté française	85
	L'utilité et les niveaux de compétence	87
3.	<i>En Communauté française, l'image des langues modernes 1 (allemand, anglais et néerlandais)</i>	89
	Les attitudes des élèves	89
	Les chefs d'établissement et les professeurs	91
	Les élèves, les chefs d'établissement et les professeurs	93
4.	<i>La difficulté de la langue</i>	93
CHAPITRE 4	LES CONTACTS AVEC LA LANGUE CIBLE EN DEHORS DE L'ÉCOLE	97
1.	<i>L'exposition à la langue cible au travers des médias</i>	97
2.	<i>Les langues du milieu familial</i>	101
	La ou les première(s) langue(s)	101
	Les langues en Communauté française	102
	La connaissance de la langue cible par les parents	104
	Des activités variées	105
3.	<i>Les contacts avec la langue cible en dehors de l'école et les performances</i>	107
CHAPITRE 5	LES TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION	109
1.	<i>L'équipement des établissements</i>	109
2.	<i>L'utilisation des TIC par les professeurs</i>	111
3.	<i>L'utilisation des TIC par les élèves</i>	113
4.	<i>L'utilisation des TIC à la maison pour l'apprentissage de la langue cible</i>	115
5.	<i>Les TIC et les performances</i>	116
6.	<i>Discussion</i>	118
CHAPITRE 6	L'ORGANISATION DE L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES	121
1.	<i>Le cadre légal en Communauté française</i>	121
2.	<i>L'âge du début de l'apprentissage des langues et le nombre d'heures consacrées</i>	122
3.	<i>En Belgique, les langues modernes I et II</i>	124
4.	<i>Des cours supplémentaires</i>	128
5.	<i>Les différentes langues étudiées</i>	129
6.	<i>Le temps d'apprentissage de la langue cible</i>	130
7.	<i>Les ressources humaines</i>	131
8.	<i>La taille des classes</i>	134
9.	<i>La place de l'enseignement des langues</i>	135
10.	<i>Des avis sur quelques caractéristiques du système éducatif de la Communauté française</i>	137
CHAPITRE 7	LES PROFESSEURS ET L'ENSEIGNEMENT DISPENSÉ	141
1.	<i>Les caractéristiques individuelles des professeurs</i>	141
2.	<i>La formation des professeurs</i>	143
	La formation initiale des professeurs	144
	La formation en cours de carrière des professeurs	146
3.	<i>L'utilisation des outils d'évaluation du Conseil de l'Europe</i>	147
	Le Cadre européen commun de référence pour les langues	147
	Un portfolio	149
4.	<i>L'importance relative des différentes compétences</i>	149
5.	<i>Différentes approches de l'enseignement de la langue cible</i>	151
	Chacune des approches dans différents systèmes éducatifs pour trois langues cibles	152
	Les approches mises en œuvre et les performances des élèves	153
6.	<i>En Communauté française, l'éducabilité des élèves</i>	154

CHAPITRE 8	LES MODALITÉS D'ENSEIGNEMENT DES LANGUES	157
1.	<i>L'utilisation de la langue cible pendant les cours</i>	157
2.	<i>L'accent mis sur les similitudes entre des langues connues</i>	158
3.	<i>La perception des cours, du professeur et des manuels de langue cible</i>	159
4.	<i>Les voyages scolaires dans des pays (régions) étrangers et les visites d'écoles de ces pays</i>	161
5.	<i>La participation à des projets en langues à l'école.....</i>	163
6.	<i>Les modalités d'enseignement des langues et les performances</i>	164
	Au plan international	164
	En Communauté française	166
CHAPITRE 9	DES POLITIQUES DES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT ?	169
1.	<i>Les variations entre écoles selon le domaine de compétences et la langue.....</i>	169
2.	<i>La perception de l'utilité de la langue cible et les performances des écoles</i>	172
3.	<i>La perception de l'utilité de la langue cible et le SES des écoles.....</i>	174
PARTIE D	POUR NE PAS CONCLURE... ..	177
RÉFÉRENCES		179
ANNEXES		183
	<i>Annexe 1 Les contrôles de qualité</i>	183
	La traduction	183
	La collecte des données et les moniteurs de qualité	185
	<i>Annexe 2 Les compétences évaluées par l'ESLC</i>	187
	La compréhension à la lecture	187
	La compréhension à l'audition	188
	L'expression écrite	190
	<i>Annexe 3 Régressions conditionnelles entre des indices de contexte et les performances des élèves calculées par SurveyLang</i>	191
	<i>Annexe 4 Réponses des chefs d'établissement et des professeurs et performances des élèves.....</i>	193
	Réponses des chefs d'établissement.....	193
	Réponses des professeurs.....	194
	<i>Annexe 5 Ampleur de l'effet entre les réponses à diverses questions analysées dans la partie C.....</i>	197
	Questions communes.....	197
	Questions spécifiques à la Communauté française.....	199
	<i>Annexe 6 Moyenne, erreur standard et limites de confiance pour des indices de la partie C</i>	205
	<i>Annexe 7 Langue moderne 1 et langue moderne 2.....</i>	209

REMERCIEMENTS

L'Étude européenne des compétences en langues n'aurait pas été possible sans la collaboration active de personnes, d'organismes et d'institutions qui ont œuvré efficacement à son succès.

Avant tout, nous tenons à remercier les élèves, les professeurs et les chefs d'établissement qui ont accepté de participer à l'étude et nous ont fourni une multitude d'informations intéressantes. Les coordinateurs scolaires, qui ont, durant toute la durée de l'étude, joué le rôle d'intermédiaires entre leurs collègues et l'équipe en charge de l'étude en Fédération Wallonie-Bruxelles méritent un merci tout particulier.

Monsieur le Ministre C. Dupont a engagé la Communauté française dans cette nouvelle entreprise et Madame la Ministre M.-D. Simonet s'est impliquée dans la mise en œuvre de l'étude, a manifesté beaucoup d'intérêt pour ses résultats et pris diverses initiatives sur la base des premiers résultats qui lui ont été communiqués.

Madame M. Herphelin, Directrice générale adjointe du Service du pilotage du système éducatif, et ses collaborateurs, se sont toujours montrés disponibles, efficaces et intéressés par l'étude. Monsieur A. Woolf, en particulier, en tant que représentant de la Fédération Wallonie-Bruxelles au sein du Conseil exécutif en charge de l'ESLC, a établi avec l'équipe de recherche une excellente collaboration.

Les inspecteurs de langues ont soutenu l'étude et Monsieur F. Livin, inspecteur de langues germaniques, a assumé le rôle important de Moniteur de qualité, notamment en assistant à l'administration des tests dans une dizaine d'écoles afin de s'assurer du respect des procédures édictées.

Monsieur E. Gilliard, Directeur de la Direction des relations internationales, a soutenu l'étude, notamment en acceptant de prendre en charge la participation des chercheuses et des responsables du codage des tests aux séminaires de formation organisés dans le cadre de l'ESLC.

Le Comité d'accompagnement a suivi les travaux, y compris les premières étapes toujours plus fastidieuses, avec patience et intérêt.

Les administrateurs de tests, les codeurs et les encodeurs ont mis beaucoup de soin et de compétence au service des tâches parfois ingrates qui leur étaient confiées.

Monsieur le Professeur C. Monseur a assuré le suivi scientifique de l'étude pendant la majeure partie de celle-ci, se montrant toujours disponible lorsque nous avons besoin de son expertise.

Nos collègues S. Guarneri, A. Matoul et S. Dozin ont participé à divers titres à l'étude, que ce soit pour traduire des documents, prendre contact avec les écoles, répondre aux questions des coordinateurs scolaires, préparer des graphiques, sans ménager leur peine, tout au long du processus, et tout particulièrement pendant les semaines de collecte des données. Suite au départ de l'une d'entre nous, V. Dupont a pris le relais en assurant avec compétence certains traitements statistiques. Bien d'autres collègues de l'aSPe ont un jour ou l'autre donné le coup de main indispensable.

À tous et toutes, nous adressons nos remerciements les plus sincères et les plus chaleureux.

Christiane Blondin, Christelle Goffin & Ariane Baye

INTRODUCTION

Depuis de nombreuses années, l'évaluation des compétences en langues modernes sur un plan international fait défaut. L'Union européenne, dont les langues constituent une priorité, a donc décidé en 2005 de mettre au point un indicateur des compétences linguistiques en vue de fournir aux États membres une base comparative sur laquelle fonder leurs choix stratégiques (Communication de la Commission du 1^{er} août 2005).

C'est dans ce but que la Commission européenne a organisé une évaluation à large échelle des compétences en langues, pilotée par un Conseil consultatif composé de représentants des pays. Un Consortium de centres de recherche appelé *SurveyLang*, constitué à cet effet, a été chargé d'assurer la gestion et la coordination internationales de la première Étude européenne des compétences en langues (en anglais, *First European Survey on Language Competencies* ou ESLC).

Le rapport utilise l'expression « Communauté française » pour désigner l'entité désormais appelée « Fédération Wallonie-Bruxelles », par cohérence avec les documents internationaux et par souci de simplification de la formulation lorsque les commentaires concerneront une ou plusieurs entités belges subrégionales.

Les termes 'langue étrangère' et 'langue moderne' seront utilisés de façon interchangeable, pour désigner toute langue moderne autre que la langue d'enseignement, que cette langue soit ou non présente sur le territoire et qu'elle y jouisse ou non d'un statut particulier.

Le présent document est organisé en quatre parties : la première présente l'Étude européenne des compétences en langues, la seconde décrit les performances des élèves, la troisième analyse les différents contextes d'enseignement des langues et le rôle de leurs variations dans l'explication des résultats et la quatrième dégage quelques conclusions.

Enfin le lecteur désireux d'approfondir sa connaissance de l'ESLC trouvera des informations complémentaires sur l'Internet. L'ESLC est présentée sur les sites www.enseignement.be/eslc et www.surveylang.org/fr/. Les divers rapports internationaux et nationaux de l'étude, ainsi que des documents plus techniques (programmes statistiques, questionnaires, etc.) sont téléchargeables sur le site du *Centre for Research on Lifelong Learning* (<https://crell.jrc.ec.europa.eu/?q=article/eslc-database>).

Sur enseignement.be, le lecteur intéressé peut trouver le présent rapport, mais aussi les premières présentations des résultats lors de la conférence de presse du 21 juin 2012 et le texte de l'allocution que la Ministre de l'enseignement a prononcée à cette occasion. La version des questionnaires de contexte utilisée en Communauté française peut également y être consultée.

PARTIE A

QU'EST-CE QUE L'ÉTUDE EUROPÉENNE DES COMPÉTENCES EN LANGUES ?

La partie A synthétise les principales caractéristiques de la première évaluation européenne des compétences en langues des élèves. Le dispositif mis en place est décrit, tout d'abord dans ses principes qui concernent les 16 pays ou communautés participants (section 1) et ensuite dans sa concrétisation en Communauté française (section 2). Le cadre théorique sur lequel se fondent les épreuves cognitives est le Cadre européen commun de référence pour les langues : il fait l'objet de la section 3, ainsi que les diverses dispositions prises pour mettre au point et coder des épreuves de langue dans un contexte international. Les questionnaires de contexte, essentiels pour le partage des pratiques et pour l'explication des résultats, sont abordés dans la section 4. Enfin la section 5 conclut cette partie en présentant la participation des différents partenaires concernés à la campagne principale de l'étude.

CHAPITRE 1

L'ÉTUDE EUROPÉENNE DES COMPÉTENCES EN LANGUES

1. Le dispositif

L'Étude européenne des compétences en langues ou ESLC s'appuie largement sur les acquis du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) de l'Ocdé et s'est fixé des standards de qualité élevés pour ses différentes facettes, de la fidélité des traductions à la rigueur dans le respect des procédures d'administration des épreuves (voir l'annexe 1 pour plus d'informations sur les procédures mises en place). La description ci-dessous présente les caractéristiques de l'étude du point de vue international. La section suivante adoptera le point de vue de la Communauté française.

L'évaluation a porté sur les compétences en compréhension écrite et orale et en expression écrite¹ des élèves de dernière année du secondaire inférieur (CITE 2) dans les deux langues les plus enseignées dans chaque pays. Cependant lorsque les élèves du CITE 2 ne remplissaient pas une condition de durée minimum d'apprentissage de la langue cible (avoir étudié la langue cible depuis au moins une année scolaire complète), l'évaluation a porté sur la 2^e année du secondaire supérieur (CITE 3).

La Classification internationale type de l'éducation (ou CITE) est une classification des différents niveaux d'enseignement élaborée par l'UNESCO. La CITE permet de mettre en concordance les programmes des différents pays en utilisant des critères de classification multiples. Le CITE 2 est le premier cycle de l'enseignement secondaire et le CITE 3, le deuxième.

Lors de la première édition de l'ESLC (collecte principale des données au printemps 2011), les épreuves étaient disponibles dans les cinq langues les plus enseignées dans l'Union européenne, soit l'anglais, l'allemand, le français, l'italien et l'espagnol.

Les tests ont été élaborés dans chacune des langues en fonction de la grille des niveaux de compétence proposée dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* ou CECRL (Conseil de l'Europe, 2005). Les aptitudes définies sur cette base ont été associées à des tâches spécifiques de façon à permettre la comparaison des résultats entre les langues.

Un test d'orientation a été administré et corrigé au préalable, de façon à prendre en compte les différences entre les compétences individuelles et à confronter chaque élève à une épreuve d'un niveau de difficulté adapté (bien entendu, les résultats de tous les élèves testés sont ensuite replacés sur une même échelle).

Le chef d'établissement, des professeurs de langue, les élèves de l'échantillon, ainsi que le responsable national de l'étude ont complété des questionnaires qui apportent des informations sur le contexte dans lequel les élèves développent leurs compétences. Ces questionnaires permettent notamment de moduler l'interprétation des résultats en fonction de variables importantes telles que le nombre d'années d'apprentissage de la langue ou

¹ Les cycles ultérieurs devraient aborder également la production orale, mais vu les nombreuses difficultés soulevées par une évaluation des compétences dans ce domaine, il a été décidé de reporter cette partie de l'évaluation.

l'ampleur de l'exposition à celle-ci. Ils permettent également d'identifier les facteurs contextuels liés aux résultats.

Les épreuves pouvaient être administrées soit sur ordinateur, soit dans une version papier/crayon, selon le choix de chaque école.

À titre indicatif, le tableau 1.1 ci-dessous présente, pour chaque entité adjudiquée, le nombre d'élèves échantillonnés pour l'enquête principale en fonction de la modalité d'administration des tests (sur ordinateur et/ou en papier-crayon). Insistons sur le fait qu'il s'agit du nombre d'élèves échantillonnés et non du taux de participation, c'est-à-dire du nombre d'élèves auxquels ont été attribués deux des trois tests de langue dans une des deux langues testées ainsi qu'un questionnaire contextuel, peu importe que les élèves les aient complétés ou non.

ENTITE	Ordinateur	Papier-crayon	Total
Bulgarie		3 614	3 614
Communauté flamande	4 092		4 092
Communauté française	3 078		3 078
Communauté germanophone		1 767	1 767
Croatie	759	2 866	3 625
Espagne		8 372	8 372
Estonie	614	2 654	3 268
France		3 610	3 610
Grèce		3 249	3 249
Malte		2 747	2 747
Pays-Bas	3 240		3 240
Pologne		3 919	3 919
Portugal	3 619		3 619
Slovénie		3 550	3 550
Suède	995	2 614	3 609
Total	16 397	38 962	55 359

Tableau 1.1 Nombre d'élèves échantillonnés pour l'enquête principale, selon la modalité d'administration et par entité adjudiquée (SurveyLang, Juin 2011)

Le tableau 1.1 montre que plus de deux tiers des élèves ont été soumis à des tests papier-crayon. La majorité des entités adjudiquées ont choisi un seul mode d'administration : 4, dont la Communauté française, ont opté pour la version informatique et 8 pour la version papier-crayon, tandis que 3 seulement ont combiné les deux versions. Pour rappel, le projet initial proposait que le choix entre les deux versions soit laissé à chacune des écoles, mais cela semble n'avoir été que rarement le cas.

Seize « entités adjudiquées » (pays ou structures subnationales telles que les Communautés belges) ont participé au premier cycle de l'ESLC (voir le tableau 1.2).

Entités adjudiquées	Langue cible 1	Langue cible 2
Angleterre	Français	Allemand
Communauté flamande	Français	Anglais
Communauté française	Anglais	Allemand
Communauté germanophone	Français	Anglais
Bulgarie	Anglais	Allemand
Croatie	Anglais	Allemand
Espagne	Anglais	Français
Estonie	Anglais	Allemand
France	Anglais	Espagnol
Grèce	Anglais	Français
Malte	Anglais	Italien
Pays-Bas	Anglais	Allemand
Pologne	Anglais	Allemand
Portugal	Anglais	Français
Slovénie	Anglais	Allemand
Suède	Anglais	Espagnol

Tableau 1.2 Langues cibles retenues pour les entités adjudiquées participant à la campagne définitive de l'ESLC

Dans la majorité des entités adjudiquées, le niveau d'études testé est la dernière année du CITE 2. En Communauté française et en Bulgarie (pour les deux langues), ainsi qu'en Communauté flamande et en Communauté germanophone (pour la 2^e langue), c'est la 2^e année du CITE 3 qui a été retenue. Le tableau 1.3 complète cette information sur les niveaux CITE par l'âge théorique des élèves et l'année d'études fréquentée, par entité adjudiquée : il met en évidence que l'âge théorique le plus fréquent est 15 ans (16 populations cibles), suivi par 14 ans (10 populations cibles). Les Communautés flamande et germanophone constituent des exceptions en testant des élèves particulièrement jeunes pour la 1^{re} langue cible (13 ans d'âge théorique). La Bulgarie teste quant à elle des élèves particulièrement âgés (16 ans), pour les deux langues cibles.

Entité adjudiquée	Langue cible 1			Langue cible 2		
	Niveau CITE	Age théorique	Année d'études	Niveau CITE	Age théorique	Année d'études
Angleterre	3	15	11	3	15	11
Communauté flamande	2	13	8	3	15	10
Communauté française	3	15	10	3	15	10
C. germanophone	2	13	8	3	15	10
Bulgarie	3	16	10	3	16	10
Croatie	2	14	8	2	14	8
Estonie	2	15	9	2	15	9
France	2	14	9	2	14	9
Grèce	2	14	9	2	14	9
Malte	2	15	11	2	15	11
Pays-Bas	2	14-15	9-10	2	14-15	9-10
Pologne	2	15	9	2	15	9
Portugal	2	14	9	2	14	9
Slovénie	2	14	9	2	14	9
Espagne	2	15	10	2	15	10
Suède	2	15	9	2	15	9

Tableau 1.3 Par entité adjudiquée et par langue cible, population cible en termes de niveau CITE, d'âge théorique et d'année d'études (classification internationale)

Dans chaque pays, l'ESLC a été préparée, administrée et interprétée par une équipe placée sous la direction d'un Coordinateur National de Recherche (CNR), en concertation et avec le soutien de SurveyLang.

2. La réalisation de l'enquête en Communauté française

En Communauté française, la réalisation de l'enquête a été confiée à deux services de l'Université de Liège² par le Ministre de l'enseignement. Le suivi a été assuré par le Ministère de la Communauté française, Service général du pilotage du système éducatif.

Les langues

Si on exclut le néerlandais (étudié par 314 418 élèves dans l'enseignement obligatoire) qui ne fait pas partie des cinq langues les plus enseignées dans l'Union européenne pour

² Le Service d'analyse des systèmes et des pratiques d'enseignement et le Service d'Approches quantitatives des faits éducatifs, de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

lesquelles des tests ont été préparés, les deux langues les plus enseignées dans le système éducatif de la Communauté française sont l'anglais (217 967 élèves) et l'allemand (12 836 élèves) et ce sont ces deux langues qui ont été évaluées (voir le tableau 1.4). Lors des cycles ultérieurs, un élargissement de la palette des langues couvertes devrait permettre d'inclure le néerlandais³.

	Enseignement primaire (CITE 1)	Enseignement secondaire (CITE 2 et 3)			Total	Total (%)
		LM1	LM2	LM3		
Néerlandais	122 636	167 367	24 100	315	314 418	57 %
Anglais	33 265	110 408	73 648	646	217 967	39 %
Allemand	3 385	4 395	3 419	1 637	12 836	2 %
Espagnol	-	-	2 473	6 962	9 435	2 %
Italien	-	-	290	184	474	0 %
Total	159 286	282 170	103 930	9 744	555 130	100 %

Tableau 1.4 Nombres d'élèves étudiant chacune des langues enseignées en Communauté française dans les enseignements primaire et secondaire (LM1 pour 'langue moderne I', LM2 pour 'langue moderne II', LM3 pour 'langue moderne III') et pourcentages correspondants pour l'année scolaire 2010-2011 (Source : ETNIC)

Comme la 1^{re} langue moderne est obligatoirement le néerlandais dans la Région de Bruxelles capitale, l'anglais et l'allemand n'y sont enseignés qu'à partir de la 3^e année du secondaire. Afin d'éviter l'exclusion de toute une région, il a dès lors été décidé que l'enquête porterait sur la 4^e année du secondaire (2^e année du CITE 3).

En Communauté française, le CITE 2 correspond au 1er degré de l'enseignement secondaire (2 années) et le CITE 3 aux 2e et 3e degrés de l'enseignement secondaire (4 années). La 2e année du CITE 3 est donc la 4e année de l'enseignement secondaire.

Le mode d'administration

En Communauté française, lors de l'essai de terrain, le mode d'administration électronique avait été attribué aléatoirement à 10 écoles testées en anglais de façon à permettre au Centre national de recherche (CNR) de se rendre compte de l'impact de cette modalité et d'envisager, le cas échéant, d'y recourir lors de la campagne définitive. Sur la base de l'essai de terrain et d'une exploration du niveau d'équipement des écoles, il a été décidé d'administrer les tests sur ordinateurs dans toutes les écoles participantes lors de la campagne principale. En effet, cette modalité offre plusieurs avantages importants : un gain de temps pour les élèves et une simplification de l'organisation de l'administration pour les écoles⁴. En outre, l'administration sur ordinateur réduit l'encodage de données et

³ La Bulgarie et l'Estonie rencontrent un problème similaire : les langues testées sont la 1^{re} et la 3^e des langues les plus enseignées (la 2^e langue la plus enseignée dans ces pays est le russe).

⁴ La version papier-crayon supposait en effet la diffusion dans la classe des enregistrements sur lesquels portait l'épreuve de compréhension à l'audition : seuls les élèves qui devaient passer cette épreuve à un niveau de difficulté déterminé pouvaient être présents à ce moment et leurs condisciples qui ne devaient

l'impression de documents et elle impose le respect de l'ordre de passation des tests (il n'est pas possible d'ouvrir le second test tant que le premier n'est pas terminé).

C'est le prêt d'ordinateurs portables par le Service de l'ETNIC qui a permis de compenser l'insuffisance de l'équipement de certaines écoles par rapport aux exigences de l'enquête : dans certains établissements, les tests ont été administrés totalement ou en partie sur ces ordinateurs mis à la disposition du CNR et apportés dans les écoles par les administrateurs de tests.

L'échantillon des établissements

Pour la campagne définitive, il revenait à SurveyLang de tirer l'échantillon suivant les variables de stratification demandées par le CNR. En Communauté française, les variables de stratification explicite choisies sont les filières organisées par l'école et le niveau socio-économique (SES) de celle-ci⁵.

*Avant le tirage au sort des écoles, celles-ci peuvent être classées ou regroupées selon certaines variables, dites variables de stratification. La **stratification explicite** consiste à établir des listes d'écoles distinctes – ou des bases d'échantillonnage distinctes, le tirage au sort se faisant indépendamment dans chacune de ces bases – en fonction du jeu de variables de **stratification explicite** utilisé : on peut dès lors s'assurer qu'un nombre donné d'écoles appartenant à chacune des catégories sera sélectionné. La stratification implicite consiste principalement à trier chacune de ces bases d'échantillonnage des écoles selon un jeu de variables de stratification implicite.*

Cette procédure vise principalement à améliorer la fiabilité des résultats de l'enquête (d'après OCDE, 2002).

Les écoles ont donc été réparties en trois catégories en fonction des sections qu'elles organisent (seulement l'enseignement de transition, seulement l'enseignement de qualification ou les deux sections d'enseignement). Au sein de chacune de ces trois catégories, les écoles ont été classées en fonction de leur SES et ont à nouveau été réparties en trois groupes : le tiers des écoles ayant le SES le plus élevé, le tiers des écoles ayant le SES le plus bas et le tiers des écoles restant, de SES intermédiaire. Ainsi, ces deux variables ont abouti à $3 \times 3 = 9$ catégories⁶.

Comme variable de stratification implicite, ce sont les provinces qui ont été retenues.

Ce plan de stratification n'a été appliqué qu'à l'échantillon d'écoles dans lesquelles l'anglais a été évalué. En effet, vu le petit nombre d'écoles dans lesquelles l'allemand est

pas passer cette épreuve, ou qui devaient être confrontés à celle-ci, mais à un niveau de difficulté différent, devaient patienter...

⁵ Le SES de l'établissement est calculé sur la base du SES de tous les élèves de l'école fréquentant la 3^e, 4^e, 5^e ou 6^e année de l'enseignement secondaire (niveau CITE 3). L'indice utilisé est l'indice socio-économique disponible pour chaque élève sur la base de son domicile et utilisé dans le cadre de l'attribution de l'encadrement différencié.

⁶ Les écoles ayant participé à la campagne définitive sont réparties dans le tableau 1.5 en 3 catégories seulement (sans distinguer le SES des écoles, par souci de lisibilité). Par ailleurs, le réseau est indiqué à titre indicatif, mais n'a pas servi de critère lors de l'échantillonnage des établissements.

enseigné, il ne s'agissait pas de tirer un échantillon, mais bien de recenser toutes les écoles répondant aux conditions d'éligibilité de l'ESLC.

	FILIERES			RESEAUX			TOTAL
	Transition	Qualification	Transition + qualification	Officiel subventionné	Communauté française	Libre subventionné	
Anglais	21	6	30	8	16	33	57
Allemand	18	1	23	2	19	21	42
Angl. + all.	7	1	5	1	5	7	13
Total	46	8	58	11	40	61	112

Tableau 1.5 Répartition des établissements d'enseignement secondaire ordinaire ayant participé à la campagne principale selon les filières organisées et selon les réseaux

L'échantillon de la campagne principale comporte 71 écoles pour l'anglais et quasi toute la population pour l'allemand (pour des raisons pratiques, les écoles accueillant moins de 5 élèves étudiant la langue concernée ont été exclues de l'échantillon⁷).

L'échantillon des élèves

SurveyLang a invité les centres nationaux à adopter des règles adaptées aux caractéristiques de leur système d'enseignement pour les exclusions à l'intérieur d'une école. En Communauté française, les règles d'exclusion à l'intérieur d'une école s'appliquaient aux élèves présentant des besoins éducatifs spécifiques et ne pouvant être testés à cause :

- de troubles fonctionnels : l'élève souffre d'un handicap physique permanent modéré ou sévère, de nature telle qu'il n'est pas à même de passer le test dans les conditions standard de l'ESLC ;
- d'un handicap d'ordre intellectuel, comportemental ou émotionnel : l'élève souffre d'un handicap d'ordre intellectuel, comportemental ou émotionnel et a un retard cognitif de nature telle que, d'après l'avis d'un personnel qualifié (par exemple un avis émanant du Centre psycho-médico-social), il n'est pas à même de passer le test dans les conditions standard de l'ESLC. Cette catégorie inclut les élèves qui sont émotionnellement ou mentalement incapables de suivre même les instructions générales du test. L'élève ne peut pas être exclu simplement à cause de résultats scolaires médiocres ou de problèmes de discipline ;
- d'une maîtrise insuffisante de la langue du questionnaire : seuls les élèves répondant à l'ensemble des trois critères suivants pouvaient être exclus pour ce motif :
 - 1) la langue maternelle de l'élève n'est pas le français ;
 - 2) l'élève n'a que des capacités limitées en français ;
 - 3) l'élève a reçu une formation de moins d'un an en français.

Le CNR de chaque entité a dû communiquer au Consortium la liste de tous les élèves éligibles inscrits dans les écoles échantillonnées, en y incluant les élèves à exclure. Ceci étant fait, SurveyLang a fourni un *Formulaire de suivi des élèves* qui présente la liste des élèves échantillonnés pour une école donnée. Sur ce formulaire figurent les données essentielles

⁷ SurveyLang proposait initialement d'exclure les écoles qui comprennent moins de 10 élèves éligibles. Des négociations ont eu lieu avec le Consortium pour réduire ce nombre à 5 pour l'allemand afin de ne pas dépasser le pourcentage d'exclusion autorisé.

concernant les élèves participants : identifiant ESLC de l'élève, nom, prénom, sexe, date de naissance, compétences dans lesquelles l'élève sera évalué et niveau de difficulté des tests attribué. Une colonne y était prévue pour exclure éventuellement un ou quelques élèves particuliers et décrire brièvement la raison de chaque exclusion.

L'administrateur de test devait indiquer sur le *Formulaire de suivi des élèves* toutes les données concernant la participation de chaque élève mentionné aux différents tests et au questionnaire. Cet outil a joué un rôle extrêmement important jusqu'à la fin du processus (et pour le nettoyage des données notamment). En procédant de cette façon, SurveyLang se donnait les moyens de contrôler l'ampleur des exclusions à l'intérieur des écoles.

3. Les épreuves cognitives

Chaque élève sélectionné devait passer deux épreuves cognitives (deux des trois domaines de compétences couverts par l'étude : la compréhension à la lecture, la compréhension à l'audition et l'expression écrite), d'une durée de 30 ou 45 minutes.

Le Cadre européen commun de référence pour les langues

Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) a été défini en collaboration par des experts de l'enseignement de celles-ci à l'instigation du Conseil de l'Europe (Conseil de l'Europe, 2005). Il constitue « *une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels, etc. en Europe* ». Il offre notamment des descriptions assez précises de six niveaux de compétence fonctionnelle pour des activités langagières variées : du niveau A1 (utilisateur élémentaire, niveau introductif ou de découverte) au niveau C2 (utilisateur expérimenté, niveau de maîtrise).

Quatre des six niveaux du CECRL ont été retenus pour l'Étude européenne des compétences en langues : les niveaux A1 et B2 correspondant à un « utilisateur élémentaire » et niveaux B1 et B2 correspondant à un « utilisateur indépendant » (ou autonome). Les élèves capables d'atteindre les niveaux C1 ou C2 se verraient attribuer le code B2. À l'autre extrémité de l'échelle, un niveau Pré-A1 a été créé, qui est attribué aux élèves qui n'atteignent pas le niveau A1.

La comparaison des résultats aux différents types de compétences (compréhension à la lecture, compréhension à l'audition et expression écrite) et dans différentes langues se base sur les pourcentages d'élèves ayant atteint chacun de ces niveaux. Cette perspective vise à donner aux comparaisons une référence critériée, basée sur les niveaux de compétence atteints par les élèves. L'ESLC n'aboutit donc pas à des scores synthétiques comme le PISA (une moyenne et un score par pays pour chaque discipline), mais à des pourcentages d'élèves situés à chacun des niveaux du CECRL pour chaque système éducatif, chaque langue et chaque type de compétences.

Les paragraphes ci-dessous décrivent les principales caractéristiques des performances correspondant aux différents niveaux. L'annexe 2 précise ces niveaux, ainsi que les activités évaluées par cette étude, pour chacun des types d'activités langagières évalués : compréhension à l'audition, compréhension à la lecture et expression écrite.

L'utilisateur élémentaire...

A1 Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou

présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant – par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. – et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.

A2 Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail). Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats.

L'utilisateur indépendant...

B1 Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée.

B2 Peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comportant de tension ni pour l'un ni pour l'autre. Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.

La rédaction des items

Les items ont été construits par les experts des différentes langues associés dans le consortium SurveyLang sur la base des niveaux du CECRL et de la spécification de tâches. Par la suite, des experts désignés par les pays ont travaillé à établir l'équivalence des limites des niveaux en prenant également en compte les résultats de la campagne principale de l'enquête.

L'encadré ci-après présente un exemple de tâche pour l'allemand.

Chaque tâche est définie par différentes caractéristiques. Ainsi, l'item présenté est caractérisé comme suit :

- sa cible : trouver une information factuelle prévisible ;
- le type de texte : dans une annonce ;
- le type de tâche : question à choix multiple, choix entre 3 options basées sur un texte court centré sur l'information.

La tâche correspond au niveau A1 (pour autant que 60 % des items soient réussis par l'élève). La réussite de 100 % des items correspond au niveau A2.

Les items utilisés dans l'ESLC partagent quelques caractéristiques importantes :

- Les consignes sont données dans la langue cible, mais elles sont très standardisées. Pour réduire l'impact sur les performances d'un manque de familiarité avec les consignes en langue cible, un recueil de questions différentes de celles de l'enquête, mais de structure similaire, a

été proposé aux écoles : les professeurs étaient invités à l'utiliser pour familiariser leurs élèves avec le mode d'évaluation.

- Pour des questions d'efficacité, seules des questions à choix multiple ont été proposées pour la compréhension à la lecture et à l'audition, de façon à permettre une correction automatique et parfaitement fiable.
- Il s'agit d'outils d'évaluation, et non d'outils didactiques.

Du liest eine Anzeige. Sophie sucht ihre Katze. Wähle bei den folgenden 4 Aufgaben die richtige Lösung A, B oder C.

Wer hat Leonie gesehen?

Leonie ist meine kleine Katze. Sie ist weiß mit schwarzen Punkten. Sie ist noch klein und sehr süß, hat braune Augen und trägt ein graues Halsband. Sie geht gern auf den Häusern zwischen der Bäckerei Hansmann und der Plauenerstraße spazieren. Seit Montag ist sie weg und heute ist schon Donnerstag. Für eine kleine Katze ist das schon eine lange Zeit!

Haben Sie Leonie in Ihrem Garten oder unter Ihrem Auto gesehen? Dann rufen Sie mich bitte an! Achtung: Leonie darf man nicht tragen und sie trinkt keine Milch.

Vielen Dank für Ihre Hilfe!

Sophie Mann 08808 484349

1 Welche Farbe hat Leonie?

- A schwarz und grau
- B braun und grau
- C schwarz und weiß

3 Wie lange ist Leonie schon weg?

- A einen Tag
- B mehrere Tage
- C eine Woche

2 Wo ist Leonie gern?

- A in Gärten
- B unter Autos
- C auf Häusern

4 Ich finde Leonie. Ich soll ...

- A zur Bäckerei gehen.
- B Leonie Milch geben.
- C Sophie anrufen.

Un document placé sur le site www.enseignement.be/eslc reprend des exemples d'items. Cependant, la plupart des items produits dans le cadre de l'ESLC sont sous embargo, comme c'est aussi le cas, par exemple, dans l'étude PISA. Cette mise sous embargo rend possible l'utilisation de tout ou partie des items construits pour un cycle lors des études suivantes : elle rend possible l'« ancrage » d'un cycle sur le précédent, grâce à des items communs, dont la difficulté est connue.

L'équivalence des épreuves dans les différentes langues

Comment les concepteurs des tests ont-ils tenté d'assurer la comparabilité des résultats entre les langues ?

Contrairement à ce qui se passe habituellement dans les enquêtes internationales, l'option choisie a été de créer des tests parallèles dans les différentes langues d'évaluation au lieu de produire les items dans une langue, puis de les traduire. Ce choix devrait permettre des évaluations plus adaptées à chaque langue, mais limite, dans une certaine mesure, la comparabilité des résultats.

Des compétences évaluables ont été définies pour chaque niveau de compétence, en cohérence avec le modèle sociocognitif de l'apprentissage des langues sur lequel se fonde le

CECRL. Dans le but d'assurer la comparabilité des tests portant sur les différentes langues, ces compétences ont été associées à des types de tâches spécifiques, définis sur la base de l'expérience des divers centres associés dans le consortium. Lors de la rédaction des items, un processus systématique de validation inter-langues de toutes les tâches a permis de s'assurer que les *constructs* et la façon dont les tâches devaient les mesurer étaient bien compris de la même manière par tous.

Sur la base de catégories proposées par le CECRL, quatre domaines ont été distingués (personnel, public, lié à l'enseignement et professionnel), chacun d'entre eux étant divisé en thèmes et sous-thèmes. Ainsi, par exemple, le domaine « personnel » comporte les thèmes famille, amis, loisirs, maison, objets et animaux familiers et le thème « loisirs » inclut les sous-thèmes sports, musique, cinéma, Internet, lecture, sorties. Les sujets susceptibles de heurter certains élèves, tels que la guerre, ont été évités.

Après une étude pilote à petite échelle, un prétest à large échelle (8.283 élèves dans plus de 50 pays et dans les différentes langues-cibles⁸) a porté sur plus de 2.000 items. L'essai de terrain, effectué au printemps 2010 dans toutes les entités adjudiquées, a fourni des informations complémentaires sur la qualité et l'équivalence des items dans les différents contextes. Finalement, la campagne principale a utilisé 635 items regroupés en 143 tâches.

Ainsi construites, les épreuves administrées aux élèves permettent de répartir ceux-ci entre les différents niveaux du CECRL et d'obtenir des pourcentages comparables indépendamment de la langue et de la compétence testée. **Elles ne conduisent cependant pas à des scores comparables d'une langue et d'un pays à l'autre** : chaque langue donne lieu à trois échelles (une par compétences) dont ni la moyenne, ni la dispersion ne sont identiques.

Un test d'orientation préalable

Pour prendre en compte l'importance des écarts probables entre les niveaux de compétences des élèves formés pendant des nombres d'années différents, à l'aide de méthodes différentes et vivant dans des contextes différents, un bref test d'orientation a été proposé au préalable à chaque élève : il s'agit d'un test de closure (texte « à trous ») sur la base duquel les élèves ont été répartis en trois catégories (les plus avancés, les moins avancés et les élèves en position intermédiaire). Chaque élève s'est donc vu attribuer un test d'une difficulté correspondant à son score à cette épreuve d'orientation. Chaque épreuve comportait en réalité une majorité d'items correspondant au niveau attribué, plus quelques-uns du ou des niveau(x) adjacent(s) : grâce à cette précaution, il est possible de situer l'ensemble des élèves sur une même échelle.

Les réponses des élèves aux questions fermées sont soit enregistrées automatiquement (administration sur ordinateur), soit encodée à l'aide d'un logiciel créé à cet effet, qui minimise le risque d'erreurs. Le double encodage d'une partie des items permet de vérifier la qualité du travail.

⁸ Ces élèves ont été contactés soit via les CNR des pays engagés dans l'étude, soit via les collaborateurs des membres de SurveyLang.

Le codage des épreuves de production écrite

La procédure de codage des épreuves d'expression écrite est particulièrement originale et adaptée à un contexte multilinguistique : le principe est de coder chaque production en référence non pas à une norme, mais à des productions d'élèves qui servent d'étalons.

Deux aspects de la production écrite sont examinés : d'une part, le degré auquel la production de l'élève correspond à la tâche assignée, c'est-à-dire la mesure dans laquelle l'élève réussit à communiquer la matière ou les informations requises (points traités, développements adéquats, style approprié à la situation) ; d'autre part, l'adéquation de la production à la tâche prescrite en ce qui concerne sa cohérence, le vocabulaire utilisé, l'organisation du message, et l'exactitude. Le premier aspect sera appelé « efficacité de la communication » ou, en bref, « communication » et le second « correction de la langue cible » ou « correction ».

Pour chacun des critères, la production de l'élève reçoit un code qui indique la zone de compétence dans laquelle elle se situe, sur une échelle de 1 à 3 (moins bien, à peu près aussi bien ou mieux que la copie étalon unique) ou de 1 à 5, lorsque l'étalon se compose de deux productions d'élèves. Une partie des productions ont été soumises à un double codage par deux membres de l'équipe de codeurs qui ne savaient pas que l'épreuve avait déjà été codée ou allait l'être une seconde fois. Enfin un échantillon des productions déjà codées deux fois localement a été envoyé au consortium où un spécialiste a attribué ses propres codes.

Une auto-évaluation

En plus des épreuves destinées à fournir une mesure objective de leurs compétences en langues, les élèves ont dû compléter une échelle d'auto-évaluation (voir page 75).

4. Des questionnaires de contexte

L'enseignement des langues est certainement l'une des caractéristiques des systèmes éducatifs qui présentent le plus de différences d'un pays à l'autre et, dans cette mesure, la prise en considération de variables contextuelles lors de l'analyse des résultats est essentielle. En outre, l'un des principaux intérêts des études internationales réside sans doute dans les occasions qu'elles offrent à chacun de s'interroger sur sa propre réalité à la lumière de ce qui le caractérise par rapport aux autres.

La version des questionnaires destinés aux chefs d'établissement, aux professeurs et aux élèves utilisée en Communauté française est accessible sur le site www.enseignement.be/eslc.

Quatre questionnaires

L'enquête européenne s'appuie sur l'utilisation de quatre questionnaires de contexte destinés respectivement aux élèves, aux professeurs de langue du niveau de la CITE concerné (en Communauté française, les 4 dernières années de l'enseignement secondaire), aux chefs d'établissement et aux responsables nationaux de l'enquête.

Le questionnaire destiné aux CNR vise la collecte d'informations relatives à trois thèmes :

- les réglementations et recommandations officielles concernant différents aspects du curriculum en langues (statut des langues, nombre de langues étrangères enseignées et début de cet apprentissage, temps consacré à l'enseignement des langues et processus d'enseignement des langues) ;
- les réglementations et recommandations officielles concernant les qualifications des enseignants et leur formation ;
- d'autres aspects du contexte éducatif et linguistique commun du pays ou de la communauté.

Ce questionnaire est composé de questions fermées, mais des cadres prévus sous chacune d'elles permettent d'ajouter des nuances et des précisions. Le CNR est invité à collaborer avec l'Unité Eurydice de son pays ou de sa communauté pour compléter ce questionnaire.

Les questionnaires destinés aux chefs d'établissement, aux professeurs et aux élèves sont quasi exclusivement composés de questions fermées (seules quelques questions demandent l'écriture d'un nombre ou d'une date). Le contenu de certaines questions est préparé sur la base d'un fichier dit « de localisation », préparé par le CNR, en étroite collaboration avec SurveyLang : ainsi, afin de proposer aux élèves des langues d'origines appropriées à chaque système éducatif, les CNR ont été invités à fournir une liste des langues les plus parlées dans leur entité, avec une estimation du nombre de locuteurs de chacune.

Le questionnaire destiné aux chefs d'établissement (QC) porte sur :

- les caractéristiques de leur établissement,
- le personnel enseignant de l'établissement,
- la formation continuée de celui-ci,
- le programme de l'établissement en ce qui concerne les langues étrangères,
- le temps consacré à cet enseignement,
- les stratégies et les pratiques de l'établissement en faveur de l'apprentissage des langues et
- les ressources de l'établissement.

Le questionnaire destiné aux professeurs (QP) comporte des questions relatives :

- à leur profil personnel,
- aux langues qu'ils parlent, à leurs séjours à l'étranger,
- à leur formation initiale d'enseignant,
- à leurs qualifications en tant qu'enseignant,
- à leur emploi actuel,
- à leur formation continuée,
- à l'enseignement des langues étrangères,
- aux ressources dont ils disposent pour leurs cours de langue,
- à leurs cours et enfin
- aux devoirs et à l'évaluation.

Le questionnaire destiné aux élèves (QE), enfin, explore :

- leur profil personnel,
- leur famille et leur environnement à la maison,
- l'équipement informatique chez eux,
- les langues dans leur environnement familial,
- leur avis sur les langues étrangères,
- les matières qu'ils apprennent à l'école,
- l'apprentissage des langues étrangères à l'école,
- leurs cours de langue cible,
- les contrôles et les devoirs pour le cours de langue cible,
- l'étude et les devoirs à domicile pour les cours de langue étrangère, et enfin
- leurs compétences en langue cible.

Des questions spécifiques

Les CNR avaient la faculté de compléter les questionnaires par un maximum de cinq questions liées à des préoccupations ou à des intérêts spécifiques. Dans la version finale du questionnaire destiné aux élèves, cinq questions ont été ajoutées :

- Deux questions portent sur les années d'études dans lesquelles les élèves ont suivi des cours portant sur les deux langues modernes autres que la langue cible (en vue de déceler les incohérences des parcours).
- Une question porte sur l'importance des trois « langues modernes I »⁹ selon l'entourage social des élèves (en fonction de l'hypothèse d'importantes différences dans les attitudes de leur environnement social selon la langue concernée).
- Une question est davantage centrée sur l'apprentissage (en fonction de l'hypothèse d'une représentation différente de la difficulté des langues et de l'hypothèse de l'impact des attitudes des élèves à l'égard de la mise en œuvre de leurs compétences en langue cible sur leurs apprentissages).
- Une question porte sur la représentation des trois « langues modernes I » (en fonction de l'hypothèse d'importantes différences dans les attitudes des élèves selon la langue concernée).

Les professeurs ont été invités à répondre à des questions spécifiques portant sur :

- leurs priorités,
- leurs attitudes par rapport aux différentes langues,
- l'existence d'un local spécifique pour les cours de langue,
- leurs attitudes en ce qui concerne l'importance des compétences en langues et l'éducabilité des élèves, et
- leurs avis par rapport à différents aspects de l'enseignement des langues en Communauté française.

Enfin les chefs d'établissement ont été interrogés sur les points suivants :

- la place des langues dans leur établissement,
- leurs attitudes par rapport aux différentes langues et

⁹ Pour rappel, en Communauté française, les circulaires distinguent des cours de langue moderne I (allemand, anglais ou néerlandais), des cours de langue moderne II (les mêmes langues plus l'espagnol, l'italien et l'arabe) et des cours de langue moderne III (les mêmes, plus le russe).

- leur avis concernant différents aspects de l'enseignement des langues en Communauté française.

5. La participation à l'étude

Les données ont été recueillies dans chaque entité adjudiquée dans une fenêtre de 8 semaines obligatoirement située dans la période de janvier à avril 2011 dans toutes les entités adjudiquées à l'exception de l'Angleterre¹⁰.

Au plan international

Le tableau 1.6 décrit le nombre d'établissements ayant participé à la campagne principale et le pourcentage de l'échantillon que ce nombre représente, ainsi que les langues concernées.

Entité adjudiquée	Langue cible 1			Langue cible 2		
	Langue	Nb écoles	%	Langue	Nb écoles	%
Angleterre ¹¹	Français	?	?	Allemand	?	?
C. flamande	Français	70	93 %	Anglais	72	97 %
C. française	Anglais	70	90 %	Allemand	55	93 %
C. germanophone	Français	9	100 %	Anglais	9	100 %
Bulgarie	Anglais	74	96 %	Allemand	75	97 %
Croatie	Anglais	75	100 %	Allemand	76	99 %
Espagne	Anglais	78	100 %	Français	82	100 %
Estonie	Anglais	79	100 %	Allemand	98	93 %
France	Anglais	67	91 %	Espagnol	70	95 %
Grèce	Anglais	57	76 %	Français	55	70 %
Malte	Anglais	55	97 %	Italien	55	97 %
Pays-Bas	Anglais	66	88 %	Allemand	66	86 %
Pologne	Anglais	81	91 %	Allemand	71	90 %
Portugal	Anglais	72	96 %	Français	76	100 %
Slovénie	Anglais	71	97 %	Allemand	89	97 %
Suède	Anglais	72	96 %	Espagnol	71	96 %
Moyenne	-	66,4	94,1 %	-	68,0	94,0 %

Tableau 1.6 Par entité adjudiquée et par langue cible, nombre d'établissements d'enseignement ayant participé à la campagne principale et pourcentage de participation correspondant

¹⁰ La Commission européenne a accepté que l'Angleterre participe à l'étude en dehors de la période imposée à l'ensemble des pays. Pour cette raison, certaines des analyses réalisées par le Consortium se basent sur les 15 autres entités.

¹¹ L'Angleterre a été autorisée à déroger à cette règle et à administrer les épreuves en octobre/novembre 2011. Certaines informations concernant cette entité adjudiquée sont manquantes.

Les établissements et les élèves

Le nombre d'écoles se situe généralement entre 66 (Pays-Bas, pour les deux langues) et 89 (Slovénie, allemand), avec quelques exceptions dont la Communauté germanophone, où les 9 établissements d'enseignement secondaire ont participé et la Communauté française, pour l'allemand, où toutes les écoles éligibles ont été sollicitées.

Alors que le taux de participation requis par SurveyLang est de 85 %, les taux observés sont au moins égaux à 90 % dans tous les pays sauf en Grèce (76 % pour l'anglais et 70 % pour le français). Le taux moyen de participation des établissements est de 94,1 % (première langue testée) ou de 94,0 % (deuxième langue testée). Dans plusieurs entités, les taux sont de 100 % (Communauté germanophone, Croatie, Espagne et Estonie seulement pour l'anglais). Les taux pour la Communauté française sont tout à fait acceptables (90 % pour l'anglais et 93 % pour l'allemand).

Entité adjudiquée	Langue cible 1				Langue cible 2			
	Quest.	C. aud.	C. lect.	Expr. écr.	Quest.	C. aud.	C. lect.	Expr. écr.
Angleterre ¹²	?	?	?	?	?	?	?	?
Communauté flamande	90 %	90 %	90 %	91 %	89 %	89 %	90 %	89 %
Communauté française	90 %	90 %	89 %	91 %	92 %	93 %	92 %	94 %
C. germanophone	95 %	94 %	94 %	95 %	94 %	94 %	93 %	97 %
Bulgarie	87 %	90 %	90 %	75 %	89 %	92 %	92 %	79 %
Croatie	92 %	91 %	93 %	92 %	92 %	92 %	93 %	93 %
Espagne	92 %	91 %	92 %	92 %	94 %	94 %	95 %	95 %
Estonie	93 %	93 %	93 %	93 %	92 %	93 %	93 %	93 %
France	91 %	91 %	92 %	91 %	89 %	90 %	90 %	88 %
Grèce	95 %	95 %	96 %	96 %	93 %	93 %	93 %	93 %
Malte	86 %	87 %	88 %	87 %	80 %	82 %	81 %	80 %
Pays-Bas	87 %	88 %	88 %	89 %	90 %	90 %	90 %	91 %
Pologne	86 %	85 %	86 %	86 %	88 %	88 %	88 %	88 %
Portugal	91 %	91 %	91 %	93 %	92 %	92 %	94 %	93 %
Slovénie	91 %	91 %	91 %	91 %	94 %	94 %	94 %	93 %
Suède	87 %	90 %	90 %	89 %	85 %	86 %	87 %	85 %
Moyenne	90,2 %	90,5 %	90,9 %	90,1 %	90,2 %	90,8 %	91,0 %	90,1 %

Tableau 1.7 Par entité adjudiquée, par langue cible et par instrument (questionnaire, compréhension à l'audition, compréhension à la lecture, expression écrite), taux de participation des élèves et des écoles à la campagne principale

¹² L'Angleterre ayant participé à l'ESLC avec quelque 6 mois de retard, certaines informations la concernant sont manquantes.

Le tableau 1.7 décrit les taux de participation des élèves, par instrument d'enquête, pour chacune des entités adjudiquées.

Les taux moyens de réponse des élèves varient de 90,1 à 91,0, selon l'instrument. Tous les taux se situent dans une fourchette allant de 80 à 95 %, à l'exception de la Bulgarie pour l'expression écrite dans les deux langues. En Communauté française, les taux oscillent, selon l'instrument, de 89 à 91 % pour l'anglais, et de 92 à 94 % pour l'allemand.

Les chefs d'établissements et les professeurs

Le chef d'établissement de chacun des établissements participants et tous les professeurs enseignant la (ou les) langue(s) moderne(s) testée(s) au niveau CITE impliqué ont été invités à compléter un questionnaire en ligne. Dans le cas de la Communauté française, puisque ce sont les élèves de 4^e année du secondaire qui ont participé à l'étude¹³, tous les professeurs enseignant l'anglais ou l'allemand (selon la langue testée dans leur établissement) en 3^e, 4^e, 5^e ou 6^e année du secondaire étaient concernés¹⁴.

Entité adjudiquée	Chefs d'établissement		Professeurs	
	Langue cible 1	Langue cible 2	Langue cible 1	Langue cible 2
Angleterre	74 %	67 %	74 %	61 %
Communauté flamande	82 %	78 %	83 %	76 %
Communauté française	61 %	67 %	55 %	62 %
C. germanophone	40 %	50 %	51 %	50 %
Bulgarie	80 %	79 %	76 %	67 %
Croatie	93 %	86 %	86 %	83 %
Estonie	89 %	93 %	87 %	89 %
France	61 %	69 %	35 %	36 %
Grèce	80 %	84 %	67 %	71 %
Malte	71 %	74 %	69 %	70 %
Pays-Bas	41 %	33 %	29 %	24 %
Pologne	79 %	92 %	90 %	90 %
Portugal	90 %	84 %	92 %	88 %
Slovénie	85 %	88 %	90 %	91 %
Espagne	83 %	84 %	70 %	81 %
Suède	59 %	47 %	48 %	47 %
Moyenne	73 %	73 %	69 %	68 %

Tableau 1.8 Par entité adjudiquée et par langue cible, taux de participation des chefs d'établissement et des professeurs à la campagne principale (Source : SurveyLang, 2012b, p. 213)

¹³ Pour rappel, en Communauté française, le CITE 2 comprend les deux premières années du secondaire et le CITE 3 les quatre dernières.

¹⁴ Dans les établissements sélectionnés pour les deux langues, tant le chef d'établissement que les professeurs enseignant les deux langues étaient affectés aléatoirement à l'une ou l'autre langue.

Le tableau 1.8 montre les taux de réponse aux questionnaires destinés aux chefs d'établissement et aux enseignants. Le Consortium attendait un taux de réponses minimum de 60 %, mais les données de tous les pays ont été acceptées et prises en compte. Les cases correspondant à un taux inférieur à ce seuil attendu sont colorées.

En ce qui concerne les chefs d'établissement, l'objectif de 60 % a été atteint dans la plupart des cas. Les Pays-Bas, la Communauté germanophone et la Suède ont des taux de participation plus bas que le standard pour les deux langues.

En ce qui concerne les questionnaires destinés aux professeurs, le nombre de cas où le seuil n'a pas été atteint est plus élevé (9 valeurs insuffisantes). Dans quatre entités (Communauté germanophone, France, Pays-Bas et Suède), les deux taux sont trop faibles, mais en Communauté française, le taux pour l'allemand est satisfaisant (62 %), tandis que le taux pour l'anglais est légèrement inférieur à la norme (55 %)¹⁵.

SurveyLang a réalisé toutes ses analyses sur la base de l'ensemble des données disponibles. Sauf mention contraire, les données qui seront présentées dans la suite de ce rapport ne prennent en compte que les systèmes éducatifs où les pourcentages de réponse sont égaux ou supérieurs à 50 %.

En Communauté française

Au-delà des informations générales concernant la participation de la Communauté française présentées dans les paragraphes précédents, quelles sont les principales caractéristiques des établissements et des élèves qui ont répondu à l'enquête ?

Les établissements scolaires

Les compétences en anglais ont été testées dans 70 écoles (sur 78 sélectionnées). Les compétences en allemand ont été évaluées dans 55 écoles (sur 59 sélectionnées). Il est à noter que 13 de ces écoles font partie des deux échantillons¹⁶ : les deux langues y donc ont été testées¹⁷. L'échantillon compte donc au total 112 écoles. Les établissements ayant refusé de participer à la campagne définitive ne proviennent pas majoritairement d'une même catégorie d'écoles (sections, réseau ou région).

Les écoles sont réparties sur l'ensemble de la Communauté française (voir le tableau 1.9) : 15 écoles se situent dans la Région de Bruxelles-capitale, 8 écoles font partie de la Province du Brabant wallon, 43 de la Province de Liège, 8 de la Province de Namur, 16 de la Province du Luxembourg et 22 de la Province du Hainaut. L'apparente surreprésentation des Provinces de Liège et du Luxembourg est liée à la répartition géographique des

¹⁵ Les contacts avec des chefs d'établissement et les coordinateurs scolaires suggèrent que certaines circonstances spécifiques à la Communauté française peuvent avoir influencé négativement les taux de réponse : les chefs d'établissement se disent submergés par les tâches administratives ; les rappels ont coïncidé avec la période de gestion des inscriptions en 1^{re} année du secondaire (chefs d'établissement) et avec un mouvement d'insatisfaction qui a abouti à la fixation d'un préavis de grève pour le 5 mai (professeurs). Contrairement sans doute à la situation rencontrée dans d'autres entités adjudiquées, il est exclu, en Communauté française, d'exiger les réponses à un questionnaire : ni les chercheurs, ni le chef d'établissement et encore moins le coordinateur scolaire ne peuvent imposer ce travail à leurs collègues.

¹⁶ Les deux échantillons d'élèves étaient distincts : chaque élève sélectionné était testé dans une seule langue.

¹⁷ Aucun élève n'a été sélectionné pour les deux langues.

écoles enseignant l'allemand : sur les 59 établissements éligibles pour cette langue, 39 se situent en Province de Liège et 15 en Province du Luxembourg, mais seulement 2 dans le Brabant wallon et 3 en Province du Hainaut et aucune à Bruxelles ou en Province de Namur.

	Établissements d'enseignement secondaire échantillonnés		Établissements d'enseignement secondaire participants	
	Anglais	Allemand	Anglais	Allemand
Région de Bruxelles	17	-	15	-
Province du Brabant wallon	7	2	7	2
Province de Liège	17	39	14	37
Province de Namur	10	-	8	-
Province du Luxembourg	6	15	6	14
Province du Hainaut	21	3	20	2
Total	78	59	70	55

Tableau 1.9 Répartition des établissements d'enseignement secondaire échantillonnés et participants sur l'ensemble de la Communauté française

Pour rappel, le taux de participation des écoles en Communauté française est de 93 % pour l'allemand et de 90 % pour l'anglais. Le pourcentage obtenu pour l'anglais est constitué de 76,9 % des écoles initialement sélectionnées (qui ont accepté de participer) et de 10 écoles de remplacement (qui ont été contactées suite au refus de certaines écoles initialement sélectionnées). Dans le cas de l'allemand, il n'existait pas d'école de remplacement, puisque toutes les écoles éligibles avaient été sélectionnées.

Le tableau 1.10 décrit l'ensemble des établissements qui ont participé à l'ESLC.

	FILIERES			RESEAUX			TOTAL
	Transition	Qualification	Transition + qualification	Officiel subventionné	Communauté française	Libre subventionné	
Anglais	21	6	30	8	16	33	57
Allemand	18	1	23	2	19	21	42
Angl. + all.	7	1	5	1	5	7	13
Total	46	8	58	11	40	61	112

Tableau 1.10 Filières organisées et réseau des établissements d'enseignement secondaire ordinaire ayant participé à la campagne définitive selon la langue testée

Les élèves

SurveyLang prévoyait de tester 25 élèves en moyenne par école (avec un maximum de 35 élèves). Vu le petit nombre d'écoles dispensant un cours d'allemand, les tests de langue

et les questionnaires contextuels ont dû être administrés à 45 élèves dans plusieurs écoles (auxquels pouvaient s'ajouter 24 élèves testés en anglais dans le cas où l'école était sélectionnée pour évaluer les deux langues).

Au total, 1 501 élèves ont été testés en anglais (sur 1 781 élèves échantillonnés, soit 84 %) et 1 209 en allemand (sur 1 297 élèves échantillonnés, soit 93 %)¹⁸. Ces taux sont supérieurs au seuil de 80 % fixé à l'origine par SurveyLang et donc tout à fait satisfaisants.

Les principales caractéristiques des élèves testés seront décrites plus loin (voir page 47).

6. Les analyses des variables de contexte

Au plan international, une première étape des analyses effectuées par SurveyLang a consisté à construire des indices synthétiques sur la base de réponses à plusieurs items, voire plusieurs questions. Les informations sur la composition de ces indices et leur cohérence sont disponibles dans le rapport technique de l'étude (SurveyLang, 2012b). Ces indices servent de base aux descriptions des systèmes éducatifs et à l'étude de l'impact de caractéristiques des systèmes éducatifs ou de l'enseignement des langues sur les compétences développées par les élèves.

Des analyses

Au-delà de la simple description des caractéristiques des systèmes éducatifs, la plupart des effets des variables de contexte ont été analysés pour chaque système éducatif, chaque langue et chaque domaine de compétence et c'est de la convergence des résultats observés dans les différents systèmes éducatifs que SurveyLang conclut ou non à la présence de liens. Pour surmonter la difficulté engendrée par la variété des contextes (âge de début de l'apprentissage, âge de la population cible, etc.), en effet, le consortium s'est donné une règle générale : si deux tiers des effets vont dans le même sens (positif ou négatif) et si un tiers des effets sont significatifs, SurveyLang considère qu'il y a un effet global.

Dans le cas des questionnaires complétés par les chefs d'établissement et les professeurs, les analyses effectuées par SurveyLang sont des régressions marginales : elles portent sur la relation entre le score moyen des élèves à une épreuve cognitive et une variable ou un indice donné, par établissement¹⁹. Dans le cas des questionnaires complétés par les élèves, SurveyLang a mis en œuvre des régressions conditionnelles : chaque analyse est effectuée sous contrôle de l'ensemble des indices, de telle sorte que la relation entre un indice et les scores à une épreuve est dégagée de l'influence des autres variables (on parle parfois de relation « toutes choses étant égales par ailleurs »). Par souci de clarté et de cohérence entre les analyses basées sur les différents questionnaires, le CNR de la Communauté française a choisi de soumettre les réponses des élèves à des analyses de régression marginale et ce sont les résultats de celles-ci qui seront décrits dans les pages

¹⁸ La contradiction avec les taux présentés dans le tableau 1.7 n'est qu'apparente : ce tableau présente les taux de participation des élèves dans les établissements participants, tandis que les totaux mentionnés ci-dessus incluent les élèves des écoles échantillonnées qui n'ont finalement pas participé à l'étude.

¹⁹ Pour rappel, les professeurs interrogés n'enseignent pas nécessairement aux élèves retenus dans l'échantillon et aucune information n'a été collectée qui permettrait de mettre en relation les résultats d'élèves et les réponses de leur professeur.

suivantes. Le lecteur intéressé trouvera cependant une synthèse des résultats des analyses effectuées par SurveyLang au travers des pays et des langues cibles à l'annexe 3.

Dans la partie C, les réponses des chefs d'établissement et des professeurs seront principalement exploitées en vue d'éclairer les contextes d'enseignement des langues propres aux différents systèmes éducatifs, de suggérer des pistes de réflexion sur la base de l'expérience acquise par les autres. Pour diverses raisons, parmi lesquelles l'impossibilité de mettre en relation les résultats de chaque élève avec les caractéristiques des professeurs qui l'ont formé joue certainement un rôle non négligeable, les régressions entre les indices basés sur les questionnaires complétés par les adultes et les résultats des élèves sont faibles, voire inexistantes.

Si la plupart des indices décrivant les établissements scolaires, leur politique, leur personnel sont positivement liés aux résultats des élèves qui les fréquentent, le pourcentage de relations positives ne dépasse le seuil de 67 % fixé par SurveyLang que dans quatre cas : le financement de visites ou d'échanges pour les élèves (QC39, 69 %), le nombre de langues étrangères et de langues anciennes offertes (QC22, 79 %), l'organisation de cours supplémentaires portant sur la langue cible (QC40a, 73 %) et une certaine spécialisation de l'établissement dans l'enseignement des langues (QC36, 80 %). Aucun de ces indices n'atteint le seuil de 33 % de réponse significatives. Un tableau consultable à l'annexe 4 présente l'ensemble des indices constitués sur la base du questionnaire complété par les chefs d'établissement.

En ce qui concerne les professeurs, un problème similaire se pose : si la majorité des relations entre les indices et les résultats des élèves est positive (sur 37 indices, 34 ont une relation positive avec les résultats dans plus de la moitié des cas), 16 seulement dépassent le seuil de 2/3 de régressions positives et surtout ces relations ne sont que rarement significatives : c'est l'utilisation de la langue cible durant les cours par les élèves, d'une part, et par les professeurs, d'autre part, qui sont positivement liées aux performances des élèves et de façon significative respectivement dans 29 et 18 % des cas. Aucun indice n'atteint les 33 % de régressions significatives. Un tableau récapitulatif des régressions calculées sur la base du questionnaire destiné aux professeurs figure à l'annexe 4.

En revanche, les indices constitués sur la base des réponses des élèves sont fréquemment liés de façon significative avec leurs performances : les analyses menées sur cette base apporteront des informations intéressantes sur la plupart des éléments de contexte étudiés.

Les premiers résultats rapportés par SurveyLang

Selon SurveyLang, plusieurs caractéristiques des contextes sont généralement liées à de bons résultats aux tests cognitifs. Les extraits du résumé de l'étude diffusé par la Commission européenne sont reproduits ci-dessous en anglais, la traduction française comportant malheureusement plusieurs erreurs.

"The results of the ESLC show that an earlier onset is related to higher proficiency the foreign language tested, as is learning a larger number of foreign languages and of ancient languages. (...)

A positive relation is observed between proficiency in the tested language and the pupils' perception of their parents' knowledge of that language, and their exposure to and use to and use of the tested language through traditional and new media. (...)

Pupils who find learning the language useful tend to achieve higher levels of foreign language proficiency and pupils who find learning the language difficult lower levels of foreign language proficiency. Also a greater use of the foreign language in lessons by both teachers and pupils shows a positive relation with language proficiency. Overall, differences in language specialization²⁰, hosting staff from other language communities, and provisions for immigrant pupils show no clear relationship with foreign language proficiency. (...)

The different indices related to initial and continued teacher education show little relation to language proficiency. For many indices this lack of a relation can be attributed to a lack of differences within educational systems. For others however, such as the use of and received training in the CEFR, considerable policy differences have been found, and yet these differences do not account for differences in language proficiency.” (Commission européenne, 2012, pp. 10-11).

²⁰ Il s’agit de la spécialisation des établissements dans l’enseignement des langues.

PARTIE B

QUELLES COMPÉTENCES EN LANGUES LES ÉLÈVES ONT-ILS DÉVELOPPÉES ?

L'Étude européenne des compétences en langues (ESLC) porte sur trois types d'activités langagières : compréhension à la lecture, compréhension à l'audition et expression écrite. Les définitions des niveaux selon le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) sont présentées page 20 et l'annexe 2 décrit plus précisément les compétences sur lesquelles ont porté les tests administrés aux élèves.

La partie B s'intéressera tout d'abord aux niveaux attendus et aux niveaux atteints en Communauté française dans les deux langues évaluées (section 1) et tentera ensuite de situer les élèves de la Communauté française parmi leurs condisciples testés dans les autres systèmes éducatifs (section 2). Les relations entre les performances des élèves et leurs principales caractéristiques individuelles (sexes de l'élève, niveau socio-économique de sa famille, etc.) feront l'objet de la section 3. Enfin la section 4 analysera les apports de l'ESLC du point de vue de l'autoévaluation de leurs compétences par les élèves.

CHAPITRE 2

LES COMPÉTENCES DES ÉLÈVES EN COMMUNAUTÉ FRANÇAISE

1. Les niveaux attendus et atteints en Communauté française

Le présent chapitre examine la question des objectifs visés, avant de décrire les résultats atteints en Communauté française dans chacun des trois domaines de compétences.

Les objectifs de l'enseignement des langues

Selon les *Chiffres clés de l'enseignement des langues en Europe* (Eurydice, 2013), plus de la moitié des pays européens utilisent le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL) pour définir les niveaux de compétences en langue attendus à diverses étapes du curriculum (p. 129).

Au terme de la scolarité obligatoire à temps plein ou à la fin du niveau CITE 2, le niveau attendu est A2 (11 systèmes éducatifs) ou B1 (10 systèmes éducatifs) ou encore B2 dans le cas du Luxembourg en ce qui concerne la première langue étrangère. En ce qui concerne la seconde langue étrangère, les niveaux visés sont dans l'ensemble un peu plus faibles : A1 (6 systèmes éducatifs), A2 (7 systèmes éducatifs) ou B1 (5 systèmes éducatifs).

À la fin de l'enseignement secondaire général (CITE 3), c'est le plus souvent le niveau B2 qui est attendu dans le cas de la première langue étrangère (13 systèmes éducatifs), ou le niveau B1 (6 systèmes éducatifs) ou encore C1 (Luxembourg). Dans le cas de la seconde langue étrangère, les niveaux attendus sont de nouveau dans l'ensemble plus faibles : A2 (4 systèmes éducatifs), B1 (10 systèmes éducatifs) ou B2 (4 systèmes éducatifs).

En Communauté flamande, les niveaux visés au terme du second degré de l'enseignement secondaire diffèrent selon la compétence et selon le programme d'études suivi (voir le tableau 2.1).

Deuxième degré en Communauté flamande	Compréhension à l'audition	Compréhension à la lecture	Expression écrite
Enseignement professionnel	A1	A1	A1
Enseignement artistique et technique	A2	A2	A2
Enseignement général	A2 à B1	A2 à B1	B1

Tableau 2.1 Niveaux du CECRL visés en Communauté flamande (Communication personnelle de K. Declercq, CNR de la Communauté flamande, le 9 janvier 2012)

En Communauté française, les référentiels de l'enseignement des langues, bien que définis d'une façon relativement cohérente avec les travaux du Conseil de l'Europe, ne font pas explicitement référence au CECRL. La Ministre de l'enseignement obligatoire a initié la procédure qui doit aboutir à l'adoption de référentiels de compétences qui s'appuieront sur le CECRL, aux différents niveaux de l'enseignement obligatoire, mais en juin 2013, le travail est loin d'être achevé.

Etienne et Godin (2005, cités par Etienne, 2011) ont analysé les référentiels en vigueur dans l’enseignement secondaire de transition en Communauté française. Le niveau attendu au terme des humanités équivaut en théorie, selon ces auteurs, au niveau B1+ du CECRL dans les quatre domaines de performance. Selon Simons (2011), qui se base sur des avis d’inspecteurs, le niveau attendu au terme de l’enseignement secondaire de transition correspond au niveau B1.

Le temps d’apprentissage guidé pour passer de A2 à B1 est évalué l’*Association of language testers of Europe* à 150 à 200 heures, soit environ 2 années scolaires à 4 périodes par semaine. Ces estimations doivent être prises avec beaucoup de prudence, car, comme le soulignent leurs auteurs, ce temps est susceptible de varier en fonction d’une série de facteurs. Néanmoins, elles donnent une indication précieuse.

Sans doute peut-on, tant que les référentiels en Communauté française ne sont pas exprimés en fonction du CECRL, considérer que le niveau attendu en fin de 4^e année du secondaire pourrait être le niveau A2 : les deux dernières années de l’enseignement secondaire devraient théoriquement suffire pour que les élèves progressent du niveau A2 au niveau B1. Au moment de l’administration des épreuves, il restait 3 à 4 mois de cours pour atteindre ce niveau.

Une première présentation des résultats des élèves testés en Communauté française porte sur les pourcentages d’élèves situés à chacun des niveaux du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) pour chacun des types de compétences et chacune des langues.

La compréhension à la lecture

En ce qui concerne la compréhension à la lecture (voir la figure 2.1), tant en anglais qu’en allemand, le niveau le plus souvent atteint est A1 (42 % des élèves sont situés à ce niveau en anglais et 45 % en allemand).

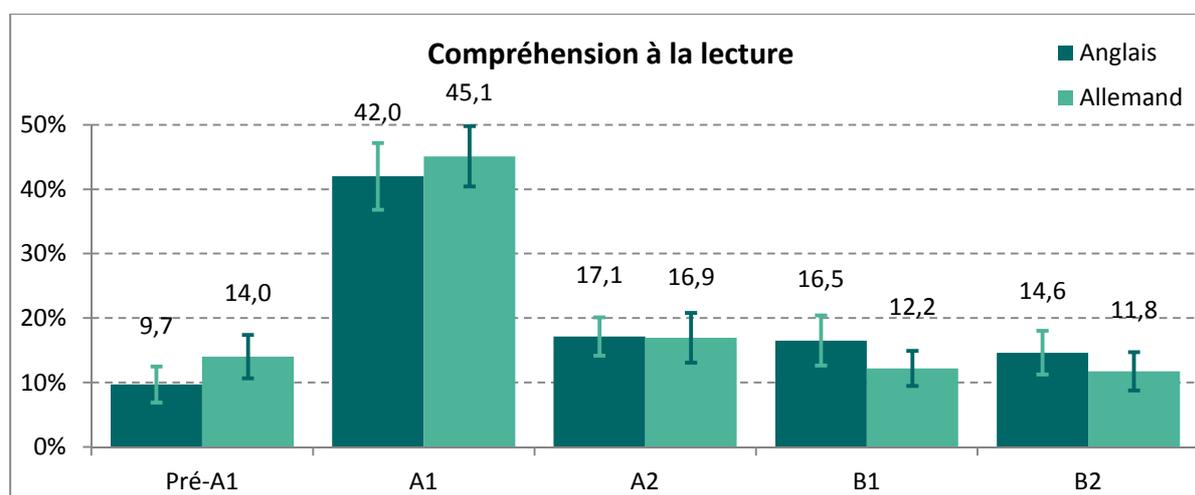


Figure 2.1 Pourcentages d’élèves, en Communauté française, atteignant les différents niveaux du CECRL en compréhension à la lecture en anglais et en allemand, avec les intervalles de confiance (voir page 97)

Dans les deux langues, 17 % des élèves se situent au niveau A2, tandis que près du tiers des élèves testés en anglais atteignent au moins le niveau B1 (17 % B1 et 15 % B2), tout comme près du quart des élèves testés en allemand (12 % B1 et 12 % B2). Dans le cas de

l'anglais, les élèves qui n'atteignent pas le niveau A1 ne représentent que 10 %, tandis que lorsque la langue cible est l'allemand, ils sont un peu plus nombreux (14 %), sans que la différence entre les deux langues soit significative.

La compréhension à l'audition

En compréhension à l'audition (voir la figure 2.2), le niveau le plus fréquemment atteint est de nouveau A1 (36 % des élèves testés en anglais et 39 % de ceux qui ont été testés en allemand).

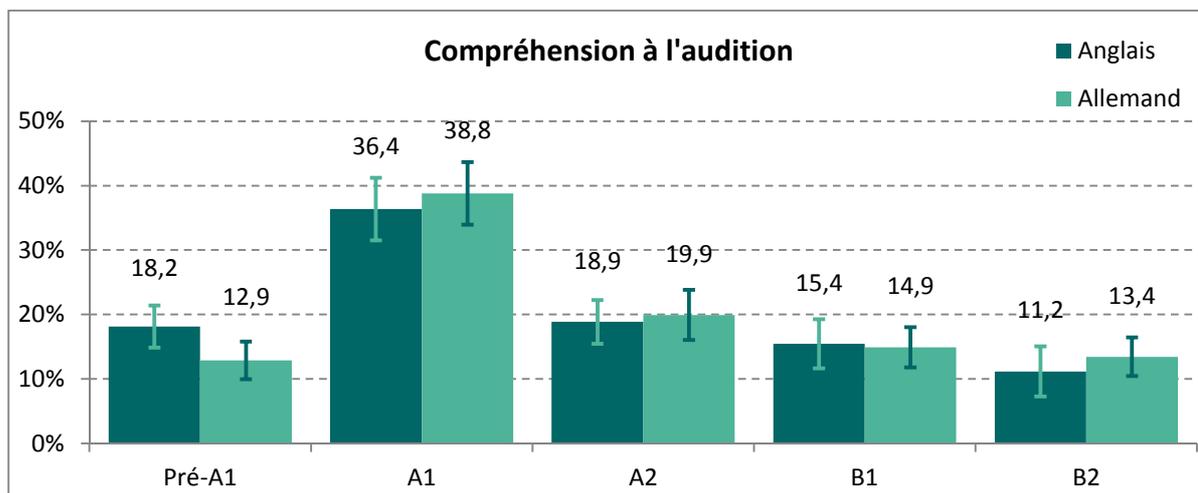


Figure 2.2 Pourcentages d'élèves, en Communauté française, atteignant les différents niveaux du CECRL en compréhension à l'audition en anglais et en allemand, avec les intervalles de confiance

Dans le cas de l'anglais particulièrement, le pourcentage d'élèves qui n'atteignent pas ce niveau A1 est relativement élevé (18 %), tandis que dans le cas de l'allemand, il n'est que de 13 % (la différence n'est cependant pas significative). Quelle que soit la langue, un peu plus du quart des élèves atteignent au moins le niveau B1 (15 % B2 et 11 % B2 pour l'anglais ; 15 % B1 et 13 % B2 pour l'allemand).

L'expression écrite

La proportion d'élèves très faibles en expression écrite est moins élevée que dans le cas de la compréhension à la lecture et à l'audition : seuls 6 % (anglais) ou 4 % (allemand) des élèves se situent sous le niveau A1 ; le niveau le plus fréquent est A2 dans le cas de l'anglais (36 %), tandis que pour l'allemand les pourcentages d'élèves situés aux niveaux A1 et A2 sont très proches (respectivement 34 et 33 %). À l'autre extrémité de l'échelle, les pourcentages d'élèves sont nettement plus élevés en B1 (26 % en anglais et 21 % en allemand) qu'en B2 (respectivement 3 et 8 %). La seule différence significative entre les deux langues s'observe au niveau B2 : davantage d'élèves testés en allemand atteignent ce niveau (8 % en allemand contre 3 % en anglais).

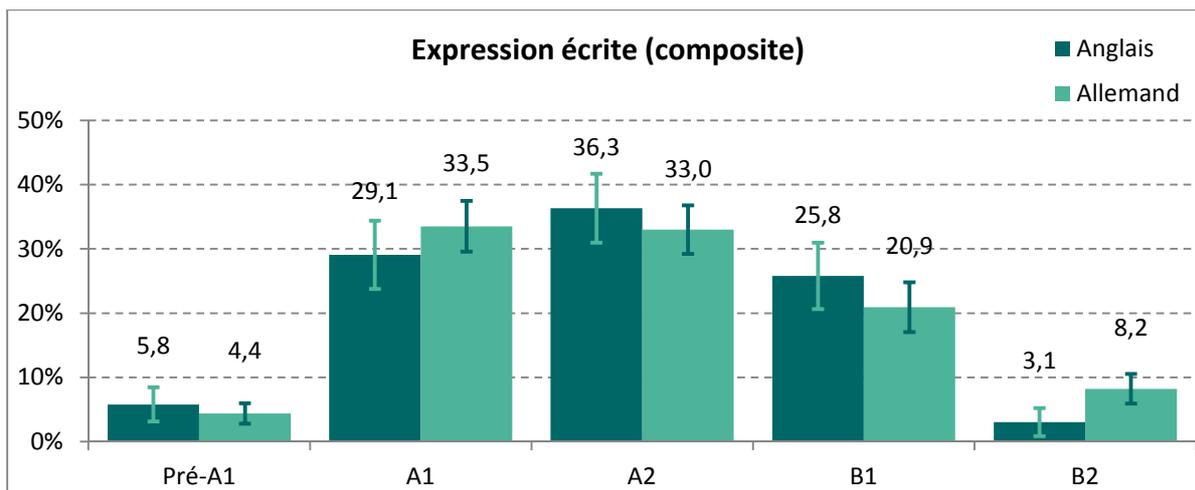


Figure 2.3 Pourcentages d'élèves, en Communauté française, atteignant les différents niveaux du CECRL en expression écrite en anglais et en allemand, avec les intervalles de confiance

Le score d'expression écrite est constitué de deux sous-scores : l'un porte sur l'efficacité de la communication, tandis que l'autre reflète la qualité linguistique de la production de l'élève (voir les figures 2.4 et 2.5).

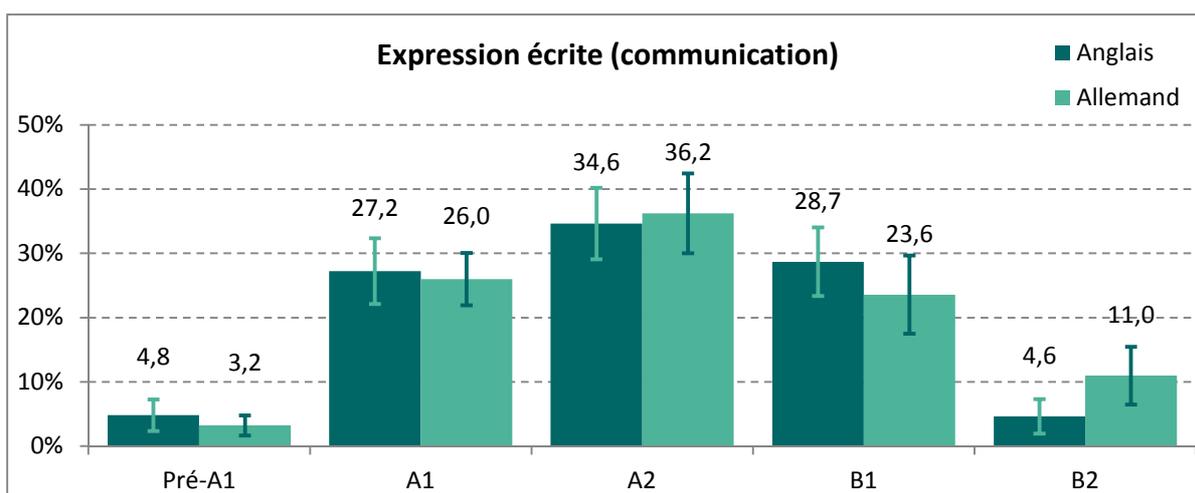


Figure 2.4 Pourcentages d'élèves, en Communauté française, atteignant les différents niveaux du CECRL en expression écrite (communication) en anglais et en allemand, avec les intervalles de confiance

Pour chacune des composantes de l'expression écrite, les scores relatifs aux deux langues sont proches.

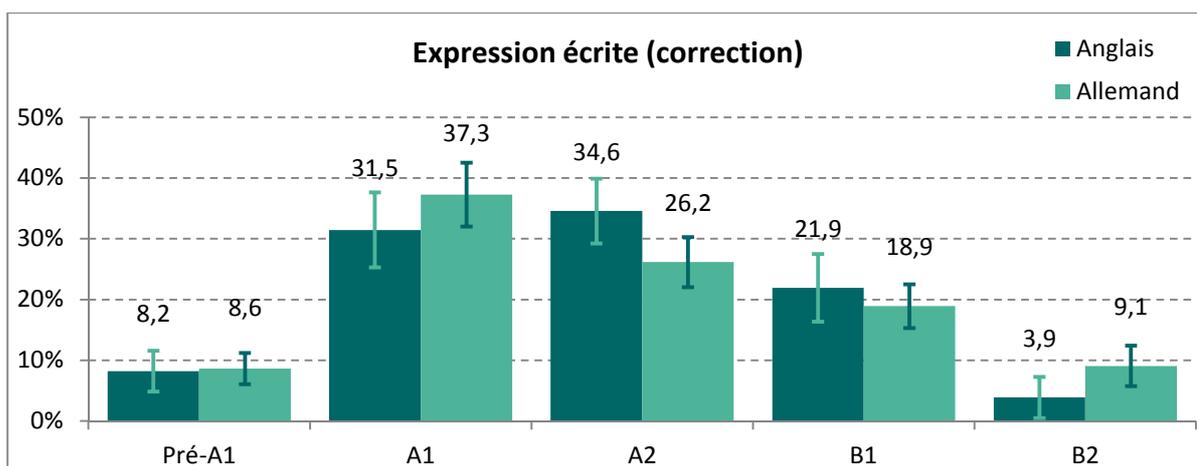


Figure 2.5 Pourcentages d'élèves, en Communauté française, atteignant les différents niveaux du CECRL en expression écrite (correction) en anglais et en allemand, avec les intervalles de confiance

Une tendance s'esquisse cependant (voir la figure 2.6) : les élèves testés en allemand obtiennent de meilleurs résultats en ce qui concerne l'efficacité de la communication que la qualité de la production linguistique : davantage d'élèves sont situés au niveau A2 en ce qui concerne l'efficacité de la communication (36,2 % contre 26,2 %) et moins aux niveaux Pré-A1 (3,2 % contre 8,6 %) et A1 (26,0 % et 37,3 %).

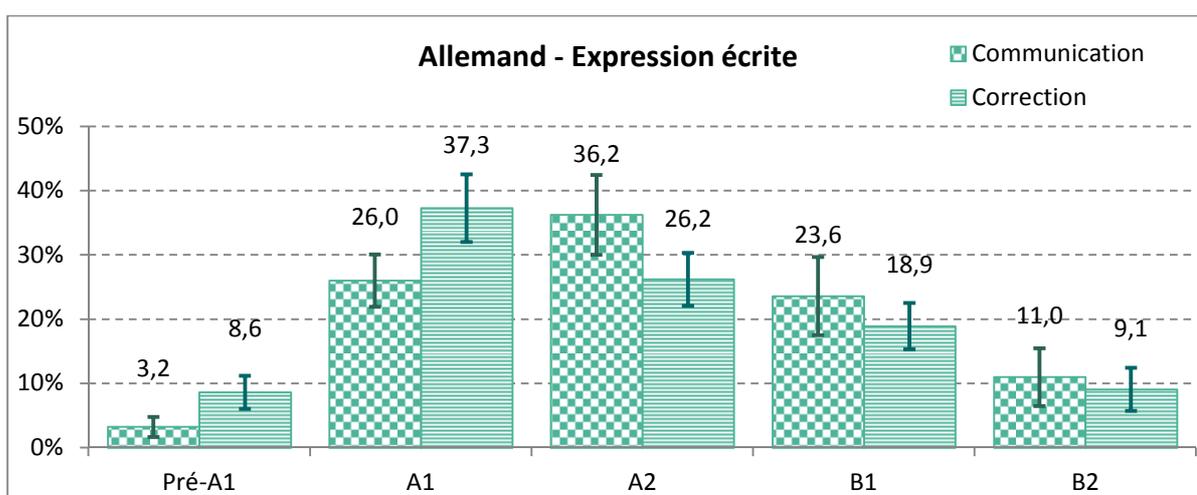


Figure 2.6 Pourcentages d'élèves, en Communauté française, atteignant les différents niveaux du CECRL en expression écrite (deux versants) en anglais et en allemand, avec les intervalles de confiance

On ne relève par contre aucune différence significative entre les deux composantes dans le cas de l'anglais.

Le parallélisme entre les résultats des élèves testés en anglais et en allemand est évident : les pourcentages d'élèves situés aux différents niveaux du CECRL sont très proches (les seules différences significatives concernent le niveau B2, en expression écrite, plus fréquemment atteint par les élèves testés en allemand).

Tant en compréhension à la lecture qu'en compréhension à l'audition, le niveau le plus fréquemment atteint est le niveau A1, qu'une majorité d'élèves ne dépasse pas.

En comparaison avec la compréhension à la lecture et la compréhension à l'audition, le niveau A2 est plus fréquemment atteint en expression écrite : près de deux tiers des élèves atteignent au moins le niveau A2 et 29 % atteignent au moins le niveau B1 dans chacune des langues. Alors qu'en anglais la distribution des élèves est semblable pour les deux composantes, les élèves testés en allemand obtiennent des scores légèrement plus élevés en efficacité de la communication (mode en A2) qu'en correction de la langue (mode en A1).

2. La Communauté française parmi les autres systèmes éducatifs

Même si l'intérêt d'une étude telle que l'ESLC dépasse largement l'établissement d'un palmarès, il n'en reste pas moins intéressant d'examiner comment se situent les élèves de la Communauté française parmi leurs condisciples des autres systèmes éducatifs.

Un classement basé sur un indice global

Le rapport international de l'étude (SurveyLang, 2012a) base bon nombre d'analyses sur deux groupes de données, selon que les informations concernent la première langue la plus enseignée ou la seconde langue la plus enseignée. Un indice dit composite a été calculé : il est constitué de la moyenne des pourcentages des élèves situés à chacun des niveaux de l'échelle dans les trois domaines. Les figures 2.7 et 2.8 reprennent cet indice, qui est utilisé dans le résumé des résultats de l'étude.

Les pays sont classés, dans chacun des groupes, en fonction des pourcentages d'élèves dans les différentes catégories : de ceux qui obtiennent les moins bons résultats, à gauche (beaucoup d'élèves en Pré-A1 et en A1 et peu en B1 et en B2) à ceux qui obtiennent les meilleurs (peu d'élèves en Pré-A1 et en A1 et beaucoup en B1 et en B2), à droite. Signalons cependant que cet indice n'est pas considéré par les responsables de SurveyLang comme une synthèse valide des performances des pays : il intègre sans autres précautions les résultats obtenus dans trois des quatre domaines de compétences en langue étrangère (pour rappel, l'ESLC n'a pas mesuré les compétences en production orale).

L'examen des figures 2.7 et 2.8 montre que le premier groupe concerne essentiellement des élèves testés en anglais, tandis que dans le second, les langues sont bien plus diverses¹.

Un premier survol des résultats révèle que les performances des pays ne sont pas toujours semblables dans les deux langues : ainsi la Suède est en tête en ce qui concerne l'anglais (1^{er} groupe), mais en queue de peloton en ce qui concerne l'espagnol (2^e groupe). De même la Communauté flamande obtient d'excellents résultats en anglais (2^e groupe), mais figure assez loin dans le classement lorsqu'il s'agit du français (1^{er} groupe). Ces résultats suggèrent l'intervention de facteurs spécifiques aux langues ou à leur contexte d'apprentissage ou d'évaluation, qui seront examinés plus loin.

¹ Pour rappel, en Communauté française, le néerlandais ne faisant pas partie des langues retenues pour l'étude, les deux langues testées sont en réalité la 2^e et la 3^e langues du classement des langues enseignées en fonction du nombre d'élèves qui étudient chacune.

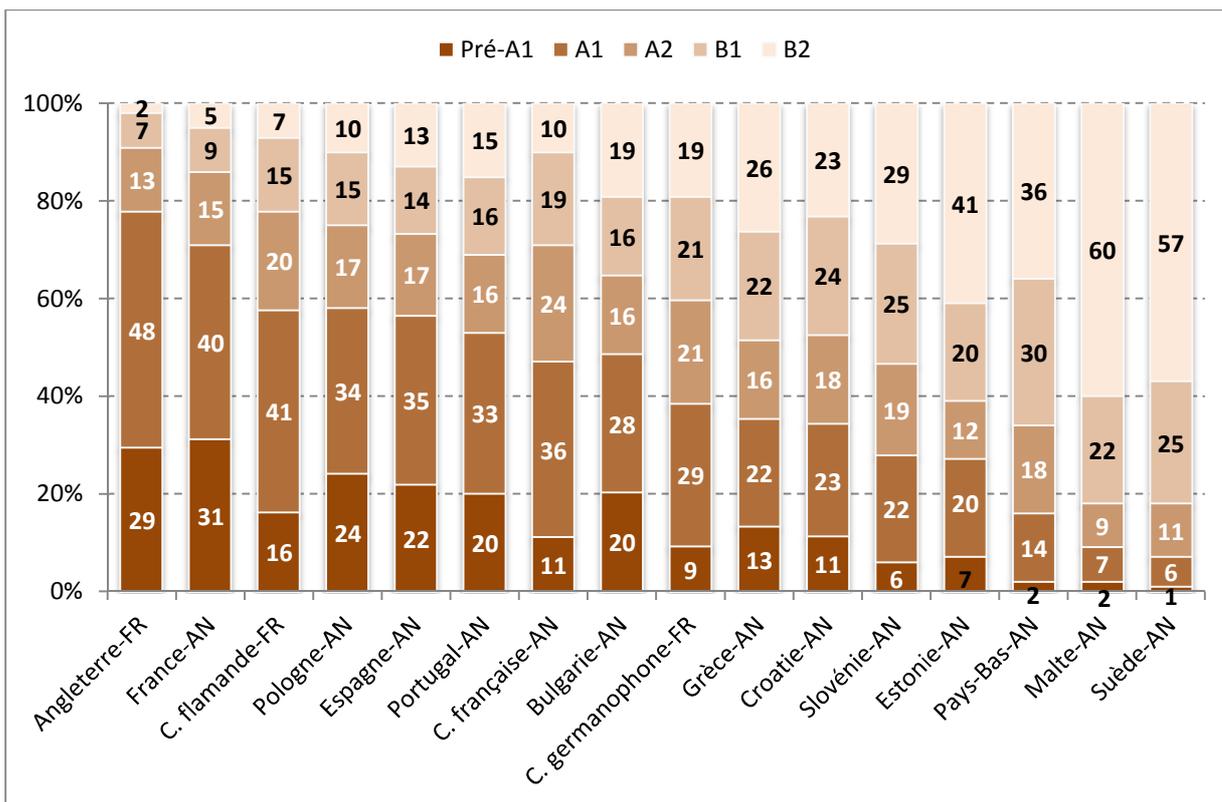


Figure 2.7 Scores composites calculés pour les élèves des différents pays dans la 1^{re} langue étrangère le plus souvent enseignée (AL=allemand, AN=anglais, FR=français)

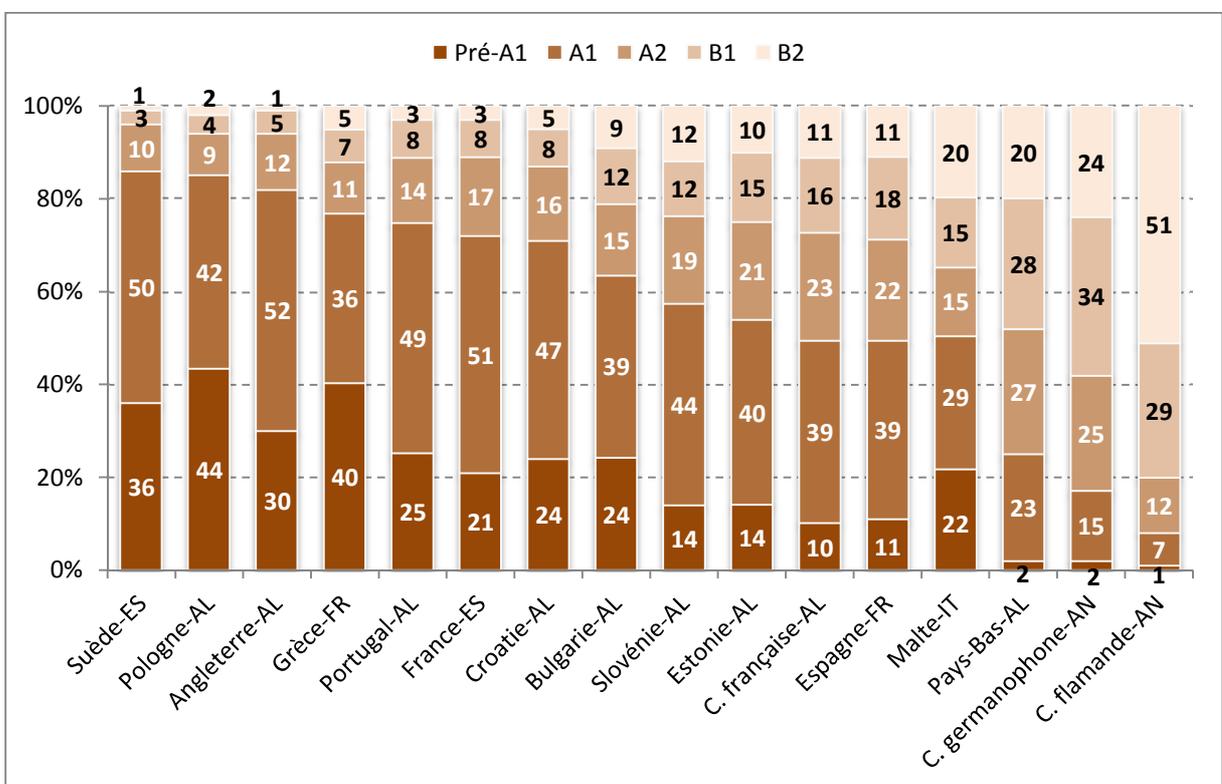


Figure 2.8 Scores composites calculés pour les élèves des différents pays dans la 2^e langue étrangère le plus souvent enseignée (AL=allemand, AN=anglais, ES=espagnol, FR=français, IT=italien)

Des analyses par langue cible

Plutôt que de comparer la première et la seconde langue les plus enseignées parmi les cinq retenues par la Commission européenne, et afin de contrôler une des variables susceptibles d'influencer les résultats, la plupart des analyses effectuées en Communauté française portent sur des ensembles de systèmes éducatifs constitués en fonction de la langue évaluée. Pour rappel, dans l'ensemble de l'étude, l'anglais a été évalué dans 15 entités adjudiquées (dans 13 cas en tant que langue la plus enseignée parmi les 5 langues de l'étude) et l'allemand dans 8 (dans tous les cas en tant que seconde langue la plus enseignée).

Où les performances des élèves de la Communauté française se situent-elles ?

Comme dans le PISA, il serait erroné d'attribuer à chaque entité un rang sur la base du classement présenté dans les figures 2.9 et 2.10 : dans toute enquête basée sur un processus d'échantillonnage, les résultats sont assortis d'une erreur standard. Il est donc nécessaire de calculer les marges d'erreur de chaque indice pour apprécier la différence entre deux mesures.

Dans le cas présent, les calculs sont basés sur des indices statistiques (valeurs plausibles) qui représentent les compétences des élèves, mais qui se situent sur des échelles différentes en fonction de la langue et en fonction du domaine de compétences.

Anglais		> CFR	= CFR	< CFR
Compréhension à la lecture	Compréhension à l'audition	Expression écrite		
Suède	Suède	Malte		
Communauté flamande	Communauté flamande	Suède		
Malte	Malte	Communauté flamande		
Pays-Bas	Pays-Bas	Pays-Bas		
Estonie	Slovénie	Communauté germanophone		
Communauté germanophone	Communauté germanophone	Estonie		
Slovénie	Estonie	Grèce		
Grèce	Croatie	Slovénie		
Croatie	Grèce	Croatie		
Communauté française	Bulgarie	Communauté française		
Bulgarie	Portugal	Bulgarie		
Espagne	Communauté française	Espagne		
Portugal	Pologne	Portugal		
Pologne	Espagne	Pologne		
France	France	France		

Figure 2.9 Situation de la Communauté française parmi les systèmes éducatifs où les élèves ont été testés en anglais pour chacun des domaines de compétence

Les figures 2.9 et 2.10 présentent le classement des pays, respectivement pour l'anglais et pour l'allemand, établi en tenant compte de ces marges d'erreur : les noms des pays dont les résultats sont statistiquement supérieurs à ceux de la Communauté française sont sur un fond bleu pâle, ceux dont les résultats sont inférieurs sur un fond bleu foncé et ceux dont les résultats ne diffèrent pas de ceux de la Communauté française sont sur un fond bleu moyen.

Allemand			> CFR	= CFR	< CFR
Compréhension à la lecture	Compréhension à l'audition	Expression écrite			
Pays-Bas	Pays-Bas	Pays-Bas			
Estonie	Communauté française	Communauté française			
Communauté française	Slovénie	Estonie			
Bulgarie	Estonie	Slovénie			
Slovénie	Bulgarie	Bulgarie			
Croatie	Croatie	Croatie			
Angleterre	Angleterre	Angleterre			
Pologne	Pologne	Pologne			

Figure 2.10 Situation de la Communauté française parmi les systèmes éducatifs où les élèves ont été testés en allemand pour chacun des domaines de compétence

La position de la Communauté française n'est pas très favorable en ce qui concerne l'anglais. Ses résultats sont supérieurs à ceux de la France (3 domaines de compétences), de l'Espagne, du Portugal et de la Pologne (2 domaines) et ne diffèrent pas significativement de ceux de 2 à 4 pays. Les autres pays obtiennent des résultats supérieurs.

Par contre, les performances des élèves testés en allemand les classent en position très favorable (bien qu'il ait été établi dans les pages précédentes que les performances moyennes des élèves de la Communauté française en anglais et en allemand sont très semblables). Tant en compréhension à la lecture qu'en compréhension à l'audition, seuls les Pays-Bas obtiennent des scores supérieurs, et en expression écrite, la Communauté française est l'une des deux entités dont les résultats sont significativement supérieurs à ceux des six autres.

Les élèves les plus faibles

La plupart des enquêtes internationales mettent en évidence l'importance numérique des élèves très faibles en Communauté française. Parmi les catégories utilisées dans le cadre de l'ESLC, la catégorie Pré-A1 rassemble les élèves qui, tout en ayant sans doute développé des compétences dans la langue testée, ne réussissent pas les tâches caractéristiques du niveau A1. La figure 2.11 présente les pourcentages d'élèves situés au niveau Pré-A1 pour l'anglais, d'une part, et pour l'allemand, d'autre part.

Pourcentage d'élèves situés au niveau Pré-A1 pour l'anglais		
France	Compréhension à la lecture	28
	Expression écrite	24
	Compréhension à l'audition	40
Pologne	Compréhension à la lecture	27
	Expression écrite	19
	Compréhension à l'audition	27
Espagne	Compréhension à la lecture	18
	Expression écrite	15
	Compréhension à l'audition	32
Portugal	Compréhension à la lecture	20
	Expression écrite	18
	Compréhension à l'audition	23
Bulgarie	Compréhension à la lecture	23
	Expression écrite	15
	Compréhension à l'audition	23
Grèce	Compréhension à la lecture	15
	Expression écrite	7
	Compréhension à l'audition	19
C. française	Compréhension à la lecture	10
	Expression écrite	6
	Compréhension à l'audition	18
Croatie	Compréhension à la lecture	16
	Expression écrite	5
	Compréhension à l'audition	12
Estonie	Compréhension à la lecture	7
	Expression écrite	3
	Compréhension à l'audition	10
Slovénie	Compréhension à la lecture	11
	Expression écrite	1
	Compréhension à l'audition	5
C. germanophone	Compréhension à la lecture	3
	Expression écrite	0
	Compréhension à l'audition	4
Pays-Bas	Compréhension à la lecture	4
	Expression écrite	0
	Compréhension à l'audition	2
Malte	Compréhension à la lecture	4
	Expression écrite	0
	Compréhension à l'audition	2
C. flamande	Compréhension à la lecture	2
	Expression écrite	0
	Compréhension à l'audition	1
Suède	Compréhension à la lecture	1
	Expression écrite	0
	Compréhension à l'audition	1

Pourcentage d'élèves situés au niveau Pré-A1 pour l'allemand		
Pologne	Compréhension à la lecture	41
	Expression écrite	45
	Compréhension à l'audition	45
Angleterre	Compréhension à la lecture	36
	Expression écrite	26
	Compréhension à l'audition	28
Bulgarie	Compréhension à la lecture	25
	Expression écrite	24
	Compréhension à l'audition	25
Croatie	Compréhension à la lecture	29
	Expression écrite	20
	Compréhension à l'audition	23
Estonie	Compréhension à la lecture	17
	Expression écrite	10
	Compréhension à l'audition	15
Slovénie	Compréhension à la lecture	20
	Expression écrite	9
	Compréhension à l'audition	12
C. française	Compréhension à la lecture	14
	Expression écrite	4
	Compréhension à l'audition	13
Pays-Bas	Compréhension à la lecture	3
	Expression écrite	1
	Compréhension à l'audition	1

Figure 2.11 Pourcentages d'élèves testés en anglais ou en allemand et situés au niveau Pré-A1 dans les différents pays ou communautés

Dans le cas de l'anglais, sans faire partie des pays ou communautés qui n'ont que très peu d'élèves à ce niveau, la Communauté française se situe vers le milieu du classement plutôt que parmi les pays où la proportion d'élèves en grande difficulté est importante. Dans le cas de l'allemand, la Communauté française fait partie des pays où cette proportion d'élèves au niveau Pré-A1 est faible.

Ce constat positif devrait cependant être nuancé en fonction d'une caractéristique de la population cible de l'étude : l'ESLC mesure les compétences des élèves inscrits dans l'année d'études concernée et qui étudient la langue cible depuis au moins une année scolaire complète. Avec près de la moitié des élèves du qualifiant sans aucun cours de langue étrangère (pour plus de précisions à propos des cours de langue dans le qualifiant, voir page 63), la Communauté française fait partie des systèmes éducatifs où la proportion d'élèves sans cours de langue est très élevée. L'affirmation selon laquelle les cours de langue parviendraient à réduire la part des élèves très faibles doit donc être nuancée en fonction de ces absents.

Lorsqu'on compare les résultats des élèves de la Communauté française avec leurs condisciples des autres pays testés dans la même langue, les différences sont globalement en faveur de nos élèves dans le cas de l'allemand et en leur défaveur dans le cas de l'anglais (voir les pourcentages d'élèves qui atteignent ou dépassent le niveau A2).

La proportion d'élèves sous le niveau A1 est relativement modérée par rapport aux autres pays dans le cas de l'anglais. Dans le cas de l'allemand, toujours en référence aux pays où les élèves ont été testés dans la même langue, la proportion d'élèves faibles est peu élevée. La proportion d'élèves très faibles s'explique cependant sans doute en partie par l'exclusion de bon nombre d'élèves de l'enseignement qualifiant, qui ne suivent aucun cours de langue.

3. Des caractéristiques des élèves et leurs performances

Après la présentation de la répartition des élèves aux différents niveaux du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), il est intéressant d'analyser l'impact des caractéristiques individuelles et familiales ainsi que du parcours scolaire des élèves sur leurs performances. Cette autre façon de s'interroger sur l'équité du système répond à un des objectifs poursuivis par la Communauté française (et tout pouvoir organisateur), à savoir « *amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle* » (Décret « Missions » - D. 24-07-1997, M.B. 23-09-1997).

Cette partie est donc consacrée aux différences de performances en fonction des caractéristiques individuelles et familiales (le sexe, le niveau socio-économique des familles, le nombre de langues parlées régulièrement à la maison, le pays de naissance de l'élève et de ses parents) ainsi que de certaines caractéristiques scolaires (section fréquentée, retard scolaire).

Chaque partie présentera les pourcentages d'élèves présentant une caractéristique donnée en Communauté française (sauf en ce qui concerne le statut culturel et socio-économique), puis les liens entre celle-ci et les performances en anglais et en allemand dans

les communautés belges et dans l'ensemble des pays où chaque langue a été testée. Les analyses mises en œuvre seront expliquées à propos de la première variable explorée (le sexe). Après une présentation des performances des sous-groupes constitués en fonction des caractéristiques individuelles retenues, une analyse multivariée tentera de dégager l'impact relatif de ces caractéristiques.

Le questionnaire administré aux élèves (QE) est disponible sur le site www.enseignement.be/eslc. Chaque tableau précise le numéro de la ou des question(s) utilisée(s).

Le sexe

En Communauté française, les pourcentages de filles et de garçons testés sont très proches dans le cas de l'anglais, tandis que les filles sont un peu plus nombreuses dans le cas de l'allemand (55,4 %). Le tableau 2.2 présente ces pourcentages, accompagnés de l'erreur standard sur ce pourcentage (en indice), qui permet de calculer l'intervalle de confiance associé à la statistique présentée.

	Filles	Garçons
Anglais	50,6 % _{1,75}	49,4 % _{1,75}
Allemand	55,4 % _{1,88}	44,6 % _{1,88}

Tableau 2.2 Pourcentage de filles et de garçons ayant participé à l'ESLC en Communauté française (QE1)

*L'erreur standard de 1,75 dont est assorti le pourcentage de filles testées en anglais (50,6 %) signifie que le pourcentage de filles est en réalité compris dans une fourchette qui va de $[50,6 - (1,75 * 1,96)]$ à $[50,6 + (1,75 * 1,96)]$: c'est l'intervalle de confiance. L'erreur standard est multipliée par 1,96 parce que le degré de certitude choisi est de 95 %.*

Dans l'ensemble des pays où les élèves ont été testés en anglais, on observe des différences significatives en faveur des filles pour l'expression écrite. Dans le cas de l'allemand, les différences sont également en faveur des filles et elles sont significatives pour chacun des types de compétences (voir le tableau 2.3).

Les différences entre les scores moyens des sous-groupes ont été examinées pour l'ensemble des systèmes éducatifs où l'anglais, d'une part, ou l'allemand, d'autre part, ont été évalués, ainsi que pour les communautés belges à propos de ces deux langues.

Dans les tableaux suivants, un signe « + » (ou « - ») signifie que les résultats moyens d'un groupe sont supérieurs (ou inférieurs) à ceux de l'autre groupe. Un signe « = » signifie que les différences entre les deux groupes ne sont pas significatives. La légende du tableau précise la référence de la comparaison (dans le cas du sexe, un signe « + » indique une différence en faveur des filles).

En Communauté française, on pointe les mêmes différences de résultats selon le sexe qu'en moyenne pour l'ensemble des systèmes éducatifs où les élèves ont été testés dans la même langue, excepté pour la compréhension à l'audition en allemand où la différence n'est pas significative en Communauté française alors qu'elle l'est dans l'ensemble des pays.

	Compréhension à la lecture	Compréhension à l'audition	Expression écrite
Anglais			
C. flamande	=	=	+
C. germanophone	=	=	=
C. française	=	=	+
Ensemble des pays	=	=	+
Allemand			
C. française	+	=	+
Ensemble des pays	+	+	+

Tableau 2.3 Différences entre les scores moyens selon le sexe (+ signifie en faveur des filles) pour chacun des domaines de compétences dans les communautés belges (pour l'anglais et l'allemand) et dans l'ensemble des pays et communautés

Que signifient ces différences de performance globales ? Pour répondre à cette question, on peut comparer les pourcentages de garçons et de filles qui atteignent les différents niveaux du CECRL (voir page 20 pour une description de ces niveaux).

Les figures 2.12 et 2.13 présentent la répartition des filles et des garçons testés en allemand entre les différents niveaux du CECRL pour l'expression écrite.

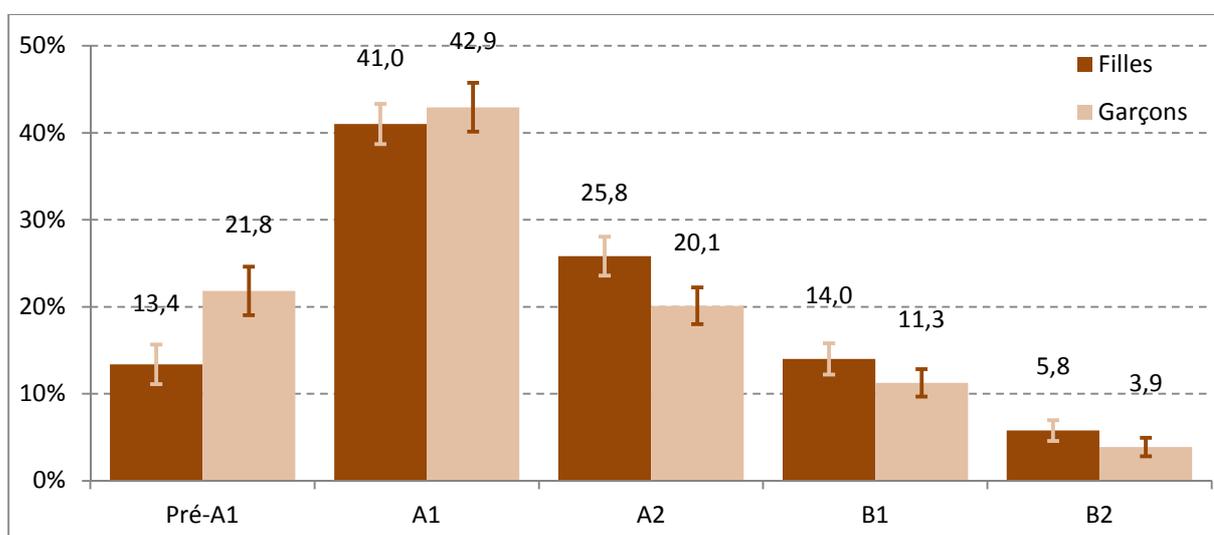


Figure 2.12 Pourcentages des filles et des garçons aux différents niveaux du CECRL pour l'expression écrite en allemand dans l'ensemble des pays ou communautés où cette langue a été testée

Au plan européen, les pourcentages de filles et de garçons situés aux différents niveaux du CECRL pour l'expression écrite en allemand diffèrent de façon significative aux niveaux Pré-A1 (davantage de garçons), A2 et B2 (davantage de filles).

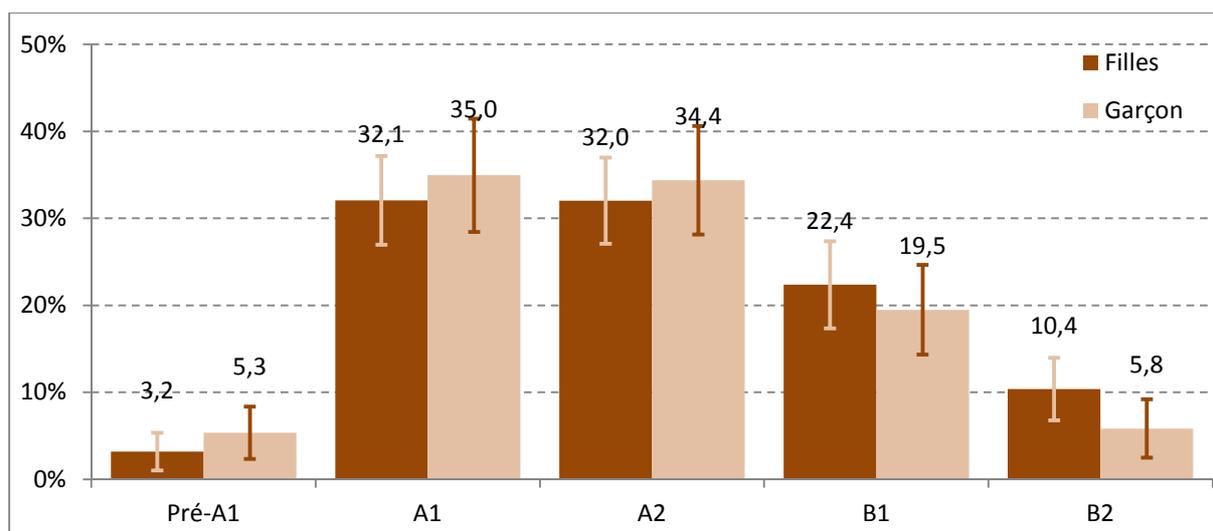


Figure 2.13 Pourcentages des filles et des garçons aux différents niveaux du CECRL pour l'expression écrite en allemand en Communauté française

En Communauté française, les pourcentages de filles et de garçons situés aux différents niveaux du CECRL pour l'expression écrite sont proches, avec une très légère prépondérance des garçons aux niveaux Pré-A1 à A2 et des filles aux niveaux B1 et B2. Cependant, aucune des différences par niveau n'est significative (recouvrement des intervalles de confiance).

Les tableaux suivants présentent les pourcentages d'élèves situés aux différents niveaux du CECRL pour les trois types de compétences à propos des communautés belges et de l'ensemble des systèmes éducatifs où la langue cible est l'anglais, d'une part, ou l'allemand, d'autre part. Pour rappel, l'allemand ne fait pas partie des langues cibles testées en Communauté flamande et en Communauté germanophone. Les cases entre lesquelles on observe une différence significative sont colorées et le pourcentage le plus élevé est indiqué en caractères gras. À côté de chaque pourcentage figure son erreur standard (en indice), qui permet de calculer l'intervalle de confiance correspondant.

Dans le cas de l'anglais (voir le tableau 2.4), si les filles sont en général moins nombreuses aux niveaux faibles et plus nombreuses aux niveaux élevés, les seules différences significatives spécifiques à un niveau apparaissent aux niveaux A1 (plus de garçons) et B2 (plus de filles) en expression écrite pour l'ensemble des entités adjudiquées : la différence en faveur des filles indiquée dans le tableau 2.4 pour les Communautés française et flamande en expression écrite n'est pas spécifique à l'un ou l'autre niveau ; par contre, elle se marque à deux niveaux du CECRL lorsqu'on s'intéresse à l'ensemble des entités adjudiquées. Le tableau met aussi en évidence la proportion très faible, voire l'absence (en expression écrite) d'élèves des Communautés flamande et germanophone au niveau Pré-A1.

Anglais		Compréhension à la lecture		Compréhension à l'audition		Expression écrite	
		Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons
Communauté française	Pré-A1	8,9 _{1,6}	10,4 _{2,1}	18,4 _{2,5}	17,8 _{2,1}	4,7 _{2,0}	6,8 _{1,8}
	A1	42,1 _{3,5}	41,8 _{3,0}	37,8 _{3,1}	34,7 _{3,0}	25,3 _{3,6}	32,5 _{4,1}
	A2	16,9 _{1,9}	17,4 _{2,9}	18,1 _{2,3}	19,8 _{2,2}	35,5 _{3,5}	37,4 _{3,6}
	B1	16,6 _{2,8}	16,6 _{2,5}	14,8 _{2,3}	16,3 _{2,5}	30,6 _{3,0}	21,1 _{3,6}
	B2	15,6 _{2,5}	13,8 _{2,0}	11,0 _{2,7}	11,4 _{2,2}	3,9 _{1,7}	2,2 _{0,9}
Communauté flamande	Pré-A1	1,6 _{0,9}	1,7 _{1,0}	0,6 _{0,4}	1,4 _{1,1}	-	-
	A1	10,0 _{2,1}	9,5 _{2,2}	4,9 _{1,3}	6,1 _{1,8}	4,8 _{1,5}	7,7 _{1,9}
	A2	8,7 _{1,9}	8,7 _{1,5}	6,4 _{1,6}	6,3 _{2,0}	19,9 _{2,5}	22,4 _{2,9}
	B1	17,3 _{3,6}	16,2 _{2,2}	16,8 _{2,6}	13,4 _{2,4}	55,0 _{3,2}	56,8 _{3,9}
	B2	62,5 _{3,0}	63,8 _{3,4}	71,2 _{3,0}	72,9 _{3,3}	20,1 _{3,4}	12,9 _{2,6}
Communauté germanophone	Pré-A1	2,3 _{1,3}	3,2 _{1,8}	2,9 _{1,5}	4,4 _{1,6}	-	0
	A1	24,7 _{3,5}	24,5 _{2,9}	14,2 _{2,5}	11,4 _{2,4}	8,7 _{2,6}	9,7 _{2,5}
	A2	19,6 _{3,0}	21,0 _{3,2}	21,0 _{2,5}	17,5 _{3,2}	32,6 _{3,8}	36,3 _{4,2}
	B1	22,1 _{3,0}	23,0 _{3,8}	31,2 _{3,5}	32,6 _{4,2}	48,4 _{3,8}	45,7 _{4,2}
	B2	31,3 _{3,3}	28,3 _{3,6}	30,7 _{3,5}	34,0 _{3,9}	10,2 _{3,0}	8,3 _{2,6}
Ensemble des entités adjudiquées	Pré-A1	11,5 _{0,6}	13,6 _{0,5}	13,9 _{0,6}	15,0 _{0,6}	7,0 _{0,6}	8,6 _{0,5}
	A1	29,2 _{1,0}	27,8 _{0,8}	19,7 _{0,7}	19,0 _{0,7}	19,1 _{0,7}	22,3 _{0,9}
	A2	12,1 _{0,7}	11,9 _{0,5}	12,7 _{0,5}	11,7 _{0,5}	23,7 _{1,0}	25,4 _{0,8}
	B1	14,8 _{0,6}	14,3 _{0,6}	17,1 _{0,9}	16,2 _{0,6}	33,3 _{0,9}	32,4 _{0,9}
	B2	32,3 _{0,9}	32,4 _{0,7}	36,6 _{0,8}	38,1 _{0,9}	16,9 _{0,9}	11,3 _{0,8}

Tableau 2.4 Pourcentages aux différents niveaux du CECRL des filles et des garçons testés en anglais pour chacun des types de compétences, dans les trois communautés belges et dans l'ensemble des entités adjudiquées

Dans le cas de l'allemand (voir le tableau 2.5), des différences similaires entre les performances des filles et des garçons sont observées en Communauté française dans les trois domaines de compétences, sans qu'aucune différence par niveau ne soit significative. Au plan européen, la différence se marque au niveau Pré-A1, où les garçons sont significativement plus nombreux dans les trois domaines.

L'ESLC s'inscrit ainsi dans le prolongement des nombreuses études qui soulignent la supériorité des résultats des filles dans les matières littéraires (voir Blondin & Lafontaine, 2005), plus récemment confirmées par le PISA (Baye *et al.*, 2004).

Allemand		Compréhension à la lecture		Compréhension à l'audition		Expression écrite	
		Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons
Communauté française	Pré-A1	12,6 _{2,3}	15,9 _{2,6}	12,1 _{2,6}	13,8 _{2,0}	3,2 _{1,1}	5,3 _{1,5}
	A1	41,7 _{2,8}	49,3 _{3,4}	40,2 _{3,2}	37,2 _{3,4}	32,1 _{2,6}	35,0 _{3,3}
	A2	18,4 _{2,3}	15,1 _{2,8}	18,0 _{2,2}	22,3 _{3,1}	32,0 _{2,5}	34,4 _{3,2}
	B1	13,4 _{2,0}	10,5 _{2,3}	14,2 _{2,0}	15,6 _{2,4}	22,4 _{2,6}	19,5 _{2,6}
	B2	13,9 _{2,3}	9,2 _{1,7}	15,5 _{2,1}	11,1 _{2,2}	10,4 _{1,8}	5,8 _{1,7}
Ensemble des entités adjudiquées	Pré-A1	19,8 _{1,1}	26,9_{1,3}	17,7 _{1,1}	23,1_{1,2}	13,4 _{1,2}	21,8_{1,4}
	A1	42,5 _{1,3}	42,0 _{1,3}	39,0 _{1,6}	37,1 _{1,2}	41,0 _{1,2}	42,9 _{1,4}
	A2	13,8 _{0,9}	10,9 _{1,2}	18,5 _{0,9}	16,8 _{1,2}	25,8 _{1,1}	20,1 _{1,1}
	B1	12,1 _{0,9}	9,9 _{0,8}	14,3 _{0,8}	12,7 _{0,9}	14,0 _{0,9}	11,3 _{0,8}
	B2	11,8 _{0,7}	10,3 _{0,7}	10,5 _{0,8}	10,3 _{0,8}	5,8 _{0,6}	3,9 _{0,5}

Tableau 2.5 Pourcentages aux différents niveaux du CECRL des filles et des garçons testés en allemand pour chacun des types de compétences, en Communauté française et dans l'ensemble des entités adjudiquées

Le niveau socio-économique et socioculturel des familles

L'indice socio-économique et socioculturel des familles a été construit par SurveyLang au départ des trois indices suivants :

- l'indice de patrimoine culturel familial des élèves,
- l'indice socio-économique international de statut professionnel le plus élevé des deux parents et
- l'indice de niveau de formation le plus élevé des deux parents (exprimé en années d'études).

La procédure s'inspire étroitement de celle qui est mise en œuvre dans le cadre de l'étude PISA.

L'indice de patrimoine culturel familial des élèves est construit à partir des réponses des élèves à quatre questions. Les deux premières sont relatives à ce dont les élèves disposent ou non à la maison : un bureau pour étudier, une chambre pour eux seuls, un endroit calme pour étudier, des livres utiles à leur travail scolaire (par exemple, une encyclopédie ou un atlas), un ordinateur dont ils peuvent se servir pour leur travail scolaire, des logiciels éducatifs, une connexion à l'Internet, un dictionnaire, de la littérature classique (par exemple, des œuvres de Molière), des recueils de poésie, des œuvres d'art (par exemple, des tableaux), un lave-vaisselle, un lecteur DVD, un « home cinéma », un système d'alarme pour la maison, une personne qui vient faire le ménage. La troisième question porte sur le nombre de livres que les élèves ont chez eux. La quatrième question concerne le nombre de GSM, téléviseurs, ordinateurs (fixe ou portable), voitures, salles de bain que les élèves ont chez eux (de 0 à 3 ou plus).

L'influence du milieu socio-économique sur les résultats des élèves a été évaluée en classant les élèves suivant leur indice socio-économique et en les répartissant en 4 groupes

égaux en nombre (« quartiles »), et ce, pour chaque pays, chaque langue et chaque type de compétences. Ensuite, les résultats ont été calculés pour chacun de ces quartiles.

Tant dans les trois communautés belges qu'en moyenne pour l'ensemble des pays, quels que soient la langue et le type de compétences, les différences entre les scores des 25 % d'élèves les plus favorisés et des 25 % les plus défavorisés sont significatives et en faveur des 25 % des élèves issus des familles les plus favorisées.

	Compréhension à la lecture	Compréhension à l'audition	Expression écrite
Anglais			
C. flamande	+	+	+
C. germanophone	+	+	+
C. française	+	+	+
Ensemble des pays	+	+	+
Allemand			
C. française	+	+	+
Ensemble des pays	+	+	+

Tableau 2.6 Différences entre les scores moyens selon le niveau socio-économique (en faveur des 25 % d'élèves issus des familles les plus favorisées) pour chacun des domaines de compétences dans les communautés belges (pour l'anglais et l'allemand) et dans l'ensemble des pays

Le tableau 2.7 décrit les pourcentages d'élèves du 1^{er} et du 4^e quartiles situés à chacun des niveaux du CECRL pour les trois types de compétences, en anglais.

En Communauté française, les élèves défavorisés sont significativement plus nombreux aux niveaux Pré-A1 et A1 (sauf en compréhension à l'audition au niveau A1) et moins nombreux au niveau B2 en compréhension à la lecture et à l'audition. La comparaison des niveaux atteints en Communauté flamande et en Communauté germanophone est infléchie en fonction de la qualité des performances en anglais des élèves de ces entités : aucun élève appartenant à un milieu favorisé n'est situé au niveau Pré-A1, et même les élèves des milieux défavorisés y sont peu nombreux (aucun en expression écrite, et de 2,5 à 6,4 % dans les deux autres domaines de compétences). Dans ces deux communautés, les profils sont semblables en ce qui concerne la compréhension à la lecture et à l'audition : la différence se marque aux niveaux extrêmes en compréhension à la lecture (A1, vu le très faible pourcentage d'élèves en Pré-A1, et B2) et au niveau le plus élevé en compréhension à l'audition (B2). En expression écrite, la Communauté flamande se caractérise par une forte prépondérance des élèves défavorisés aux niveaux A1 et A2, tandis qu'en Communauté germanophone aucune des différences par niveau n'est significative.

Sur l'ensemble des systèmes éducatifs, les élèves de milieu défavorisé sont plus nombreux aux niveaux Pré-A1 et A1, et les élèves favorisés au niveau B2, dans les trois domaines. La différence en faveur des élèves favorisés se marque également au niveau B1 en compréhension à la lecture et en expression écrite.

Anglais		Compréhension à la lecture		Compréhension à l'audition		Expression écrite	
		Élèves dans le 1 ^{er} quartile	Élèves dans le 4 ^e quartile	Élèves dans le 1 ^{er} quartile	Élèves dans le 4 ^e quartile	Élèves dans le 1 ^{er} quartile	Élèves dans le 4 ^e quartile
Communauté française	Pré-A1	15,2 _{3,1}	4,2 _{1,6}	25,7 _{3,7}	8,7 _{2,7}	10,7 _{2,6}	1,9 _{1,2}
	A1	51,2 _{4,4}	26,6 _{3,9}	43,0 _{3,9}	28,7 _{3,7}	43,4 _{4,9}	15,5 _{3,5}
	A2	16,6 _{3,2}	16,7 _{3,0}	16,4 _{3,2}	22,3 _{3,8}	30,1 _{4,6}	34,8 _{5,2}
	B1	10,1 _{3,3}	24,7 _{5,6}	10,6 _{2,5}	20,5 _{4,4}	14,6 _{3,3}	42,7 _{4,5}
	B2	6,9 _{2,0}	27,8 _{3,9}	4,3 _{2,0}	19,7 _{4,3}	1,2 _{1,0}	5,1 _{2,9}
Communauté flamande	Pré-A1	3,6 _{1,7}	0	2,5 _{1,4}	0	0	0
	A1	18,3 _{3,0}	3,1 _{1,1}	10,4 _{2,4}	0	13,7 _{3,3}	0,7 _{0,6}
	A2	10,5 _{3,0}	5,1 _{1,8}	10,5 _{2,8}	2,3 _{1,3}	30,4 _{4,5}	10,9 _{3,3}
	B1	19,1 _{3,5}	11,5 _{3,9}	19,4 _{3,6}	10,4 _{2,5}	46,9 _{4,9}	63,2 _{5,6}
	B2	48,4 _{4,0}	80,1 _{3,7}	57,3 _{3,4}	87,2 _{2,5}	8,7 _{3,4}	25,2 _{5,7}
Communauté germanophone	Pré-A1	6,4 _{2,6}	0	5,3 _{2,8}	0	0	0
	A1	33,8 _{4,2}	14,3 _{3,6}	20,2 _{4,2}	7,8 _{3,1}	12,1 _{3,2}	4,8 _{2,1}
	A2	21,9 _{5,3}	17,5 _{4,8}	22,2 _{5,2}	16,0 _{4,8}	37,2 _{4,8}	29,7 _{7,7}
	B1	18,3 _{4,9}	23,5 _{5,1}	32,7 _{5,3}	33,4 _{6,7}	44,9 _{4,3}	49,4 _{6,4}
	B2	19,6 _{4,3}	44,2 _{5,3}	19,5 _{4,6}	42,2 _{4,9}	5,8 _{2,6}	16,1 _{3,9}
Ensemble des entités adjudiquées	Pré-A1	21,7 _{1,0}	4,9 _{0,5}	23,5 _{1,0}	6,2 _{0,6}	14,8 _{1,1}	2,2 _{0,3}
	A1	35,4 _{1,0}	18,9 _{1,0}	24,7 _{1,0}	12,5 _{0,9}	28,5 _{1,2}	11,6 _{0,8}
	A2	11,7 _{0,8}	11,1 _{1,0}	12,9 _{0,7}	10,8 _{0,6}	25,3 _{0,9}	21,9 _{1,2}
	B1	12,0 _{0,8}	16,1 _{0,7}	15,0 _{1,0}	16,9 _{0,8}	24,9 _{1,1}	41,1 _{1,2}
	B2	19,3 _{0,9}	49,1 _{1,3}	23,9 _{1,1}	53,5 _{1,3}	6,5 _{0,7}	23,2 _{1,4}

Tableau 2.7 Pourcentages aux différents niveaux du CECRL des élèves testés en anglais selon qu'ils sont issus des familles les moins favorisées ou des plus favorisées pour chacun des domaines de compétences, dans les trois communautés belges et dans l'ensemble des entités adjudiquées

Dans le cas de l'allemand (tableau 2.8), en Communauté française, aucune des différences par niveau n'est significative. Au plan européen, les différences se marquent dans les trois domaines de compétences aux niveaux Pré-A1 (davantage d'élèves défavorisés), B1 et B2 (davantage d'élèves favorisés). En compréhension à l'audition et en expression écrite, les élèves favorisés sont aussi plus nombreux au niveau A2.

Sans surprise, l'ESLC met en évidence des différences dans les résultats des élèves en fonction du milieu socio-économique auquel ils appartiennent similaires à ce que dénoncent les autres enquêtes internationales (Baye, 2013 ; Crahay & Baye, à paraître). Si le système éducatif de la Communauté française ne semble pas aussi inéquitable qu'au travers d'autres

études internationales, il faut se souvenir que bon nombre d'élèves de 4^e année du secondaire ne font pas partie de la population cible : certains parce qu'ils fréquentent une section qualifiante où aucun cours de langue n'est obligatoire et d'autres parce qu'ils ne suivent que le cours de néerlandais (voir page 121 pour une analyse plus approfondie de cette question).

Allemand		Compréhension à la lecture		Compréhension à l'audition		Expression écrite	
		Élèves dans le 1 ^{er} quartile	Élèves dans le 4 ^e quartile	Élèves dans le 1 ^{er} quartile	Élèves dans le 4 ^e quartile	Élèves dans le 1 ^{er} quartile	Élèves dans le 4 ^e quartile
Communauté française	Pré-A1	17,2 _{4,1}	9,4 _{2,4}	14,1 _{2,6}	7,0 _{2,7}	6,4 _{2,0}	-
	A1	45,9 _{6,0}	40,8 _{4,2}	41,4 _{4,3}	33,3 _{4,1}	40,0 _{4,2}	27,3 _{3,7}
	A2	17,9 _{4,1}	16,1 _{3,7}	16,7 _{3,5}	22,9 _{3,8}	27,8 _{4,2}	36,9 _{3,5}
	B1	10,1 _{2,7}	15,8 _{4,0}	12,4 _{3,0}	21,8 _{4,3}	17,7 _{2,8}	25,7 _{4,4}
	B2	8,9 _{2,9}	17,9 _{3,7}	15,4 _{2,8}	15,1 _{3,3}	8,1 _{1,9}	9,2 _{2,7}
Ensemble des entités adjudiquées	Pré-A1	29,4_{1,8}	16,0 _{1,5}	26,8_{1,5}	12,7 _{1,4}	25,4_{1,8}	10,8 _{1,6}
	A1	43,2 _{2,1}	38,8 _{1,7}	39,2 _{1,6}	35,6 _{1,5}	44,3 _{1,9}	37,2 _{1,9}
	A2	11,5 _{1,1}	13,9 _{1,5}	15,3 _{1,2}	20,4_{1,4}	18,3 _{1,3}	27,6_{1,3}
	B1	8,3 _{1,2}	14,7_{1,6}	10,9 _{1,0}	16,5_{1,2}	9,1 _{1,2}	17,0_{1,5}
	B2	7,7 _{0,9}	16,6_{1,3}	7,8 _{0,8}	14,8_{1,3}	2,9 _{0,5}	7,5_{0,9}

Tableau 2.8 Pourcentages aux différents niveaux du CECRL des élèves testés en allemand selon qu'ils sont issus des familles les moins favorisées ou des plus favorisées pour chacun des domaines de compétences, en Communauté française et dans l'ensemble des entités adjudiquées

La vision analytique permise par le CECRL permet de repérer les types de compétences et les niveaux à cibler en priorité.

Les langues parlées régulièrement à la maison

Parmi les élèves testés en anglais en Communauté française, 30 % déclarent parler plus d'une langue régulièrement à la maison (ce pourcentage atteint 26 % en Communauté flamande et 44 % en Communauté germanophone). Lorsque la langue cible est l'allemand, le pourcentage d'élèves de la Communauté française qui parlent plus d'une langue est de 32 %²).

² Pour des informations plus complètes sur les langues dans l'environnement des élèves, voir le chapitre consacré aux contacts avec la langue cible en dehors des cours, page 106.

Pour rappel, le Conseil de l'Europe distingue ainsi le plurilinguisme et le multilinguisme :

- « le '**multilinguisme**' renvoie à la présence, dans une zone géographique déterminée – quelle que soit sa taille – de plus d'une «variété de langues», c'est-à-dire de façons de parler d'un groupe social, que celles-ci soient officiellement reconnues en tant que langues ou non. À l'intérieur d'une telle zone géographique, chaque individu peut être monolingue et ne parler que sa propre variété de langue ;
- le '**plurilinguisme**' se rapporte au répertoire de langues utilisées par un individu ; il est donc, en un sens, le contraire du multilinguisme. Ce répertoire englobe la variété de langue considérée comme «langue maternelle» ou «première langue», ainsi que toute autre langue ou variété de langue, dont le nombre peut être illimité. Ainsi, certaines zones géographiques multilingues peuvent être peuplées à la fois de personnes monolingues et de personnes plurilingues » (http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/division_fr.asp).

Les élèves plurilingues sont-ils favorisés pour l'acquisition d'une langue étrangère ?

Les élèves déclarant ne parler que la langue cible régulièrement à la maison ont été supprimés des analyses relatives à cette caractéristique.

	Compréhension à la lecture	Compréhension à l'audition	Expression écrite
Anglais			
C. flamande	=	=	+
C. germanophone	=	=	=
C. française	=	=	=
Ensemble des pays	+	+	+
Allemand			
C. française	+	+	+
Ensemble des pays	+	+	+

Tableau 2.9 Différences entre les scores moyens selon le nombre de langues parlées à la maison (en faveur des élèves plurilingues) pour chacun des domaines de compétences dans les communautés belges (pour l'anglais et l'allemand) et dans l'ensemble des pays

En ce qui concerne les élèves testés en anglais, on ne trouve pas de différence significative entre les élèves testés en anglais dans les trois communautés belges en fonction du nombre de langues parlées régulièrement à la maison, à une exception près : en Communauté flamande, les élèves parlant plus d'une langue à la maison obtiennent de meilleurs résultats en expression écrite (voir le tableau 2.9). Si on prend en considération l'ensemble des pays, par contre, les élèves plurilingues obtiennent de meilleurs résultats que leurs condisciples monolingues dans les trois domaines.

Dans le cas des élèves testés en allemand, les résultats des élèves plurilingues sont meilleurs que ceux de leurs condisciples, pour les trois types de compétences, tant en Communauté française que dans l'ensemble des pays où l'allemand a été testé.

En ce qui concerne la Communauté française, on pourrait penser que ces résultats reflètent des caractéristiques spécifiques des élèves qui choisissent l'allemand : une partie d'entre eux pourraient être des élèves issus de familles germanophones. Nous avons donc voulu distinguer les élèves plurilingues selon qu'ils pratiquent ou non la langue cible parmi les langues qu'ils déclarent maîtriser (voir le tableau 2.10). Onze pour cent des élèves de la Communauté française qui ont été évalués en allemand se déclarent plurilingues et ont coché l'allemand parmi les langues qu'ils maîtrisent. Ce pourcentage paraît important, mais il est moins surprenant lorsqu'on le compare au pourcentage d'élèves évalués en anglais qui choisissent l'anglais parmi les langues maîtrisées (7 %). Des résultats plus détaillés concernant l'environnement linguistique des élèves sont présentés dans le chapitre 4 (voir page 101).

Élèves testés en anglais		
	Pourcentage	Erreur standard
Monolingues français	70,1	2,9
Monolingues anglais	0,2	0,3
Plurilingues mais sans anglais	22,9	3,1
Plurilingues dont anglais	6,7	1,4
Élèves testés en allemand		
	Pourcentage	Erreur standard
Monolingues français	68,1	3,2
Monolingues allemand	0,4	0,4
Plurilingues mais sans allemand	20,9	2,7
Plurilingues dont allemand	10,6	1,9

Tableau 2.10 Pourcentages d'élèves déclarant parler uniquement le français, uniquement la langue cible, plurilingues mais pas dans la langue cible, et plurilingues y compris la langue cible en Communauté française (QE26)

Pour mieux comprendre ce que recouvrent ces différences moyennes, les pourcentages d'élèves monolingues, d'une part, et plurilingues, d'autre part, qui atteignent chacun des niveaux du CECRL ont été analysés.

Les tableaux 2.11 et 2.12 présentent la répartition des élèves entre les niveaux du CECRL en fonction du nombre de langues parlées régulièrement à la maison.

Dans le cas de l'anglais, on n'observe aucune différence significative dans les pourcentages d'élèves des communautés belges aux différents niveaux du CECRL en fonction du nombre de langues parlées régulièrement à la maison (une opposé à plusieurs). Au plan européen, les élèves plurilingues sont moins nombreux aux niveaux les plus faibles (Pré-A1 et A1) et plus nombreux au niveau supérieur (B2).

Anglais		Compréhension à la lecture		Compréhension à l'audition		Expression écrite	
		Une seule langue	Plusieurs langues	Une seule langue	Plusieurs langues	Une seule langue	Plusieurs langues
Communauté française	Pré-A1	9,2 _{1,7}	10,7 _{2,1}	17,3 _{2,1}	20,1 _{3,3}	5,5 _{1,6}	6,4 _{1,6}
	A1	41,5 _{2,9}	43,2 _{4,3}	37,1 _{2,7}	34,5 _{4,0}	29,1 _{3,4}	28,7 _{4,1}
	A2	16,9 _{2,0}	17,7 _{3,4}	19,5 _{2,0}	17,3 _{3,3}	36,3 _{2,8}	36,5 _{4,5}
	B1	17,4 _{2,1}	14,4 _{3,4}	15,1 _{2,2}	16,1 _{3,3}	26,8 _{3,3}	23,5 _{3,1}
	B2	15,0 _{2,2}	14,0 _{2,7}	10,9 _{2,1}	12,0 _{3,1}	2,3 _{1,1}	4,9 _{1,7}
Communauté flamande	Pré-A1	1,1 _{0,6}	3,1 _{1,4}	0,6 _{0,6}	2,2 _{1,4}	-	-
	A1	9,2 _{1,6}	11,2 _{3,4}	4,6 _{1,1}	8,0 _{3,1}	4,9 _{1,6}	9,9 _{2,4}
	A2	8,6 _{1,3}	9,0 _{2,1}	5,9 _{1,4}	7,9 _{1,9}	22,0 _{2,4}	18,9 _{3,9}
	B1	17,1 _{2,5}	15,8 _{2,6}	15,9 _{2,1}	12,7 _{3,6}	58,8 _{3,1}	48,5 _{3,8}
	B2	64,0 _{2,6}	60,9 _{4,5}	73 _{2,3}	69,2 _{4,9}	14,2 _{2,5}	22,4 _{4,4}
Communauté germanophone	Pré-A1	2,9 _{1,4}	2,7 _{1,3}	4,1 _{1,6}	3,4 _{1,4}	-	0
	A1	24,4 _{3,2}	24,5 _{3,2}	15,0 _{2,6}	10,2 _{2,8}	9,9 _{2,8}	8,0 _{2,1}
	A2	19,4 _{2,9}	21,1 _{3,4}	20,1 _{2,5}	18,5 _{3,4}	35,8 _{3,7}	32,2 _{5,4}
	B1	23,5 _{3,4}	21,4 _{3,1}	31,7 _{3,4}	31,6 _{3,8}	46,5 _{3,1}	48,3 _{6,0}
	B2	29,8 _{3,1}	30,3 _{3,7}	29,1 _{2,7}	36,3 _{4,2}	7,8 _{2,7}	11,4 _{3,1}
Ensemble des entités adjudiquées	Pré-A1	13,7 _{0,5}	9,3 _{0,8}	15,7 _{0,6}	11,2 _{0,7}	8,5 _{0,6}	5,4 _{0,7}
	A1	29,6 _{0,6}	25,3 _{1,0}	20,5 _{0,7}	16,1 _{0,8}	22,3 _{0,7}	16,1 _{1,0}
	A2	12,0 _{0,5}	12,1 _{0,9}	12,1 _{0,5}	12,3 _{0,8}	24,9 _{0,6}	23,5 _{0,9}
	B1	14,5 _{0,4}	14,8 _{1,0}	16,5 _{0,7}	17,1 _{0,8}	32,0 _{0,7}	35,3 _{1,3}
	B2	30,2 _{0,7}	38,4 _{1,2}	35,2 _{0,8}	43,2 _{1,2}	12,2 _{0,7}	19,6 _{1,2}

Tableau 2.11 Pourcentages aux différents niveaux du CECRL des élèves testés en anglais selon qu'ils parlent une ou plusieurs langues régulièrement à la maison pour chacun des types de compétences, dans les trois communautés belges et dans l'ensemble des entités adjudiquées

En ce qui concerne les élèves testés en allemand, en Communauté française, c'est au niveau des élèves les plus compétents que se marque la différence en faveur des élèves plurilingues (B2). Au plan européen, les différences en faveur des élèves qui parlent plusieurs langues à la maison se marquent principalement aux niveaux supérieurs (B2 dans les trois domaines, mais aussi B1 en expression écrite) et au niveau inférieur (Pré-A1, dans les trois domaines). On trouve donc des différences plus marquées aux extrêmes : les élèves plurilingues sont relativement moins souvent faibles ou très faibles et plus souvent très compétents.

Allemand		Compréhension à la lecture		Compréhension à l'audition		Expression écrite	
		Une seule langue	Plusieurs langues	Une seule langue	Plusieurs langues	Une seule langue	Plusieurs langues
Communauté française	Pré-A1	15,1 _{1,8}	11,5 _{2,9}	14,1 _{2,0}	10,0 _{2,4}	4,7 _{1,1}	3,0 _{1,3}
	A1	48,0 _{2,6}	38,4 _{3,8}	43,1 _{2,5}	29,7 _{4,5}	33,4 _{2,5}	33,1 _{3,7}
	A2	17,3 _{2,0}	16,4 _{4,8}	20,8 _{2,4}	18,4 _{2,6}	35,5 _{2,5}	27,7 _{3,4}
	B1	11,5 _{1,9}	13,8 _{3,1}	14,0 _{2,1}	16,9 _{4,3}	21,1 _{2,2}	21,0 _{3,4}
	B2	8,1 _{1,5}	20,0 _{3,4}	8,0 _{1,3}	25,1 _{3,2}	5,3 _{1,4}	15,2 _{2,8}
Ensemble des entités adjudiquées	Pré-A1	24,8 ₁	15,6 _{1,5}	21,7 _{1,0}	13,0 _{1,0}	19,1 _{1,1}	9,2 _{1,3}
	A1	42,7 _{1,1}	40,0 _{1,6}	39,0 _{1,0}	34,3 _{1,8}	42,4 _{1,0}	39,7 _{1,8}
	A2	12,0 _{0,7}	14,2 _{1,6}	17,4 _{1,0}	19,1 _{1,4}	22,8 _{0,9}	25,0 _{1,4}
	B1	10,6 _{0,6}	13,4 _{1,5}	13,2 _{0,8}	15,5 _{1,2}	12,0 _{0,7}	16,3 _{1,2}
	B2	9,8 _{0,6}	16,8 _{1,6}	8,6 _{0,7}	18,1 _{1,2}	3,8 _{0,5}	9,7 _{0,9}

Tableau 2.12 Pourcentages aux différents niveaux du CECRL des élèves testés en allemand selon qu'ils parlent une ou plusieurs langues régulièrement à la maison pour chacun des types de compétences, en Communauté française et dans l'ensemble des entités adjudiquées

Ces différences de performances en faveur des élèves qui parlent plusieurs langues à la maison sont de nature à nourrir les polémiques relatives au bilinguisme (bien que, dans le cas présent, la question ne donne pas d'informations sur le niveau de compétence atteint dans la ou les autres langues parlées à la maison). Dans leur synthèse des travaux relatifs au bilinguisme, Hamers et Blanc (2000) distinguent deux types de conséquences de l'expérience bilingue : d'une part un renforcement du fonctionnement cognitif, d'autre part un impact négatif lié au contexte social. Les contextes sociaux qui entraînent des conséquences négatives présentent, selon ces auteurs, les caractéristiques suivantes :

- « l'enfant provient d'un milieu dominé et socialement désavantagé ;
- sa langue maternelle est peu valorisée dans la société et
- il est scolarisé dans une seconde langue prestigieuse, alors que le système scolaire tend à ignorer ou à dénigrer sa langue maternelle » (p. 109).

Sans doute, dans le cas présent, l'allemand présent dans les langues parlées régulièrement à la maison jouit-il d'un certain prestige...

Le pays de naissance de l'élève et de ses parents

Comme le PISA, l'ESLC distingue parmi les élèves des « natifs » (élèves nés dans le pays du test et dont au moins un des parents est né dans le pays), des « immigrés de 2^e génération » (élèves nés dans le pays et dont les deux parents sont nés à l'étranger) et des « immigrés de 1^{re} génération » (élèves nés à l'étranger et dont les deux parents sont nés à l'étranger).

Le tableau 2.13 donne les pourcentages d'élèves appartenant à chacune de ces catégories. En ce qui concerne les établissements où l'anglais a été testé, le taux d'élèves

natifs est proche des 90 % en Communauté flamande et 10 % plus faible dans les deux autres communautés belges. Dans les établissements de la Communauté française où l'allemand a été testé, le pourcentage d'élèves natifs est un peu plus élevé. Les pourcentages d'immigrés de 1^{re} et de 2^e générations sont assez proches en Communauté flamande et en Communauté française (pour l'anglais), mais l'immigration récente est plus présente en Communauté germanophone et en Communauté française dans le cas de l'allemand.

À ce sujet, on peut faire l'hypothèse, pour la Communauté germanophone, que ce que l'on y appelle immigrés de 1^{re} génération constitue une sous-population assez spécifique : il pourrait s'agir de frontaliers venus s'installer en Communauté germanophone, qui possèdent des caractéristiques socio-économiques et linguistiques spécifiques par rapport aux autres immigrés.

	Natifs	Immigrés de 2 ^e génération	Immigrés de 1 ^{re} génération
Anglais			
C. flamande	89,8 % _{1,3}	4,3 % _{0,9}	5,9 % _{0,9}
C. germanophone	78,8 % _{1,4}	1,3 % _{0,4³}	19,9 % _{1,4}
C. française	79,8 % _{2,5}	9,3 % _{1,0}	10,9 % _{2,0}
Allemand			
C. française	83,6 % _{1,3}	4,9 % _{0,6}	11,5 % _{1,2}

Tableau 2.13 Pourcentages d'élèves selon le pays de naissance dans les trois communautés belges pour l'anglais, en Communauté française pour l'allemand

Pour chaque communauté, chaque langue et chaque compétence, trois comparaisons ont été effectuées : comparaison entre les « natifs » et les « immigrés de 2^e génération », comparaison entre les « natifs » et les « immigrés de 1^{re} génération », comparaison entre les « immigrés de 2^e génération » et les « immigrés de 1^{re} génération ». Dans le tableau 2.14, seules sont indiquées les différences significatives : le signe '=' dans une case signifie qu'aucune des trois différences n'est significative ; quand une ou plusieurs différences sont significatives, elles sont seules mentionnées.

En Communauté flamande, pour chacun des trois domaines évalués en anglais, les résultats des élèves natifs sont supérieurs à ceux des immigrés de 1^{re} génération (N>1). En compréhension à la lecture, les scores des natifs sont également supérieurs à ceux des immigrés de 2^e génération (N>2). Aucune différence de résultats n'est significative dans les deux autres communautés belges en ce qui concerne l'anglais. Au plan européen, on retrouve la supériorité en anglais des élèves natifs par rapport aux immigrés de 1^{re} génération, ainsi qu'une supériorité des natifs par rapport aux immigrés de 2^e génération limitée à la compréhension à l'audition.

³ Les résultats de ces élèves ne sont pas présentés car ils sont trop peu nombreux.

	Compréhension à la lecture	Compréhension à l'audition	Expression écrite
Anglais			
C. flamande	N>1 N>2	N>1	N>1
C. germanophone	=	=	=
C. française	=	=	=
Ensemble des pays	N>1	N>1 N>2	N>1
Allemand			
C. française	=	1>N 1>2	=
Ensemble des pays	=	=	=

Tableau 2.14 Différences entre les scores moyens selon le pays de naissance pour chacun des domaines de compétences dans les communautés belges (pour l'anglais et l'allemand) et dans l'ensemble des pays. N désigne les 'élèves natifs', 1 les 'immigrés de 1^{re} génération' et 2 les 'immigrés de 2^e génération'

En allemand, par contre, la seule différence significative mise en évidence dans le tableau 2.14 concerne la compréhension à l'audition en Communauté française : les performances des élèves immigrés de 1^{re} génération (élèves nés à l'étranger et dont les deux parents sont nés à l'étranger) sont supérieures à celles des élèves natifs (1>N) et à celles des immigrés de 2^e génération (1>2). Au plan européen, les résultats moyens ne diffèrent pas selon ces critères.

Notons que, parmi ces élèves immigrés de 1^{re} génération en Communauté française, 63,0 % déclarent parler plus d'une langue régulièrement à la maison. Pour rappel, les différences en fonction du nombre de langues parlées régulièrement à la maison par les élèves testés en allemand sont significatives en faveur des plurilingues. Ce résultat conduit à étudier le cas de ces immigrés de 1^{re} génération étudiant l'allemand comme langue étrangère dans notre système éducatif. Nous avons regardé en détail les pays d'origine des immigrés de 1^{re} génération étudiant l'allemand, et les avons comparés aux pays d'origine des immigrés de 1^{re} génération étudiant l'anglais, afin de mieux appréhender les spécificités de cette catégorie d'élèves qui présente des résultats assez étonnants. L'analyse (voir le tableau 2.15) montre que près d'un cinquième des immigrés de 1^{re} génération testés en allemand sont ont des parents français (13 %) ou allemands (6 %) (pourcentages que l'on peut rapporter aux 8 % d'immigrés de 1^{re} génération d'origine française évalués en anglais et aux 3 % d'origine allemande). La comparaison par langue de test indique aussi que les élèves congolais sont moins représentés dans l'évaluation en allemand (4 %) qu'en anglais (11 %). Mais la particularité la plus importante de ce groupe d'immigrés de 1^{re} génération évalué en allemand est qu'il compte beaucoup plus d'étrangers européens (39 %) que dans le cas de l'anglais (20 %).

	2 ^e génération	1 ^{re} génération
Belgique		
Italie	11,40 %	2,54 %
France	5,67 %	12,29 %
Maroc	5,72 %	2,79 %
Allemagne	1,68 %	6,28 %
Turquie	20,02 %	3,12 %
Congo	4,63 %	3,59 %
Roumanie	2,86 %	1,12 %
Un autre pays européen	22,02 %	38,83 %
Un autre pays non européen	25,87 %	29,44 %

Tableau 2.15 Pays de naissance des mères (QE16) des élèves d'origine immigrée testés en allemand en Communauté française

Communauté française		Compréhension à la lecture		Compréhension à l'audition		Expression écrite	
		Natifs	Immigrés	Natifs	Immigrés	Natifs	Immigrés
Anglais	Pré-A1	10,0 _{1,8}	8,1 _{2,0}	17,7 _{1,9}	19,7 _{4,5}	4,9 _{1,6}	9,3 _{2,7}
	A1	42,2 _{2,8}	41,5 _{4,8}	36,5 _{2,5}	35,0 _{5,3}	29,1 _{3,0}	27,9 _{5,4}
	A2	17,7 _{1,8}	15,3 _{3,6}	19,9 _{1,9}	15,1 _{3,2}	37,2 _{2,9}	33,1 _{4,6}
	B1	16,4 _{2,4}	17,0 _{4,4}	15,0 _{1,9}	17,4 _{4,3}	26,1 _{2,8}	25,1 _{4,7}
	B2	13,7 _{1,8}	18,2 _{3,8}	10,8 _{2,1}	12,8 _{3,5}	2,7 _{1,2}	4,6 _{2,1}
Allemand	Pré-A1	14,2 _{1,5}	12,9 _{6,3}	12,7 _{1,6}	12,8 _{3,3}	3,9 _{1,0}	5,5 _{2,1}
	A1	45,4 _{2,4}	43,3 _{6,8}	40,9 _{2,4}	29,5 _{5,1}	33,9 _{2,3}	30,5 _{4,4}
	A2	17,2 _{2,0}	15,5 _{5,5}	20,9 _{2,2}	15,8 _{4,1}	34,6 _{2,1}	25,4 _{6,0}
	B1	12,3 _{1,6}	11,3 _{3,8}	14,9 _{1,8}	15,2 _{4,8}	21,1 _{2,2}	21,0 _{4,4}
	B2	11,0 _{1,6}	17,0 _{4,1}	10,7 _{1,5}	26,7 _{4,9}	6,5 _{1,2}	17,7 _{3,8}

Tableau 2.16 En Communauté française, pourcentages aux différents niveaux du CECRL des élèves testés en anglais ou en allemand selon qu'ils sont natifs ou immigrés (1^{re} ou 2^e génération) pour chacun des domaines de compétences

L'analyse de la répartition des élèves de la Communauté française entre les niveaux du CECRL (tableau 2.16) ne met en évidence de différence significative qu'en ce qui concerne les élèves les plus compétents, en compréhension à l'audition et en expression écrite, en allemand : dans ces deux domaines, davantage d'élèves immigrés (1^{re} et 2^e générations confondues) parviennent à se hisser au niveau B2 que d'élèves natifs.

La section fréquentée

Le tableau 2.17 montre le pourcentage que représentent les élèves inscrits dans les différentes filières dans les statistiques officielles et dans les échantillons testés dans chacune des langues. L'enseignement professionnel est, tant pour l'anglais que pour l'allemand, très largement sous-représenté, tandis que l'enseignement général est surreprésenté.

	Population 2010-2011		ESLC - anglais		ESLC - allemand	
	Effectif	%	%	<i>Différence</i>	%	<i>Différence</i>
Général	26 079	48 %	74 %	26 %	81 %	33 %
Technique et artistique de transition	4 295	8 %	7 %	-1 %	4 %	-4 %
Technique et artistique de qualification	11 952	22 %	18 %	-5 %	14 %	-8 %
Professionnel	11 534	21 %	2 %	-20 %	1 %	-20 %
Total	53 860	100 %	100 %	0 %	100 %	0 %

Tableau 2.17 Nombre et pourcentage d'élèves inscrits en 4^e année du secondaire dans les différentes filières en 2010-2011 (selon l'ETNIC), pourcentage des élèves testés dans les différentes filières et différence avec le pourcentage de la population pour l'anglais et pour l'allemand

En Communauté française, la grande majorité des élèves participant à l'ESLC fréquentent l'enseignement général (3 élèves sur 4 dans le cas de l'anglais et 4 sur 5 dans le cas de l'allemand), 1 élève sur 6 est inscrit dans l'enseignement technique ou artistique de qualification. Les élèves de l'enseignement technique ou artistique de transition ne représentent que 7 (anglais) ou 4 % (allemand), et ceux de l'enseignement professionnel sont moins de 2 %. L'obligation de suivre un cours de langue étrangère ne concerne tous les élèves que jusqu'à la fin du premier degré du secondaire : au-delà, la réglementation diffère selon la section fréquentée (voir page 121). En 2010-2011, 19 % des élèves du 2^e degré et 24 % de ceux du 3^e degré ne suivent aucun cours de langue (Etnic). Le pourcentage d'élèves de l'enseignement qualifiant qui ne suivent aucun cours de langues oscille entre 41 et 48 sur les dix dernières années, mais aucune tendance à la baisse n'apparaît (Etnic)⁴.

⁴ Des initiatives récentes représentent certainement un progrès à cet égard. La question des langues modernes est l'un des douze chantiers de la refondation de l'enseignement qualifiant engagée par la Communauté française. Selon un décret voté le 12 juillet 2012, lorsqu'une option groupée comporte une formation en langue moderne, celle-ci peut consister en cours inscrits à la grille-horaire, mais aussi en stages en entreprise ou mobilité hors Communauté française, cours de promotion sociale ou d'un opérateur public de formation.

Si l'ESLC ne donne aucune information sur la situation, en matière d'apprentissage des langues étrangères, des élèves inscrits dans l'année d'études retenue qui n'appartiennent pas à la population cible, la description par Eurydice de la situation des cours de langue dans l'enseignement qualifiant éclaire sur la part que pourraient représenter ces élèves sans cours de langue étrangère dans les différents systèmes éducatifs. La figure 2.14 présente les pourcentages d'élèves de l'enseignement qualifiant qui suivent un, deux ou aucun cours de langue.

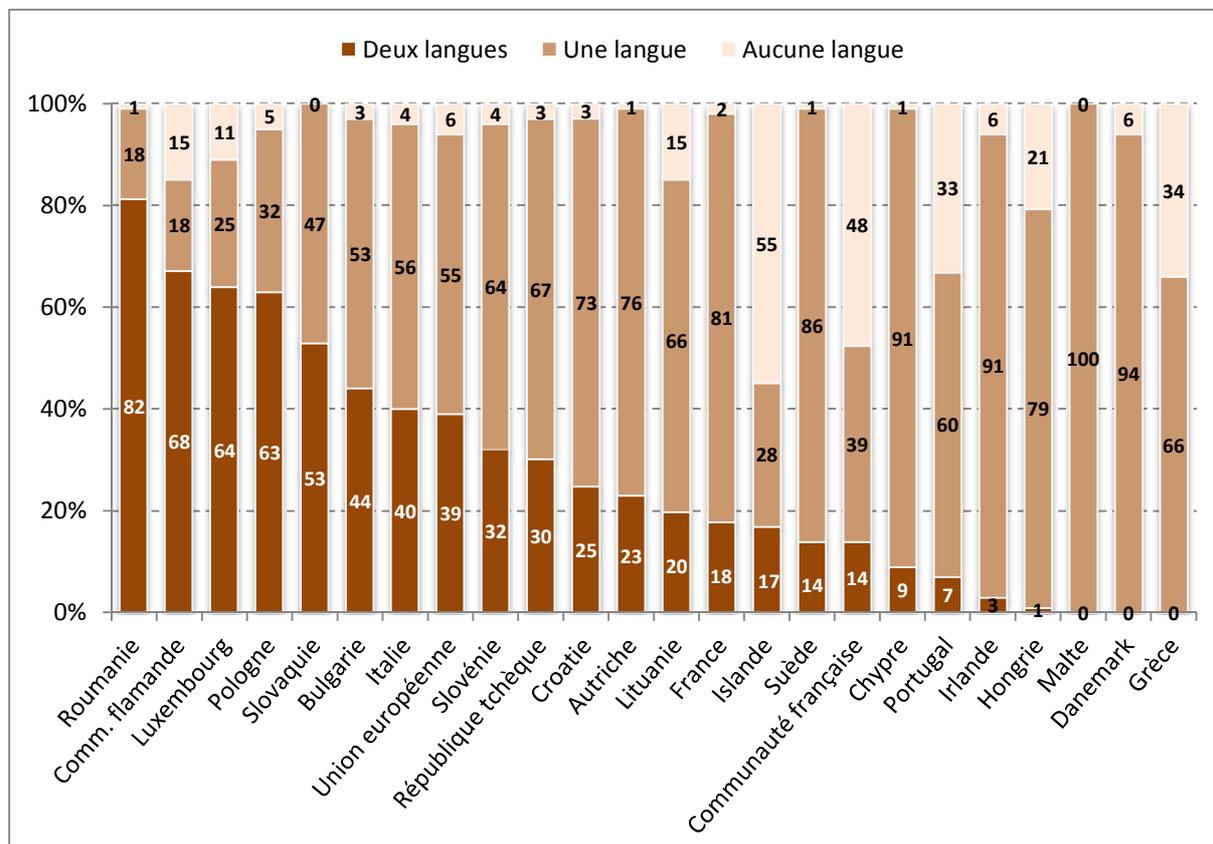


Figure 2.14 Répartition des élèves de l'enseignement qualifiant selon le nombre de langues étudiées (EACEA-Eurydice, 2013)

La population cible de l'ESLC ne comprend des élèves du qualifiant que dans 7 pays ou communautés sur 16 : les trois communautés belges, la Bulgarie, les Pays-Bas, le Portugal et l'Angleterre. Dans les autres systèmes éducatifs, les élèves de l'année d'études retenue fréquentent un enseignement général (tronc commun), avec dans cinq pays ou communautés un très faible pourcentage d'élèves dans une section préprofessionnelle (à cet égard, la Communauté germanophone pour le français et les Pays-Bas pour l'anglais font exception, avec respectivement 15 et 26 % d'élèves dans le préprofessionnel, alors que le pourcentage moyen pour les autres entités est de 1 %). La comparaison des résultats en fonction de la forme d'enseignement n'est donc présentée ci-dessous que pour les communautés belges.

Signalons en outre que 34 % des élèves évalués en anglais suivent un cours de latin et/ou de grec, pour 36 % des élèves évalués en allemand.

Dans les trois communautés belges, quel que soit le domaine de compétences, les différences de performance selon la forme d'enseignement fréquentée sont significatives et en faveur des élèves de l'enseignement de transition (voir le tableau 2.18).

	Compréhension à la lecture	Compréhension à l'audition	Expression écrite
Anglais			
C. flamande	+	+	+
C. germanophone	+	+	+
C. française	+	+	+
Allemand			
C. française	+	+	+

Tableau 2.18 Différences entre les scores moyens selon la forme d'enseignement (en faveur de l'enseignement de transition) pour chacun des domaines de compétences dans les communautés belges (pour l'anglais et l'allemand)

Le tableau 2.19 présente la répartition des élèves de la Communauté française entre les niveaux du CECRL selon qu'ils fréquentent l'enseignement de transition ou de qualification.

Communauté française		Compréhension à la lecture		Compréhension à l'audition		Expression écrite	
		Transition	Qualification	Transition	Qualification	Transition	Qualification
Anglais	Pré-A1	5,9 _{1,2}	25,5 _{4,2}	13,8 _{1,8}	35,4 _{4,4}	1,6 _{0,9}	23,3 _{5,5}
	A1	37,8 _{3,1}	60,1 _{4,9}	35,0 _{2,8}	41,9 _{4,0}	24,2 _{2,9}	49,3 _{5,8}
	A2	19,3 _{1,9}	8,0 _{2,0}	20,5 _{2,1}	12,3 _{2,6}	39,7 _{3,4}	22,3 _{3,9}
	B1	19,2 _{2,3}	5,4 _{2,1}	17,5 _{2,3}	7,1 _{3,9}	30,8 _{3,1}	4,7 _{2,6}
	B2	17,9 _{2,1}	1,0 _{1,0}	13,2 _{2,4}	3,3 _{2,3}	3,7 _{1,4}	-
Allemand	Pré-A1	10,6 _{1,8}	33,1 _{4,6}	10,1 _{1,6}	26,8 _{4,3}	1,3 _{0,5}	20,8 _{4,3}
	A1	46,1 _{2,4}	39,5 _{5,8}	38,5 _{2,8}	40,6 _{5,6}	31,1 _{2,0}	46,1 _{6,5}
	A2	18,0 _{2,2}	10,8 _{3,9}	21,7 _{2,3}	10,7 _{3,4}	35,6 _{2,5}	18,4 _{4,9}
	B1	12,9 _{1,6}	7,7 _{3,0}	16,0 _{1,7}	9,2 _{3,5}	23,8 _{2,4}	5,4 _{2,7}
	B2	12,4 _{1,6}	9,0 _{3,2}	13,7 _{1,6}	12,8 _{4,4}	8,2 _{1,3}	9,3 _{3,0}

Tableau 2.19 En Communauté française, pourcentages aux différents niveaux du CECRL des élèves testés en anglais ou en allemand selon qu'ils fréquentent l'enseignement de transition ou de qualification pour chacun des domaines de compétences

En Communauté française, les résultats en anglais des élèves fréquentant l'enseignement général ou technique de transition sont relativement bons : environ un tiers

des élèves se situent aux niveaux B1 et B2, et ce dans les trois compétences. En revanche, les résultats des élèves fréquentant l'enseignement technique de qualification ou professionnel sont très faibles : plus de trois-quarts d'entre eux occupent les niveaux Pré-A1 et A1. En compréhension à la lecture, les élèves de l'enseignement qualifiant sont beaucoup plus nombreux que leurs condisciples de l'enseignement de transition aux niveaux Pré-A1 et A1, tandis que la situation est inverse aux niveaux B1 et B2. En compréhension à l'audition, la différence se marque aux niveaux extrêmes (Pré-A1 et B2), tandis qu'en expression écrite, la différence en faveur des élèves de l'enseignement de transition se marque aux niveaux Pré-A1 à B1, la comparaison des pourcentages au niveau B2 en expression écrite étant rendue techniquement impossible par l'absence de tout élève de l'enseignement qualifiant à ce niveau.

Toujours en Communauté française, les scores en allemand des élèves fréquentant l'enseignement de qualification sont assez faibles : plus de deux-tiers d'entre eux occupent les niveaux Pré-A1 et A1. C'est dans les pourcentages d'élèves très faibles que les différences apparaissent : les pourcentages d'élèves au niveau Pré-A1 sont beaucoup plus élevés dans l'enseignement de qualification que dans l'enseignement de transition. En expression écrite, l'écart entre les élèves des deux sections est aussi très net aux niveaux A2 et B1 (plus d'élèves de l'enseignement de transition situés à ces deux niveaux).

Le retard scolaire

En Communauté française, le recours au redoublement est un des plus élevés au monde. Parmi les élèves testés en anglais, 65 % des élèves de l'enseignement de transition sont à l'heure ou en avance, mais dans l'enseignement qualifiant le pourcentage descend à 20 %. Dans le cas de l'allemand, les pourcentages sont un peu plus favorables : respectivement 80 et 36 % (voir le tableau 2.20). Les indicateurs de l'enseignement (2012) décrivent les taux de retard scolaire pour l'enseignement ordinaire en 2010-2011 pour quelques années d'études. En 3^e année de l'enseignement secondaire, le taux de retard moyen est de 21 % dans l'enseignement général, de 58 % dans le technique de transition, de 77 % dans le technique de qualification et de 87 % dans le professionnel.

	Anglais		Allemand	
	À l'heure ou en avance	En retard	À l'heure ou en avance	En retard
Transition	65 % _{2,9}	35 % _{2,9}	80 % _{1,5}	20 % _{1,5}
Qualification	20 % _{2,6}	80 % _{2,6}	36 % _{3,1}	64 % _{3,1}

Tableau 2.20 En Communauté française, répartition des élèves testés en retard, d'une part, à l'heure ou en avance, d'autre part, selon la forme d'enseignement fréquentée

	Compréhension à la lecture	Compréhension à l'audition	Expression écrite
Anglais	+	+	+
Allemand	=	=	+

Tableau 2.21 En Communauté française, différences entre les scores moyens selon le retard scolaire (en faveur des élèves à l'heure ou en avance) pour chacun des domaines de compétences et chacune des langues

Comme l'indique le tableau 2.21, en Communauté française, les différences de performances en anglais selon que les élèves accusent ou non au moins un an de retard scolaire sont significatives et ce, pour les trois compétences. Dans le cas des élèves testés en allemand, on n'observe de différences significatives que pour l'expression écrite.

En ce qui concerne les niveaux de compétences atteints, en Communauté française, dans le cas de l'anglais, les différences se marquent principalement en compréhension à la lecture et en expression écrite aux niveaux extrêmes de l'échelle (voir le tableau 2.22) : nettement moins d'élèves à l'heure occupent le niveau Pré-A1 que d'élèves en retard et plus d'élèves à l'heure se situent au niveau le plus élevé (B2 en compréhension à la lecture et B1 en expression écrite, peu d'élèves se situant au niveau B2 dans ce domaine). La différence moyenne notée ci-dessus à propos de la compréhension à l'audition n'est pas caractéristique d'un niveau déterminé, mais plus diffuse. Les performances en compréhension à l'audition ne diffèrent pas de façon significative selon que les élèves sont ou non en retard.

Communauté française		Compréhension à la lecture		Compréhension à l'audition		Expression écrite	
		À l'heure	En retard	À l'heure	En retard	À l'heure	En retard
Anglais	Pré-A1	5,8 _{1,8}	14,3 _{2,1}	14,4 _{2,3}	22,5 _{2,5}	1,9 _{0,8}	10,7 _{2,7}
	A1	35,6 _{3,7}	50,8 _{4,1}	34,2 _{2,9}	39,1 _{3,2}	22,9 _{2,9}	36,8 _{4,6}
	A2	19,4 _{2,0}	14,2 _{2,7}	21,8 _{2,5}	15,2 _{2,2}	38,7 _{3,9}	33,6 _{3,2}
	B1	20,3 _{2,7}	11,6 _{2,3}	17,6 _{2,6}	13,0 _{2,2}	32,4 _{3,2}	17,0 _{2,8}
	B2	18,9 _{2,4}	9,0 _{2,3}	12,0 _{2,3}	10,3 _{2,4}	4,1 _{1,6}	1,8 _{0,9}
Allemand	Pré-A1	11,7 _{1,5}	20,2 _{4,9}	11,4 _{1,7}	16,2 _{3,5}	3,0 _{0,8}	7,2 _{2,5}
	A1	44,8 _{2,7}	46,0 _{4,3}	39,2 _{2,9}	38,0 _{4,0}	31,2 _{2,1}	38,6 _{3,9}
	A2	18,0 _{2,2}	14,0 _{3,9}	22,1 _{2,4}	14,3 _{3,9}	33,8 _{2,4}	31,8 _{3,9}
	B1	13,7 _{1,7}	7,8 _{2,4}	15,7 _{2,0}	13,0 _{3,5}	24,1 _{2,5}	12,8 _{2,9}
	B2	11,8 _{1,7}	12,1 _{2,8}	11,6 _{1,5}	18,5 _{3,7}	7,9 _{1,4}	9,7 _{2,4}

Tableau 2.22 En Communauté française, pourcentages aux différents niveaux du CECRL des élèves testés en anglais et en allemand selon qu'ils sont à l'heure (y compris en avance) ou en retard pour chaque domaine de compétences

Dans le cas de l'allemand, la seule différence significative s'observe au niveau B1 en expression écrite : davantage d'élèves à l'heure atteignent ce niveau (le pourcentage d'élèves à l'heure qui parviennent à se hisser au niveau B1 en expression écrite est quasi le double du pourcentage d'élèves en retard qui atteignent ce niveau).

Un tour d'horizon pour la Communauté française

Afin de fournir une vue d'ensemble des différences de résultats au sein de la Communauté française, les figures 2.15 à 2.20 présentent les performances moyennes en compréhension à la lecture, en compréhension à l'audition et en expression écrite respectivement pour l'anglais et l'allemand en fonction des caractéristiques personnelles et scolaires des élèves.

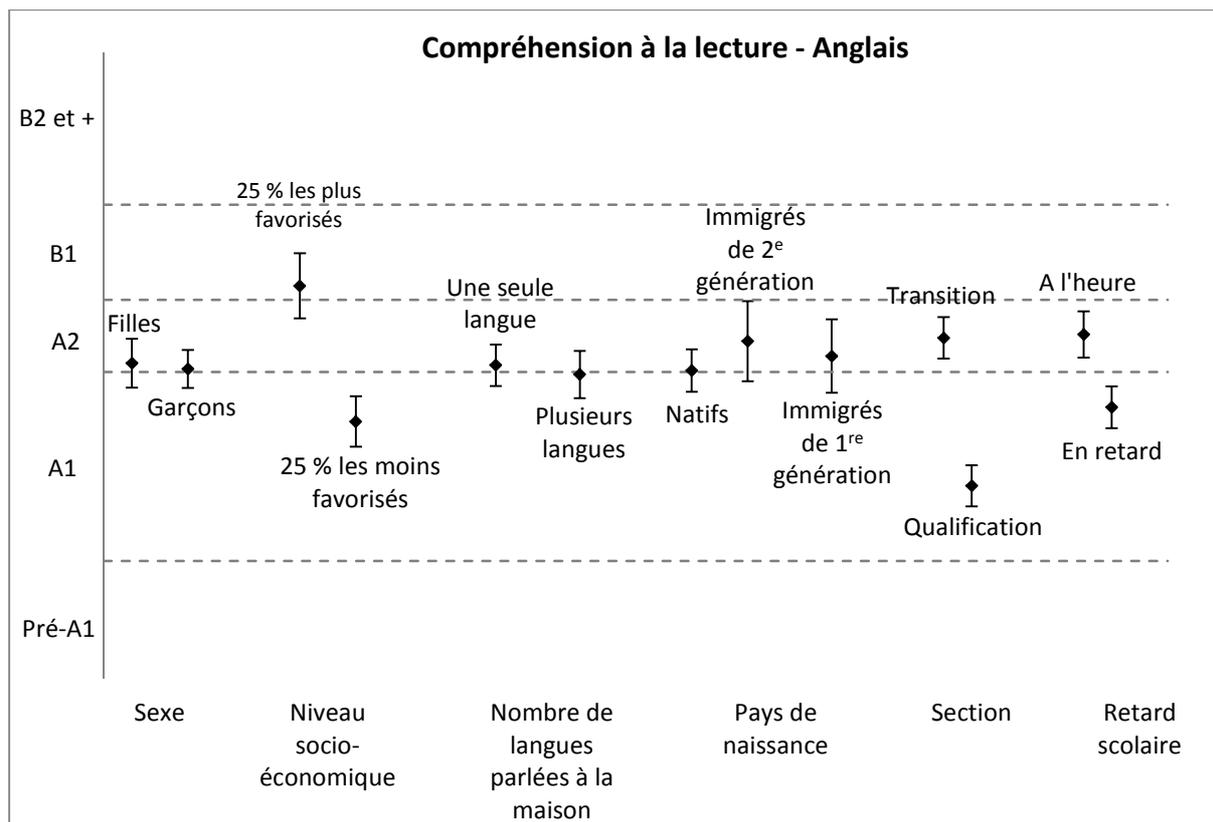


Figure 2.15 Moyennes pour la compréhension à la lecture en anglais selon les caractéristiques des élèves en Communauté française

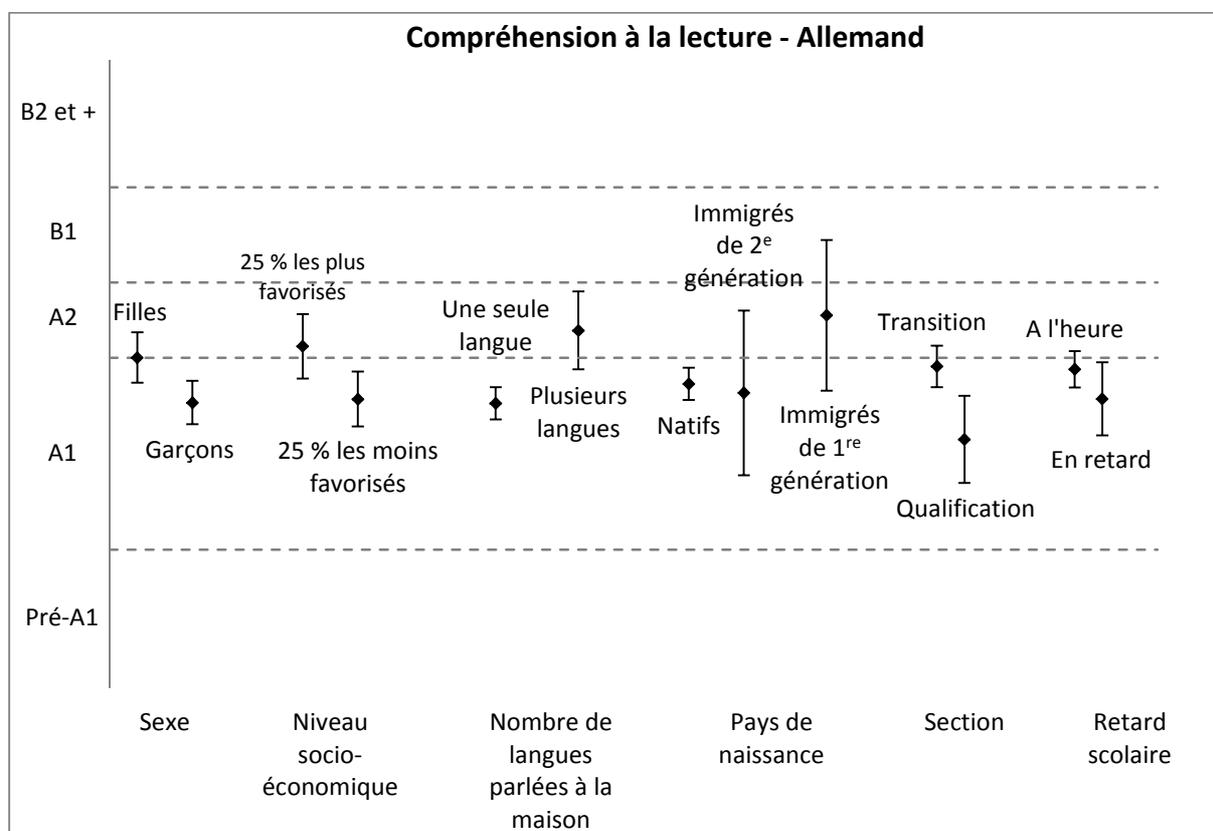


Figure 2.16 Moyennes pour la compréhension à la lecture en allemand selon les caractéristiques des élèves en Communauté française

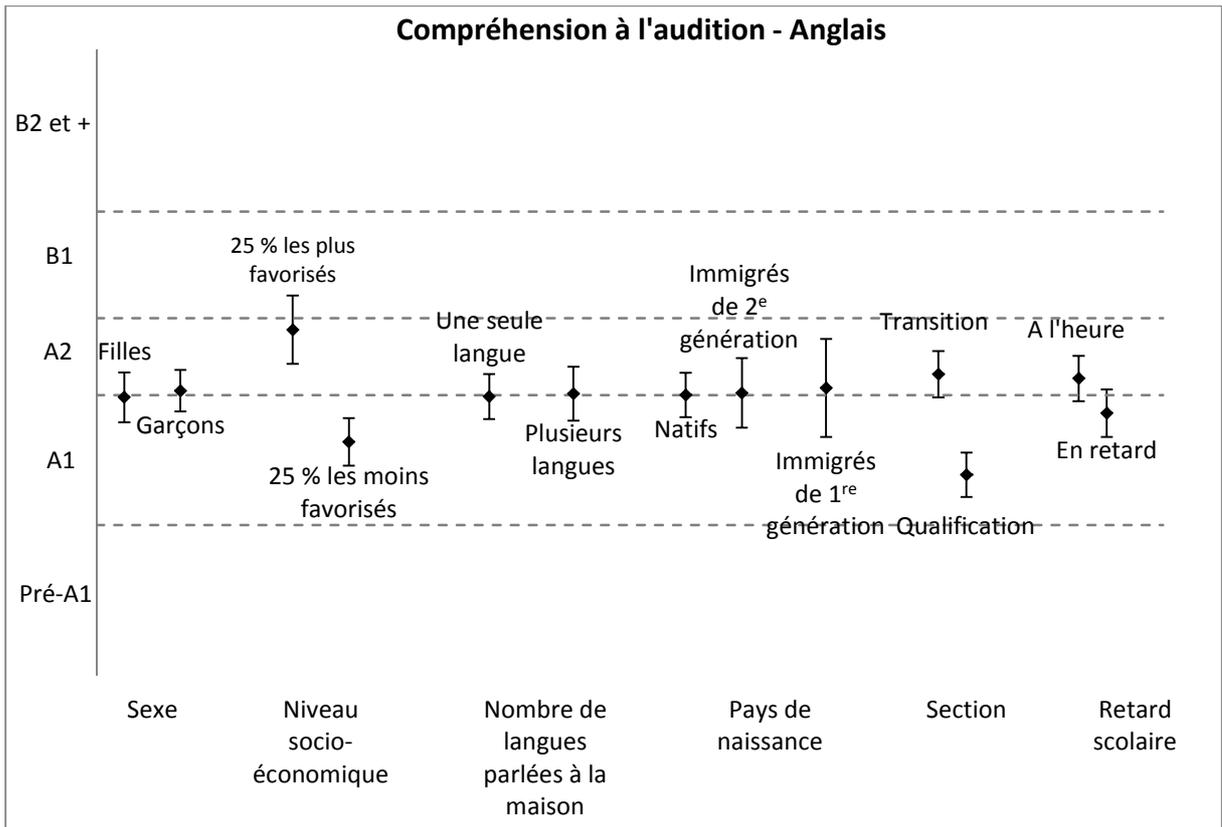


Figure 2.17 Moyennes pour la compréhension à l'audition en anglais selon les caractéristiques des élèves en Communauté française

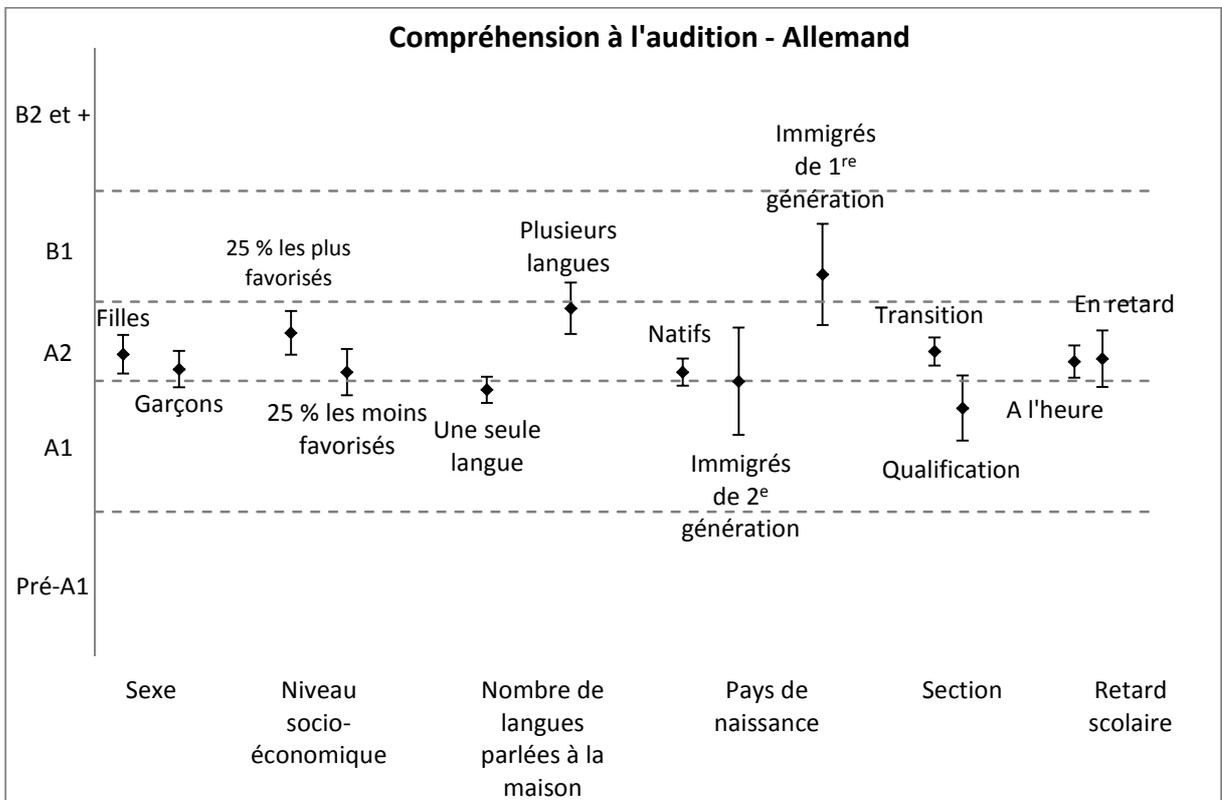


Figure 2.18 Moyennes pour la compréhension à l'audition en allemand selon les caractéristiques des élèves en Communauté française

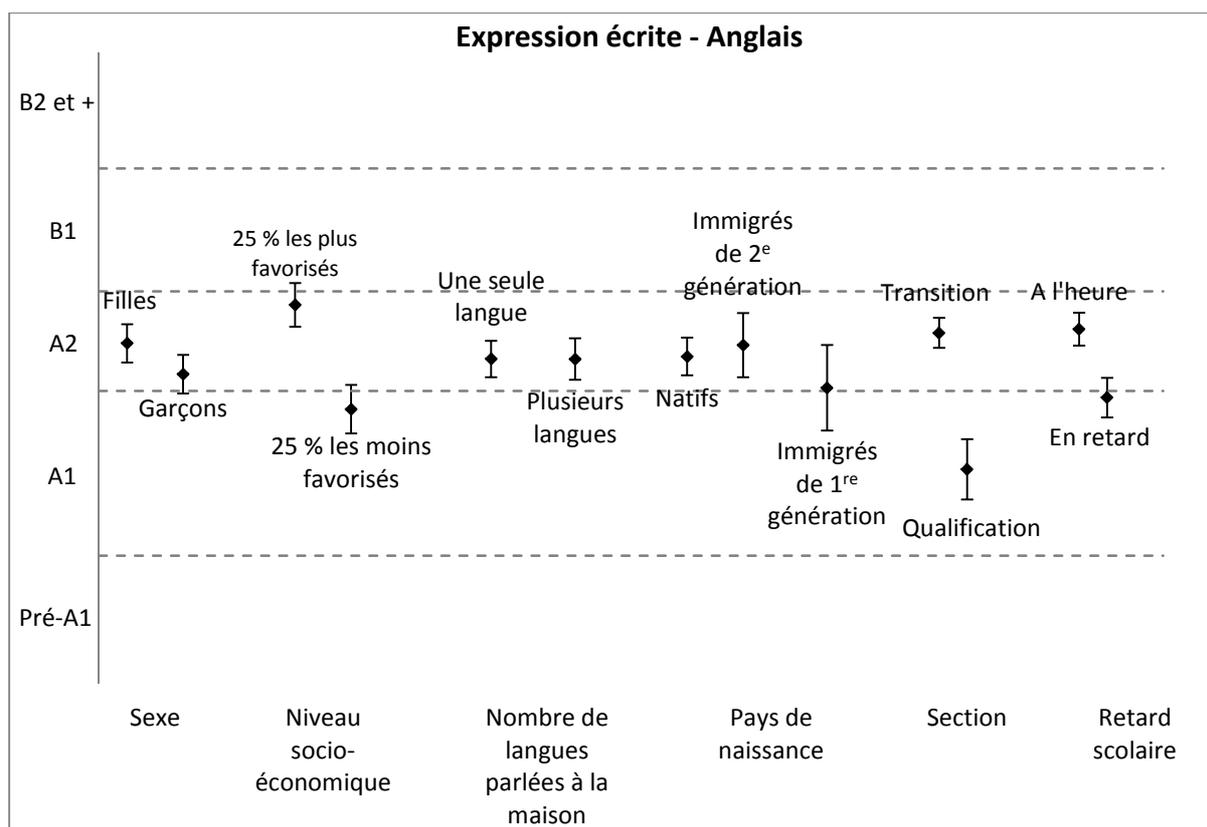


Figure 2.19 Moyennes pour l'expression écrite en anglais selon les caractéristiques des élèves en Communauté française

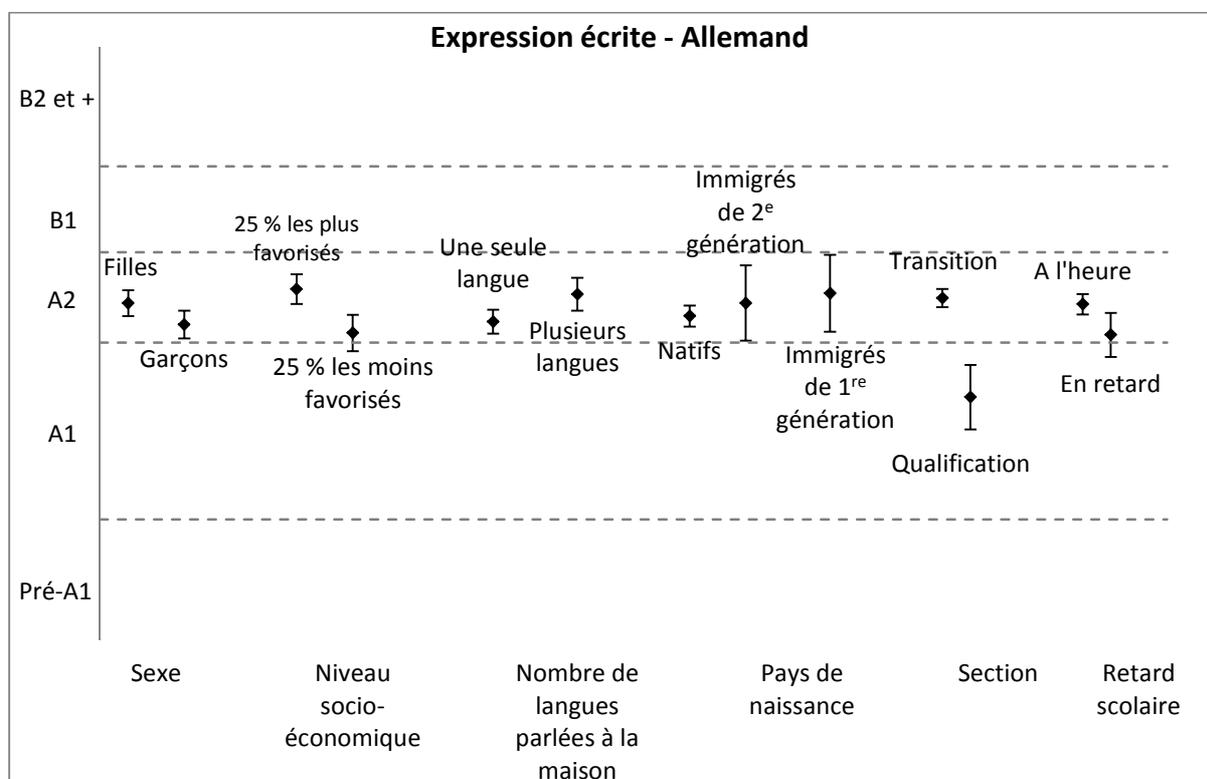


Figure 2.20 Moyennes pour l'expression écrite en allemand selon les caractéristiques des élèves en Communauté française

Dans les figures 2.15 à 2.20, chaque moyenne est assortie de son intervalle de confiance. Ces performances moyennes sont situées, pour chaque domaine de compétences et chacune des deux langues, dans une zone (délimitée par des pointillés) qui correspond à chacun des niveaux du CECRL.

En Communauté française, quels que soient le domaine de compétences et la langue, les scores moyens de la quasi-totalité des sous-groupes se situent aux niveaux A1 et A2. Aucun sous-groupe ne se situe au niveau Pré-A1 et aucun non plus au niveau B2. Deux sous-groupes atteignent le niveau B1 : les élèves de SES supérieur testés en anglais, en compréhension à la lecture, et les immigrants de 1^{re} génération testés en allemand, en compréhension à l'audition.

En compréhension à la lecture en anglais, l'écart entre les élèves selon le **niveau socio-économique** équivaut à deux niveaux du CECRL, puisque les élèves issus des milieux les plus favorisés se situent au niveau B1 tandis que leurs condisciples issus des milieux les moins favorisés occupent le niveau A1. Si on distingue les élèves en fonction de la forme d'enseignement fréquentée, les élèves de **l'enseignement de transition** se situent en moyenne au niveau A2, tandis que leurs condisciples de l'enseignement de qualification se concentrent plutôt au niveau A1 (en compréhension à la lecture en allemand, cependant, les deux sous-groupes se situent au niveau A1).

De façon cohérente avec la plupart des autres études, l'ESLC met en évidence des différences entre des sous-groupes constitués selon d'autres axes. Les élèves **à l'heure** obtiennent généralement de meilleurs résultats que leurs condisciples en retard (à l'exception de la compréhension à la lecture et à l'audition pour les élèves testés en allemand). Les performances des **filles** sont, dans la plupart des cas, supérieures à celles des garçons et toutes les différences significatives sont en leur faveur.

Les résultats en fonction du **pays d'origine** et du **nombre de langues parlées à la maison** présentent un profil différent selon la langue testée. Dans le cas des élèves testés en anglais, les différences entre les sous-groupes constitués sur ces bases sont minimes et aucune n'est significative. Les élèves testés en allemand, par contre, obtiennent de meilleurs résultats s'ils sont plurilingues (les différences sont significatives dans les trois domaines) et s'ils sont immigrés de 1^{re} génération (cependant, une seule différence est significative).

Les caractéristiques individuelles envisagées conjointement

Les caractéristiques des élèves envisagées une à une ci-avant ont été introduites simultanément dans une analyse de régression multivariée. Le but de ce type d'analyse est de voir si une variable d'intérêt, par exemple, le plurilinguisme, a ou non un effet sur les performances une fois tenues sous contrôle d'autres variables qui ont elles aussi un impact potentiel sur les performances. En d'autres termes, si par exemple le fait d'être plurilingue a un effet positif sur les performances, cet effet existe-t-il toujours une fois tenu sous contrôle le statut par rapport à l'immigration ou la filière d'enseignement ?

Toutes les variables sociodémographiques (sexe, statut socio-économique, statut par rapport à l'immigration), linguistique (plurilinguisme) ou scolaires (filères et redoublement) examinées dans les pages qui précèdent ont été introduites dans une analyse multivariée.

En allemand

Le tableau 2.23 présente les effets (coefficients de régression) de chacune de ces variables une fois tenues sous contrôle toutes les autres variables, et ce, pour les trois domaines de compétences évalués en allemand.

Dans ce type d'analyse, les variables doivent être soit continues (comme le statut socio-économique, qui est un indice graduel) ou dichotomiques. Pour le cas de la variable « sexe », cela ne pose pas de problème, puisque la variable originale est déjà en deux catégories. Pour la filière, nous opposons les élèves en qualification (TQ et P) aux élèves de transition (G et TT). Pour les plurilingues, les élèves déclarant ne parler qu'une langue à la maison sont opposés à ceux qui déclarent en parler plus d'une.

Concernant la variable « immigration », nous aurions pu opposer les Belges aux immigrés de 1^{re} ou 2^e génération, mais risquer de perdre les spécificités de ces élèves, particulièrement en allemand. Nous avons donc effectué deux analyses, la première oppose les Belges aux immigrés de 2^e génération, et la seconde oppose les Belges aux immigrés de 1^{re} génération (voir le tableau 2.24).

Allemand	Coeff. régr. lecture			Coeff. régr. audition			Coeff. régr. écriture		
	Effet	Erreur	significatif	Effet	Erreur	significatif	Effet	Erreur	significatif
Fille	0,23	0,10	OUI	0,06	0,07	NON	0,39	0,15	OUI
ESCS	0,08	0,05	NON	0,10	0,04	OUI	0,19	0,09	OUI
Transition	0,50	0,15	OUI	0,49	0,12	OUI	1,62	0,35	OUI
À l'heure	0,12	0,10	NON	-0,13	0,12	NON	0,27	0,22	NON
Natif vs immigrés									
2e génération	0,07	0,25	NON	0,14	0,20	NON	-0,28	0,41	NON
Plurilingue	0,40	0,12	OUI	0,43	0,10	OUI	0,21	0,20	NON
Fille	0,24	0,10	OUI	0,13	0,07	NON	0,39	0,17	OUI
ESCS	0,10	0,05	NON	0,13	0,05	OUI	0,20	0,10	OUI
Transition	0,50	0,14	OUI	0,34	0,13	OUI	1,92	0,33	OUI
À l'heure	0,12	0,11	NON	-0,08	0,12	NON	0,22	0,21	NON
Natif vs immigrés									
1re génération	-0,44	0,20	OUI	-0,54	0,18	OUI	-0,70	0,35	OUI
Plurilingue	0,39	0,11	OUI	0,43	0,11	OUI	0,44	0,19	OUI

Tableau 2.23 En Communauté française, effet d'une caractéristique individuelle sur les compétences en allemand, une fois les autres caractéristiques individuelles tenues sous contrôle

Les résultats indiquent que « toutes choses égales par ailleurs », les filles obtiennent de meilleurs résultats que les garçons, excepté dans le domaine de la compréhension à l'audition. Sous contrôle des autres caractéristiques, le statut socio-économique de l'élève a un impact modeste, même s'il est significatif en compréhension à l'audition et en expression écrite. La filière d'enseignement (fréquenter l'enseignement général ou technique de

transition) a quant à elle un effet puissant sur les compétences en allemand, en particulier dans le domaine de l'expression écrite. Par contre, sous contrôle des autres caractéristiques, le redoublement n'a pas d'effet significatif sur les performances en allemand, contrairement à ce que l'on observe dans les domaines des mathématiques, des sciences ou de la lecture en français dans le PISA⁵. On n'observe pas non plus d'effet de l'immigration, pour les élèves nés en Belgique (2^e génération). En revanche, on observe un effet en faveur des immigrés (le coefficient est négatif pour les Belges) lorsque l'on s'intéresse aux immigrés de 1^{re} génération apprenant l'allemand. Cet effet est important, lorsqu'on le compare par exemple à l'effet de la filière fréquentée. Enfin, on observe un effet tout aussi important du plurilinguisme, significatif dans 5 analyses sur 6.

Ces résultats sont particulièrement intéressants, dans la mesure où d'une part ils s'écartent de ce que l'on observe dans d'autres enquêtes internationales en termes d'impact du retard et du statut par rapport à l'immigration, et où, d'autre part, ils mettent en évidence l'intérêt du plurilinguisme par rapport au développement des compétences en allemand.

En anglais

L'analyse a été reproduite pour l'anglais (voir le tableau 2.24). Ce qui frappe ici, ce sont les différences selon la compétence évaluée.

Anglais	Coeff. régr. lecture			Coeff. régr. audition			Coeff. régr. écriture		
	Erreur	Effet significatif		Erreur	Effet significatif		Erreur	Effet significatif	
File	-0,03	0,06	NON	-0,04	0,06	NON	0,50	0,16	OUI
ESCS	0,29	0,05	OUI	0,21	0,05	OUI	0,58	0,11	OUI
Transition	0,65	0,12	OUI	0,48	0,10	OUI	1,98	0,29	OUI
À l'heure	0,22	0,10	OUI	0,00	0,07	NON	0,46	0,17	OUI
Natif vs immigrés									
2e génération	-0,31	0,15	OUI	-0,07	0,08	NON	-0,41	0,23	NON
Plurilingue	0,04	0,08	NON	0,11	0,07	NON	0,30	0,15	NON
File	-0,06	0,07	NON	-0,04	0,07	NON	0,47	0,17	OUI
ESCS	0,26	0,05	OUI	0,20	0,05	OUI	0,55	0,10	OUI
Transition	0,65	0,12	OUI	0,45	0,10	OUI	1,99	0,29	OUI
À l'heure	0,23	0,10	OUI	0,01	0,07	NON	0,49	0,18	OUI
Natif vs immigrés									
1re génération	-0,39	0,12	OUI	-0,16	0,15	NON	-0,17	0,41	NON
Plurilingue	-0,02	0,08	NON	0,06	0,07	NON	0,23	0,17	NON

Tableau 2.24 En Communauté française, effet d'une caractéristique individuelle sur les compétences en anglais, une fois les autres caractéristiques individuelles tenues sous contrôle

⁵ Rappelons que, dans le PISA, l'échantillon se base sur l'âge (15 ans). Par conséquent, les élèves retardés fréquentent une année d'études différente des autres. Dans l'ESLC, par contre, les élèves retardés sont plus âgés, mais inscrits dans la même année d'études que les autres.

Dans le domaine de l'expression écrite, les variables qui sont généralement liées à la performance dans une enquête comme le PISA (lecture), telles que le sexe, le statut socio-économique, la filière, le fait d'être à l'heure sont des prédicteurs puissants des performances, même sous contrôle les unes des autres. On note cependant qu'il n'y a pas d'effet significatif du statut par rapport à l'immigration (ce qui peut être également le cas dans le PISA sous contrôle du statut socio-économique), mais que s'il était significatif, l'effet serait en faveur des immigrés. Contrairement à l'allemand, l'effet du plurilinguisme n'est pas significatif.

Dans le domaine de la compréhension à l'audition, les seuls effets significatifs sont le statut socio-économique et la filière fréquentée. Les autres variables retenues n'ont plus d'effet lorsqu'on les analyse conjointement dans le cadre de cette analyse multivariée. En lecture, on note que le sexe n'a pas d'effet significatif (contrairement à la lecture en français telle qu'évaluée dans les enquêtes PISA ou Pirls), et que, contrairement à l'allemand, le plurilinguisme n'a pas d'impact. Enfin, on pointera les résultats des immigrés de 1^{re} ou 2^e génération dans ce domaine : sous contrôle des autres caractéristiques individuelles, on observe un effet significatif et important en faveur des élèves d'origine étrangère par rapport aux élèves belges.

Sans surprise, l'ESLC met en évidence des différences de performance en fonction de diverses caractéristiques individuelles des élèves testés, que ce soit en Communauté française ou dans l'ensemble des pays ou communautés où l'anglais ou l'allemand ont été évalués.

Les résultats des analyses bivariées présentés dans la première partie de ce chapitre sont intéressants pour établir les différences de résultats en fonction des caractéristiques personnelles et scolaires et repérer les lacunes et les forces des différentes sous-populations. Ces analyses ne permettent cependant que d'expliquer partiellement les performances des élèves. En effet, les caractéristiques analysées ne sont pas indépendantes les unes des autres. Des analyses de régression multivariées ont donc également été réalisées afin de contrôler plus finement l'impact des caractéristiques personnelles et scolaires. Elles mettent en évidence d'importantes différences dans les variables liées aux performances des élèves selon la langue cible.

4. Les élèves sont-ils capables de s'autoévaluer ?

En plus des épreuves destinées à fournir une mesure objective de leurs compétences en langues, les élèves ont dû compléter une échelle d'autoévaluation composée de 16 items : chacun de ceux-ci correspond à un des niveaux A1 à B2 du CECRL et à l'une des quatre compétences classiquement distinguées : la compréhension à la lecture, la compréhension à l'audition, l'expression écrite et l'expression orale sont en effet investiguées, même si les compétences en expression orale ne sont pas mesurées par l'ESLC. Selon que l'élève se sent ou non capable d'effectuer l'action décrite dans la langue cible, il coche « Oui » ou « Non, pas encore ». Pour chaque domaine de compétences, il obtient donc de 0 à 4 points.

La figure 2.21 présente, à titre d'exemple, l'extrait du questionnaire portant sur l'autoévaluation des capacités de compréhension à l'audition.

Dans la suite de ce rapport, l'expression « langue cible » sera utilisée, entre parenthèses, pour remplacer les noms des différentes langues cibles dans les questions posées (bien entendu, chaque chef d'établissement, professeur ou élève a reçu un questionnaire dans lequel le nom de la langue cible qui le concernait était précisé).

Es-tu capable de faire les choses suivantes lorsque tu entends parler (la langue cible) ?

(Coche une case pour chaque affirmation : OUI si la phrase décrit une tâche que tu te sens déjà capable d'effectuer, et NON si tu n'es PAS encore CAPABLE de faire ce qui est décrit)

	Non, pas encore	Oui
1 Je suis capable de comprendre des questions et des consignes à condition qu'on parle distinctement et lentement.	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1
2 Je suis capable de comprendre ce que l'on me dit, si mon interlocuteur prend la peine de parler clairement, lentement et simplement.	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1
3 Je suis capable de comprendre les idées principales de programmes radio ou télé traitant de sujets qui me sont familiers, à condition qu'on n'y parle pas trop vite.	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1
4 Je suis capable de comprendre des conversations ou des exposés longs et complexes si le thème abordé m'est relativement familier.	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1

Figure 2.21 Extrait du questionnaire d'autoévaluation proposé à chacun des élèves (QEA2)

Selon SurveyLang, le but principal de l'inclusion de ces items était de contribuer à la validation des standards du CECRL. À notre sens, un autre objectif peut être visé au travers de ces items : en effet, jusqu'à l'ESLC, les comparaisons des compétences en langues des Européens reposaient quasi-exclusivement sur les autoévaluations des adultes interrogés dans le cadre des Eurobaromètres (la dernière enquête a été publiée en juin 2012 (TNS Opinion & Social, Juin 2012). L'autoévaluation des élèves dont les compétences sont également mesurées à l'aide de tests devrait donner une indication sur la validité des

autoévaluations rapportées dans les Eurobaromètres : peut-on s’y fier ? Le degré de sévérité des autoévaluations est-il constant, indépendant des pays et des langues ?

Pour chaque entité adjudiquée et chacune des langues évaluées, les scores moyens des élèves aux tests selon qu’ils avaient coché zéro, un, deux, trois ou quatre des niveaux de la grille d’autoévaluation (A1 à B2) ont été calculés. Si on admet que les difficultés des items sont hiérarchisées, on peut assimiler les scores de 1 à 4 aux niveaux A1 à B2 du CECRL.

Au sein d’une même entité adjudiquée, les élèves obtiennent-ils en moyenne des résultats cohérents avec la note qu’ils s’attribuent ? Soixante-quatre corrélations ont été calculées entre les scores des élèves et leur autoévaluation (16 systèmes éducatifs, 2 langues et 2 compétences prises en considération : la compréhension à la lecture et la compréhension à l’audition) : toutes les corrélations sont positives et elles varient de 0,18 à 0,48 selon le pays, la langue et la compétence. Au sein d’une même « unité », meilleurs sont les résultats, plus élevé est le score d’autoévaluation.

Au plan international, en revanche, on observe de fortes incohérences entre les autoévaluations et les scores aux tests.

Le tableau 2.25 reprend, à titre d’illustration, les scores moyens en compréhension à la lecture en allemand des élèves en fonction de leur autoévaluation aux Pays-Bas et en Angleterre.

Score d’autoévaluation	1	2	3	4
	Pourcentage d’élèves s’attribuant chacun des scores			
Pays-Bas	4 %	17 %	44 %	32 %
Angleterre	4 %	14 %	41 %	38 %
	Score moyen de compréhension à la lecture des élèves s’attribuant chacun des scores			
Pays-Bas	0,93	1,19	1,35	1,52
Angleterre	-0,44	-0,17	0,05	0,13

Tableau 2.25 Scores de compréhension à la lecture en allemand et scores d’autoévaluation (SurveyLang, 2012a)

Alors que les pourcentages d’élèves qui s’attribuent les différents scores d’autoévaluation sont similaires dans les deux pays, les scores moyens en compréhension à la lecture diffèrent fortement : ainsi les élèves des Pays-Bas qui s’attribuent le niveau 1 obtiennent un score en lecture de 0,93, alors que les élèves anglais qui s’attribuent le niveau 4 n’obtiennent qu’un score de 0,13.

La figure 2.22 décrit les pourcentages d’élèves obtenant respectivement 0, 1, 2, 3 ou 4 points à l’épreuve d’autoévaluation (à gauche) et ceux qui atteignent les niveaux Pré-A1, A1, A2, B1 et B2 à l’épreuve de compétences, en compréhension à la lecture. Les informations concernent les trois communautés belges, ainsi que les pays le mieux et le moins bien classés (respectivement la Suède et le France).

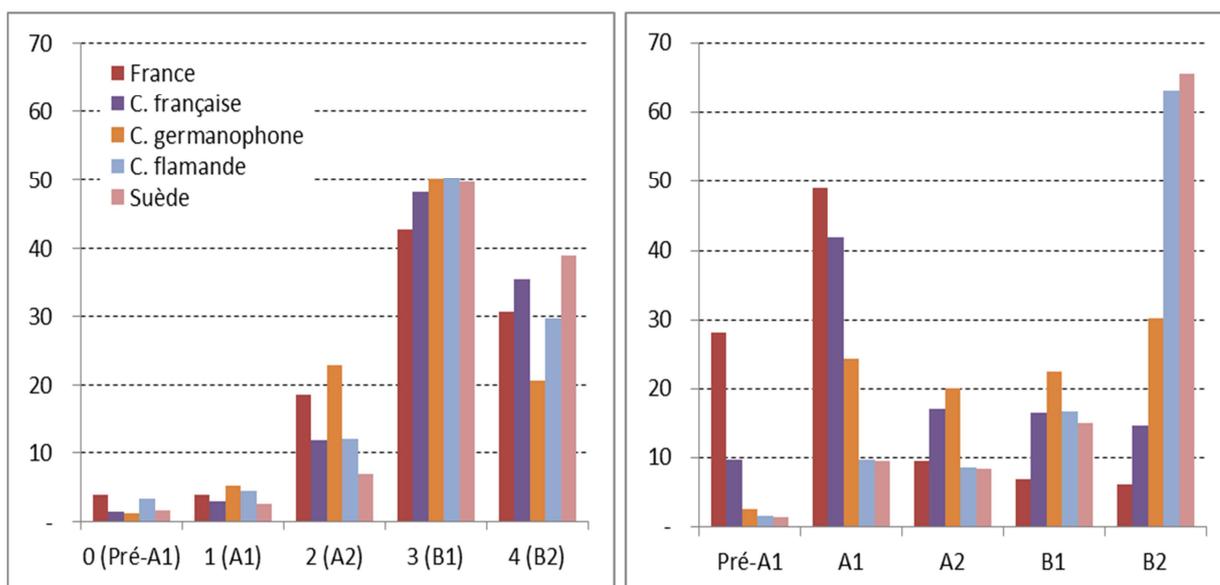


Figure 2.22 Pourcentage d'élèves obtenant chacun des scores d'autoévaluation (histogramme de gauche) et pourcentage d'élèves à chacun des niveaux du CECRL (histogramme de droite) en compréhension à la lecture en anglais pour les communautés belges, ainsi que les pays le mieux et le moins bien classés

Les profils d'autoévaluation sont assez semblables, avec pour tous un mode correspondant à trois points, soit le niveau B1. Par contre, les évaluations objectives démontrent une plus grande variabilité des profils par système éducatif, le mode se situant au niveau B2 (Suède et Communauté flamande, ainsi que, moins nettement, Communauté germanophone), ou au niveau A1 (France et Communauté française).

En Communauté française, les pourcentages d'élèves autoévalués aux niveaux inférieurs du CECRL (Pré-A1 et A1) sont largement sous-estimés, tandis qu'à l'inverse, les pourcentages d'élèves aux niveaux supérieurs (B1 et B2) sont très surestimés. La proportion d'élèves qui s'autoévaluent A2 correspond mieux au pourcentage d'élèves évalués à ce niveau.

On trouve une autre illustration du caractère relatif des autoévaluations dans l'analyse transversale de profils des politiques éducatives à propos de la Norvège (Conseil de l'Europe, 2004, p.17) : « *la compétence plurilingue des Norvégiens va (donc) bien au-delà de leur capacité à parler l'anglais. (...) Souvent, cette richesse linguistique est considérée comme normale et est sous-estimée. De nombreux jeunes n'en ont même pas conscience. Or ces mêmes jeunes se plaignent parfois de leurs lacunes dans la deuxième langue étrangère qu'ils ont apprise à l'école, au lieu de se réjouir de leur plurilinguisme* ».

Ces résultats suggèrent que les autoévaluations des élèves sont relatives et pourraient varier en fonction du niveau de compétence de leur entourage. L'utilisation de comportements comme référence ne suffit pas à neutraliser cette influence. Comme l'écrit SurveyLang (2012a), « *The self-ratings are normative rather than related to a fixed criterion* » (p. 34). Le niveau d'opérationnalisation des comportements proposés pourrait sans doute être amélioré, afin de réduire la part de subjectivité.

Les Eurobaromètres spéciaux qui visent à décrire le niveau de compétence en langues des Européens adultes échappent-ils à ce biais ?

On peut craindre que les questions posées dans le cadre de ces enquêtes (« *Et quelles autres langues, s'il y en a, parlez-vous suffisamment bien pour participer à une conversation ?* » et « *Pour chaque autre langue mentionnée (...) votre niveau est-il très bon, bon ou basique ?* », TNS Opinion & Social, Juin 2012, pp. 14 et 25) prêtent tout autant, sinon plus, à interprétation que les items proposés aux élèves de l'ESLC. Dans ce cas, si les autoévaluations des adultes sont également influencées par le contexte dans lequel ils évoluent, et par le niveau de leurs concitoyens, on peut supposer que les écarts entre les pays sont sous-estimés : dans ceux où la langue concernée est assez bien maîtrisée, les citoyens interrogés auraient tendance à sous-estimer leurs compétences, tandis que dans ceux où le niveau de maîtrise de la langue est faible, les compétences tendraient à être surestimées.

PARTIE C

DANS QUELS CONTEXTES L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES S'INSCRIT-IL ?

L'ESLC vise non seulement à mesurer les compétences des élèves, mais aussi à collecter des informations à propos de l'apprentissage des langues, des méthodes d'enseignement et des programmes d'études. C'est dans ce but que des questionnaires de contexte ont été administrés aux chefs d'établissement, aux professeurs, aux élèves et également au coordinateur national de la recherche (CNR), chacun étant invité à fournir des informations à un niveau spécifique du système éducatif.

La partie C poursuivra deux objectifs :

- *nourrir la réflexion sur le système éducatif de la Communauté française et l'enseignement des langues qui y est organisé à partir des réalités des autres pays et*
- *dégager des indications sur certains éléments du contexte associés à de meilleurs résultats.*

Six chapitres décriront chacun un aspect du contexte au plan européen et plus particulièrement sa concrétisation en Communauté française et analyseront – là où les données disponibles le permettent - ses liens avec les performances des élèves.

Le chapitre 3 s'intéressera aux spécificités des langues testées : leur proximité, leur statut et leur difficulté subjective, en prenant en compte, au-delà des langues testées par l'ESLC, la situation particulière des langues enseignées en Communauté française. Le chapitre 4 traitera de la question des contacts des élèves avec la langue testée en dehors du milieu scolaire : exposition à la langue au travers des médias, langues rencontrées dans le milieu familial et plus généralement dans la vie privée des élèves. Le chapitre 5 abordera les technologies de l'information et de la communication, tant du point de vue de leur disponibilité que de leur utilisation.

Les quatre derniers chapitres seront plus spécifiquement dédiés à l'enseignement des langues proprement dit. Le chapitre 6 décrira la façon dont les différents systèmes éducatifs prennent en charge cet enseignement (âge de début, nombre d'heures, taille des classes, etc.). Le chapitre 7 s'intéressera aux professeurs de langue : leurs caractéristiques individuelles et leur formation, mais aussi l'importance à leurs yeux des différentes compétences et leur approche de l'enseignement des langues. Le chapitre 8 abordera les modalités concrètes que revêt concrètement l'enseignement des langues, tant au sein des classes qu'au cours d'activités plus globales telles que des voyages. Enfin le chapitre 9 analysera plus finement les rapports entre un indice très fortement lié aux performances, la perception de l'utilité de la langue testée et de son apprentissage et le statut socio-économique des établissements scolaires.

CHAPITRE 3

UNE LANGUE CIBLE N'EST PAS L'AUTRE

Bien que l'anglais fasse partie des langues testées dans tous les pays participants (à l'exception de l'Angleterre), la palette des langues présentes dans l'ESLC est large : non seulement quatre autres langues sont testées, mais les questionnaires de contexte ont été soumis aux élèves dans treize langues nationales. Cette relative diversité permet de s'interroger sur l'impact potentiel de certaines caractéristiques des langues sur les résultats des élèves.

1. Les groupes de langues

Selon certains spécialistes, le degré de proximité linguistique entre la langue maternelle des élèves et celle qu'ils étudient peut influencer leurs résultats. Ainsi, selon Audin (2007), « *les didacticiens ont bien compris que ce qui fait souvent défaut à l'élève débutant pour comprendre des énoncés nouveaux et produire des énoncés personnels, même très simples, c'est une représentation juste du fonctionnement de la LE [langue étrangère] dans sa spécificité par rapport à celui de la LM [langue maternelle]* » (p. 6).

Entité adjudiquée	Langue des questionnaires	Langue cible 1	Langue cible 2
Angleterre	Germanique (anglais)	Romane (français)	Germanique (allemand)
Communauté flamande	Germanique (néerlandais)	Romane (français)	Germanique (anglais)
Communauté française	Romane (français)	Germanique (anglais)	Germanique (allemand)
C. germanophone	Germanique (allemand)	Romane (français)	Germanique (anglais)
Bulgarie	Slave (bulgare)	Germanique (anglais)	Germanique (allemand)
Croatie	Slave (croate)	Germanique (anglais)	Germanique (allemand)
Espagne	Romanes (espagnol(s))	Germanique (anglais)	Romane (français)
Estonie	Ouralienne (estonien) ¹	Germanique (anglais)	Germanique (allemand)
France	Romane (français)	Germanique (anglais)	Romane (espagnol)
Grèce	Grecque (grec)	Germanique (anglais)	Romane (français)
Malte	Germanique (anglais) ²	Germanique (anglais)	Romane (italien)
Pays-Bas	Germanique (néerlandais)	Germanique (anglais)	Germanique (allemand)
Pologne	Slave (polonais)	Germanique (anglais)	Germanique (allemand)
Portugal	Romane (portugais)	Germanique (anglais)	Romane (français)
Slovénie	Slave (slovène)	Germanique (anglais)	Germanique (allemand)
Suède	Germanique (suédois)	Germanique (anglais)	Romane (espagnol)

Tableau 3.1 Par entité adjudiquée, langues des questionnaires et langues cibles

¹ Source : <http://www.tlfg.ulaval.ca/AXL/europe/estonie.htm>

² Malte a deux langues officielles, l'anglais et le maltais, langue nationale qui appartient à la famille chamito-sémitique (Source : <http://www.tlfg.ulaval.ca/AXL/europe/malte.htm>), mais l'anglais a été choisi comme langue d'administration de l'ESLC.

Dans les pages suivantes, les groupes auxquels appartiennent les cinq langues testées par l'ESLC et les langues d'enseignement des pays et communautés participants, au sein de la famille indo-européenne, sont considérés comme un indicateur global de proximité linguistique : les similitudes entre deux langues romanes sont plus nombreuses qu'entre une langue romane et une langue germanique.

Dans le cas de l'anglais, le nombre de pays concernés permet d'examiner les performances en fonction de la proximité entre la langue cible et la langue d'enseignement, à laquelle les élèves sont quotidiennement confrontés et qui est aussi la langue maternelle de la plupart d'entre eux. Bien entendu, le nombre de pays reste limité et les hypothèses émises à l'issue de ce premier cycle de l'ESLC devraient être ré-analysées à la lumière des résultats du cycle suivant, particulièrement si d'autres systèmes éducatifs s'associent à l'entreprise.

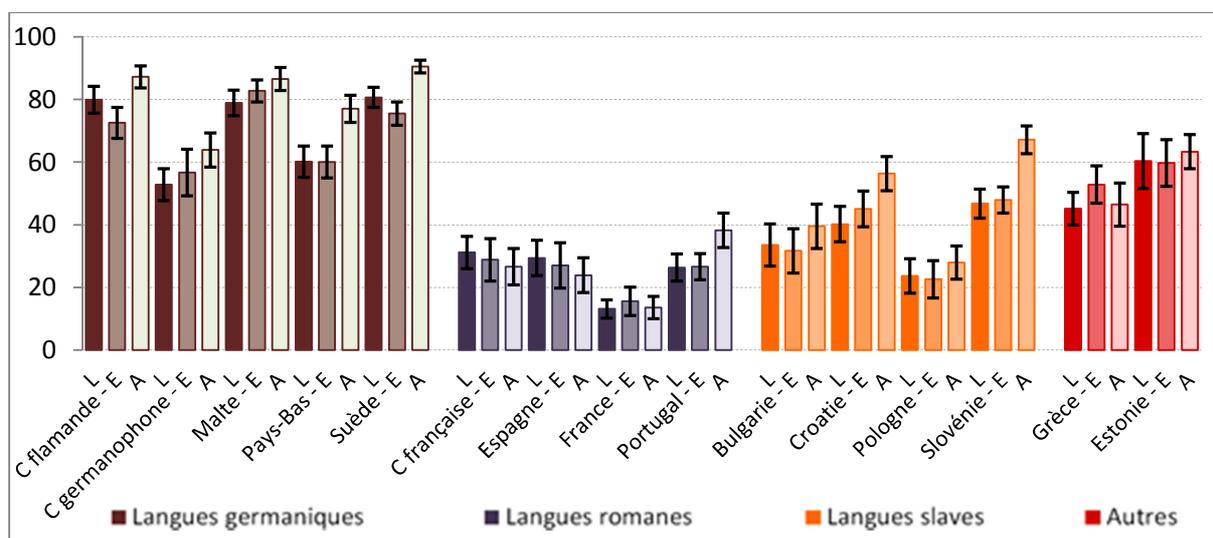


Figure 3.1 Par pays ou communauté, en fonction du groupe auquel appartient leur langue d'enseignement, pourcentage d'élèves atteignant au moins le niveau B1 en anglais pour chacun des domaines de compétences (L pour 'compréhension à la lecture', E pour 'expression écrite' et A pour 'compréhension à l'audition')

La figure 3.1 montre que le pourcentage d'élèves atteignant au moins le niveau B1 en anglais diffère selon la langue d'enseignement, qui est la langue maternelle d'une majorité d'élèves : en moyenne, les élèves très compétents en anglais sont plus nombreux dans les pays de langue germanique que dans les pays de langue romane. Les pays de langue slave se situent, à cet égard, dans une position intermédiaire.

Langue d'enseignement	Compréhension à la lecture	Compréhension à l'audition	Expression écrite
Langue germanique	70 % _{1,0}	81 % _{0,9}	69 % _{1,1}
Langue romane	25 % _{1,1}	26 % _{1,1}	25 % _{1,2}
Langue slave	36 % _{1,2}	48 % _{1,2}	37 % _{1,2}

Tableau 3.2 Pourcentages moyens d'élèves atteignant au moins le niveau B1 dans les trois domaines de compétences en anglais en fonction du groupe auquel appartient la langue d'enseignement de leur pays ou communauté

La compréhension à l'audition semble occuper une position particulière en fonction de la langue d'enseignement. Dans les pays de langue germanique et de langue slave, le niveau

atteint en compréhension à l'audition est souvent supérieur à celui atteint dans l'un voire les deux autres domaines de compétences. Cette relative supériorité ne se retrouve pas de manière systématique dans les pays de langue romane (voir le tableau 3.2).

Un bref article de Peskine (2012) commente en ce sens les résultats de l'ESLC à propos de la France. Elle relève tout d'abord que les résultats des élèves français sont meilleurs en espagnol qu'en anglais, malgré une durée d'apprentissage inférieure. Selon cette auteure, « *les début de l'apprentissage sont facilités quand il y a une proximité linguistique entre la langue d'origine (L) et la langue cible (L2). Quand les systèmes lexicaux et/ou syntaxiques sont proches, l'effort de mémoire est moindre pour l'élève débutant, il réussit mieux et les résultats immédiatement perceptibles l'encouragent à faire encore plus d'efforts.* ». Parmi d'autres hypothèses de nature à expliquer la faiblesse des résultats des élèves français, Peskine souligne l'étroitesse de la bande passante du français, qui « ferme l'oreille » aux fréquences qui ne font pas partie de la langue maternelle. Elle préconise « *un éveil aux sons à travers la musique, une sensibilisation à diverses langues, qui permettraient de développer dès le plus jeune âge la perception de différents sons* ». L'éveil aux langues, tel qu'il a été proposé à toutes les écoles fondamentales en Communauté française, répond certainement à ce type d'objectif (pour plus d'informations sur l'éveil aux langues, voir Blondin & Mattar, 2008, ainsi que Candelier, 2003).

2. La perception par l'élève de l'utilité de la langue et de son apprentissage

L'importance de la motivation des élèves par rapport au développement de leurs compétences en langues est très largement reconnue par les professeurs et ceux qui s'intéressent à l'enseignement des langues. Certains chercheurs ont placé cette notion de motivation au cœur de leurs travaux. Diverses études suggèrent que les attitudes envers les langues contribuent à l'efficacité de leur apprentissage : ainsi, selon Castellotti et Moore (2002), les images que se forgent les apprenants des locuteurs des langues qu'ils étudient et des pays dans lesquels elles sont parlées « *recèlent un pouvoir valorisant ou, a contrario, inhibant vis-à-vis de l'apprentissage lui-même* » (p. 10).

Le modèle socio-éducatif de l'apprentissage d'une langue seconde, développé principalement par Gardner et Lambert (voir en particulier Gardner & Lambert, 1959 et Gardner & Lambert, 1972), distingue trois composantes dans la motivation à l'apprentissage d'une langue : l'effort (le temps investi et le parcours de l'apprenant), le désir (dans quelle mesure il veut devenir compétent dans la langue apprise) et l'affect (les réactions émotionnelles à l'égard de l'apprentissage). En 2003, Masgoret et Gardner ont effectué une ré-analyse systématique des recherches basées sur ce modèle socio-éducatif menées dans la foulée des travaux de Gardner et de son équipe et ont établi l'existence de corrélations entre la réussite et les compétences en langues d'apprenants, d'une part, et les cinq variables du modèle socio-éducatif, d'autre part :

- *l'intégrativité* (volonté de s'intégrer au groupe des locuteurs de la langue cible et de devenir semblable à eux) ;
- les attitudes à l'égard de la *situation d'apprentissage* ;
- la motivation ;
- *l'anxiété linguistique* (sentiments d'inquiétude en rapport avec l'usage de la langue) ;
- *l'orientation instrumentale* (intérêt à apprendre la langue pour des raisons utilitaires).

La motivation est la variable la plus fortement corrélée aux résultats.

Dörnyei et ses collaborateurs ont approfondi les travaux basés sur le modèle socio-éducatif et y ont apporté des modifications. En 1998, Dörnyei a suggéré que la motivation comporte sept dimensions principales, parmi lesquelles on retiendra en particulier la dimension relative au macro-contexte : relations multiculturelles, intergroupes, ethnolinguistiques.

Sur la base d'une enquête menée en Hongrie auprès de plus de 8.500 élèves de 13-14 ans, Csizer et Dörnyei (2005) ont établi des liens entre la structure interne de la motivation à l'apprentissage des langues et l'effort d'apprentissage. La notion d'intégrativité, bien adaptée à des contextes dans lesquels la langue cible est présente dans l'environnement, a été élargie : elle est redéfinie comme « le moi idéal en langue seconde », c'est-à-dire celui que l'apprenant souhaite devenir.

Dans le cadre de l'ESLC, un indice intitulé « Perception de l'utilité de la langue cible et de son apprentissage » a été constitué par SurveyLang sur la base des opinions des élèves...

- à propos de l'utilité de la langue cible pour les contacts avec d'autres, pour leur avenir et pour leurs loisirs (QE33), ainsi que
- leur intérêt pour le cours de langue (QE34) et
- l'utilité de celui-ci en comparaison avec les autres cours (QE35).

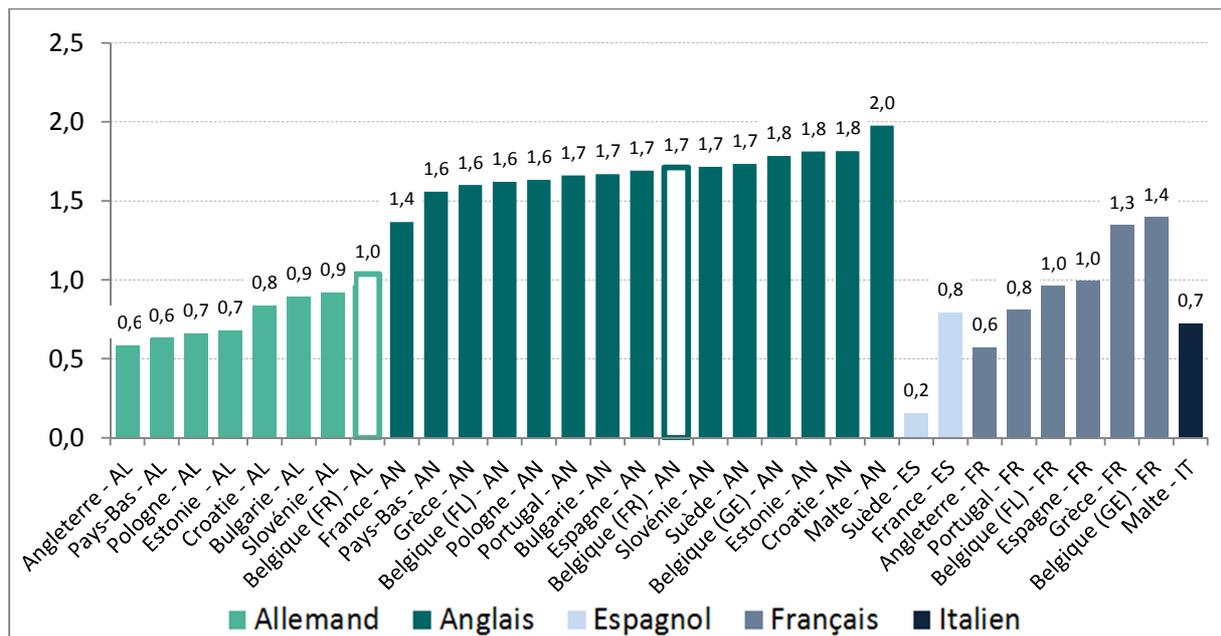


Figure 3.2 Scores des élèves à l'indice d'utilité de la langue et de son apprentissage en fonction de la langue testée (QE33, QE34, QE35)

La figure 3.2 montre que c'est à l'égard de l'anglais que les attitudes des élèves sont les plus positives : dans 14 entités sur 15, les attitudes à l'égard de l'anglais sont plus positives qu'à l'égard de toute autre langue. Si la France (pour l'anglais), la Grèce et la Communauté germanophone (pour le français) se situent à un niveau intermédiaire (1,3 ou 1,4), tous les autres indices de perception de l'utilité de la langue et de son apprentissage sont significativement inférieurs (ils se situent dans une fourchette allant de 0,6 à 1,0, à l'exception de la Suède où l'indice d'utilité à propos de l'espagnol n'est que de 0,2).

L'utilité de la langue cible en Communauté française

La figure 3.3 synthétise les avis des élèves sur l'utilité de la langue cible par rapport à différents buts en Communauté française.

Des indices ont été construits pour synthétiser les réponses des adolescents et des adultes interrogés sur des échelles de Lickert. Pour vérifier si les écarts observés entre deux valeurs d'un indice peuvent être considérées comme correspondant à une différence dans la réalité, les ampleurs de l'effet ont été calculées. Pour rappel, selon Cohen (1992), une ampleur de l'effet de 0,2 correspond à une différence faible, de 0,5 à une différence modérée et de 0,8 à une différence élevée. Les ampleurs de l'effet calculées sont présentées dans l'annexe 5.

Dans tous les cas, les avis à l'égard de l'anglais sont plus positifs qu'à l'égard de l'allemand, même si les écarts ont une ampleur variable selon le but visé : l'avantage de l'anglais est particulièrement net lorsqu'il s'agit d'utiliser l'ordinateur ou d'autres dispositifs techniques ou pour les voyages. La différence avec l'allemand s'amenuise lorsqu'il s'agit de trouver un bon travail, ou pour une future profession.

Dans le cas de l'anglais, seule la lecture de livres et de revues obtient un score très légèrement négatif : tous les autres buts suscitent un avis positif. Dans le cas de l'allemand, par contre, si la lecture obtient aussi un score négatif, celui-ci est bien plus tranché ; les indices concernant les loisirs (films, programmes télévisés, musique, jeux) et l'utilisation d'ordinateurs et d'autres dispositifs techniques sont également négatifs.

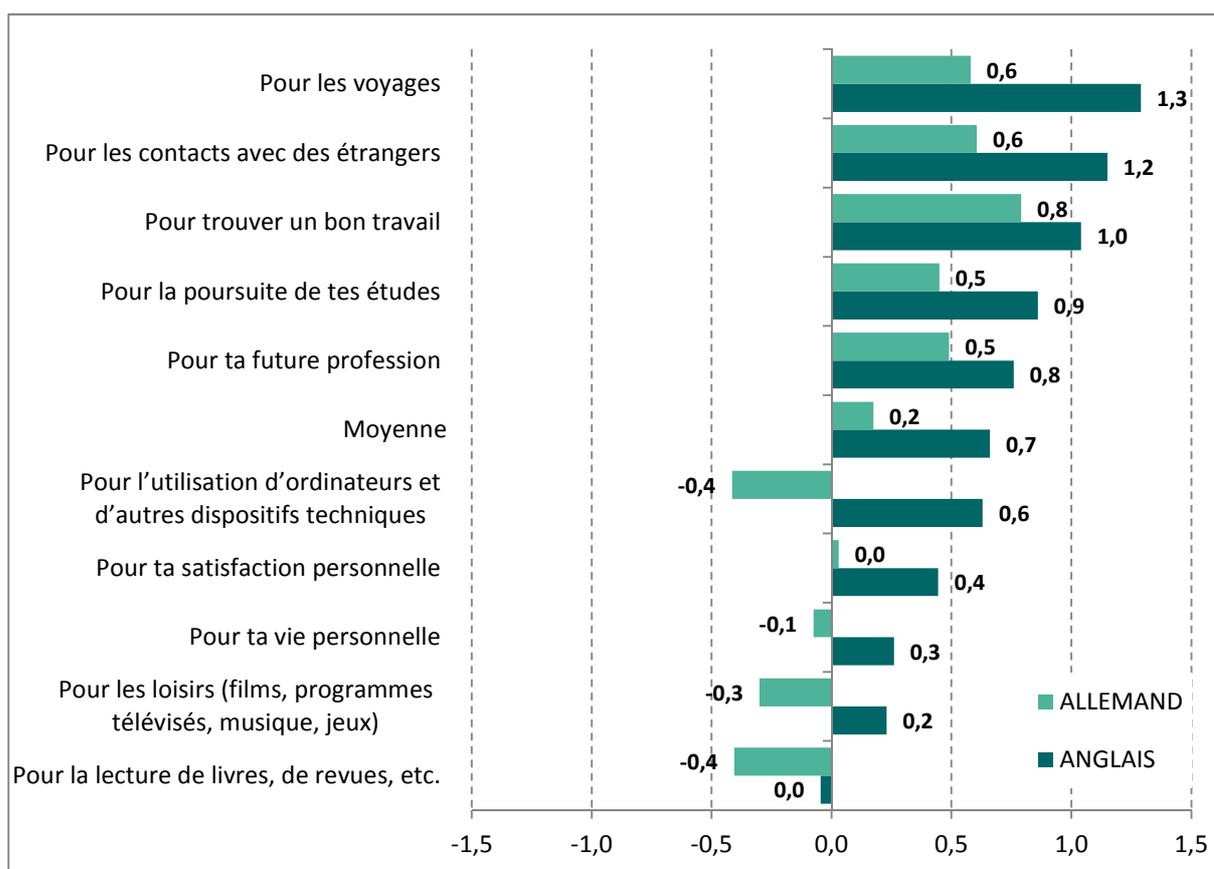


Figure 3.3 En Communauté française, réponses des élèves à propos de l'utilité de la langue cible par rapport à différents buts (de -1,5 pour 'pas du tout utile' à 1,5 pour 'très utile') (QE33)

Des réponses à propos de l'utilité des deux langues se dégage l'image d'un anglais utile dans quasi toutes les circonstances, mais particulièrement pour les voyages et les contacts, tandis que l'allemand, dont l'utilité perçue est nettement plus faible, est davantage considéré comme une langue d'investissement professionnel.

En ce qui concerne l'utilité des différentes matières scolaires (voir la figure 3.4), les avis des élèves interrogés diffèrent peu selon qu'ils étudient l'anglais ou l'allemand. Les avis sont plus contrastés lorsqu'on interroge les élèves sur l'utilité de la langue cible : l'indice est de 1,12 lorsqu'il s'agit de l'anglais, mais seulement de 0,66 lorsqu'il s'agit de l'allemand.

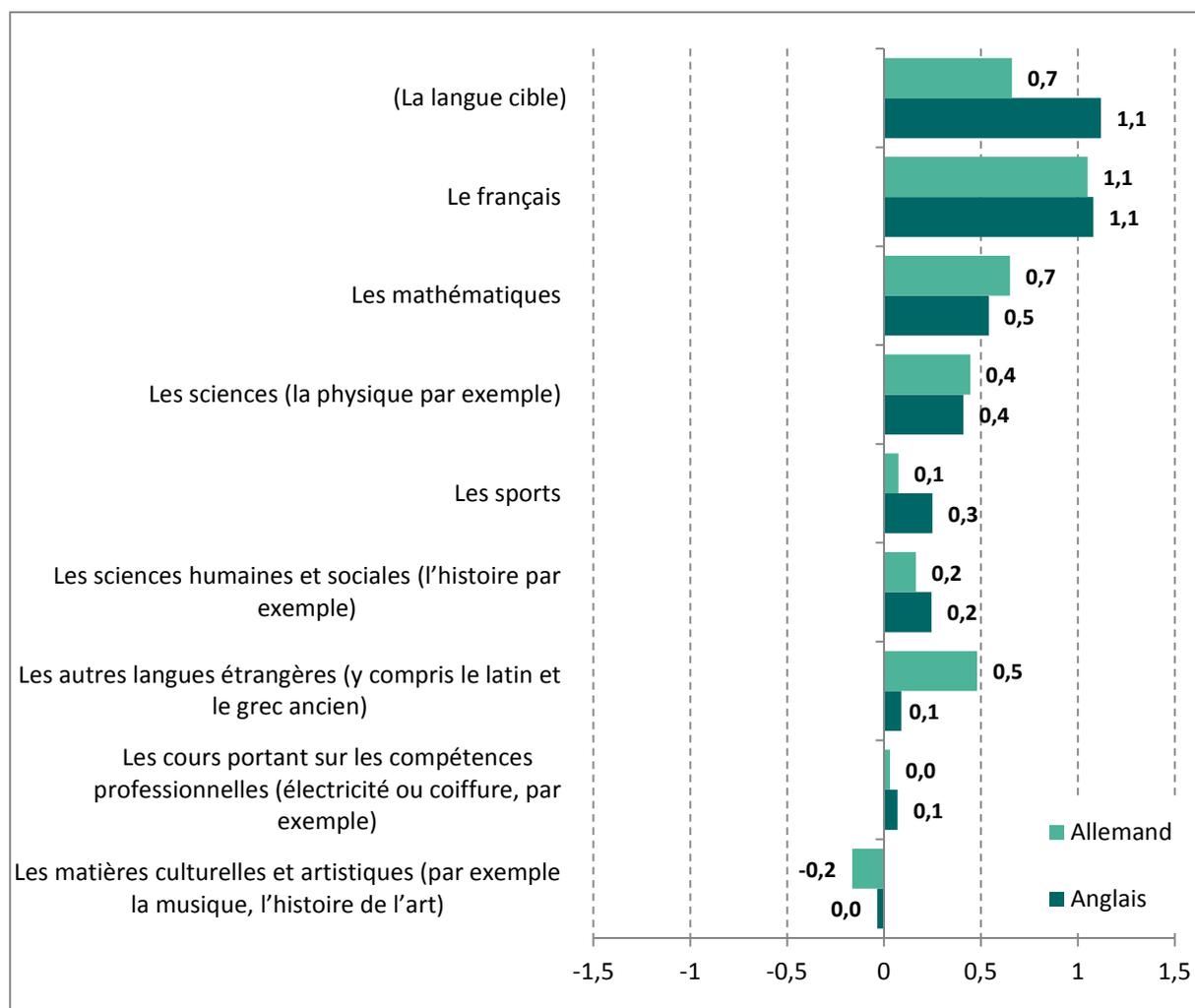


Figure 3.4 En Communauté française, réponses des élèves à propos de l'utilité des différentes matières scolaires (de -1,5 pour 'pas du tout utile' à 1,5 pour 'très utile') (QE35)

En réponse à la question « Dans quelle mesure aimes-tu les matières scolaires suivantes ? », la plupart des matières évoquées suscitent une réaction globale neutre de la part des jeunes francophones, les appréciations positives des uns étant en quelque sorte « neutralisées » par les réponses négatives des autres (voir la figure 3.5). Peu de différences s'observent entre les élèves testés en anglais et leurs condisciples testés en allemand.

Quelques matières se distinguent cependant : les sports, majoritairement appréciés, et les cours portant sur des compétences professionnelles, nettement rejetés (rappelons que la

grande majorité des élèves testés fréquentent l’enseignement de transition). En ce qui concerne les langues étrangères, les avis des deux groupes d’élèves divergent : les élèves testés en anglais aiment davantage leur cours de langue cible, mais moins les autres langues étrangères (comme si l’anglais leur suffisait).

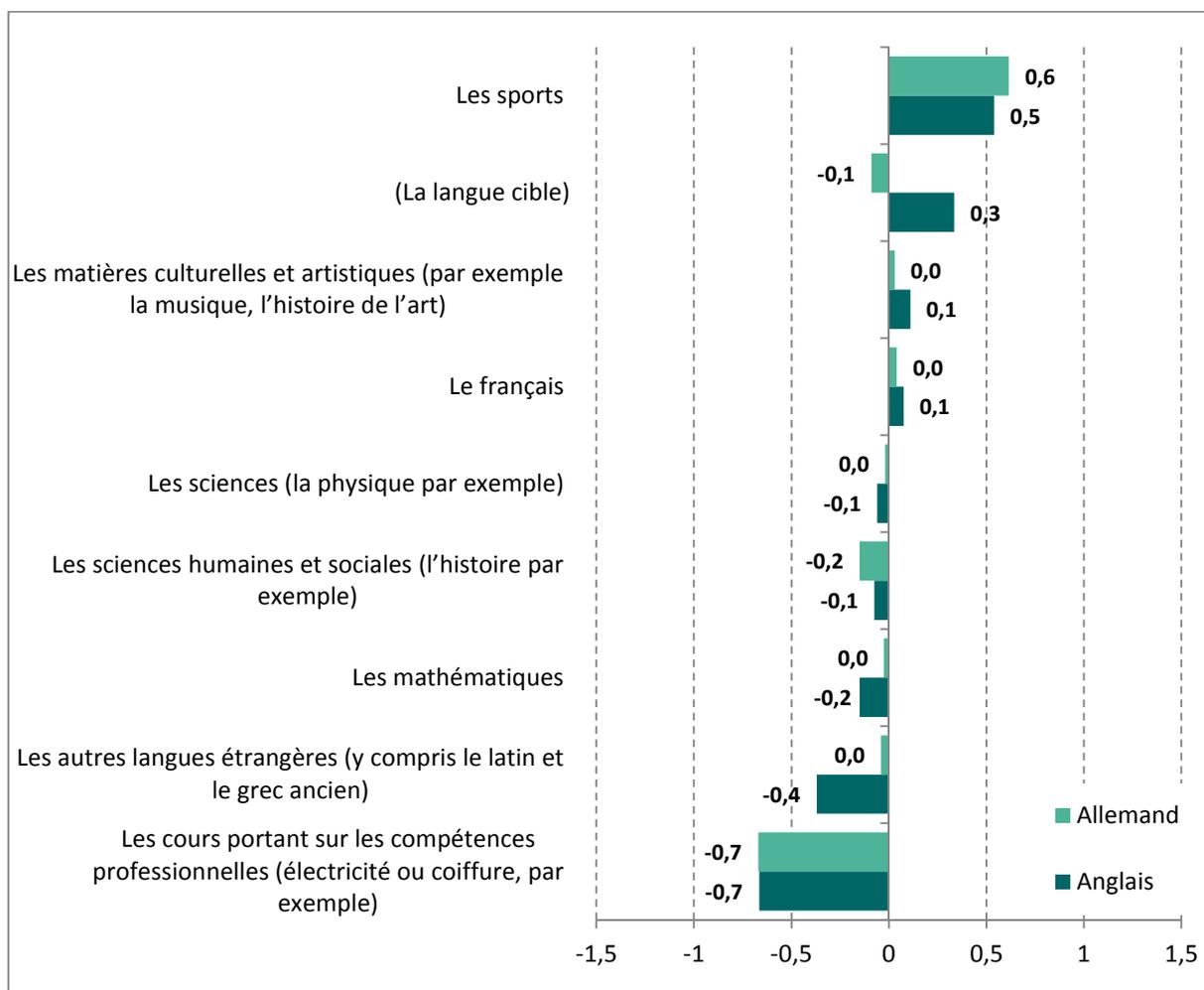


Figure 3.5 En Communauté française, réponses des élèves à propos de l’attrait de différentes matières scolaires (de -1,5 pour ‘pas du tout’ à 1,5 pour ‘beaucoup’) (QE34)

L’utilité et les niveaux de compétence

Le tableau 3.3 présente les résultats de l’analyse des liens entre l’indice d’utilité de la langue cible et les résultats aux différentes épreuves. Pour chacun des domaines de compétences évalués (par exemple la compréhension à la lecture), le tableau mentionne le nombre de relations positives observées, indépendamment de leur caractère significatif ou non (‘+’), le nombre de différences significatives négatives (‘DS -’) ou positives (‘DS +’). Ces informations sont données à propos de l’ensemble des données disponibles (16 systèmes éducatifs et 2 langues pour chaque domaine de compétences – ligne ‘Tous’). Une seconde ligne concerne la seule Communauté française (‘CFR’) et précise la ou les langues concernées (AN pour anglais et AL pour allemand). Ainsi, en ce qui concerne l’exemple de la compréhension à la lecture, le tableau indique que, sur l’ensemble des systèmes éducatifs, on observe 32 relations positives (soit toutes), qui sont toutes significatives ; en Communauté française, la relation est positive et significative dans le cas de l’anglais et dans le cas de l’allemand.

		Compréhension à la lecture			Compréhension à l'audition			Production écrite (communication)			Production écrite (correction)			Ensemble		
		+	DS -	DS +	+	DS -	DS +	+	DS -	DS +	+	DS -	DS +	+	DS -	DS +
Perception de l'utilité de la langue cible et de son apprentissage (QE33, QE34, QE35)	Tous	32	0	32	32	0	28	32	0	32	32	0	32	128	0	124
	CFR	AN	-	AN	AN	-	AN	AN	-	AN	AN	-	AN	AN	-	AN
		AL	-	AL	AL	-	AL	AL	-	AL	AL	-	AL	AL	-	AL

Tableau 3.3 Relations entre les scores des élèves et l'indice d'utilité de la langue et de son apprentissage pour l'ensemble des systèmes éducatifs, des langues et des compétences (tous) et pour la seule Communauté française

Au plan international, dans tous les systèmes éducatifs, pour toutes les langues et les quatre grandes compétences évaluées, plus les élèves sont convaincus de l'utilité de la langue cible et de son apprentissage, meilleurs sont leurs résultats (les 128 relations sont positives) et ce lien entre l'indice et les résultats est significatif dans 124 cas sur 128. Au-delà des différences entre les langues, au sein d'un même système éducatif, **plus les élèves qui étudient la langue évaluée perçoivent l'utilité de cette langue et de son apprentissage, meilleures sont leurs performances**³. C'est un des résultats les plus nets et sans doute les plus intéressants de l'étude : améliorer l'image des différentes langues pourrait faciliter leur apprentissage.

	Anglais	Allemand
Enseignement de transition (T)	1,77 _{0,03}	1,03 _{0,03}
Enseignement de qualification (Q)	1,48 _{0,06}	1,10 _{0,08}
Différences significatives	T>Q	T=Q
SES élevé	1,87 _{0,03}	1,05 _{0,05}
SES moyen	1,68 _{0,04}	1,02 _{0,03}
SES inférieur	1,59 _{0,04}	1,06 _{0,06}
Différences significatives	Élevé>moyen Élevé>faible	Élevé=moyen=faible

Tableau 3.4 En Communauté française, indice d'utilité de la langue selon la forme d'enseignement fréquentée et le statut socio-économique (SES)

Cette relation positive et significative entre la perception par l'élève de l'utilité de la langue et de son apprentissage et les résultats est tout aussi présente en Communauté

³ Les régressions conditionnelles mises en œuvre par SurveyLang aboutissent à un résultat très semblable : 102 relations positives significatives sur 128 au plan international et 6 sur 8 en Communauté française.

française, tant pour l'anglais que pour l'allemand. La figure 3.6 illustre cette relation dans le cas de l'anglais.

L'indice d'utilité ne varie pas selon que l'élève est inscrit dans l'enseignement de transition ou dans l'enseignement de qualification dans le cas de l'allemand, mais il est plus élevé dans l'enseignement de transition dans le cas de l'anglais.

De même l'indice prend des valeurs plus élevées chez les élèves de statut SES supérieur que chez leurs condisciples de niveau moyen ou inférieur dans le cas de l'anglais, mais ne diffère pas en fonction du SES dans le cas de l'allemand.

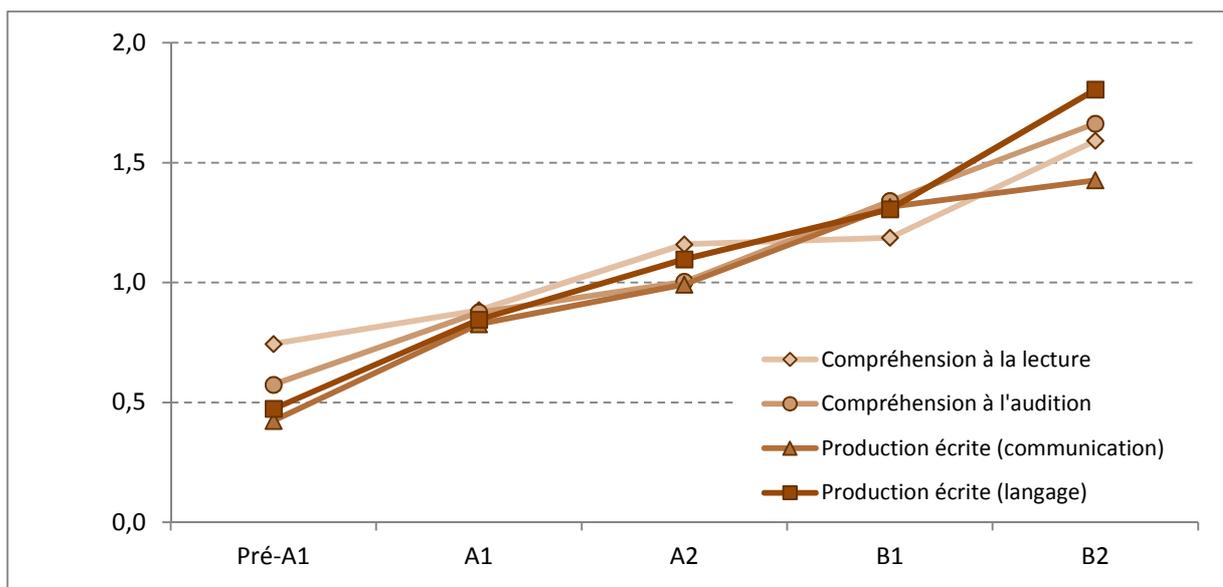


Figure 3.6 En Communauté française, indice de perception de l'utilité de la langue cible et de son apprentissage et niveaux atteints en anglais dans les différents domaines de compétences (QE33, 34, 35)

3. En Communauté française, l'image des langues modernes 1 (allemand, anglais et néerlandais)

La question de l'image des langues revêt une importance particulière en Belgique. Qu'ils fassent partie de l'échantillon dont les compétences ont été évaluées en anglais ou en allemand, tous les élèves de la Communauté française ainsi que les chefs d'établissement et les professeurs impliqués dans l'ESLC ont été invités à exprimer leur degré d'accord avec différentes propositions à propos de l'allemand, de l'anglais et du néerlandais (il s'agit de questions spécifiques posées en Communauté française).

Les attitudes des élèves

La figure 3.7 montre que, dans l'ensemble, les avis des élèves diffèrent peu selon qu'ils font partie de l'échantillon évalué en allemand ou en anglais : les réponses des deux sous-groupes sont en général très proches, quelle que soit la langue étudiée et leurs variations sont bien davantage liées à la question posée et à la langue sur laquelle elle porte.

Les élèves sont majoritairement d'accord avec une appréciation positive très globale (« une belle langue ») dans le cas de l'anglais, mais plutôt en désaccord avec cette même proposition lorsqu'il s'agit de l'allemand et surtout du néerlandais. La hiérarchie est similaire

lorsqu'il s'agit de la sympathie suscitée par les locuteurs respectifs des trois langues, mais avec des écarts plus faibles.

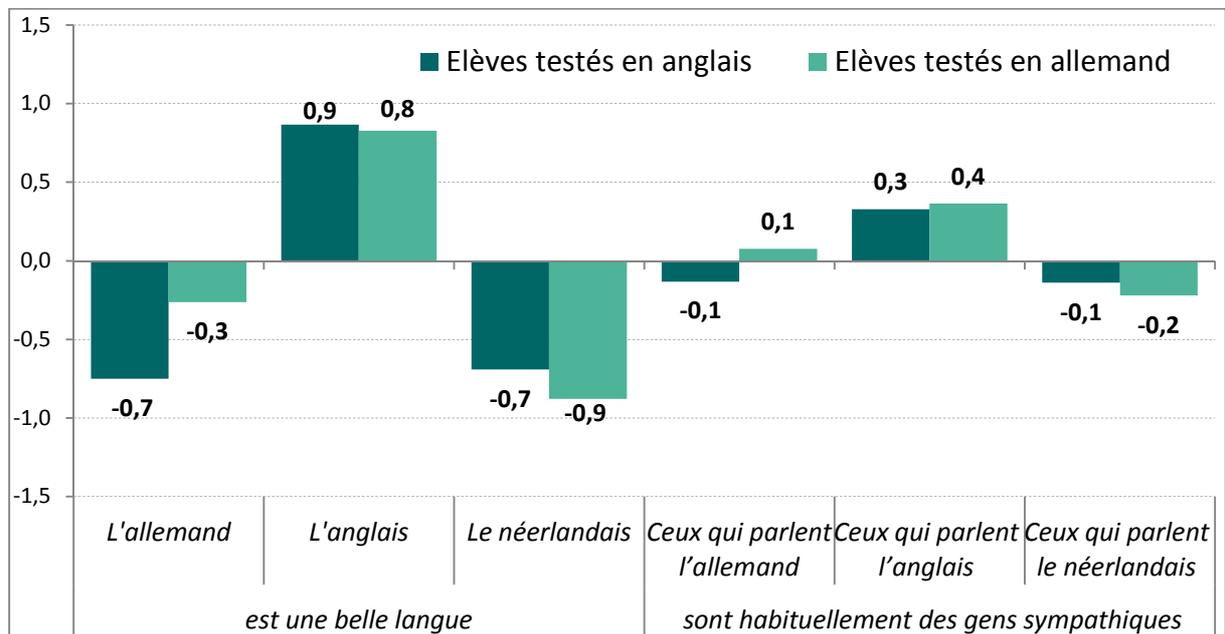


Figure 3.7 Réponses des élèves à propos des différentes langues modernes 1 en fonction de la langue qu'ils étudient (QE67a-f)

Les élèves qui étudient l'allemand se montrent un peu plus positifs à l'égard de cette langue et de ses locuteurs que leurs condisciples qui étudient l'anglais, tandis que, à ces deux items, les élèves qui étudient l'anglais ont un avis similaire sur les deux langues belges.

Les élèves ont également été interrogés sur les attitudes de leur entourage (voir la figure 3.8) et sur leur confiance en leur propre capacité d'apprendre la langue étudiée (l'anglais ou l'allemand selon que l'élève fait partie de l'échantillon soumis aux tests d'anglais ou aux tests d'allemand) (voir la figure 3.9).

Les perceptions des élèves ne diffèrent selon la langue évaluée qu'en ce qui concerne les attitudes des amis, un peu plus favorables à l'apprentissage de la langue étudiée lorsqu'il s'agit de l'anglais que de l'allemand. Ils se disent plutôt confiants dans leurs capacités futures de parler la langue étudiée, qu'il s'agisse de l'anglais ou de l'allemand.

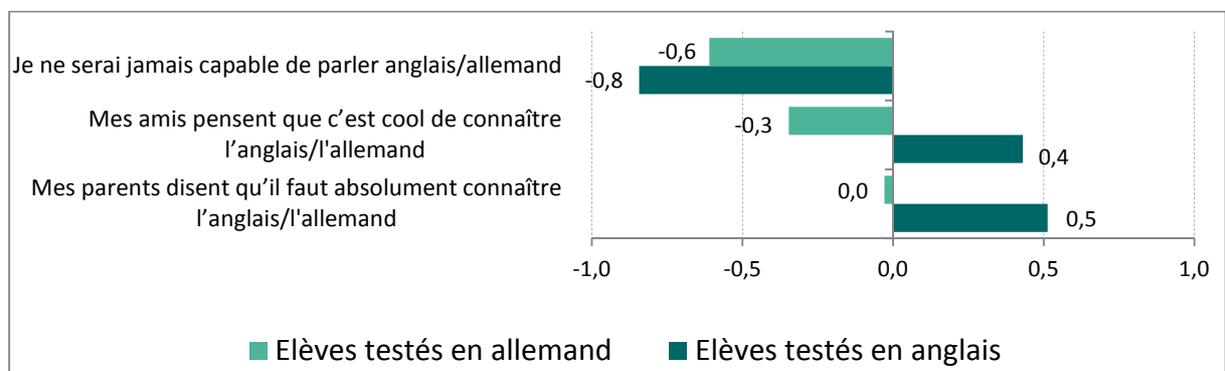


Figure 3.8 En Communauté française, réponses des élèves à propos de leur future capacité de parler la langue cible et des attitudes de leurs parents et de leurs amis à propos de celle-ci (QE68efg)

Les trois langues enseignées en Communauté française en tant que « langue moderne 1 » sont-elles équivalentes sur le plan de la difficulté perçue ? Tous les élèves ont été interrogés sur la difficulté de l'apprentissage de l'allemand, de l'anglais et du néerlandais.

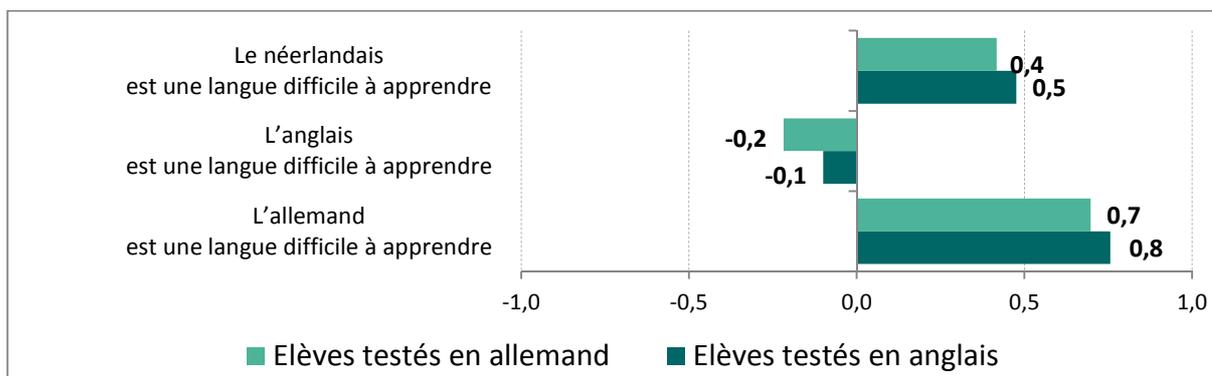


Figure 3.9 En Communauté française, réponses des élèves à propos de la difficulté des trois langues modernes 1 (QE67ghi)

En ce qui concerne la difficulté de la langue, à nouveau, les avis dépendent bien plus de la langue sur laquelle on pose la question que de la langue d'évaluation. L'allemand et le néerlandais sont plutôt considérés comme difficiles à apprendre, tandis que l'affirmation de la difficulté de l'anglais suscite, dans l'ensemble, des avis mitigés, en moyenne très légèrement négatifs.

Cette observation suggère que les représentations de la difficulté de la langue dépendent au moins en partie de l'image que l'élève se fait de chaque idiome et donc qu'il pourrait être utile de tenter de renforcer la confiance des élèves en leur capacité d'apprendre la langue qu'ils étudient.

Les chefs d'établissement et les professeurs

Cinq items identiques ont été proposés aux chefs d'établissement et aux professeurs de langue : ils concernent la place respective des langues nationales et de l'anglais dans les programmes des élèves.

Des réponses présentées dans la figure 3.10 ressort un avis dominant cohérent et positif à l'égard des différentes langues : l'anglais est indispensable, mais ne rend pas inutile l'apprentissage d'autres langues. D'ailleurs tous les Belges devraient être capables de se débrouiller dans une seconde langue nationale.

Les professeurs d'anglais et les professeurs d'allemand donnent, aux différentes questions, des réponses très similaires. Aucune des différences en fonction de la langue testée n'est significative. Le profil des réponses des chefs d'établissement, par contre, diffère légèrement selon la langue évaluée dans leur établissement : sans surprise, les responsables des établissements où l'anglais est évalué se montrent légèrement plus favorables que leurs collègues à la proposition « Tout le monde a besoin de l'anglais » et aussi, plus étonnamment, à la proposition relative à l'importance pour les jeunes de pouvoir se débrouiller dans les langues avec lesquelles ils sont en contact. Sans doute pensent-ils ici à l'omniprésence de l'anglais dans l'environnement des jeunes, en particulier lors de l'utilisation des TIC, plutôt qu'aux contacts directs avec des locuteurs natifs.

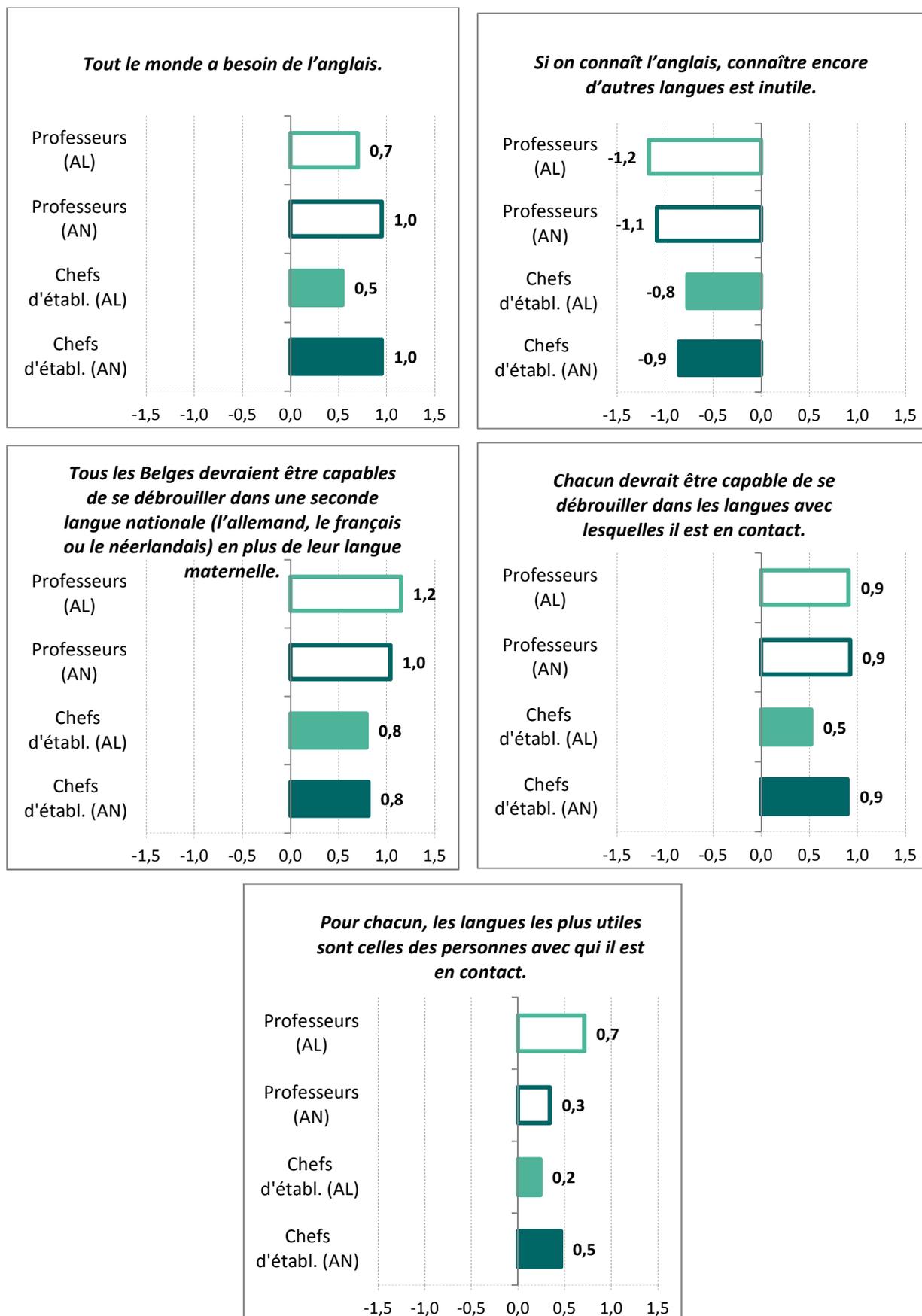


Figure 3.10 Les réponses des chefs d'établissement et des professeurs à propos de l'intérêt respectif des langues nationales et de l'anglais (QC48a-e ; QP61a-e)

Si les professeurs d'anglais et les directeurs des établissements où cette langue est évaluée donnent des réponses très similaires, la situation est très différente dans le cas de l'allemand : les professeurs d'allemand sont plus sensibles à l'utilité des langues de contact, à la nécessité de pouvoir se débrouiller dans ces langues de contact, à la nécessité pour les Belges de pouvoir se débrouiller dans une seconde langue et s'opposent davantage à l'idée selon laquelle l'anglais est suffisant que les chefs d'établissement.

Les élèves, les chefs d'établissement et les professeurs

Si les professeurs tendent à considérer que tout Belge francophone devrait être capable de se débrouiller dans une seconde langue nationale, les chefs d'établissement expriment un avis plus mitigé, tandis que les élèves sont encore moins en accord avec cette affirmation.

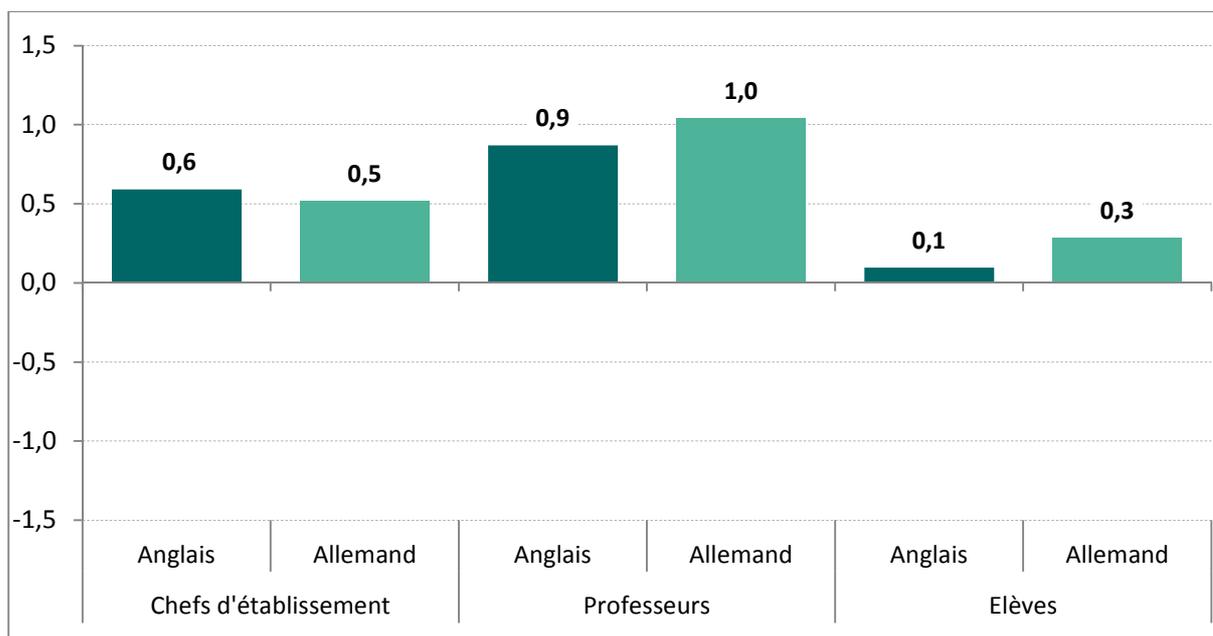


Figure 3.11 Les réponses des chefs d'établissement, des professeurs et des élèves à propos de l'intérêt de la connaissance du néerlandais ou de l'allemand pour les Belges francophones (QC48e ; QP61e ; QE67-10)

L'avis moyen semble davantage dépendre du statut que de la langue ciblée par l'enquête. En effet, aucune des amplitudes de l'effet entre les réponses émanant de personnes d'un même statut, mais échantillonnées à propos de langues différentes n'atteint le seuil de 0,20. Par contre, dans les établissements testés pour l'allemand, les professeurs émettent un avis nettement plus positif que les élèves. Les chefs d'établissement se démarquent également positivement des élèves, mais moins nettement. Dans les établissements testés pour l'anglais, les professeurs sont plus positifs que les élèves tandis que les avis des chefs d'établissement et des élèves sont très proches.

4. La difficulté de la langue

La difficulté de l'apprentissage de la langue cible telle qu'estimée par les élèves a été évaluée par SurveyLang sur la base de leurs réponses à propos de différentes facettes de celle-ci.

L'indice calculé pour la Communauté française tend à être plus élevé que la moyenne européenne (respectivement 1,72_{0,03} et 1,95_{0,02} pour l'anglais et pour l'allemand en Communauté française, pour des moyennes de 1,50_{0,02} – pays de langue cible anglais et 1,94_{0,01} – pays de langue cible allemand).

La figure 3.12 présente les réponses des élèves de la Communauté française à propos de la difficulté de différents aspects de l'apprentissage de la langue cible.

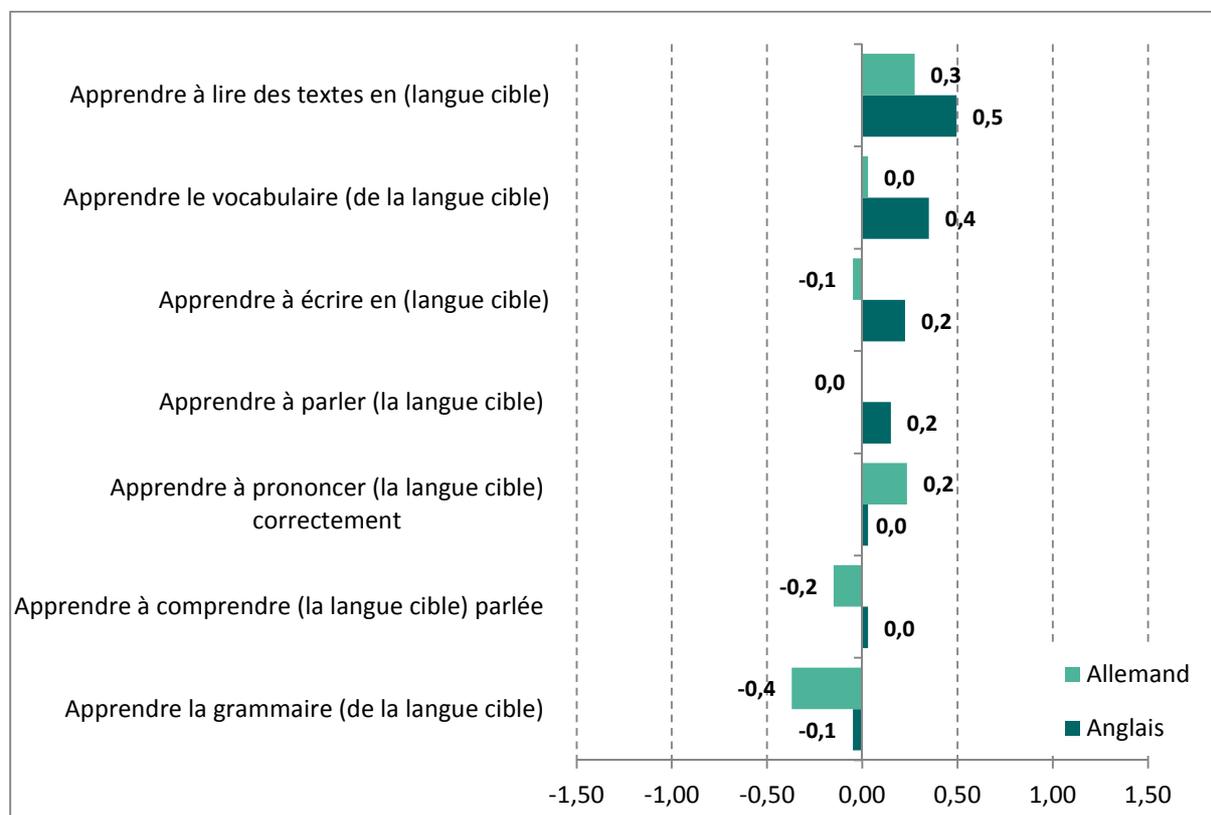


Figure 3.12 En Communauté française, difficulté, selon les élèves, de l'apprentissage de différents aspects de la langue cible (de -1,5 pour 'très facile' à 1,5 pour 'très difficile') (QE48)

Les avis relatifs à l'apprentissage de l'anglais sont tous positifs sauf un (la grammaire), mais la prononciation et la compréhension à l'audition suscitent des avis très mitigés (scores proches de zéro). L'allemand est jugé plus difficile que l'anglais dans toutes les facettes examinées à l'exception de la prononciation, jugée plus facile dans le cas de l'allemand que dans celui de l'anglais. Sans surprise, la grammaire allemande est la facette jugée la plus difficile. La différence en fonction de la langue est particulièrement marquée en ce qui concerne l'apprentissage du vocabulaire, jugé plus facile par les élèves testés en anglais que par les élèves testés en allemand.

Sur les 128 relations calculées entre l'indice de difficulté et les scores des élèves de tous les pays, dans chacune des langues et pour les 4 compétences, toutes sont négatives et toutes sauf une sont significatives : plus l'élève considère que la langue est difficile, moins bons sont ses résultats. Sans surprise, la relation en Communauté française se conforme à la tendance générale (voir le tableau 3.5).

		Compréhension à la lecture			Compréhension à l'audition			Production écrite (communication)			Production écrite (correction)			Ensemble		
		+	DS -	DS +	+	DS -	DS +	+	DS -	DS +	+	DS -	DS +	+	DS -	DS +
Difficulté perçue de l'apprentissage de la langue cible (QE48)	Tous	0	32	0	0	31	0	0	32	0	0	32	0	0	127	0
	CFR	-	AN	-	-	AN	-	-	AN	-	-	AN	-	-	AN	-
		-	AL	-	-	AL	-	-	AL	-	-	AL	-	-	AL	-

Tableau 3.5 Relations entre les scores des élèves et l'indice de difficulté perçue de la langue testée pour l'ensemble des systèmes éducatifs, des langues et des compétences (tous) et pour la seule Communauté française

Cette relation est cependant peu informative : les scores sont-ils faibles parce que les élèves se représentent la langue comme difficile ? Il est cependant tout aussi possible que les élèves jugent la langue difficile parce qu'ils la maîtrisent peu. Selon Hattie (2012), « *although developing attitudes toward school and subject is a desirable outcome of schooling, it clearly is also a correlate of achievement and it is suggested that by enhancing attitudes there could be reciprocal effects on achievement* » (p. 51).

Ce chapitre met en évidence l'impact potentiel des caractéristiques des langues sur leur apprentissage. D'une part, apprendre une langue peut être plus ou moins difficile selon la proximité entre celle-ci et la langue maternelle ou les autres langues maîtrisées par l'élève. D'autre part, les attitudes et les représentations jouent un rôle important dans un domaine tellement lié aux identités personnelles et collectives. L'ESLC met clairement en évidence l'impact d'attitudes positives à l'égard de la langue cible et de son apprentissage, ainsi que, dans le cas de la Communauté française, les représentations différentes des trois langues modernes I.

CHAPITRE 4

LES CONTACTS AVEC LA LANGUE CIBLE EN DEHORS DE L'ÉCOLE

Dès 1963, Carroll a souligné l'importance de la durée des contacts avec la langue cible pour son apprentissage.

Plus récemment, l'approche communicative, s'inspirant d'auteurs comme Krashen (1985), fonde l'apprentissage des langues étrangères sur les études relatives à l'apprentissage de la *langue maternelle*. Elle postule que l'élève apprend une langue étrangère grâce à des mécanismes similaires à ceux qui lui ont permis de s'approprier sa langue maternelle : ce qui importe, c'est d'être confronté à la langue cible, de *se centrer sur le sens et non sur la forme*.

L'une des cinq hypothèses fondamentales de Krashen porte sur l'exposition à la langue (« Input hypothesis ») : selon lui, l'acquisition nécessite l'exposition à des productions en langue cible (input), d'un niveau de difficulté adéquat, compréhensibles et comprises grâce aux contextes linguistique et extralinguistique.

L'immersion est une concrétisation extrême de cette position, puisque son but est de favoriser l'apprentissage d'une langue au travers de l'apprentissage d'autres matières dans cette langue, ce qui a pour principal effet d'allonger bien au-delà de l'horaire d'un cours de langue le temps d'exposition à celle-ci. L'ESLC aborde cette question de l'exposition à la langue de plusieurs points de vue.

Le présent chapitre est consacré aux contacts des élèves avec la langue cible en dehors des activités scolaires (ces dernières seront abordées à partir de la page 161).

1. L'exposition à la langue cible au travers des médias

SurveyLang a constitué un indice d'exposition à la langue cible au travers des médias sur la base de la fréquence avec laquelle les élèves se disent en contact avec divers médias traditionnels et nouveaux (écoute de chansons, jeux sur ordinateur, etc.) (voir la figure 4.1).

L'annexe 6 précise, pour les différents indices analysés dans la partie C, la valeur moyenne et son erreur standard pour chacune des deux langues en Communauté française et pour l'ensemble des langues et des systèmes éducatifs. Pour le premier indice, les moyennes relatives à l'anglais et à l'allemand dans l'ensemble des systèmes éducatifs ont été distinguées.

*Sur la base de la moyenne et de son erreur standard, les limites inférieure et supérieure entre lesquelles se situe la vraie valeur de chaque indice ont été calculées et donnent donc son intervalle de confiance ($M-1,96*ES$ et $M+1,96*ES$, pour une marge d'erreur de 5 %). S'il n'y a pas de recouvrement entre les intervalles de confiance, nous pouvons affirmer que la différence observée est significative (elle n'est pas due aux erreurs de mesure et correspond bien à une différence au niveau des populations).*

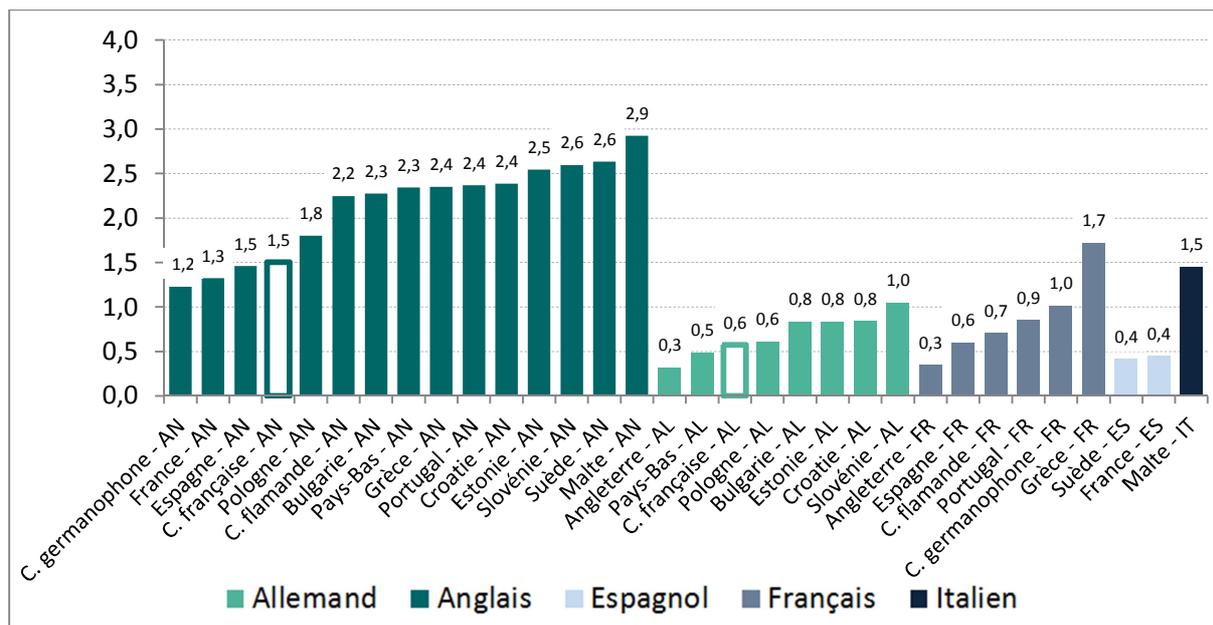


Figure 4.1 Indice d'exposition à la langue cible au travers des médias par pays et par langue cible (fréquence des contacts de 0 pour 'jamais' à 4 pour 'quelques fois par semaine') (QE31)

Sans surprise, c'est globalement à l'anglais que l'exposition au travers des médias est le plus intense, avec une exception pour l'exposition des élèves grecs au français et des maltais à l'italien (cette dernière langue est effectivement très présente à Malte). En ce qui concerne les deux langues cibles évaluées en Communauté française, l'exposition est relativement faible pour l'anglais et proche de la moyenne pour l'allemand. Tant dans le cas de l'anglais que dans celui de l'allemand, la différence entre la valeur moyenne en Communauté française et dans l'ensemble des systèmes éducatifs où la même langue a été testée est significative.

La figure 4.2 synthétise les réponses des élèves de la Communauté française à chacun des items constituant cet indice.

Les élèves interrogés lisent très peu de documents rédigés en langue cible, qu'il s'agisse de livres, de magazines ou de bandes dessinées (la moyenne se situe entre 'jamais' et 'quelques fois par an'). La fréquence avec laquelle les élèves regardent des émissions télévisées ou des films en langue cible sans sous-titres reste très faible, même si la moyenne relative aux films en anglais sans sous-titres dépasse le seuil de 'quelques fois par an'.

Les réponses des élèves à propos des autres médias voient se creuser l'écart entre les deux langues cibles, particulièrement en ce qui concerne les chansons, mais également les films sous-titrés, la visite de sites Web et les jeux sur ordinateur.

Même à propos de l'anglais, le visionnement de films en langue cible sous-titrés reste relativement rare (en moyenne, une fois par mois).

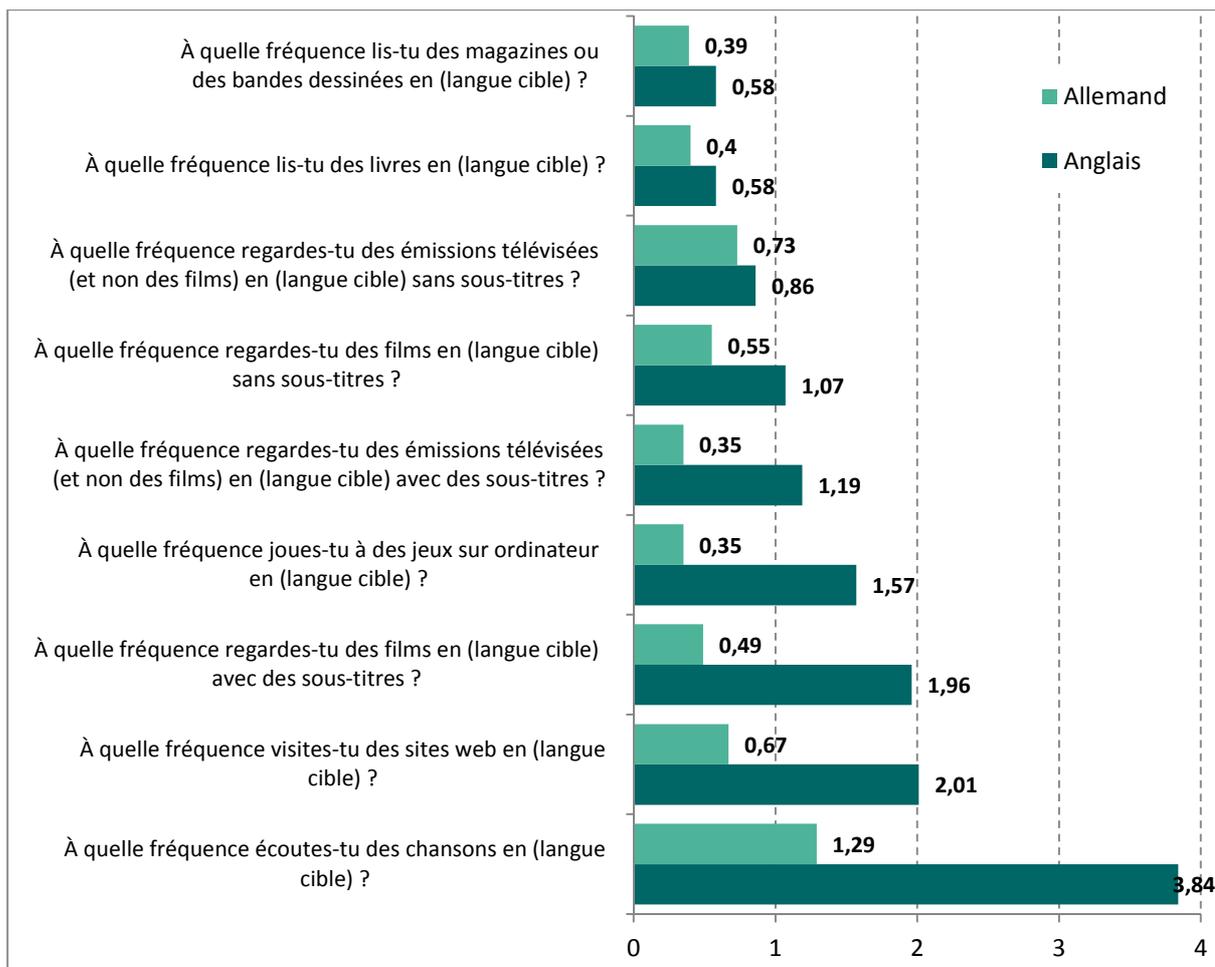


Figure 4.2 Réponses des élèves en Communauté française à propos de la fréquence de leurs contacts avec les différents médias (0 pour 'jamais', 1 pour 'quelques fois par an', 2 pour 'environ une fois par mois', 3 pour 'quelques fois par mois' et 4 pour 'quelques fois par semaine') (QE31)

Une question adressée aux centres nationaux en charge de l'implantation de l'enquête dans les différents pays ou communautés portait sur la politique habituelle en matière de diffusion de films au cinéma ou d'émissions de télévision. Elle jette un éclairage intéressant sur cette problématique.

Le tableau 4.1 montre que, dans la plupart des pays, les films et les émissions sont sous-titrés. Avec la France et l'Espagne, la Communauté française fait partie du petit groupe de trois pays où le doublage est habituel. Ces caractéristiques peuvent contribuer à expliquer l'exposition réduite des élèves de la Communauté française à la langue cible au travers des médias.

Entité	Langue cible 1	Langue cible 2	Situation <u>habituelle</u> en ce qui concerne les programmes de télévision et les films en langue cible
C. germanophone	Français	Anglais	Sous-titré pour l'anglais, version originale pour le français
C. française	Anglais	Allemand	Double
C. flamande	Français	Anglais	Sous-titré
Bulgarie	Anglais	Allemand	Double (TV) ou sous-titré (films)
Estonie	Anglais	Allemand	Sous-titré
Grèce	Anglais	Français	Sous-titré
Espagne	Anglais	Français	Double
France	Anglais	Espagnol	Double
Hongrie	Anglais	Allemand	Sous-titré
Malte	Anglais	Italien	Version originale
Pays-Bas	Anglais	Allemand	Sous-titré
Pologne	Anglais	Allemand	Version originale (TV) ou sous-titré (films) ¹
Portugal	Anglais	Français	Sous-titré
Suède	Anglais	Espagnol	Sous-titré
Slovénie	Anglais	Allemand	Sous-titré
Angleterre	Français	Allemand	Sous-titré

Tableau 4.1 Situation en matière de diffusion de films ou d'émissions de télévision en langue cible dans les différents pays ou communautés (CNR)

Sans doute serait-il pertinent d'examiner comment, sans porter atteinte aux droits de chacun, les médias en Communauté française pourraient évoluer pour renforcer cette présence des langues dans l'environnement ?² Un non-recouvrement des paroles en langue étrangère par la traduction grâce à un léger décalage dans le temps lors des interviews, ou la diffusion, comme cela a été le cas pendant quelques années, de la version originale sous-titrée sur une chaîne et de la version originale sur une autre dans le cas des œuvres de fiction, pourraient certainement renforcer l'intérêt pour les langues et leur apprentissage incident.

¹ Régine Florent a attiré notre attention sur le recours fréquent, en Pologne, au « voice over » : une sorte de traduction orale en polonais qui se superpose à la version originale. Si celle-ci reste audible, elle est largement masquée par la traduction (Weronika Wilczyńska, communication personnelle, le 1^{er} juillet 2012).

² La seule diffusion de versions originales sous-titrées porterait préjudice aux lecteurs lents (adultes peu scolarisés) et aux personnes malvoyantes (aux personnes âgées, en particulier).

2. Les langues du milieu familial

Plusieurs questions portent sur les langues présentes dans l'environnement familial des élèves. Les paragraphes ci-dessous s'intéresseront aux langues dites maternelles, à la présence de la langue cible et des autres langues, ainsi qu'aux langues parlées par les élèves eux-mêmes.

La ou les première(s) langue(s)

Les élèves ont été invités à cocher sur une liste de langues adaptée à chaque système éducatif la ou les langues qu'ils parlaient avant l'âge de 5 ans (QE4). Au plan international, le nombre de langues parlées avant 5 ans a été calculé (voir la figure 4.3).

Le nombre moyen de langues parlées varie relativement peu selon les pays (de 1,1 à 1,6 langues). La Communauté française fait partie des systèmes éducatifs les plus plurilingues, après Malte et la Communauté germanophone, indépendamment de la langue cible (le nombre moyen de langues est supérieur à la moyenne européenne tant chez les élèves testés en anglais que chez ceux qui ont été testés en allemand).

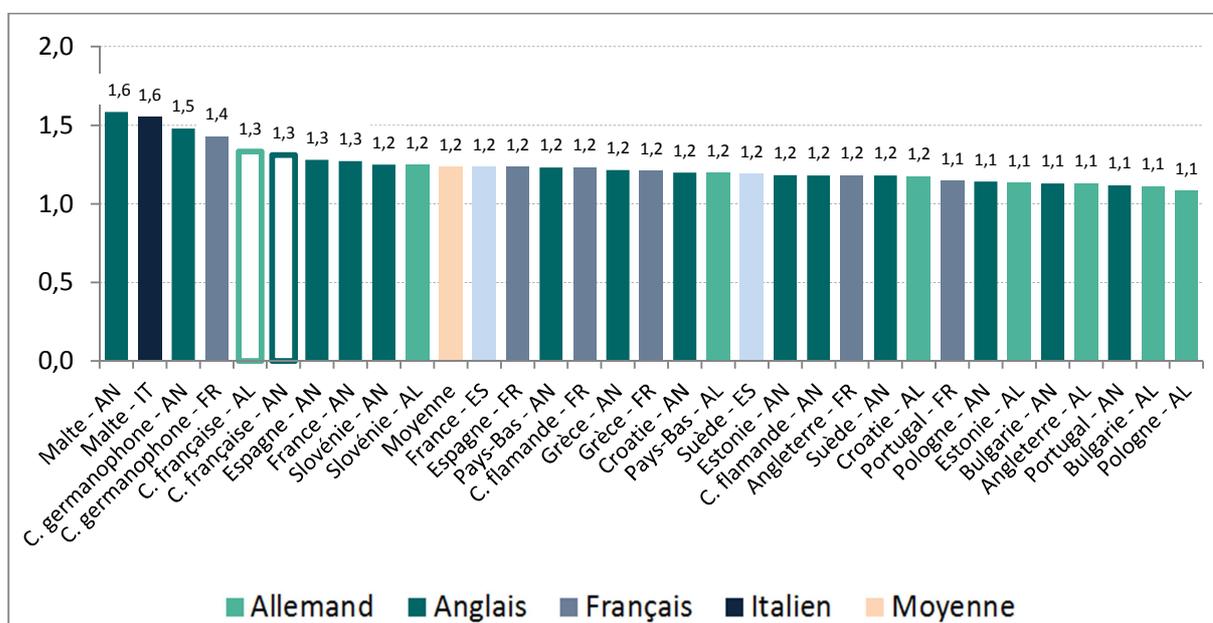


Figure 4.3 Nombre moyen de langues parlées avant l'âge de 5 ans par les élèves interrogés, par système éducatif et par langue (QE4)

Les élèves ont également été invités à cocher dans une liste la ou les langues qu'ils parlent régulièrement à la maison (QE26). Sur cette base, le pourcentage d'élèves qui parlent régulièrement la langue testée à la maison a été calculé (voir la figure 4.4). À Malte, près d'un élève sur deux testé en anglais parle régulièrement cette langue à la maison... ce qui pose la question du statut de la première langue testée dans ce système éducatif (on sait que l'anglais est l'une des deux langues officielles de l'île). Dans trois systèmes éducatifs (la Communauté germanophone pour le français, le Grèce pour le français et pour l'anglais, l'Estonie pour l'anglais), les élèves parlant la langue cible à la maison représentent une trentaine de pour cent. En Communauté française, le pourcentage est proche de la moyenne européenne pour l'allemand, mais significativement plus faible pour l'anglais : certains des élèves testés en allemand sont germanophones, mais sans qu'ils représentent une proportion très élevée (11 %).

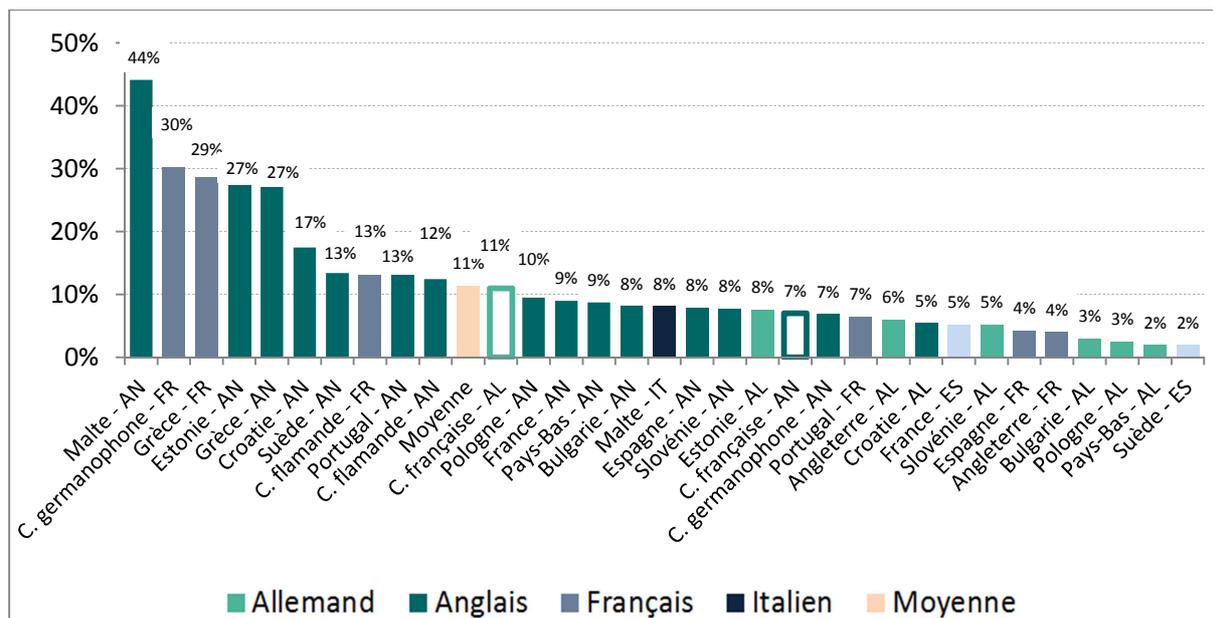


Figure 4.4 Pourcentage d'élèves pour lesquels la langue cible fait partie des langues qu'ils parlent régulièrement à la maison (QE26)

Les langues en Communauté française

À la maison, avant l'âge de 5 ans, 72 % des élèves testés en anglais parlaient une seule langue, celle-ci étant le français pour 64 % d'entre eux. Vingt-quatre pour cent des élèves parlaient deux langues et 4 % en parlaient trois ou davantage. Les pourcentages relatifs aux élèves testés en allemand sont assez proches : 73 % d'élèves monolingues, parmi lesquels 65 % de francophones, 22 % de bilingues et 5 % de jeunes parlant trois langues ou davantage.

Le tableau 4.2 détaille les langues parlées par les élèves de la Communauté française avant l'âge de 5 ans.

	Communauté française	
	Langue cible anglais	Langue cible allemand
<i>Français</i>	90,6 % _{3,4}	90,7 % _{1,9}
<i>Wallon ou picard</i>	6,3 % _{1,8}	7,5 % _{1,7}
<i>Néerlandais ou flamand</i>	3,9 % _{1,2}	2,8 % _{1,2}
<i>Un dialecte de l'allemand (Plattdeutsch,...)</i>	0,2 % _{0,1}	2,6 % _{1,1}
<i>Allemand</i>	1,5 % _{0,6}	9,3 % _{1,6}
<i>Italien</i>	5,2 % ₂	3,0 % _{1,1}
<i>Une langue arabe ou berbère</i>	4,6 % _{1,6}	1,5 % _{0,7}
<i>Espagnol (catalan, castillan,...)</i>	2,5 % _{0,8}	2,1 % _{0,6}
<i>Turc</i>	1,1 % _{0,6}	1,7 % _{0,7}
<i>Anglais</i>	2,8 % _{1,1}	3,8 % _{1,1}
<i>Autre(s) langue(s) européenne(s)</i>	6,0 % _{2,2}	6,5 % _{1,6}
<i>Autre(s) langue(s) non européenne(s)</i>	7,6 % _{2,2}	5,1 % _{1,3}

Tableau 4.2 Pourcentage d'élèves parlant chacune des langues à la maison avant l'âge de 5 ans (QE4)

Dans les deux groupes, le français était présent dans l'environnement de neuf élèves sur dix lorsqu'ils avaient moins de 5 ans. Conformément aux résultats d'autres enquêtes

(Baye *et al.*, 2004 ; Blondin, Fagnant, Goffin & Mattar, 2007), les langues régionales restent présentes dans l'environnement de quelque 6 à 8 % des élèves.

Sans surprise, l'allemand et ses dialectes sont bien plus souvent présents dans l'environnement des jeunes élèves testés pour cette langue que chez leurs condisciples concernés par l'anglais : respectivement 9,3 % contre 1,5 pour l'allemand et 2,6 % contre 0,2 pour ses dialectes.

En revanche, les langues liées à l'immigration (arabe ou berbère et italien, essentiellement et les langues non européennes) tendent à être plus présentes dans l'environnement des élèves testés en anglais.

Lorsque les élèves sont interrogés sur les langues parlées régulièrement par leur famille (QE25) ou sur les langues qu'eux-mêmes parlent régulièrement chez eux (QE26), les tendances sont semblables (voir les tableaux 4.3 et 4.4).

	Communauté française	
	Langue cible anglais	Langue cible allemand
<i>Français</i>	95,2 % _{2,5}	95,3 % _{1,1}
<i>Wallon ou picard</i>	6,3 % _{1,8}	6,2 % _{1,4}
<i>Néerlandais ou flamand</i>	4 % _{1,1}	3 % _{1,3}
<i>Un dialecte de l'allemand (Plattdeutsch,...)</i>	0,1 % _{0,1}	2,2 % ₁
<i>Allemand</i>	0,9 % _{0,5}	11 % _{1,8}
<i>Italien</i>	4,5 % _{1,9}	2,4 % ₁
<i>Une langue arabe ou berbère</i>	4,1 % _{1,2}	1,5 % _{0,9}
<i>Espagnol (catalan, castillan,...)</i>	2,3 % _{0,7}	1,7 % _{0,7}
<i>Turc</i>	1 % _{0,6}	1,8 % _{0,7}
<i>Anglais</i>	7 % _{1,6}	10,1 % ₂
<i>Autre(s) langue(s) européenne(s)</i>	4,7 % _{2,2}	6,7 % _{1,7}
<i>Autre(s) langue(s) non européenne(s)</i>	6,6 % _{1,9}	4,7 % _{1,1}

Tableau 4.3 Pourcentage d'élèves parlant régulièrement chacune des langues à la maison (QE26)

	Communauté française	
	Langue cible anglais	Langue cible allemand
<i>Français</i>	93,8 % _{2,4}	94,1 % _{1,3}
<i>Wallon ou picard</i>	10,5 % _{2,5}	12,7 % _{2,1}
<i>Néerlandais ou flamand</i>	6,4 % _{1,3}	4,2 % _{1,3}
<i>Un dialecte de l'allemand (Plattdeutsch,...)</i>	0,2 % _{0,1}	5,6 % _{1,3}
<i>Allemand</i>	1,3 % _{0,6}	13,5 % _{2,1}
<i>Italien</i>	7,2 % _{2,7}	4 % _{1,2}
<i>Une langue arabe ou berbère</i>	5,5 % _{1,7}	1,8 % _{0,7}
<i>Espagnol (catalan, castillan,...)</i>	3,4 % _{0,9}	2,3 % _{0,8}
<i>Turc</i>	1,2 % _{0,7}	1,8 % _{0,8}
<i>Anglais</i>	6 % _{1,5}	8,6 % _{1,6}
<i>Autre(s) langue(s) européenne(s)</i>	5,6 % _{2,3}	7,7 % _{1,7}
<i>Autre(s) langue(s) non européenne(s)</i>	7,9 % _{2,4}	5,4 % _{1,2}

Tableau 4.4 Pourcentage d'élèves dont la famille parle régulièrement chacune des langues à la maison (QE25)

Sans surprise, le wallon est plus souvent présent dans l'environnement (respectivement 10,5 et 12,7 %) que parlé par les élèves eux-mêmes (6,3 ou 6,2 %).

L'allemand est présent dans l'environnement familial de 13,5 % des élèves testés dans cette langue, et ce pourcentage se réduit à 1,3 % dans le cas des élèves testés en anglais. L'anglais semble même un peu plus présent dans l'environnement familial des élèves testés en allemand (8,6 %) que de ceux qui sont testés en anglais (6 %). De même, les élèves testés en allemand disent plus souvent parler régulièrement l'anglais à la maison (10,1 %) que leurs condisciples testés dans cette langue (7 %).

Une seule langue...	Anglais	Allemand
Parlée par l'élève avant 5 ans (QE4)	73,1 % _{2,3}	72,3 % _{2,3}
Parlée actuellement par sa famille (QE25)	61,0 % _{3,1}	59,0 % _{3,4}
Parlée actuellement par l'élève (QE26)	70,3 % _{2,9}	68,5 % _{3,1}

Tableau 4.5 Pourcentage d'élèves parlant une seule langue avant l'âge de 5 ans (QE4) ou actuellement de façon régulière (QE26) ou dont la famille parle une seule langue (QE25)

Indépendamment de la langue cible, les élèves de la Communauté française sont un peu moins souvent monolingues actuellement que lorsqu'ils avaient moins de 5 ans, mais plus de deux élèves sur trois n'utilisent de façon régulière qu'une seule langue. Dans leur environnement familial, ils sont un peu plus souvent confrontés à deux ou plusieurs langues. Un élève sur quatre (respectivement 25 % des élèves testés en anglais et 23 % des élèves testés en allemand) utilise régulièrement deux langues.

La connaissance de la langue cible par les parents

SurveyLang a calculé un indice sur la base des réponses des élèves à deux questions sur la connaissance de la langue cible par leur père et par leur mère (voir la figure 4.5).

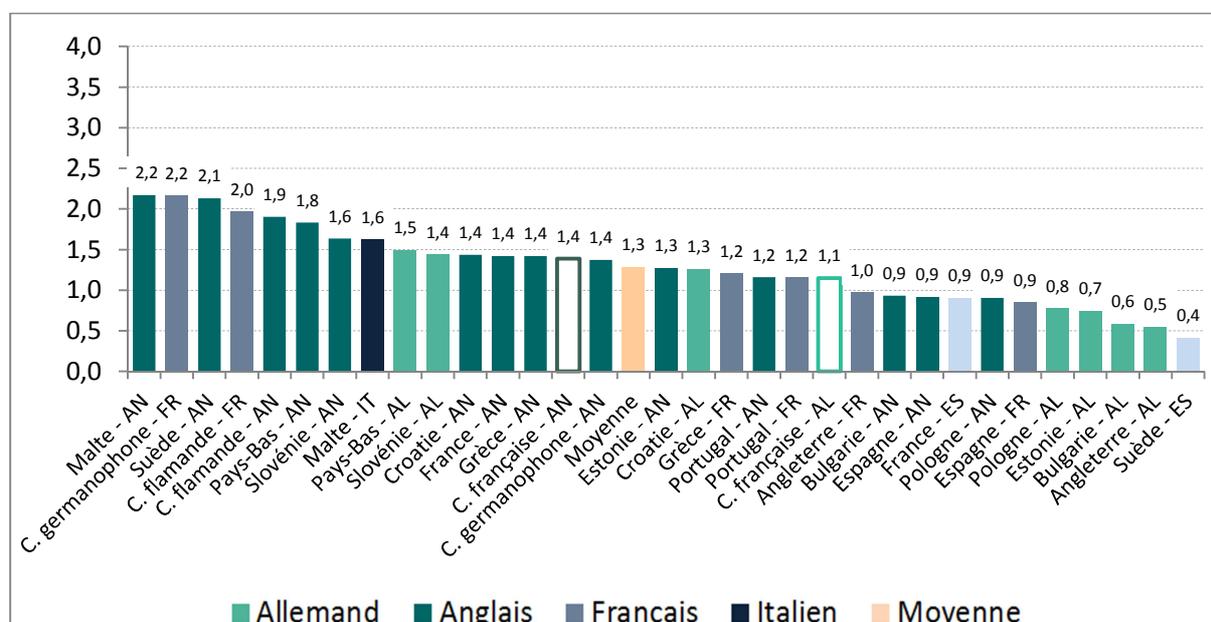


Figure 4.5 Indice de perception par les élèves de la connaissance qu'ont leurs parents de la langue cible (indice variant de 0 pour 'pas du tout' à 4 pour 'très bien') (QE28)

Cette estimation du degré de connaissance de la langue cible varie largement, de 0,42 (Suède, espagnol) à 2,17 (Malte, anglais). L'espagnol, l'allemand et le français sont souvent

peu maîtrisés par les parents, contrairement à l'anglais et au français dans les Communautés flamande et germanophone. En Communauté française, les parents des élèves testés en anglais sont perçus par leurs enfants comme connaissant mieux cette langue que les parents de ceux qui ont été testés en allemand bien que certains élèves testés en allemand appartiennent à des familles germanophones (la différence est significative).

Le tableau 4.6 présente cet indice à propos des trois communautés belges ainsi que les valeurs moyennes pour l'anglais et l'allemand, sur l'ensemble des systèmes éducatifs.

	Langue	Indice	Langue	Indice
Communauté germanophone	Français	2,17 _{0,02}	Anglais	1,37 _{0,02}
Communauté française	Anglais	1,39 _{0,03}	Allemand	1,15 _{0,02}
Communauté flamande	Français	1,97 _{0,04}	Anglais	1,90 _{0,03}
Moyenne européenne	Anglais	1,46 _{0,01}	Allemand	1,00 _{0,01}

Tableau 4.6 Niveau de connaissance de la langue cible par les parents, sur une échelle allant de 0 (pas du tout) à 3 (très bien) (QE28)

Au plan européen, en moyenne et selon les réponses des élèves, les parents de ceux qui ont été testés en anglais connaissent mieux la langue cible que les parents de ceux qui ont été testés en allemand. Toujours selon les élèves, le français est largement maîtrisé par une majorité de parents d'élèves des Communautés flamande et germanophone, mais moins en Communauté flamande qu'en Communauté germanophone. L'anglais est presque aussi souvent maîtrisé que le français en Communauté flamande, mais nettement moins dans les deux autres communautés belges. L'indice relatif à l'allemand, calculé pour la seule Communauté française, est plus faible que tous les autres.

Des activités variées

Un indice reflète les contacts personnels de l'élève avec la langue cible : il est constitué du nombre d'activités qui, selon l'élève, le mettent en contact avec cette langue cible (QE29).

C'est incontestablement dans le cas de l'anglais que ces activités sont les plus nombreuses. Le français occupe une place particulière, le nombre d'activités étant très variable d'un système éducatif à l'autre : plus élevé que la moyenne en Communauté germanophone, en Grèce et au Portugal, mais nettement plus bas en Communauté flamande, en Espagne et surtout en Angleterre. En Communauté française, tant dans le cas de l'anglais que dans celui de l'allemand, ces activités sont en moyenne moins fréquentes que dans l'ensemble des pays et communautés.

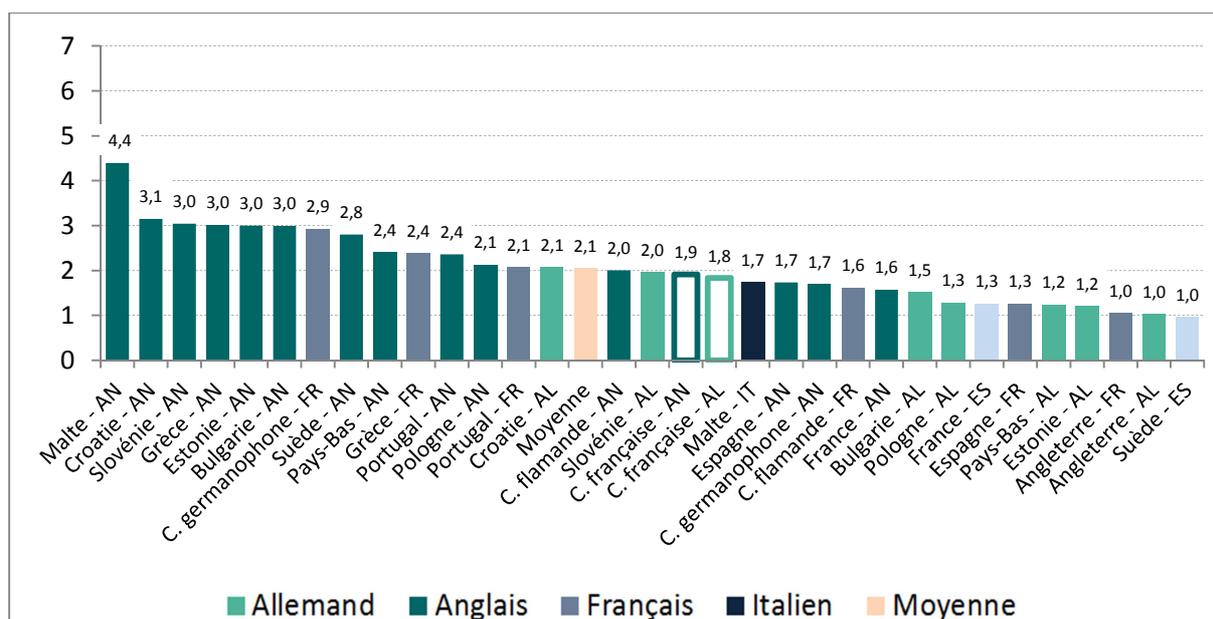


Figure 4.6 Nombre d'activités mettant l'élève en contact avec la langue cible en dehors de l'école (de 0 à 7 activités peuvent être sélectionnées par chacun)(QE29)

Comment ces activités sont-elles mises en œuvre en Communauté française ? Le tableau 4.7 décrit, pour chacune des activités proposées, le pourcentage d'élèves qui bénéficient de cette occasion de contact avec la langue cible.

<i>T'arrive-t-il personnellement d'être en contact avec la (langue cible) en dehors de l'école, des façons suivantes ?</i>	Anglais	Allemand
Par un(e) ami(e) qui t'écrit en (langue cible), par exemple par e-mail, MSN ou lettre ?	32 % _{3,2}	26 % _{2,5}
Par des personnes de ta famille qui vivent dans un pays ou une région où l'on parle la (langue cible) ?	23 % _{3,0}	32 % _{2,6}
Par des ami(e)s qui vivent dans un pays ou une région où l'on parle la (langue cible) ?	26 % _{3,0}	29 % _{2,8}
Par des touristes (locuteurs de la langue cible) qui visitent la région où tu habites ?	17 % _{2,6}	18 % _{2,5}
Par des personnes (locutrices de la langue cible) qui habitent tout près de chez toi ?	9 % _{2,2}	22 % _{2,3}
Par des personnes (locutrices de la langue cible) avec qui tu es en contact sur l'Internet, par exemple dans le cadre de jeux en ligne ?	32 % _{3,6}	20 % _{2,6}
Par des personnes (locutrices de la langue cible) que tu rencontres pendant les vacances ?	54 %	37 %

Tableau 4.7 Pourcentage d'élèves en contact avec la langue cible au travers de chacune des activités en Communauté française (QE29)

Ce sont les vacances qui constituent la principale source de contacts avec la langue cible pour les élèves testés en anglais (54 %), mais aussi pour ceux qui sont testés en allemand (37 %). Au-delà des vacances, les profils diffèrent selon la langue : dans le cas de l'anglais, les principaux contacts reposent sur une correspondance avec des amis (32 %) ou sur des échanges sur l'Internet (32 %) ou sur des contacts avec des amis vivant dans une région anglophone (26 %). Dans le cas de l'allemand, ce sont les contacts avec la famille germanophone (32 %) ou avec des amis vivant dans une région germanophone (29 %), ou

encore, comme leurs condisciples testés en anglais, la correspondance en langue cible avec des amis (26 %) qui constituent les principales occasions de contact avec la langue. La proximité de locuteurs de la langue cible joue un rôle dans le cas de l'allemand (22 %), mais beaucoup moins dans le cas de l'anglais (9 %).

3. Les contacts avec la langue cible en dehors de l'école et les performances

		Compréhension à la lecture			Compréhension à l'audition			Production écrite (communication)			Production écrite (correction)			Ensemble		
		+	DS -	DS +	+	DS -	DS +	+	DS -	DS +	+	DS -	DS +	+	DS -	DS +
Exposition à la langue cible et utilisation de celle-ci au travers des médias (QE31)	Tous	32	0	29	32	0	28	31	0	27	32	0	27	127	0	111
	CFR	AN AL	- -	AN AL	AN AL	- -	AN AL	AN AL	- -	AN AL	AN AL	- -	AN AL	8	0	8
Nombre de premières langues (QE4)	Tous	24	2	13	26	0	8	23	0	8	24	0	8	97	2	37
	CFR	AN AL	- -	- AL	AN AL	- -	- AL	AN -	- -	- -	- AL	- -	- -	6	0	2
Connaissance de la langue cible par les parents (QE28)	Tous	32	0	28	32	0	23	31	0	26	31	0	27	126	0	104
	CFR	AN AL	- -	AN AL	AN AL	- -	AN AL	AN AL	- -	AN AL	AN AL	- -	AN AL	8	0	8
Exposition à la langue cible à la maison (QE29)	Tous	31	0	26	31	0	25	31	0	21	31	0	25	124	0	97
	CFR	AN AL	- -	AN AL	AN AL	- -	AN AL	AN AL	- -	AN AL	AN AL	- -	AN AL	8	0	8
Utilisation de la langue cible à la maison (QE26)	Tous	30	0	25	31	0	23	31	0	23	31	0	24	123	0	95
	CFR	AN AL	- -	AN AL	AN AL	- -	AN AL	AN AL	- -	AN AL	AN AL	- -	AN AL	8	0	8
Exposition à la langue cible et utilisation lors de voyages à l'étranger (QE45cd)	Tous	32	0	27	31	0	27	32	0	19	32	0	24	127	0	97
	CFR	AN AL	- -	AN AL	AN AL	- -	AN AL	AN AL	- -	AN AL	AN AL	- -	AN AL	8	0	8

Tableau 4.8 Relations entre les scores des élèves et différents indices relatifs à l'exposition à la langue cible dans la famille pour l'ensemble des systèmes éducatifs, des langues et des compétences (tous) et pour la seule Communauté française

Tous les indices analysés à propos des langues dans l'environnement non scolaire des élèves sont liés aux performances dans les quatre domaines de compétences (voir le tableau 4.8).

Plus l'élève est exposé à la langue cible au travers des médias, plus il parle de langues avant l'âge de 5 ans, plus il estime que ses parents connaissent la langue cible, plus il est exposé à celle-ci dans sa famille, plus lui-même utilise cette langue et plus il est en contact avec la langue cible au travers d'activités variées, meilleurs sont ses résultats en compréhension à la lecture, en compréhension à l'audition et en production écrite, qu'il s'agisse de l'efficacité de la communication ou de la correction de la langue.

Si on examine l'ensemble des systèmes éducatifs, des langues et des compétences, la relation entre les résultats et le nombre de premières langues est un peu moins nette que les autres : 97 relations sur 128 sont positives, parmi lesquelles 37 sont significatives (contre 2 relations négatives significatives). En ce qui concerne les trois autres indices, la quasi-totalité des relations sont positives (de 123 à 127 sur 128), 94 à 111 relations positives sont significatives, sans qu'aucune relation négative ne le soit.

En Communauté française, toutes les relations sont positives et significatives, à l'exception de la relation entre le nombre de premières langues et les résultats, qui est positive dans 6 cas sur 8, mais où seules deux relations positives s'avèrent significatives (compréhension à la lecture et compréhension à l'audition en allemand).

La plupart des aspects de l'environnement non scolaire des élèves examinés dans ce chapitre sont des données sociétaux, sur lesquels ni le décideur politique, ni le système d'enseignement, ni les familles n'ont de prise directe.

La présence de la langue cible dans les médias peut sans doute, quant à elle, être renforcée, pour autant que les décideurs compétents soient convaincus de son intérêt.

Par ailleurs les liens forts observés dans la quasi-totalité des systèmes éducatifs entre l'intensité ou la fréquence des contacts avec la langue cible et les performances des élèves suggèrent que les différences à cet égard contribuent sans doute à expliquer des différences de résultats entre systèmes.

CHAPITRE 5

LES TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION

La Commission européenne accorde beaucoup d'importance aux technologies de l'information et de la communication (TIC), et effectivement, pour autant qu'ils soient utilisés avec et non à la place de l'enseignant, les progrès technologiques peuvent être la source d'outils intéressants pour les professeurs ou les élèves, particulièrement dans le contexte de cours de langue. Quelle est la situation des différents pays à cet égard ? Comment les TIC sont-elles exploitées et avec quels résultats ?

1. L'équipement des établissements

Les chefs d'établissement ont été interrogés sur l'équipement de leurs écoles.

Une question portait sur le nombre d'ordinateurs mis à la disposition des élèves à des fins pédagogiques et mis expressément à la disposition des professeurs.

	Tous systèmes éducatifs¹	Communauté française Anglais	Communauté française Allemand
Nombre d'élèves par ordinateur	7,9	10,2	13,6
Nombre d'élèves par ordinateur connecté à l'Internet	8,1	10,9	14,2
Nombre de professeurs par ordinateur	3,1	7,5	8,5
Nombre de professeurs par ordinateur connecté à l'Internet	3,2	8,2	8,5

Tableau 5.1 Nombre d'ordinateurs par élève et par professeur, avec et sans connexion à l'Internet (QC43)

L'équipement des établissements en Communauté française est de loin inférieur à celui de l'ensemble des pays participants, comme le montraient déjà les résultats de PISA 2009 centrés sur la lecture électronique (Baye *et al.*, 2012). Les écoles où l'allemand a été testé sont encore un peu moins favorisées que celles où l'anglais a été testé. La situation des professeurs est particulièrement défavorable : ils disposent de deux à trois fois moins d'ordinateurs que la moyenne européenne ; si on excepte la situation de la Communauté germanophone (où 6,8 professeurs se partagent un ordinateur), le nombre moyen le plus

¹ Les données relatives à l'Angleterre n'ont pas été prises en compte pour le calcul des moyennes relatives aux professeurs : les chiffres anormalement élevés (dans un cas, plus d'un ordinateur par professeur !) ont semblé suspects. Un contact a été pris avec l'équipe responsable de l'étude en Angleterre, mais celle-ci n'a pu fournir d'explication immédiate. Des vérifications vont être engagées.

élevé de professeurs par ordinateur est de 4,2 (en Grèce, pour le français) et d'ordinateurs raccordés à l'Internet est de 4,1 (au Portugal, pour l'anglais).

En ce qui concerne la présence d'un laboratoire multimédias dans l'école, la figure 5.1 présente les pourcentages de chefs d'établissements qui ne disposent ni d'un laboratoire multimédias avec un logiciel spécifique d'apprentissage des langues, ni même d'un laboratoire multimédias dépourvu d'un tel logiciel (QC45ab).

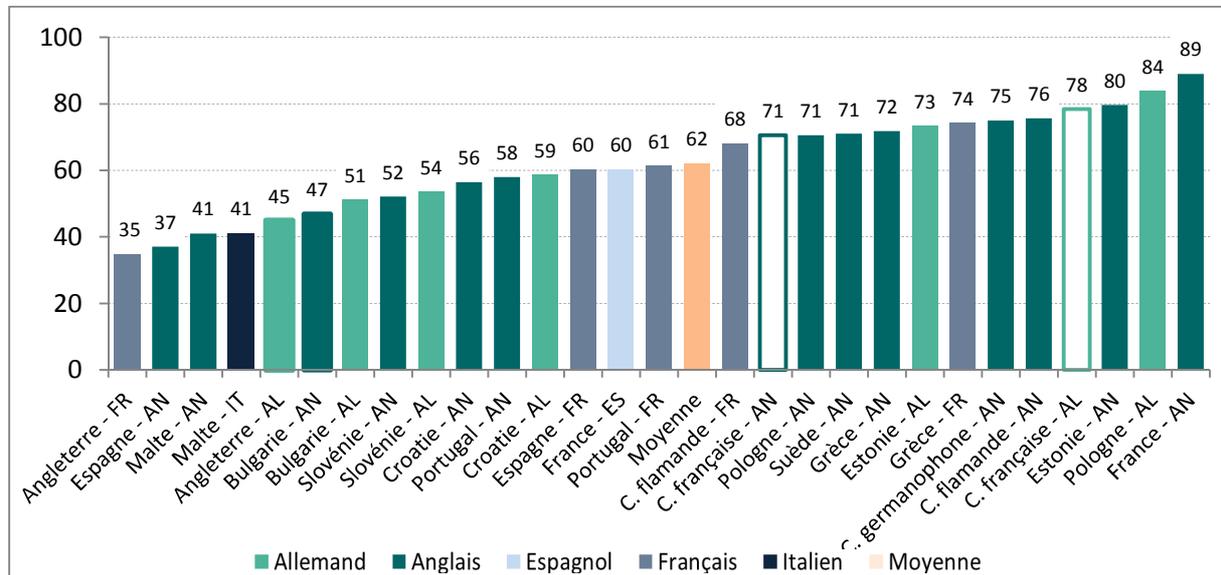


Figure 5.1 Pourcentage d'établissements qui ne disposent pas d'un laboratoire multimédias (QC45ab)

La Belgique (Communauté flamande, Communauté germanophone pour l'anglais et Communauté française) fait partie d'un groupe de pays, avec la France, la Pologne, l'Estonie et la Grèce, où les écoles qui ne disposent pas d'un laboratoire multimédias sont les plus nombreuses. La différence avec la moyenne européenne est significative dans le cas de l'allemand, mais pas dans le cas de l'anglais.

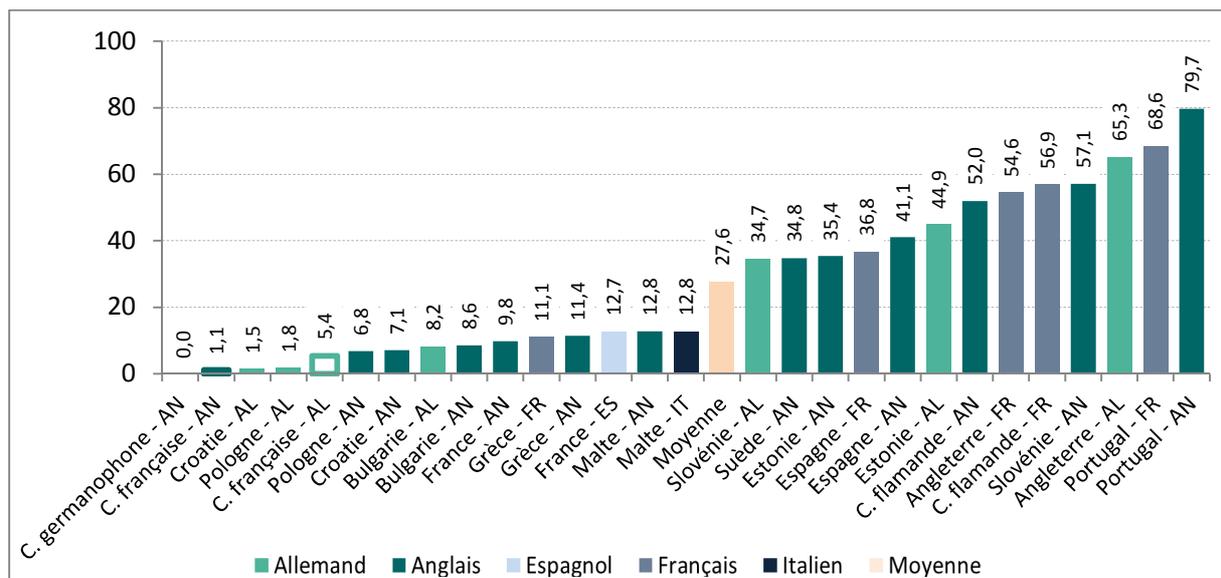


Figure 5.2 Pourcentage d'établissements qui disposent d'un environnement d'apprentissage virtuel (QC45c)

Une autre question adressée aux chefs d'établissement portait sur la présence d'un environnement virtuel d'apprentissage (QC45c - voir la figure 5.2). Les pays se répartissent en deux groupes bien distincts : la Communauté française, la Hongrie, la Pologne, la Bulgarie, la Grèce et Malte, où de 1 à 13 % des établissements disposent d'un environnement virtuel d'apprentissage, d'une part, la Slovénie, l'Estonie, l'Espagne, la Communauté flamande, l'Angleterre et surtout le Portugal, où 35 à 80 % des chefs d'établissement répondent positivement à la question. Les deux moyennes de la Communauté française diffèrent significativement de la moyenne européenne.

Le matériel est sans doute indispensable, mais ne suffit pas : les professeurs disposent-ils d'outils de nature à faciliter l'enseignement des langues ? Un indice composite a été constitué par SurveyLang sur la base des réponses des chefs d'établissement à propos de la disponibilité de logiciels ou d'outils développés au sein de l'établissement pour l'enseignement et l'apprentissage des langues, de portfolios informatisés d'élèves informatisés, de logiciels pour l'évaluation des langues (QC45fgh – voir la figure 5.3).

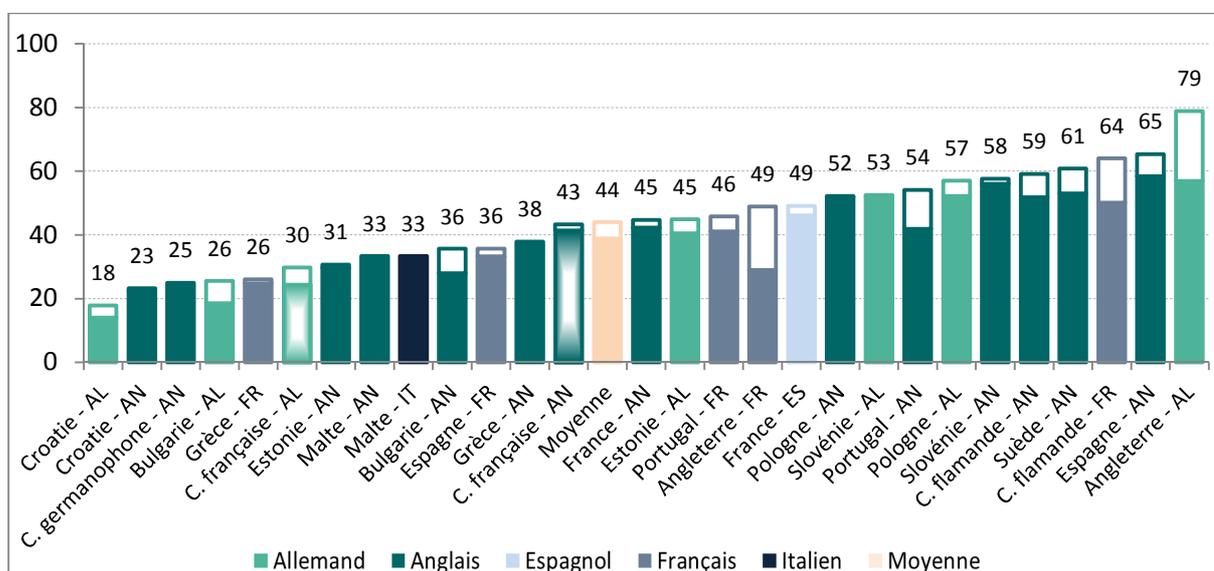


Figure 5.3 Pourcentage d'établissements dans lesquels l'accès à des logiciels pour l'évaluation ou l'enseignement des langues est moyen (surface remplie) ou élevé (surface non remplie) (QC45fgh)

L'accès à de tels logiciels varie fortement d'un système éducatif à l'autre : ainsi, selon les chefs d'établissements, en Croatie, un cinquième seulement des établissements sont moyennement ou bien équipés, pour 4 établissements sur 5 en Angleterre (pour l'allemand). Alors que la Communauté germanophone (pour l'anglais) se situe parmi les systèmes éducatifs les plus défavorisés à cet égard (juste après la Croatie), la Communauté flamande fait partie, avec la Suède et l'Espagne (tous deux pour l'anglais) du peloton de tête (pour les deux langues cibles). La Communauté française se situe quasi à la moyenne pour l'anglais, mais reste à la traîne dans les établissements où l'allemand a été testé.

2. L'utilisation des TIC par les professeurs

Les professeurs ont été interrogés d'une part sur leur utilisation pendant les cours de langue de dispositifs tels qu'un ordinateur, un projecteur ou un tableau blanc interactif et

d'autre part sur l'usage qu'ils font de l'ordinateur en dehors des cours (à la maison ou ailleurs) pour la préparation des cours, la création de matériel pédagogique pour les cours de la langue testée, pour trouver des supports authentiques pour ces cours, etc.

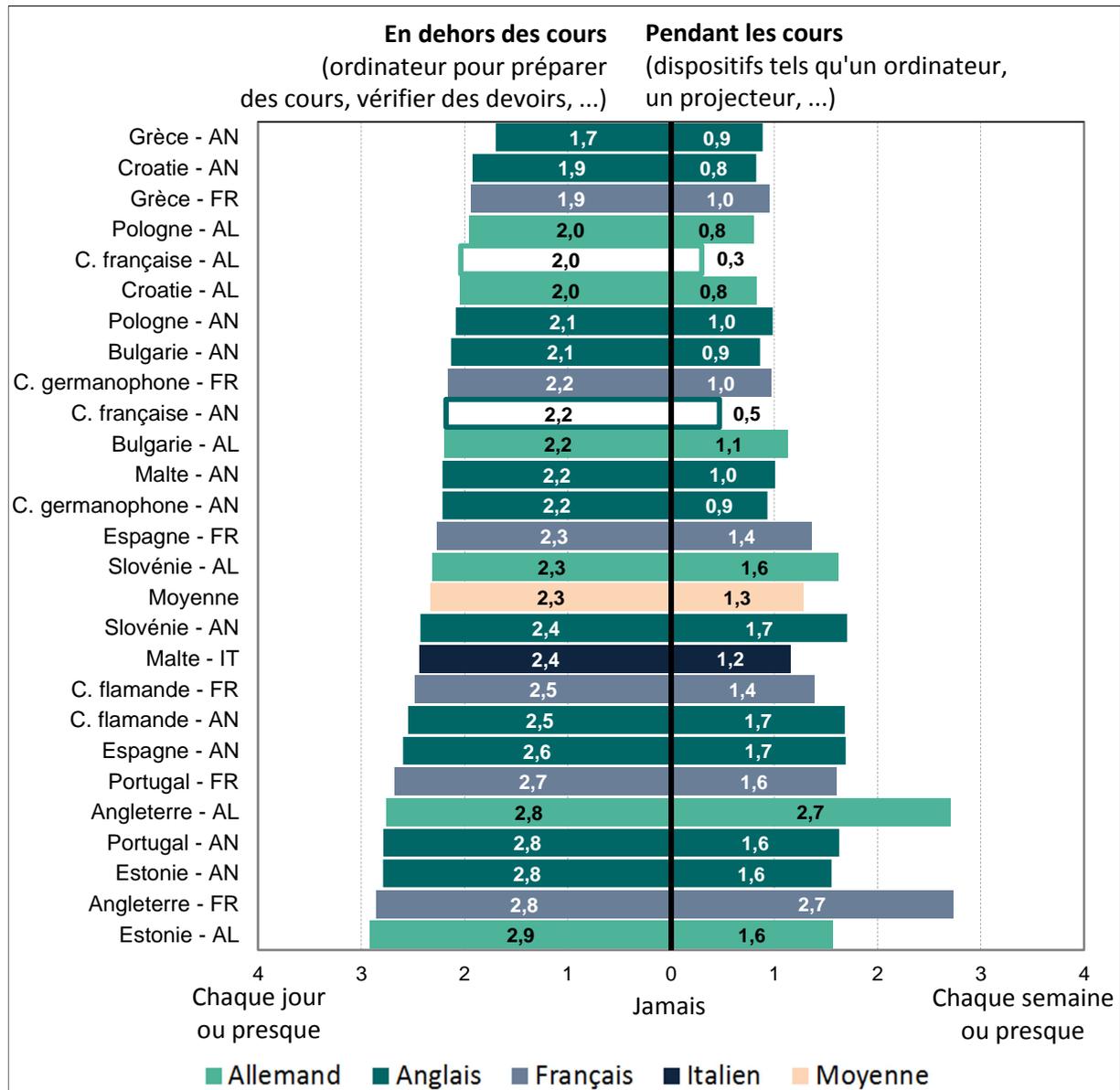


Figure 5.4 Fréquence d'utilisation de dispositifs technologiques en classe (réponses de 0 pour 'jamais, parce qu'il n'y en a pas' à 4 pour 'chaque semaine ou presque') et d'utilisation d'un ordinateur en relation avec les cours sur la langue testée (réponses de 0 pour 'jamais ou presque jamais' à 4 pour 'chaque jour ou presque') (QP43 et QP5)

Si en Communauté française les professeurs d'anglais ou d'allemand font partie des utilisateurs modérés de l'ordinateur dans le cadre de la préparation leur enseignement, ils utilisent beaucoup moins que leurs collègues de tous les autres pays des dispositifs techniques pendant les cours (voir la figure 5.4). En ce qui concerne l'utilisation de l'ordinateur en dehors des cours, la différence avec la moyenne européenne est significative pour l'allemand, mais pas pour l'anglais. En ce qui concerne l'utilisation de dispositifs technologiques durant les cours, les deux différences avec la moyenne européenne sont significatives. Non seulement les professeurs interrogés utilisent assez peu ces outils dans le

cadre de leur enseignement en dehors des cours, mais en ce qui concerne l'utilisation pendant les cours, ils sont très nettement à la traîne.

Les réponses des professeurs à une question spécifique pourraient contribuer à expliquer ce constat. Le questionnaire préparé par SurveyLang semble supposer que les professeurs disposent d'un certain équipement pédagogique. Sur la base des résultats d'une enquête antérieure auprès des maîtres de langue du primaire, il a semblé utile de vérifier si les conditions d'enseignement des langues en Communauté française permettent aux professeurs d'utiliser des médias, de former les élèves à l'utilisation de référentiels et de mettre des ressources en langue cible à leur disposition.

Pour vos cours de langue, disposez-vous d'un local équipé de matériel d'enseignement ?	Professeurs Anglais	Professeurs Allemand
Il peut s'agir d'une classe réservée aux cours de langue ou simplement d'une classe qui permet de ranger du matériel en sécurité (armoire fermée à clé, par exemple). <i>(Veuillez choisir une seule réponse)</i>		
J'en dispose pour (quasi) tous les cours de langue que je donne.	35 %	44 %
J'en dispose pour plus de la moitié des cours de langue que je donne.	8 %	9 %
J'en dispose pour moins de la moitié des cours de langue que je donne.	15 %	10 %
Je n'en dispose pour aucun cours de langue.	42 %	37 %

Tableau 5.2 Les réponses des professeurs à propos de la disponibilité d'un local équipé (QP62)

Les réponses des professeurs mettent en évidence des situations fortement contrastées entre des professeurs qui disposent d'un local équipé pour la quasi-totalité de leurs cours de langue (35 ou 44 %), et un nombre équivalent de collègues qui n'en disposent pour aucun de leurs cours (42 et 37 %). A ces derniers s'ajoutent 15 ou 10 % de professeurs qui disposent d'un local pour moins de la moitié de leurs cours de langue. Sans doute ces contraintes matérielles constituent-elles un obstacle.

3. L'utilisation des TIC par les élèves

Interrogés sur les équipements qu'ils peuvent utiliser à la maison, les élèves de la Communauté française se disent très bien équipés (voir la figure 5.3) : quasi tous disposent de leur propre GSM, d'une connexion à l'Internet, et plus de 9 sur 10 d'une clé USB. Sept élèves sur 10 au minimum peuvent utiliser une imprimante, leur propre iPod, lecteur MP3 ou équivalent, un graveur de CD ou de DVD, une console de jeux vidéo, un scanner et leur propre ordinateur.

	Anglais	Allemand
<u>Son propre</u> ordinateur de bureau, ordinateur portable ou notebook	70,3 _{3,3}	68,9 _{3,4}
Une connexion à l'Internet	96,6 _{1,0}	97,1 _{0,9}
Une imprimante	89,7 _{2,0}	92,4 _{1,9}
Un graveur de CD ou de DVD	79,8 _{2,7}	87,1 _{2,4}
Un scanner	74,9 _{2,3}	77,6 _{2,6}
Une clé USB	94,4 _{1,4}	95,9 _{1,1}
Une console de jeux vidéo (par exemple une PlayStation, une Nintendo ou une Wii)	82,1 _{2,6}	85,6 _{2,2}
<u>Son propre</u> iPod, lecteur MP3 ou équivalent	88,0 _{1,7}	89,2 _{1,7}
<u>Son propre</u> GSM	97,3 _{0,8}	97,8 _{1,1}

Tableau 5.3 En Communauté française, pourcentages d'élèves qui peuvent utiliser à la maison chacun des équipements (QE23)

Dans tous les systèmes éducatifs, les élèves utilisent en moyenne l'ordinateur en dehors des heures scolaires quelques fois par mois ou par semaine (QE24). Cependant, ce score calculé par SurveyLang recouvre deux réalités très différentes : d'une part une utilisation pour les devoirs (relatifs au cours de la langue cible ou en général) ou pour trouver des informations, d'autre part pour jouer, se distraire ou être en contact avec les autres (email, chats, etc.).

	Anglais	Allemand
Faire tes devoirs ou tes autres tâches pour l'école	0,22 _{0,08}	0,20 _{0,08}
Faire tes devoirs (de langue cible) ou tes autres tâches pour ce cours	-0,28 _{0,08}	-0,46 _{0,08}
Trouver des informations	0,63 _{0,05}	0,54 _{0,06}
Jouer	0,41 _{0,10}	0,40 _{0,10}
Te distraire (par exemple, musique, films, clips vidéo)	1,49 _{0,05}	1,47 _{0,06}
Être en contact avec les autres (e-mails, chats, blogs, Facebook, Skype, etc.)	1,52 _{0,06}	1,50 _{0,06}

Tableau 5.4 En Communauté française, fréquence moyenne de l'utilisation d'un ordinateur pour chacune des activités (sur une échelle allant de -2 pour 'jamais ou presque jamais' à +2 pour 'tous les jours ou presque', avec 0 pour 'quelques fois par mois') (QE24)

Qu'ils aient été testés en anglais ou en allemand, en Communauté française les élèves utilisent quelques fois par semaine ou tous les jours ou presque un ordinateur pour se distraire ou pour être en contact avec les autres. L'utilisation pour jouer ou pour trouver des informations est moins fréquente (quelques fois par semaine ou par mois en moyenne). L'utilisation pour les tâches scolaires est moins fréquente dans le cas du cours de langue cible que pour les autres cours ... qui, évidemment, sont plus nombreux. Dans le cas du cours de langue cible, l'ordinateur n'est utilisé en moyenne que quelques fois par mois ou quelques fois par an.

4. L'utilisation des TIC à la maison pour l'apprentissage de la langue cible

Les élèves ont aussi été interrogés plus spécifiquement sur leur utilisation de l'ordinateur lorsqu'ils étudient et effectuent leurs devoirs pour le cours de langue cible. Dans les différents systèmes éducatifs, la fréquence moyenne de recours à l'ordinateur pour chacune des tâches spécifiées (apprendre à écrire en langue cible, apprendre des mots en langue cible, etc.) varie de 0,7 à 1,9, avec une moyenne de 1,3. Les élèves interrogés dans les trois communautés belges utilisent très peu les TIC à la maison pour leurs devoirs : les indices sont tous inférieurs à 1, à l'exception de la Communauté française pour l'anglais qui atteint une valeur un peu plus élevée (1,1). Tant pour l'anglais que pour l'allemand, l'indice est inférieur à la moyenne européenne.

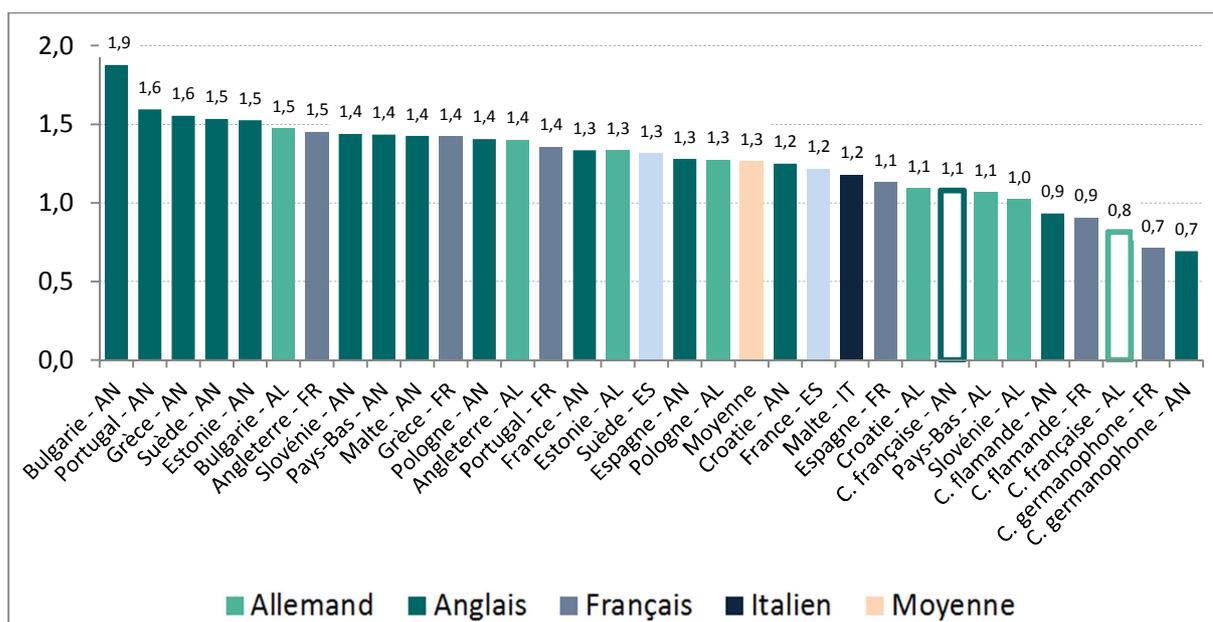


Figure 5.5 Indice de fréquence d'utilisation de l'ordinateur à la maison pour des travaux scolaires (QE62)

La figure 5.6 présente les réponses des élèves de la Communauté française à propos de chacun des items constituant l'indice. De façon cohérente avec l'indice global, les élèves testés en anglais utilisent plus souvent un ordinateur pour chacune de leurs tâches scolaires que leurs condisciples testés en allemand. C'est surtout par rapport à l'apprentissage de la langue parlée que l'ordinateur est utilisé : les items comprendre la langue cible parlée, la parler, la prononcer correctement obtiennent les scores les plus élevés, pour les deux

langues. Par contre, apprendre des mots, ou, plus surprenant, trouver des informations pour les cours sont les deux activités pour lesquelles l'ordinateur est le moins utilisé.

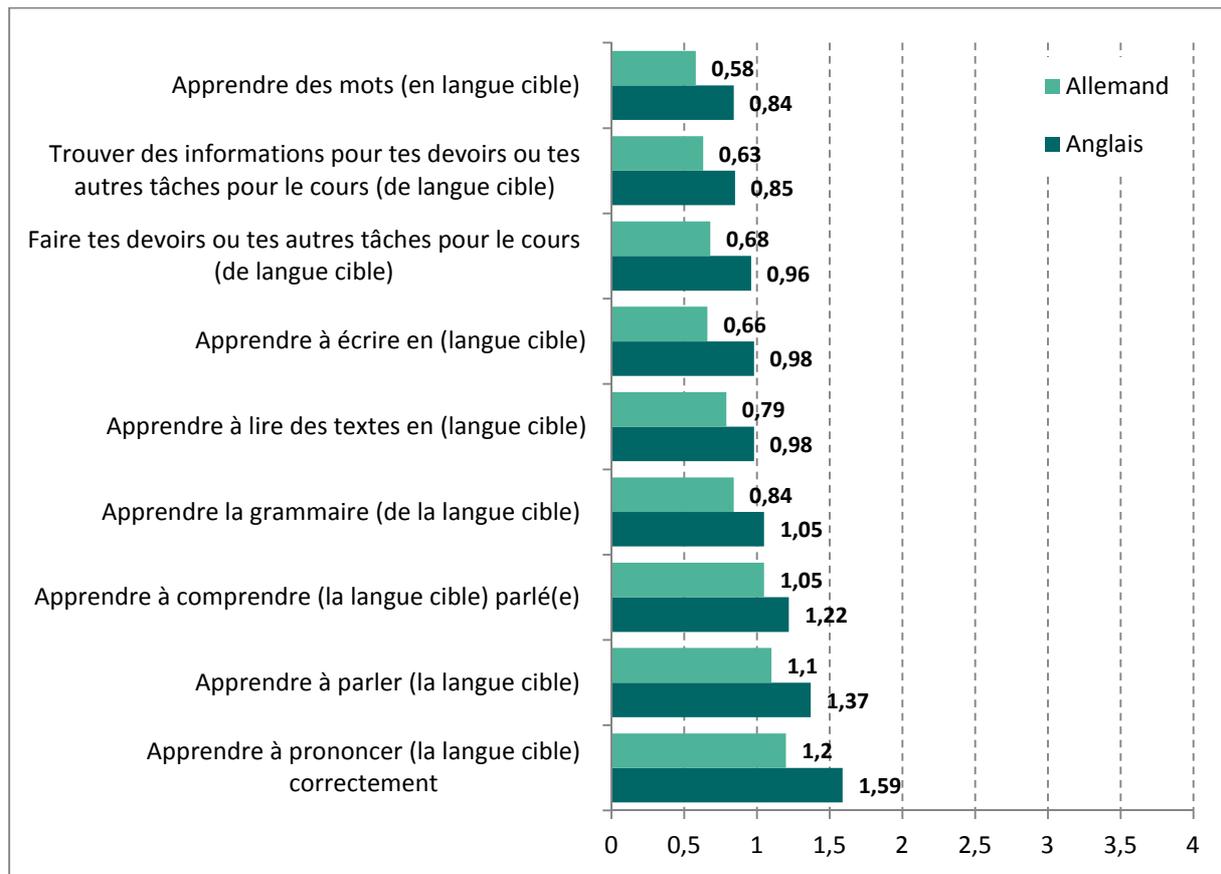


Figure 5.6 En Communauté française, indice d'utilisation de l'ordinateur par les élèves pour leurs travaux scolaires (de 0 pour 'jamais' à 4 pour 'tous les jours ou presque')(QE62)

5. Les TIC et les performances

Les avantages potentiels de l'utilisation des technologies de l'information et de la communication se concrétisent-ils dans les performances des élèves ?

Selon SurveyLang, les effets de l'équipement de l'établissement ou de la classe sont inconstants (accès à un laboratoire multimédias, utilisation par l'enseignant des TIC en dehors des leçons en vue de son enseignement, de dispositifs de TIC lors des cours, de contenus de l'Internet pour les cours), ou plutôt positifs, mais rarement significatifs (présence d'un environnement virtuel d'apprentissage, accessibilité d'un logiciel d'évaluation ou d'enseignement de la langue).

Par contre, la relation entre l'utilisation de l'ordinateur par l'élève lorsqu'il étudie et effectue ses devoirs pour le cours de langue cible et les performances n'est positive que dans 16 cas sur 128 (voir le tableau 5.5). Elle est significative dans 57 cas sur 128, et dans tous les cas, négative. Cette relation concerne les 4 domaines de compétences (14 relations négatives significatives pour la compréhension à l'audition, 14 pour la compréhension à la lecture, 16 pour le volet « communication » de la production écrite et 13 pour le volet conformité de la langue).

En Communauté française, cette relation négative et significative s’observe dans 6 cas sur 8 : seules les relations avec la compréhension à l’audition et qualité linguistique de la production écrite en anglais, bien que négatives également, ne sont pas significatives.

		Compréhension à la lecture			Compréhension à l’audition			Production écrite (communication)			Production écrite (correction)			Ensemble		
		+	DS	DS	+	DS	DS	+	DS	DS	+	DS	DS	+	DS	DS
			-	+		-	+		-	+		-	+		-	+
Utilisation des TIC à la maison pour l’apprentissage de la langue cible (QE62)	Tous	4	14	0	4	14	0	4	16	0	4	13	0	16	57	0
	CFR	-	AN	-	-	AN	-	-	AN	-	-	AN	-	0	6	0
		-	AL	-	-	-	-	-	AL	-	-	-	-	0		

Tableau 5.5 Relations entre les scores des élèves et l’indice d’utilisation des TIC à la maison pour l’apprentissage de la langue cible pour l’ensemble des systèmes éducatifs, des langues et des compétences (tous) et pour la seule Communauté française (CFR) (+ indique le nombre de relations positives sur 128, DS- le nombre de relations négatives significatives et DS+ le nombre de relations positives significatives)

Des analyses complémentaires ont été réalisées en vue de mieux comprendre le lien négatif de l’utilisation de l’ordinateur pour les travaux scolaires avec les résultats.

Dans certains systèmes éducatifs, mais pas en Communauté française, on observe une relation curvilinéaire entre cet indice et les résultats en compréhension à la lecture : dans ces systèmes éducatifs, une utilisation modérée de l’ordinateur pour les devoirs est positive, mais une pratique plus intensive est négativement liée aux performances (OCDE, 2005).

L’indice comporte des items généraux, qui mentionnant explicitement les notions de devoirs et de tâches pour le cours d’allemand, et des items spécifiques à certains aspects de l’apprentissage de la langue (par exemple « apprendre à parler (la langue cible) ». Un nouvel indice a été constitué sur la base des 7 items liés à des tâches spécifiques, mais il n’est pas non plus corrélé positivement avec les performances : la corrélation négative entre l’indice constitué par SurveyLang et les résultats n’est pas due à l’interférence des deux items un peu différents.

Des scores élevés à l’indice d’utilisation des TIC à la maison pour l’apprentissage de la langue cible seraient-ils liés à une pratique récréative intensive sur l’Internet telle que mesurée par la question qui porte sur l’utilisation d’un ordinateur pour trouver des informations, jouer, se distraire et être en contact avec les autres (QE24cdef) ? La corrélation entre l’indice portant sur l’apprentissage et les réponses relatives à une utilisation plus ludique, en Communauté française, est positive, mais modeste (0,25 pour les élèves testés en anglais et 0,20 pour leurs condisciples testés en allemand). Sans surprise, les élèves qui utilisent fréquemment l’ordinateur pour leurs travaux scolaires sont aussi, dans une certaine mesure, ceux qui l’utilisent durant leurs loisirs, mais la faiblesse de la relation suggère que le lien négatif avec les résultats ne s’explique pas par une utilisation ludique abusive de l’ordinateur qui interférerait avec le travail.

6. Discussion

Alors que l'intérêt des TIC pour l'apprentissage, particulièrement dans le domaine des langues étrangères, semble une évidence, l'ESLC rejoint à certains égards d'autres études qui en donnent une vision beaucoup plus nuancée.

D'une part l'équipement des établissements scolaires semble encore insuffisant pour répondre aux différents besoins, en particulier en Communauté française et la disponibilité des logiciels reste insuffisante. L'étude toute récente de l'Agence wallonne des télécommunications (2013) confirme et précise encore ce constat : le parc d'ordinateurs opérationnels dans les écoles s'est considérablement développé et rajeuni et d'autres outils (tablettes numériques, tableaux blancs interactifs,...) ont connu une certaine diffusion, ces dernières années, mais « *les taux de disponibilité des équipements TIC dans les écoles de Wallonie atteignent ou dépassent difficilement la moitié des moyennes européennes* » (p. 57).

D'autre part, la seule relation significative entre l'utilisation de l'ordinateur par les élèves et leurs performances est négative.

L'important ouvrage de Hattie (2012), basé sur plus de 800 méta-analyses portant sur les résultats des élèves, confirme ce constat : « *the use, or not, of technologies (such as distance learning) does not show major effects on learning if there is no teacher involvement* » (p. 236). Il rejoint ainsi la position du 'Groupe de réflexion mis en place dans le cadre de la Task Force Région wallonne - Communauté française – Communauté germanophone du projet Cyberclasse en vue de la poursuite de l'implantation des TIC et de leurs usages dans les écoles situées en Wallonie' qui affirme que « *toute stratégie de développement du numérique doit impliquer fortement les professeurs et les instituteurs dans le dispositif de mise à niveau de leurs compétences, d'abord, et d'exploitation de ces technologies dans les activités pédagogiques ensuite* » (p. 11).

Hattie décrit six conditions auxquelles le recours à l'ordinateur doit satisfaire pour être efficace (p. 221) :

- une diversité des stratégies d'enseignement ;
- un pré-apprentissage de l'utilisation des ordinateurs comme outils d'enseignement et d'apprentissage ;
- des possibilités multiples d'apprentissage (par exemple accroissement du temps pour apprendre) ;
- un contrôle de l'apprentissage par l'élève plutôt que par le professeur ;
- une optimisation de l'apprentissage entre pairs ;
- une optimisation des feedbacks.

A propos des enseignants, l'auteur écrit que « *one of the fascinating findings is that teachers are frequent users of computers – but more for their personal and administrative use ; they find it more difficult to see how computers can be related to their particular conceptions of teaching* » (Cuban, 2001, cité par Hattie, 2012, p. 223). Des travaux examinés par Hattie suggèrent que la formation des enseignants doit durer au moins 10 heures (une formation plus courte risque d'être contre-productive) et être concentrée sur quelques semaines ou moins.

Trois explications – qui ne sont pas mutuellement exclusives - viennent à l'esprit à propos de ces résultats contre-intuitifs :

- les élèves qui utilisent l'ordinateur pour leur travail scolaire se laissent distraire de celui-ci par différents évènements et ne tirent pas parti de l'ensemble du temps qu'ils croient consacrer à l'étude ;
- des élèves très accrochés à leur ordinateur tendent à surestimer la part consacrée au travail par rapport aux loisirs ;
- les élèves tentent d'exploiter les potentialités de l'informatique, mais ne sont pas préparés à en tirer parti pour l'apprentissage.

En Communauté française, l'équipement informatique des établissements est encore insuffisant et les professeurs interrogés utilisent beaucoup moins l'ordinateur durant les cours que leurs collègues des autres systèmes éducatifs. Sans doute serait-il bon de préparer davantage les élèves à exploiter l'outil que constitue l'informatique au profit de leur apprentissage de la langue cible, et pour cela, il faudrait faciliter l'accès des professeurs de langue aux ressources matérielles et logicielles, tant au niveau des locaux scolaires qu'au niveau de leur formation.

CHAPITRE 6

L'ORGANISATION DE L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES

Vu la complexité de l'histoire et de l'organisation de l'enseignement des langues en Communauté française, le présent chapitre débutera par un rappel de ses principales caractéristiques. Ce rappel sera suivi par la présentation de la situation internationale et de celle de la Communauté française par rapport à différentes caractéristiques explorées par l'ESLC.

1. Le cadre légal en Communauté française

En 1963, une loi linguistique a partiellement règlementé l'enseignement des langues modernes en Belgique. Dans la Région de Bruxelles-Capitale, ainsi que dans certaines zones à statut linguistique spécial, un cours de langue est imposé dès la 3^e primaire, à raison de 3 périodes de 50 minutes par semaine en 3^e et 4^e années, puis de 5 périodes par semaine en 5^e et en 6^e années. Ce cours porte sur une langue nationale : dans la Région de Bruxelles-Capitale, le français doit être enseigné dans les écoles flamandes et le néerlandais dans les écoles francophones ; dans les autres régions à statut linguistique spécial, la langue enseignée doit être le français ou le néerlandais (elle peut être l'allemand dans les arrondissements de Verviers, Bastogne et Arlon).

Ces obligations en ce qui concerne la première langue moderne enseignée ne s'appliquent à l'enseignement secondaire francophone qu'en Région de Bruxelles-Capitale : dans cette région, la première langue moderne enseignée au niveau du secondaire est nécessairement soit le français soit le néerlandais, tandis que dans les autres zones à statut linguistique spécifique, la première langue moderne enseignée peut être l'allemand, l'anglais ou le néerlandais.

La loi de 1963 autorisait par ailleurs l'enseignement d'une langue nationale dès l'école primaire. En 1975, la législation d'application en région de langue française a été modifiée : l'autorisation d'enseigner le néerlandais ou l'allemand dès l'enseignement primaire a été étendue à l'anglais.

En 1998, un décret de la Communauté française a rendu obligatoire l'apprentissage de l'une de ces trois langues modernes à partir de la 5^e année primaire dans toute la Belgique francophone.

En ce qui concerne l'enseignement secondaire, ce sont des circulaires datées de 1976 et 1983 qui donnent un contenu aux termes de langue moderne I, II ou III (en ce qui concerne la langue moderne I ou LM1, ces circulaires concrétisent la loi linguistique de 1963).

Dans la Déclaration de politique communautaire 2009-2014 qui lie les partis au gouvernement pour cette période, ceux-ci s'engagent à ouvrir une concertation avec les

partenaires de l'école sur la pertinence de privilégier en Communauté française l'apprentissage de l'une des langues nationales (article 2.10.4)¹.

Dans l'année d'étude fréquentée par les élèves qui participent en Communauté française à l'ESLC, soit la 4^e année de l'enseignement secondaire, certains élèves n'étudient aucune langue moderne, d'autres suivent des cours de LM1 (allemand, anglais ou néerlandais), d'autres encore de LM1 et d'une LM2 (allemand, anglais ou néerlandais, plus arabe, espagnol ou italien).

Année de l'enseignement secondaire	Nombre total d'élèves	Nombre d'élèves suivant...			Nombre moyen de cours de langue moderne suivis par un élève
		1 cours de langue moderne	2 cours de langue moderne	3 cours de langue moderne	
1	61 895	60 907	0	0	0,98
2	52 945	52 768	0	0	1,00
3	61 043	49 782	28 503	0	1,28
4	53 860	43 542	23 069	0	1,24
5	54 011	40 792	19 067	4 888	1,20
6	44 255	34 232	17 236	4 357	1,26
Total	328 009	282 023	87 875	9 245	1,16

Tableau 6.1 Nombre de cours de langue moderne suivis dans l'enseignement secondaire de plein exercice en 2010-2011 (Source : Etnic)

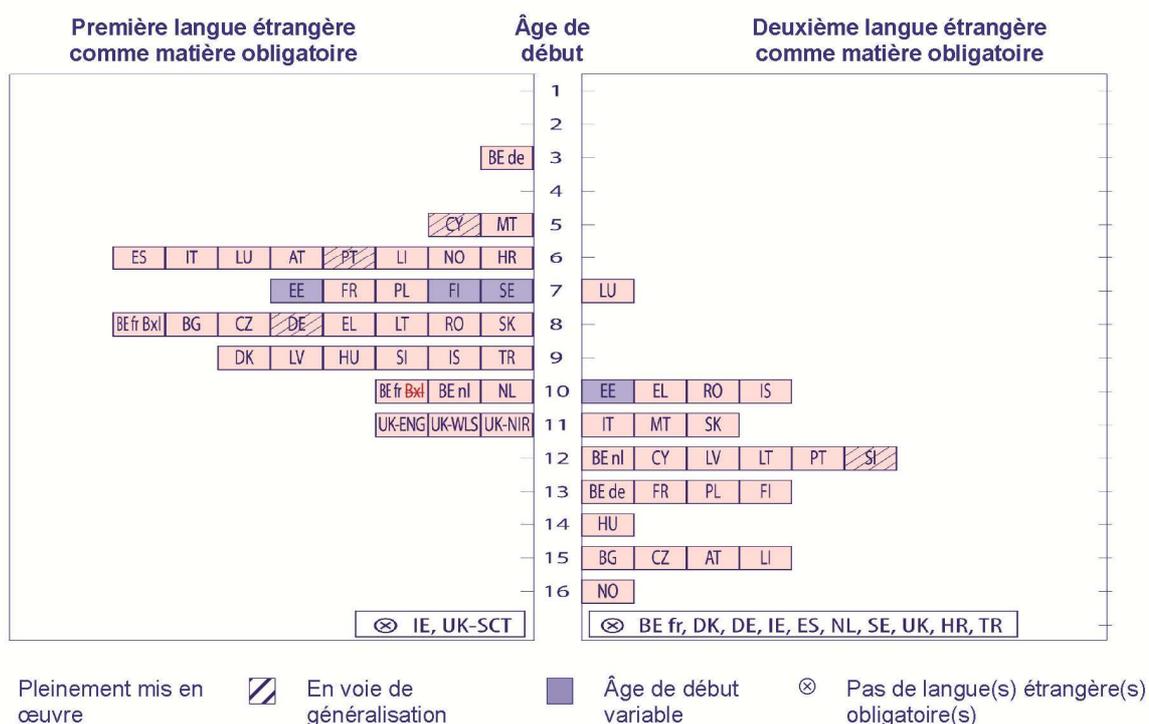
Au niveau de l'enseignement CITE 2², plus de 99 % des élèves de la Communauté française suivent un et un seul cours de langue, alors qu'en moyenne sur l'ensemble des états membres, 2 % des élèves du niveau CITE 2 ne suivent pas de cours de langue, 37 % en suivent un, mais 61 % en suivent déjà deux.

2. L'âge du début de l'apprentissage des langues et le nombre d'heures consacrées

Un graphique présenté dans les *Chiffres clés de l'enseignement des langues en Europe* (Eurydice, 2013, p. 26) synthétise les informations disponibles sur les âges de début de l'apprentissage obligatoire d'une première et d'une seconde langue moderne aux différents niveaux de scolarité (en ce qui concerne l'enseignement secondaire, le tableau se limite à l'enseignement général) (voir la figure 6.1).

¹ En Communauté flamande, la seule langue obligatoire à l'école primaire est le français, l'apprentissage de l'anglais débutant à l'entrée dans l'enseignement secondaire.

² Pour une définition de la Classification Internationale Type de l'Éducation (CITE), voir page 11.



Source: Eurydice.

Figure 6.1 Âges du début de l'enseignement obligatoire de la première et de la deuxième langue étrangère pour tous les élèves des niveaux préprimaire, primaire, et/ou secondaire général, 2010-2011 (Eurydice, 2012a, p. 2)

Selon Eurydice (2013), dans la plupart des systèmes éducatifs l'apprentissage obligatoire d'une première langue étrangère débute entre 6 et 9 ans. La Communauté française fait partie des quelques systèmes éducatifs où cette obligation est plus tardive : 10 ans en Communauté française, mais aussi en Communauté flamande et aux Pays-Bas, 11 ans au Royaume-Uni sauf en Ecosse et en Irlande où l'apprentissage d'une langue étrangère n'est pas obligatoire. En Communauté française, la proportion de temps consacrée à l'apprentissage d'une langue étrangère sur l'ensemble de l'enseignement primaire est donc parmi les plus faibles avec 2,4 % comme en Slovaquie (seule l'Autriche obtient un score plus faible : 2,2 %).

Il faut cependant signaler qu'en Communauté française, certaines initiatives compensent en partie cette faible présence des langues au niveau de l'enseignement primaire :

- 41 % des 128 écoles visitées en 2010-2011 par l'inspection du cours de langues mettaient en place des activités d'éveil aux langues ou d'apprentissage d'une langue avant le début obligatoire des cours de langue (Service général de l'inspection, 2011, p. 22).
- L'immersion a pour principal effet d'augmenter très fortement le temps d'exposition des élèves à la langue cible, puisque son principe est d'enseigner d'autres matières dans la langue cible. Elle est reconnue comme un excellent moyen de conduire les apprenants à un niveau de compétence élevé dans cette langue cible (voir par exemple la synthèse de Hamers & Blanc, 2000). Autorisée en Communauté française dès 1998, l'immersion s'y développe et se structure d'année en année (voir Blondin & Chenu, 2012).

Le tableau 6.2 présente les résultats de l'analyse de la relation entre la première année d'études lors de laquelle chaque élève déclare qu'il a débuté l'apprentissage d'une langue

moderne et ses résultats (il ne s'agit pas ici spécifiquement de la langue testée, mais de toute langue étrangère).

		Compréhension à la lecture			Compréhension à l'audition			Production écrite (communication)			Production écrite (correction)			Ensemble		
		+	DS -	DS +	+	DS -	DS +	+	DS -	DS +	+	DS -	DS +	+	DS -	DS +
Précocité de l'apprentissage d'une langue étrangère (QE39)	Tous	31	0	21	27	0	16	30	0	15	31	0	18	119	0	70
	CFR	AN		AN	AN		AN	AN		AN	AN		AN	8	0	7
		AL		AL	AL		AL	AL		AL	AL		AL			

Tableau 6.2 Relations entre les performances des élèves et l'indice relatif à l'âge de début de l'apprentissage d'une langue étrangère pour l'ensemble des systèmes éducatifs, des langues et des compétences (tous) et pour la seule Communauté française (CFR)

Au plan international, plus l'élève a commencé tôt à apprendre une langue étrangère, meilleurs sont ses résultats (119 différences en ce sens, dont 70 sont significatives). En Communauté française, la relation est encore plus nette : toutes les relations sont positives et toutes sauf une (la production écrite, versant « communication ») sont significatives.

L'idée qu'un apprentissage précoce soit nécessairement plus efficace, bien que très largement répandue, mérite cependant d'être nuancée. Ainsi, au terme d'une analyse de la littérature consacrée à cette question, Johnstone (2002) confirme l'avantage potentiel d'un apprentissage précoce, tout en dégageant des conditions à remplir pour concrétiser cet avantage :

- Il faut que cet apprentissage s'inscrive dans le cadre d'une politique à long terme.
- Les enseignants doivent être bien formés (notamment en ce qui concerne l'intonation et l'accent).
- Les enseignants en poste doivent se perfectionner.
- Il faut assurer la continuité des apprentissages.
- Il faut mettre en relation l'apprentissage de la langue avec la première langue et d'autres matières ainsi que les diverses expériences interculturelles de l'enfant.
- Un temps hebdomadaire suffisant doit être consacré à l'apprentissage.

L'avantage des élèves qui ont débuté l'apprentissage d'une langue moderne plus tôt peut aussi s'expliquer par le nombre d'années d'apprentissage plus élevé qu'un début précoce permet, et/ou par une importance plus grande donnée aux langues là où des responsables choisissent de débiter l'apprentissage plus tôt que ne l'impose la législation.

3. En Belgique, les langues modernes I et II

L'examen attentif de quelques exemples met bien en évidence que, si l'avantage d'un apprentissage précoce est indéniable, il n'est pas automatique.

En ce qui concerne la Communauté française, la question des performances relatives des élèves selon que la langue cible est une « LM1 » (cours suivi depuis cinq années et

demie) ou une « LM2 » (cours suivi depuis une année et demie) a fait l'objet d'un examen plus approfondi.

La question du **statut de l'étude de la langue cible** (en Communauté française, langue moderne 1 ou 2) n'est pas abordée directement par le questionnaire : les élèves ont simplement été invités à cocher les années d'études lors desquelles ils ont étudié cette langue. Vu l'extrême diversité des parcours en Communauté française, et les réponses lacunaires de certains élèves, il a fallu procéder à un recodage des données décrit à l'annexe 7³.

En Communauté française, selon les statistiques de l'ETNIC, plus de la moitié des élèves de 4^e année de l'enseignement secondaire qui étudient l'anglais (54 %) ou l'allemand (59 %) ont débuté son apprentissage en 3^e année du secondaire : c'est une langue moderne 2. Il faut donc s'attendre à ce que la langue testée par l'ESLC en 4^e année du secondaire ait été étudiée pendant un an et demi seulement (langue moderne 2 ou LM2) par une majorité d'élèves et pendant cinq ans et demi (langue moderne 1 ou LM1) par les autres.

4 ^e secondaire	Néerlandais	Allemand	Anglais	Espagnol	Italien	Pas de LM	Total
Nombre total d'élèves	33 156	1 622	35 912	414	34	36 582	107 720
Langue moderne 1	80 %	41 %	46 %	0 %	0 %	28 %	29 %
Langue moderne 2	20 %	59 %	54 %	100 %	100 %	72 %	71 %
Total	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Tableau 6.3 Nombre total d'élèves étudiant chacune des langues étrangères en 4^e année de l'enseignement secondaire et pourcentages d'élèves pour lesquels elle est une première ou une seconde langue moderne (ETNIC, année scolaire 2010-2011)

Les tableaux 6.4 et 6.5 présentent la répartition des élèves aux différents niveaux du CECRL selon qu'ils suivent un cours de langue moderne 1 ou de langue moderne 2.

Anglais		Compréhension à la lecture		Compréhension à l'audition		Expression écrite	
		LM1	LM2	LM1	LM2	LM1	LM2
Communauté française	Pré-A1	8,3 _{2,4}	10,5 _{1,8}	15,6 _{2,5}	20,0 _{3,0}	5,1 _{1,8}	5,5 _{1,8}
	A1	43,8 _{4,1}	40,3 _{4,1}	37,4 _{3,3}	35,2 _{4,0}	28,9 _{3,8}	28,6 _{3,6}
	A2	19,0 _{2,0}	15,9 _{2,2}	20,2 _{2,7}	17,8 _{2,2}	37,6 _{3,2}	35,6 _{4,6}
	B1	15,3 _{2,9}	17,5 _{3,2}	15,2 _{2,5}	16,3 _{2,7}	24,9 _{3,6}	27,5 _{4,2}
	B2	13,6 _{3,2}	15,8 _{2,4}	11,6 _{3,5}	10,7 _{2,7}	3,4 _{2,0}	2,8 _{1,0}

Tableau 6.4 Pourcentages aux différents niveaux du CECRL des élèves testés en anglais selon qu'ils suivent un cours de langue moderne 1 ou 2 pour chacun des types de compétences, en Communauté française

³ Lors du second cycle de l'ESLC, il serait utile de demander aux écoles d'indiquer à propos de chacun de leurs élèves le statut (LM1 ou LM2) du cours de langue suivi.

En ce qui concerne l'anglais, on ne trouve pas de différence significative entre les élèves suivant un cours de langue moderne 1 ou de langue moderne 2, et ce dans aucun des trois domaines de compétences. Aucune différence n'apparaît non plus en fonction des réponses des élèves à propos de l'éventuelle étude d'une autre langue avant la langue cible (pourcentages un peu différents de ceux de l'ETNIC).

La situation est différente dans le cas de l'allemand : on observe des différences de performances significatives en faveur des élèves suivant un cours de langue moderne 1, plus nombreux à se hisser au niveau supérieur (B2) dans les trois domaines. En ce qui concerne l'expression écrite, la différence en faveur des élèves qui ont débuté plus tôt l'apprentissage de la langue cible se marque dans les pourcentages d'élèves aux niveaux les plus faibles (Pré-A1 et A1) et aux niveaux supérieurs (B1 et B2).

Allemand		Compréhension à la lecture		Compréhension à l'audition		Expression écrite	
		LM1	LM2	LM1	LM2	LM1	LM2
Communauté française	Pré-A1	9,6 _{2,3}	17,8 _{2,7}	8,4 _{2,2}	17,2 _{2,4}	1,6 _{0,7}	6,8 _{1,5}
	A1	39,0 _{4,6}	50,9 _{2,9}	34,2 _{3,9}	43,3 _{2,6}	23,2 _{3,1}	42,3 _{2,9}
	A2	19,8 _{3,3}	15,0 _{2,5}	20,0 _{2,6}	20,3 _{2,5}	33,6 _{2,8}	33,2 _{4,0}
	B1	14,2 _{3,2}	10,3 _{1,9}	17,1 _{2,7}	12,7 _{1,9}	28,6 _{3,2}	14,2 _{2,6}
	B2	17,4 _{3,2}	5,9 _{1,2}	20,2 _{2,6}	6,4 _{1,7}	13,1 _{2,1}	3,6 _{1,1}

Tableau 6.5 Pourcentages aux différents niveaux du CECRL des élèves testés en allemand selon qu'ils suivent un cours de langue moderne 1 ou 2 pour chacun des types de compétences, en Communauté française

Ces résultats doivent être considérés avec prudence, vu le travail de recodage du statut de la langue cible qui a été nécessaire, mais d'autres observations suggèrent également que la durée de l'apprentissage n'exerce pas toujours une influence prépondérante.

Une étude assez récente compare les résultats en anglais d'élèves allemands inscrits dans l'enseignement secondaire général (en 9^e année d'études) selon qu'ils suivent un cours d'anglais en tant que 1^{re} ou 2^e langue étrangère et donc qu'ils ont bénéficié de 731 ou 575 leçons d'anglais. Les auteurs de l'étude concluent que « comparés à leurs pairs de niveau de réussite académique et de variables de contexte social identiques qui ont suivi le cours d'anglais en tant que première langue étrangère, les élèves qui ont suivi le cours d'anglais en tant que seconde langue étrangère atteignent les mêmes niveaux de performance en une année scolaire de moins⁴ » (Leucht, Priess-Buchheit, Pant & Köller, 2013, p. 447). Les auteurs n'excluent pas l'hypothèse que la composition des classes⁵, la qualité de l'enseignement dispensé ou la motivation des élèves contribuent dans une certaine mesure à l'explication

⁴ « Compared to their EFFL peers with identical academic achievement and social background variables, ESFL students reach the same performance levels with 1 less school year ».

⁵ L'impact des caractéristiques socioculturelles individuelles des élèves a été contrôlé, mais pas celui des condisciples qui fréquentent la même classe.

des résultats, mais il n'en reste pas moins que le choix de l'anglais en tant que seconde langue étrangère plutôt que première ne constitue pas un handicap pour ces élèves.

Les résultats de l'ESLC dans les autres communautés belges sont aussi de nature à alimenter les réflexions sur l'impact relatif de la durée d'apprentissage sur les compétences (voir la figure 6.2).

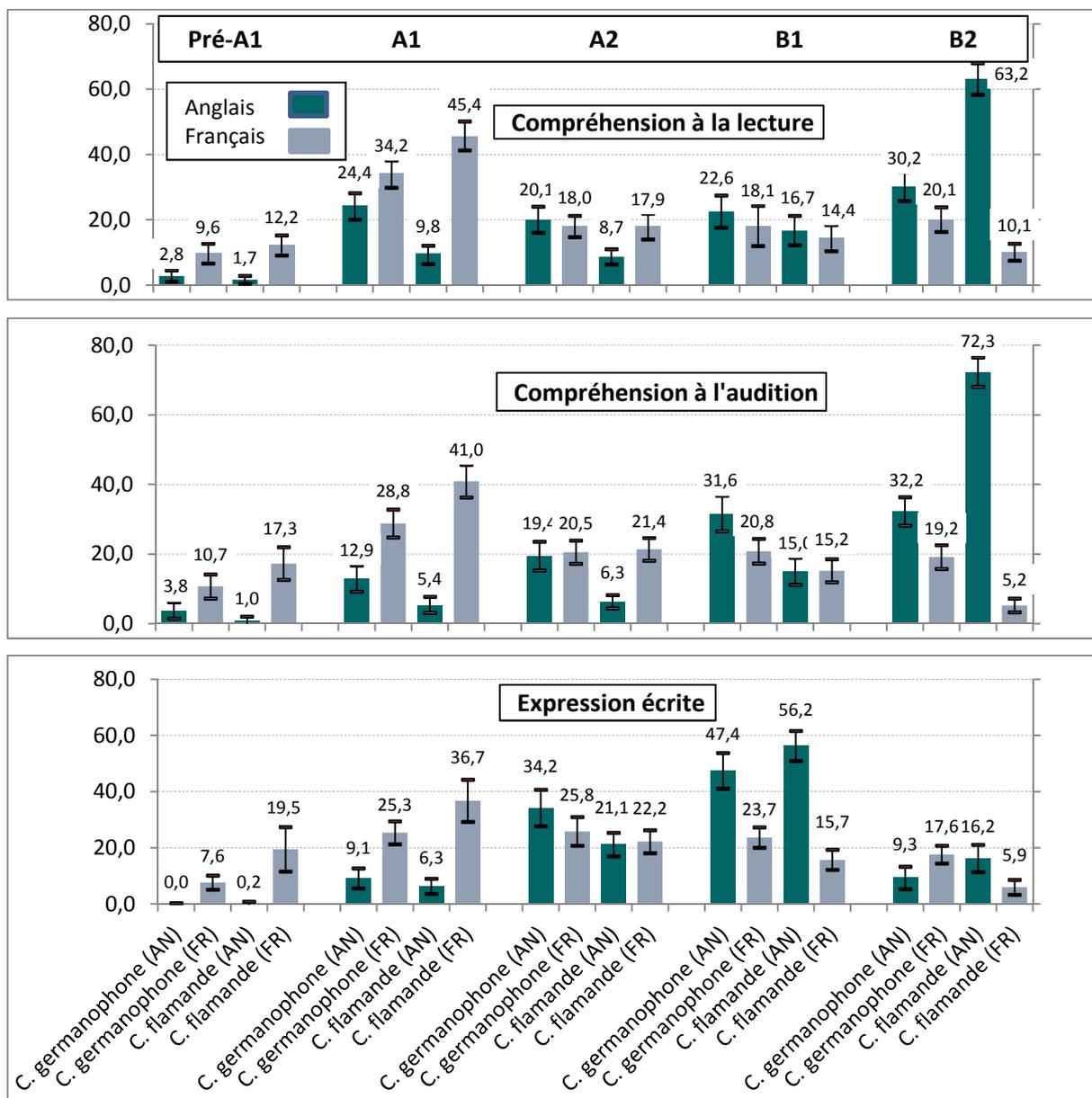


Figure 6.2 Pourcentages d'élèves aux différents niveaux du CECL en Communautés flamande et germanophone, pour l'anglais et le français, dans les trois domaines de compétences

Pour rappel, en Communauté flamande, le français est obligatoire à partir de la 5^e année primaire (voire la 3^e dans les communes visées par les lois linguistiques) et l'anglais est étudié à partir du début de l'enseignement secondaire. En Communauté germanophone, le français est obligatoire à partir de la 1^{re} année primaire, après une préparation dès l'enseignement maternel, et l'anglais peut être étudié à partir de la 2^e année de l'enseignement secondaire. Les élèves flamands et les germanophones ont été testés en 2^e

année du secondaire pour le français et en 4^e pour l'anglais. La figure 6.2 présente les pourcentages d'élèves aux différents niveaux du CECRL en anglais et en français.

Dans les trois domaines, les performances des élèves sont supérieures en anglais, alors que la langue est étudiée depuis beaucoup moins longtemps que le français en Communauté germanophone et depuis un nombre d'années équivalent en Communauté flamande. Le fait que les élèves testés en français soient plus jeunes (de 2 ans) contribue certainement à expliquer ce phénomène, mais on peut malgré tout s'étonner de l'ampleur des différences.

Mises en parallèle avec les résultats de la Communauté française (l'absence de différence significative dans les résultats en anglais selon qu'il s'agit d'une LM1 ou d'une LM2), ces observations suggèrent l'intervention d'autres variables, dont les effets se cumuleraient et se renforceraient mutuellement :

- le transfert de compétences de la première langue moderne étudiée à la deuxième ;
- l'intérêt des élèves pour l'anglais,
- l'omniprésence de l'anglais dans l'environnement,
- la proximité linguistique de l'anglais avec la langue maternelle des élèves dans le cas des Communautés flamande et germanophone.

En 2006, Bardel étudiait l'impact de la connaissance d'une langue étrangère romane sur l'acquisition d'une autre langue romane, rappelant que « *selon beaucoup de chercheurs, l'acquisition de la L2 se distingue qualitativement de celle de la L3 : alors que l'apprenant, en acquérant une L2, ne peut bénéficier que de son expérience d'apprentissage de la langue maternelle (L1), l'apprenant d'une L3 a déjà l'expérience de l'apprentissage d'une ou de plusieurs autres langues étrangères, ce qui, à son tour, constitue un avantage en ce qui concerne les stratégies et les connaissances métalinguistiques (Hufeisen, 1998)* » (p. 2). Par ailleurs, différents chapitres du présent rapport ont mis en évidence l'intérêt des élèves pour l'anglais et sa présence dans l'environnement des élèves, qu'il s'agisse des médias traditionnels ou des TICs.

À ces explications possibles, il faut sans doute ajouter, en ce qui concerne la Communauté française, l'influence des changements de LM1 à l'entrée dans l'enseignement secondaire, particulièrement fréquents dans le cas de l'anglais : d'une part les élèves qui abandonnent l'allemand ou plus souvent le néerlandais au profit de l'anglais débutent l'apprentissage de cette 'LM1' à 12 ans et non à 10 ; d'autre part, les professeurs en charge du début de l'enseignement secondaire, confrontés à des classes extrêmement hétérogènes, ne peuvent généralement pas considérer comme acquises les compétences visées dans l'enseignement primaire.

4. Des cours supplémentaires

Les élèves ont été interrogés sur les cours supplémentaires suivis à propos des différentes langues, en distinguant selon l'objectif poursuivi : l'approfondissement ou le rattrapage (voir le tableau 6.6).

Les systèmes éducatifs diffèrent largement selon le recours aux cours supplémentaires. En Grèce (pour les deux langues) et en Espagne (pour l'anglais), 4 élèves sur 10 suivent un cours d'approfondissement et les élèves grecs sont presque aussi nombreux à suivre un cours de rattrapage.

	Langue cible 1			Langue cible 2		
	Langue	Approfondissement	Rattrapage	Langue	Approfondissement	Rattrapage
Angleterre	FR	10 % _{2,6}	17 % _{3,3}	AL	11 % _{3,7}	14 % _{2,7}
Bulgarie	AN	20 % _{3,3}	27 % _{3,8}	AL	10 % _{2,3}	15 % _{3,7}
Communauté flamande	FR	7 % _{1,8}	17 % _{3,3}	AN	4 % _{1,7}	11 % _{2,5}
Communauté française	AN	10 %_{1,6}	11 %_{1,7}	AL	8 %_{1,7}	8 %_{1,8}
C. germanophone	FR	15 % _{2,3}	21 % _{3,0}	AN	12 % _{2,5}	11 % _{2,8}
Croatie	AN	20 % _{3,8}	13 % _{2,5}	AL	17 % _{3,5}	7 % _{2,9}
Espagne	AN	43 % _{3,5}	17 % _{3,1}	FR	12 % _{3,0}	5 % _{1,6}
Estonie	AN	9 % _{2,1}	23 % _{3,0}	AL	3 % _{1,0}	22 % _{2,7}
France	AN	10 % _{2,6}	8 % _{2,1}	ES	4 % _{1,2}	5 % _{1,2}
Grèce	AN	43 % _{2,9}	37 % _{3,2}	FR	39 % _{3,5}	34 % _{3,1}
Malte	AN	24 % _{3,1}	15 % _{3,0}	IT	18 % _{2,8}	15 % _{2,2}
Pays-Bas	AN	9 % _{2,5}	9 % _{2,4}	AL	5 % _{1,5}	6 % _{1,6}
Pologne	AN	27 % _{3,6}	23 % _{3,6}	AL	20 % _{4,8}	17 % _{3,5}
Portugal	AN	22 % _{2,4}	18 % _{3,3}	FR	13 % _{3,2}	10 % _{2,8}
Slovénie	AN	25 % _{2,5}	17 % _{2,9}	AL	15 % _{3,0}	8 % _{2,5}
Suède	AN	12 % _{1,6}	14 % _{2,1}	ES	5 % _{2,0}	5 % _{2,1}

Tableau 6.6 Proportion d'élèves suivant des cours supplémentaires d'approfondissement ou de rattrapage portant sur la langue cible (QE64)

Dans tous les pays, les cours supplémentaires portent plus souvent sur la première langue cible (selon la définition de la population cible de l'étude) que sur la seconde. Cette différence s'observe même dans les quelques cas où la première langue n'est pas l'anglais : elle reflète sans doute l'importance donnée à la langue la plus enseignée dans chaque système éducatif.

Selon le système éducatif, une tendance à privilégier soit l'approfondissement, soit le rattrapage, peut apparaître : ainsi, en Communauté flamande, le total des pourcentages d'élèves déclarant suivre un cours d'approfondissement est de 11 % et celui correspondant aux cours de rattrapage est de 28 % ; inversement, en Espagne, les pourcentages correspondants sont de 55 et 22 %. En Communauté française, le recours à ces cours supplémentaires est très modéré (8 à 11 %) et concerne également l'approfondissement et le rattrapage (la situation des Pays-Bas est assez semblable).

5. Les différentes langues étudiées

Les élèves ont été interrogés sur les langues qu'ils étudient (QE37) et les nombres de langues modernes et anciennes étudiées ont été comptabilisés.

Alors qu'en moyenne, dans les pays et communautés participant à l'ESLC, les élèves interrogés étudient 2,08_{0,01} langues modernes, en Communauté française la moyenne est

équivalente à ce résultat dans le cas de l'anglais (2,02_{0,02}), mais supérieure dans le cas de l'allemand (2,13_{0,02}).

Les élèves interrogés en Communauté française sont plus nombreux que dans la moyenne des pays participants à étudier une, et surtout deux langues anciennes : 29,1 %_{1,9} (une langue ancienne) et 4,8 %_{0,8} (deux langues anciennes) dans le cas de l'anglais et respectivement 32,0 %_{1,5} et 3,7 %_{0,5} dans le cas de l'allemand, contre des moyennes européennes de 12,9 %_{0,2} et 1,7 %_{0,1}.

Ces indices sont positivement liés aux compétences des élèves, mais les relations ne seront pas commentées. Dans l'ensemble, en effet, elles sont peu informatives, dans la mesure où elles reflètent des choix des élèves cohérents avec leurs compétences : en Communauté française, les élèves qui choisissent d'étudier le latin sont habituellement de bons élèves et ceux qui sont en difficulté dans cette langue n'y ajoutent pas volontiers le grec et l'étude d'un nombre de langues modernes plus élevé que la moyenne repose en général sur des choix que ne font pas les élèves en difficulté dans ces matières.

6. Le temps d'apprentissage de la langue cible

Dès la première enquête internationale relative à l'anglais et au français en tant que langues étrangères (1963), Carroll a proposé un modèle qui intégrait l'aptitude, la motivation et l'exposition à la langue pour pronostiquer la réussite dans l'apprentissage intensif d'une langue étrangère. Dans le cadre d'une synthèse des recherches européennes à propos de l'apprentissage des langues avant le niveau de l'enseignement secondaire, Blondin, Candelier, Edelenbos, Johnstone, Kubanek-German et Taeschner (1998) confirment l'importance du « temps pour apprendre », en association avec d'autres facteurs liés à la qualité de l'enseignement.

L'ESLC étudie d'une part le temps de cours de langue cible par semaine et d'autre part le nombre d'heures consacrées chaque semaine aux travaux pour ce cours.

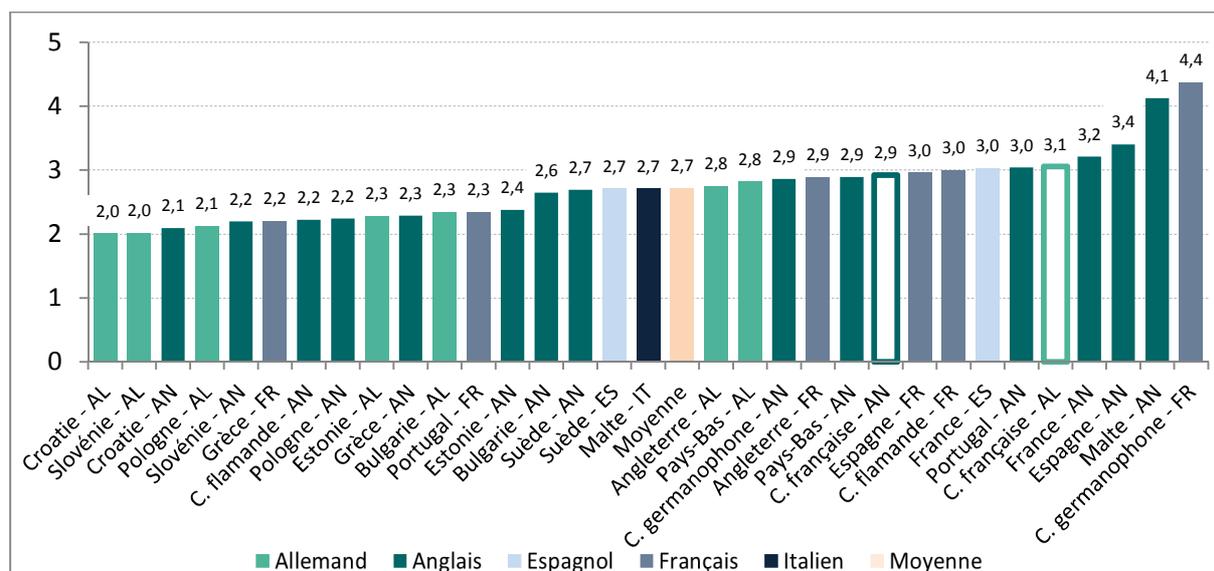


Figure 6.3 Nombre moyen d'heures de cours de langue cible par semaine (QE43-44)

Le nombre moyen d'heures de cours de langue cible par semaine varie de 2 (en Croatie et en Slovénie pour l'allemand) à plus de 4 (en Communauté germanophone pour le français

et à Malte pour l'anglais) (voir la figure 6.3). En Communauté française, ce nombre est supérieur à la moyenne, pour les deux langues (pour rappel, la majorité des cours de langue comptent 4 périodes de 50 minutes ; des cours de 2 périodes sont prévus dans l'enseignement qualifiant).

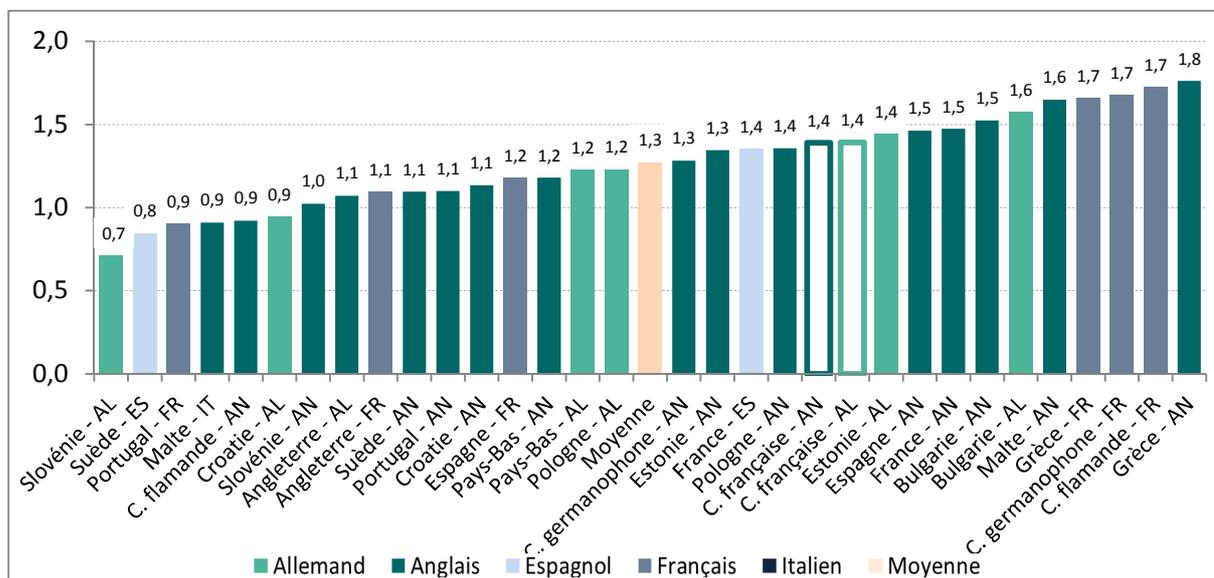


Figure 6.4 Nombre moyen d'heures consacrées par semaine aux devoirs et autres tâches pour le cours de langue cible (QE63)

Le nombre moyen d'heures consacrées chaque semaine aux devoirs et tâches pour le cours de langue cible (voir la figure 6.4) varie, selon le système éducatif, de moins d'une heure à plus d'une heure et demie : les durées les plus courtes s'observent en Slovénie (pour l'allemand), en Suède (pour l'espagnol), au Portugal (pour le français), à Malte (pour l'italien), en Communauté flamande (pour l'anglais) et en Croatie (pour l'allemand), et les plus longues en Bulgarie (pour l'allemand), à Malte (pour l'anglais), en Grèce (pour le français et surtout l'anglais), en Communautés germanophone et flamande (pour le français). En ce qui concerne la Grèce, les durées concernant les deux langues cibles sont similaires, tandis qu'on observe dans les Communautés flamande et germanophone une grande différence dans les temps de travail à domicile selon la langue cible : cette différence pourrait être liée à la langue, mais elle reflète peut-être simplement une différence dans le travail entre la 2^e et la 4^e années de l'enseignement secondaire.

En Communauté française, la durée du travail à domicile est légèrement supérieure à la moyenne et très proche pour les deux langues.

7. Les ressources humaines

La question suivante a été posée aux chefs d'établissement : « Au cours des cinq dernières années, avez-vous rencontré des difficultés à recruter des professeurs, pour occuper des postes vacants ou pour remplacer des professeurs absents, dans les matières suivantes ? ».

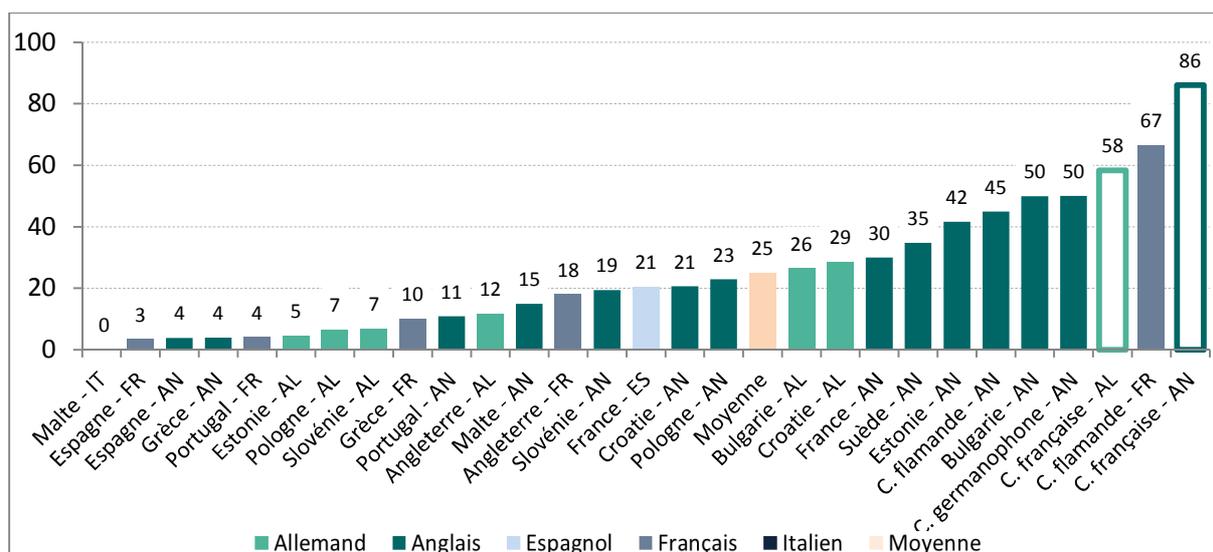


Figure 6.5 Pourcentage de chefs d'établissement confrontés durant les 5 dernières années à des difficultés pour le recrutement ou le remplacement de professeurs de langue cible (QC11)

Tous systèmes éducatifs confondus, le pourcentage moyen de chefs d'établissement affirmant rencontrer des difficultés pour recruter des professeurs de langue moderne ou les remplacer est de 25 %. C'est en Belgique, et singulièrement en Communauté française, que la situation apparaît comme la plus critique à cet égard : si la Communauté française obtient des scores très élevés en ce qui concerne les difficultés de recrutement de professeurs d'anglais (86 %) et aussi d'allemand (58 %), la Communauté flamande se heurte également à un problème de recrutement, pour l'enseignement du français (67 %) et de l'anglais (45 %). Ce sentiment d'être confronté à une importante difficulté à cet égard avait déjà été exprimé par les chefs d'établissement à l'occasion de l'étude PISA (Baye *et al.*, 2009). La différence entre les deux taux observés en Communauté française et la moyenne européenne est significative.

J. Nicaise, le Directeur du personnel de l'enseignement de la Fédération Wallonie-Bruxelles, décrit ainsi la situation à l'occasion d'une interview accordée au journal *Le Soir* : au 1^{er} septembre, tous les élèves auront un enseignant, mais le problème se pose lorsqu'il faut remplacer des enseignants malades, en particulier à l'arrivée de l'hiver. Il précise que le problème de pénurie concerne principalement l'enseignement primaire et, dans le secondaire, surtout les professeurs de langues germaniques (*Le Soir*, 29 juin 2013)⁶.

Le tableau 6.7 détaille les mesures auxquelles les chefs d'établissement concernés par ce problème de pénurie de professeurs de langue cible ont eu recours pendant plus de trois semaines lors des cinq dernières années.

Les mesures évoquées peuvent être réparties en deux catégories, selon qu'elles visent à diminuer les besoins de recrutement ou à faciliter celui-ci. Des proportions similaires, voire identiques, de chefs d'établissement recourent à des mesures qui visent à diminuer les besoins de recrutement : augmenter le nombre d'heures de cours des professeurs en place

⁶ Une série de mesures récentes devraient améliorer la transparence du processus (publication des classements des candidats, des emplois vacants et de leurs emplacements géographiques) et ainsi faciliter le recrutement d'enseignants. Une réforme des titres et fonctions est aussi en préparation.

(25 % pour l'anglais et 24 % pour l'allemand) et augmenter le nombre d'élèves par classe pour les cours de langue cible (19 % pour chacune des langues). La suppression de cours de la langue cible est plus souvent mise en œuvre dans le cas de l'anglais (34 %) que dans le cas de l'allemand (19 %).

Mesures mises en œuvre en Communauté française	Anglais	Allemand
Engager pour donner des cours de la langue cible des professeurs qualifiés pour d'autres matières que les langues	46 %	29 %
Engager des professeurs de la langue cible n'ayant pas tout à fait terminé leur formation d'enseignant	45 %	33 %
Engager pour des cours de la langue cible des professeurs qualifiés pour d'autres langues	40 %	19 %
Réaffecter à l'enseignement de la langue cible des professeurs qualifiés pour d'autres langues	29 %	14 %
Réaffecter à l'enseignement de la langue cible des professeurs qualifiés pour d'autres matières	26 %	14 %
Engager des personnes dont la langue maternelle est la langue cible, mais qui ne sont pas qualifiées pour enseigner cette langue	22 %	29 %
Engager des professeurs qualifiés pour enseigner la langue cible ayant dépassé l'âge de la retraite	0 %	0 %
Augmenter le nombre d'heures de cours de professeurs de la langue cible	25 %	24 %
Supprimer des cours de la langue cible	34 %	19 %
Augmenter le nombre d'élèves par classe pour les cours de la langue cible	19 %	19 %

Tableau 6.7 Pourcentage de chefs d'établissement confrontés à la pénurie ayant eu recours à différentes mesures pendant plus de trois semaines lors des cinq dernières années pour recruter ou remplacer des professeurs (QC12)

De façon cohérente avec le pourcentage différent de problèmes de pénurie, les chefs des établissements interrogés à propos de l'allemand recourent dans l'ensemble moins souvent aux différentes mesures visant à faciliter le recrutement que leurs collègues interrogés à propos de l'anglais, à une exception près, qui s'explique certainement par la proximité linguistique de régions germanophones : dans le cas de l'allemand, les chefs d'établissement engagent plus souvent des personnes dont la langue maternelle est la langue cible, mais qui ne sont pas qualifiées pour enseigner cette langue. Les autres mesures visant à faciliter le recrutement sont mises en œuvre à propos des deux langues avec des priorités similaires :

- engager (46 % pour l'anglais et 29 % pour l'allemand) ou ré-affecter (respectivement 26 et 14 %) des professeurs qualifiés pour d'autres matières ;
- engager (40 % pour l'anglais et 19 % pour l'allemand) ou ré-affecter (respectivement 29 et 14 %) des professeurs qualifiés pour d'autres langues ;
- engager des professeurs de la langue cible n'ayant pas encore obtenu leur diplôme (respectivement 45 et 33 %).

Enfin aucun des chefs d'établissement interrogés en Communauté française ne fait appel à des professeurs ayant dépassé l'âge de la retraite.

8. La taille des classes

Souvent les professeurs se plaignent des effectifs de leurs classes, estimant que l'enseignement d'une langue moderne requiert un effectif limité. Cependant, les recherches scientifiques proposent des résultats plus nuancés quant à l'impact du nombre d'élèves sur les résultats. Hattie (2012) conclut ainsi son analyse des résultats de méta-analyses consacrées à cette problématique : « *Le message pourrait être que si les enseignants bénéficient d'une formation complémentaire au travail avec des classes d'effectif réduit, beaucoup de ces stratégies⁷ pourraient en effet produire leurs effets ; mais la simple réduction du nombre d'élèves auxquels les enseignants sont confrontés apparaît comme source de peu de changement – dans l'enseignement et dans les résultats* » (p. 88). L'enseignement d'une langue axé sur la communication et faisant une large place à l'oral nécessite sans doute davantage que d'autres matières la mise en œuvre de telles stratégies performantes.

Les différents questionnaires (chefs d'établissement, professeurs et élèves) interrogent sur cet aspect des cours de langue, mais ce sont les réponses des élèves qui semblent les plus pertinentes (« *En moyenne, combien d'élèves y a-t-il dans ta classe pendant les cours d'anglais ?* ») : les chefs d'établissement répondent quant à eux à propos « des » cours de langue dans leur établissement et les professeurs des cours de la langue cible (« *En général, combien y a-t-il d'élèves dans votre classe durant les cours d'anglais ?* »), avec la difficulté d'une réponse concernant plusieurs classes, sans compter la subjectivité qui pousse sans doute à prendre davantage en compte les extrêmes.

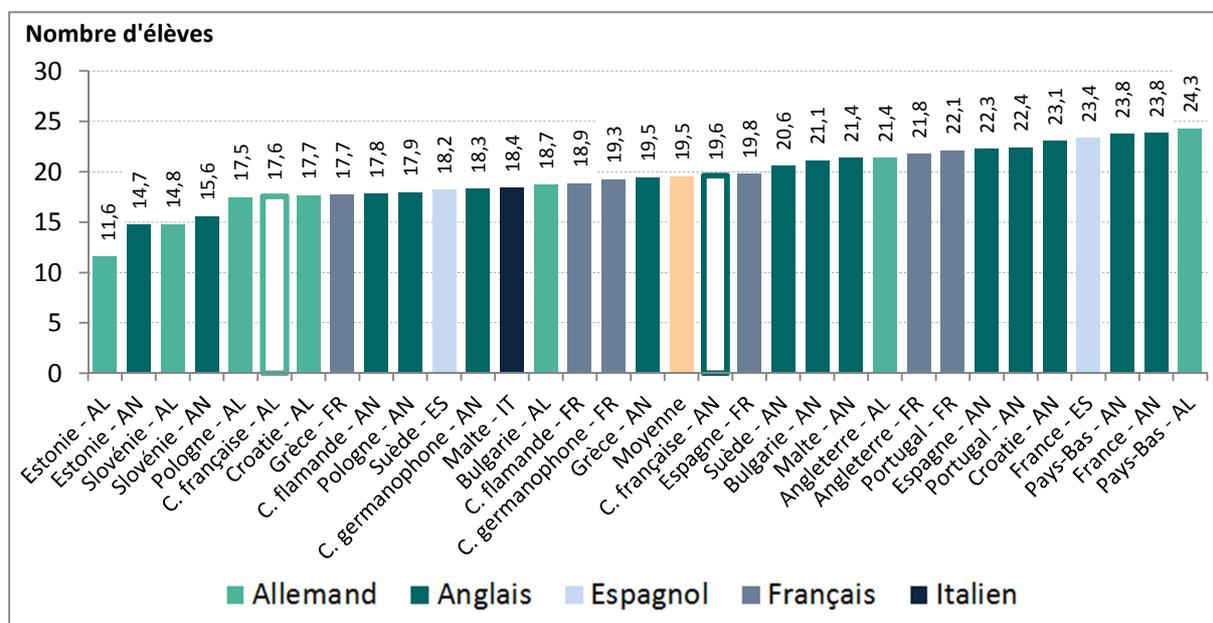


Figure 6.6 Effectif des classes pour les cours de langue cible, selon les élèves (QE42)

⁷ Hattie évoque ici des stratégies d'enseignement efficaces telles que le fait de dispenser davantage de feedbacks, de favoriser plus d'interactions du professeur avec les élèves et entre élèves, etc.

Selon le système éducatif et la langue, l'effectif moyen des classes de langue cible varie de 12 (Estonie, pour les deux langues) à 24 (Pays-Bas, pour les deux langues et France pour l'anglais). En Communauté française, les moyennes sont de 18 pour l'allemand et de 20 pour l'anglais. Les effectifs des classes d'allemand apparaissent donc comme favorables par rapport aux autres systèmes éducatifs européens et, en ce qui concerne l'anglais, la Communauté française se situe très près de la moyenne.

9. La place de l'enseignement des langues

Dans quelle mesure l'enseignement des langues constitue-t-il une priorité des établissements scolaires ?

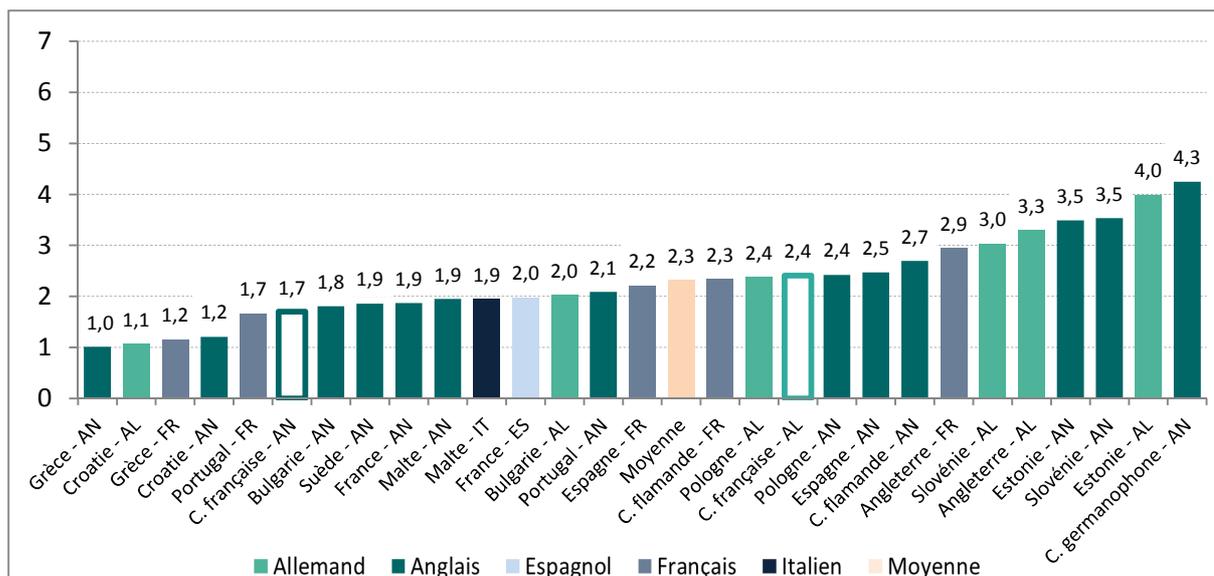


Figure 6.7 Indice de spécialisation des établissements dans l'enseignement des langues (nombre de mesures en faveur des langues mises en œuvre parmi les 7 propositions) (QC36)

Selon le système éducatif, le nombre moyen de mesures en faveur des langues mises en œuvre varie de 1 à plus de 4. Deux pays obtiennent des scores particulièrement faibles, pour les deux langues : la Grèce et la Croatie. À l'opposé, la Communauté germanophone, l'Estonie, la Slovénie et l'Angleterre mettent en œuvre en moyenne de 2,9 à 4,3 mesures favorables aux langues. La Communauté française se situe, pour l'allemand, un peu plus haut que la moyenne (son score est de 2,4 et la moyenne de 2,3) et dans les établissements où l'anglais est évalué, le nombre moyen de mesures en faveur des langues est beaucoup plus faible (1,7), mais ces différences ne sont pas significatives.

Quelles sont précisément les pratiques mises en œuvre en Communauté française ? Le tableau 6.8 mentionne chacune des propositions et le pourcentage d'établissements qui mettent en œuvre chacune d'elles.

Dans le cas de l'anglais, les pratiques proposées sont, pour la plupart, mises en œuvre dans un quart à un tiers des établissements. Deux pratiques sont plus rares : l'immersion, pour laquelle le pourcentage déclaré correspond au pourcentage observé sur l'ensemble des établissements d'enseignement secondaire de la Communauté française, et l'enseignement précoce des langues, qui est règlementé dans l'enseignement secondaire (la deuxième

langue moderne ne peut être offerte qu'à partir de la 3^e année et la troisième à partir de la 5^e année).

	Anglais	Allemand
L'immersion linguistique est organisée	14,3 %	24,3 %
Le nombre d'élèves par classe pour les cours de langues est réduit par rapport à ce qui est habituel ou requis	31,6 %	32,4 %
Le choix de langues est plus large que ce qui est habituellement proposé ou que ce qui est requis	29,9 %	51,4 %
Un plus grand nombre d'heures d'enseignement est dévolu à l'enseignement des langues que ce qui se fait d'ordinaire ou que ce qui est requis	25,7 %	36,1 %
Les élèves peuvent apprendre <u>plus</u> de langues que ce qui se fait d'ordinaire ou que ce qui est requis	29,9 %	32,4 %
Les activités extrascolaires en rapport avec l'apprentissage des langues sont plus nombreuses que ce qui se fait d'ordinaire ou que ce qui est requis	37,5 %	59,5 %
Les cours de langues étrangères sont proposés aux élèves plus tôt dans leur cursus scolaire que ce qui se fait d'ordinaire ou que ce qui est requis	1,2 %	5,4 %

Tableau 6.8 Pourcentage des établissements, en Communauté française, dans lesquels chacune des pratiques est mise en œuvre, par langue cible (QC36)

De façon systématique, les pourcentages sont plus élevés dans les établissements où l'allemand a été testé. Comme cette langue est beaucoup moins souvent enseignée que l'anglais⁸, on peut faire l'hypothèse que l'offre de ce cours repose sur une implication plus grande dans l'enseignement des langues. Le pourcentage élevé de chefs d'établissement affirmant que « *Les activités extrascolaires en rapport avec l'apprentissage des langues sont plus nombreuses que ce qui se fait d'ordinaire ou que ce qui est requis* » (60 %) constitue sans doute un argument en faveur de cette hypothèse. La présence de l'allemand dans l'offre de langues justifie sans doute à elle seule le degré d'accord bien plus élevé avec la proposition relative au choix de langues plus large. Le pourcentage d'établissements organisant l'immersion linguistique est aussi nettement plus élevé que dans le cas de l'anglais. Pour d'autres pratiques, la différence moins grande s'explique sans doute par la marge de manœuvre des autorités locales.

Certaines réponses des chefs d'établissement à une question spécifique, qui prend en compte les réalités particulières de l'enseignement en Communauté française, tendent à confirmer cette hypothèse (voir la figure 6.8).

Indépendamment de la langue testée, les chefs d'établissement tendent à encourager la continuité entre la langue du primaire et celle du secondaire et à ne pas considérer les règles en matière d'enseignement des langues comme trop laxistes. Par contre, les directeurs des établissements où l'allemand est enseigné tiennent davantage que leurs

⁸ Pour rappel, en 2010-2011, 1 622 élèves inscrits en 4^e année de l'enseignement secondaire fréquentent un cours d'allemand contre 35 912 un cours d'anglais (voir le tableau 6.3).

collègues à offrir le choix entre plusieurs langues et considèrent plus souvent que l'apprentissage des langues est l'un des points forts de leur établissement.

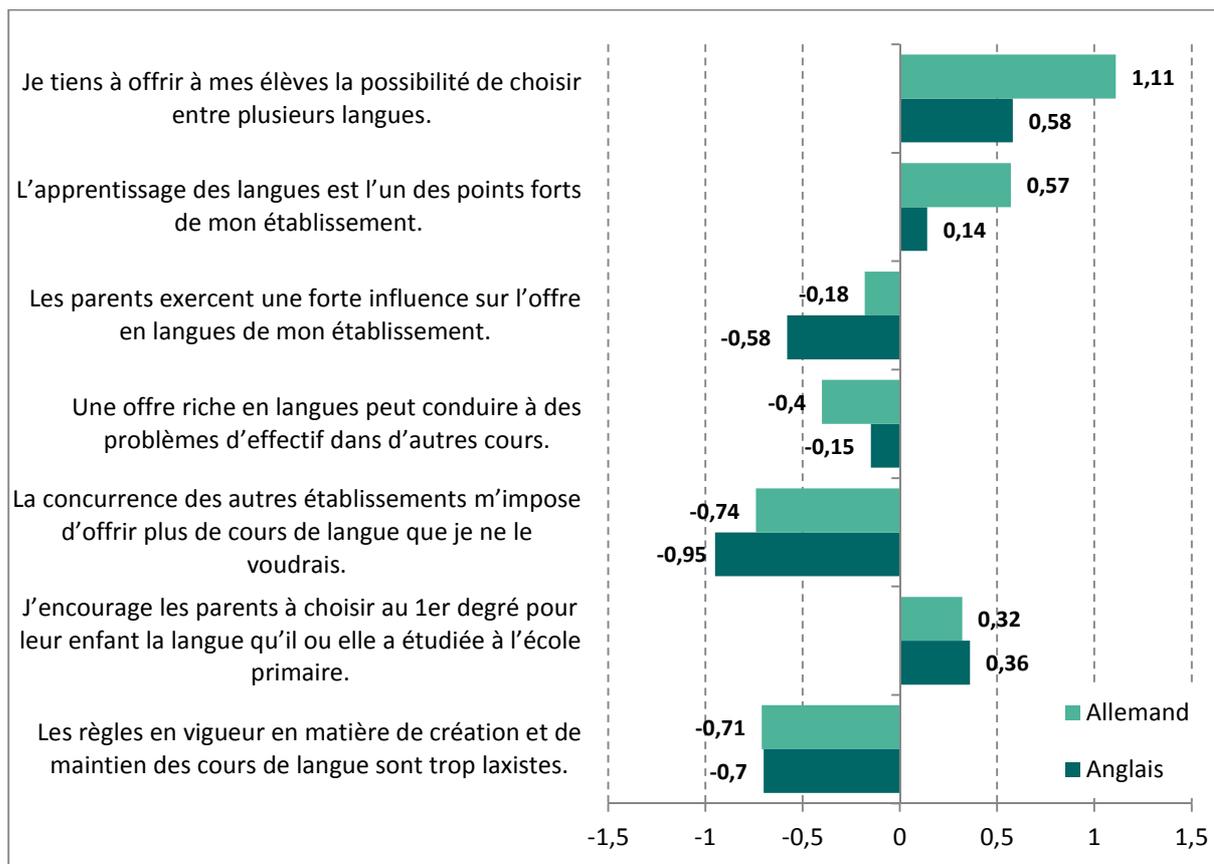


Figure 6.8 Réponses des chefs d'établissement en Communauté française, à propos de l'apprentissage des langues dans leur école, classées en fonction de l'ampleur de la différence entre les réponses selon la langue cible (QC47, question spécifique)

La question des déterminants de l'offre en langues suscite des avis un peu différents selon la langue cible : dans les établissements où l'allemand est testé, les directeurs estiment moins souvent que les parents exercent une forte influence sur l'offre en langues de l'établissement et que la concurrence des autres établissements les pousse à offrir plus de langues qu'ils ne le voudraient, et ils estiment moins souvent que leurs collègues qu'une offre riche en langues peut conduire à des problèmes d'effectifs dans les autres cours.

10. Des avis sur quelques caractéristiques du système éducatif de la Communauté française

En fin de questionnaire, quelques items spécifiques à la Communauté française portaient sur des aspects problématiques ou des changements récents du système éducatif (voir la figure 6.9).

Tant les chefs d'établissement que les professeurs ont une vision positive de l'intégration de cours de langue obligatoires dans le curriculum du premier degré différencié. De même, les réponses quant à la possibilité (théorique) d'appuyer le cours de langue moderne 2 sur le cours de langue moderne 1 sont dans l'ensemble positives.

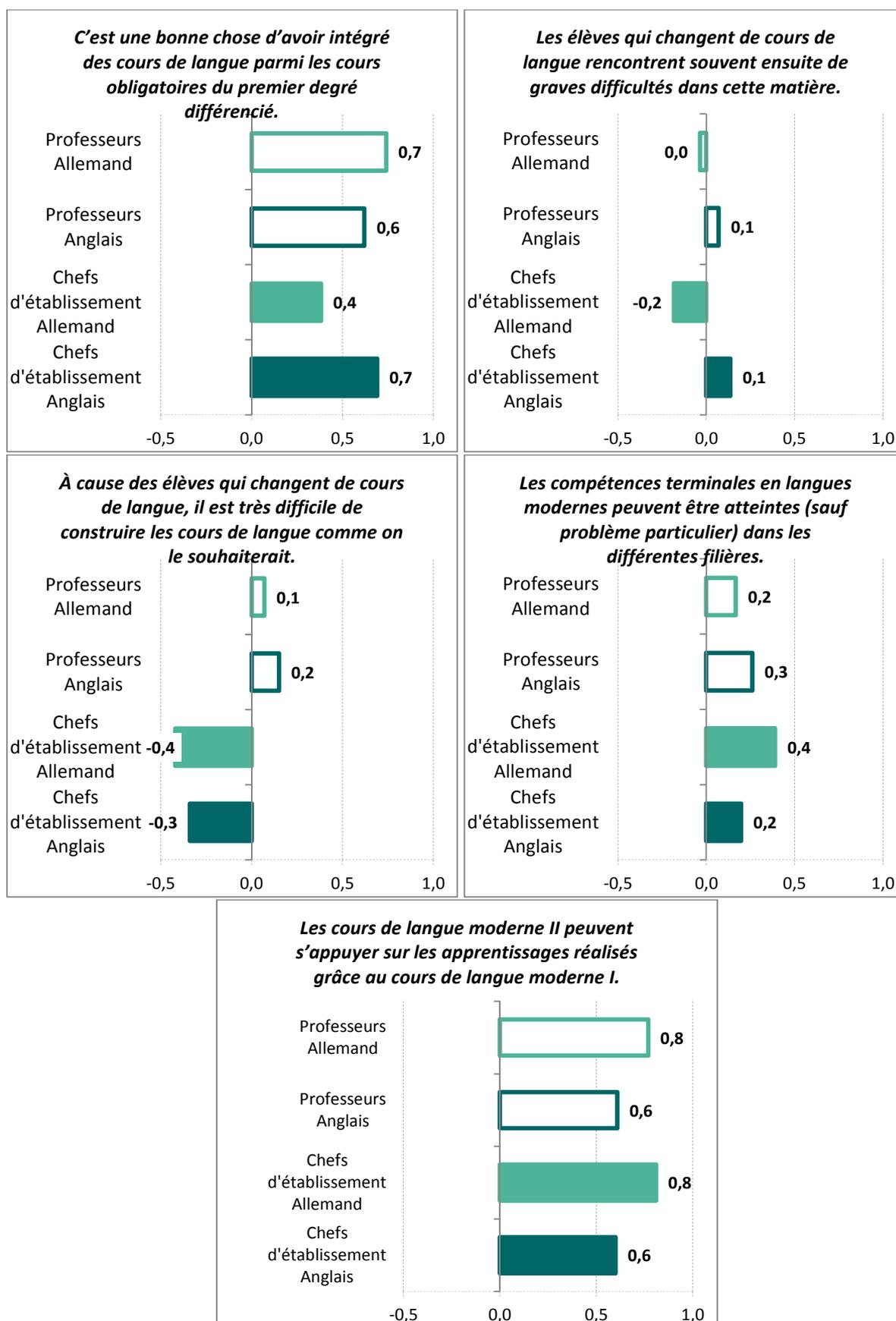


Figure 6.9 Avis des professeurs et des chefs d'établissement sur quelques caractéristiques de l'enseignement des langues modernes en Communauté française (de -1,5 pour 'Pas du tout' à + 1,5 pour 'Tout à fait')

Tout en restant dans l'ensemble plutôt d'accord avec la proposition, tant les chefs d'établissement que les professeurs expriment des avis plus mitigés quant à la possibilité d'atteindre les compétences terminales dans les différentes filières.

Enfin les deux dernières propositions suscitent des avis partagés. Les professeurs et les chefs des établissements où l'allemand est évalué se montrent plus sensibles que leurs homologues d'anglais à l'impact du changement de cours de langue pour les élèves. Lorsque l'attention se porte sur le travail pédagogique de construction des cours, la fracture se situe alors entre les chefs d'établissement et les professeurs : indépendamment de la langue, les chefs d'établissement tendent à minimiser l'impact du changement sur l'enseignement.

De prime abord, ce chapitre peut sembler décevant en ce que les caractéristiques de l'enseignement des langues telles que les réponses des chefs d'établissement les décrivent ne sont habituellement pas statistiquement liées aux performances des élèves (voir l'annexe 4). D'une part chacun des éléments n'est qu'une facette d'une situation complexe qui lui donne sens (ainsi, l'efficacité potentielle d'un début précoce de l'apprentissage des langues dépend d'autres facteurs tels que la continuité ou le degré d'adaptation de la méthode d'enseignement à l'âge des élèves (voir l'annexe 4). D'autre part il s'agit de caractéristiques globales, qui n'affectent pas nécessairement de la même façon tous les élèves évalués.

C'est ailleurs que réside l'intérêt des descriptions de ce chapitre : il met bien en évidence la diversité des systèmes éducatifs en ce qui concerne l'enseignement des langues étrangères. La prise de connaissance de modalités d'organisation mises en œuvre dans d'autres pays peut aider chacun à prendre du recul par rapport à sa propre façon de faire.

CHAPITRE 7

LES PROFESSEURS ET L'ENSEIGNEMENT DISPENSÉ

Pour décrire le contexte dans lequel les langues modernes sont enseignées, SurveyLang a interrogé dans chaque école participante tous les professeurs enseignant la langue testée au niveau d'enseignement de la CITE (voir page 13) auquel appartient l'année d'études sélectionnée. Dans le cas de la Communauté française, tous les professeurs enseignant l'anglais ou l'allemand (selon la langue testée dans l'établissement) en 3^e, 4^e, 5^e ou 6^e année du secondaire ont été sollicités.

L'ESLC apporte de nombreuses informations sur le contexte d'apprentissage des langues et en particulier sur leurs professeurs : qui sont-ils ? Comment voient-ils leur enseignement ? Ci-dessous seront décrites certaines des caractéristiques des professeurs interrogés en Communauté française et dans d'autres systèmes éducatifs. Une enquête à grande échelle ne peut fournir des informations cliniques très fines sur les pratiques pédagogiques. Néanmoins, elle peut mettre en lumière des particularités susceptibles de contribuer à expliquer les résultats des élèves.

Dans un second temps, les relations observées entre certaines de ces caractéristiques et les performances des élèves seront analysées.

1. Les caractéristiques individuelles des professeurs

En Communauté française, la grande majorité des professeurs interrogés sont des femmes : 78 % dans le cas de l'anglais et 80 % dans celui de l'allemand. La situation est similaire dans les autres systèmes éducatifs. Dans tous les cas, la proportion de femmes est supérieure à celle des hommes : elle varie de 70 % en Communauté flamande à 96 % au Portugal dans le cas de l'anglais, et de 67 % en Angleterre à 97 % en Estonie dans le cas de l'allemand.

Que ce soit en Communauté française ou dans l'ensemble des entités, dans le cas de l'allemand ou dans celui de l'anglais, peu de professeurs sont très jeunes (voir le tableau 7.1) et les proportions de professeurs dans les différentes tranches d'âge sont similaires. Les professeurs d'allemand de 55 ans ou davantage tendent à être plus nombreux que leurs collègues qui enseignent l'anglais, tant en Communauté française que dans l'ensemble des entités.

	Anglais		Allemand	
	Communauté française	11 entités	Communauté française	7 entités
Moins de 25 ans	3 %	3 %	3 %	1 %
De 25 à 34 ans	34 %	31 %	29 %	27 %
De 35 à 44 ans	29 %	32 %	25 %	30 %
De 45 à 54 ans	25 %	22 %	24 %	25 %
55 ans ou davantage	10 %	12 %	19 %	17 %

Tableau 7.1 Âges des professeurs enseignant la langue cible au niveau CITE visé (QP2)

Une excellente maîtrise de la langue enseignée est évidemment considérée comme un atout, particulièrement dans une approche communicative des langues. Des locuteurs natifs bien formés peuvent sans aucun doute atteindre une très bonne maîtrise de la langue à enseigner, mais il est intéressant de voir quelle proportion des professeurs enseigne leur langue maternelle.

Les professeurs ont été interrogés sur les langues qu'ils parlaient à la maison quand ils avaient moins de cinq ans. Leurs réponses permettent de repérer d'une part ceux qui parlaient la langue cible avant l'âge de 5 ans (voir la figure 7.1) et d'autre part ceux qui parlaient le français avant cet âge (voir le tableau 7.2) : la ou les langues parlées avant l'âge de 5 ans sont considérées comme des 'langues maternelles'.

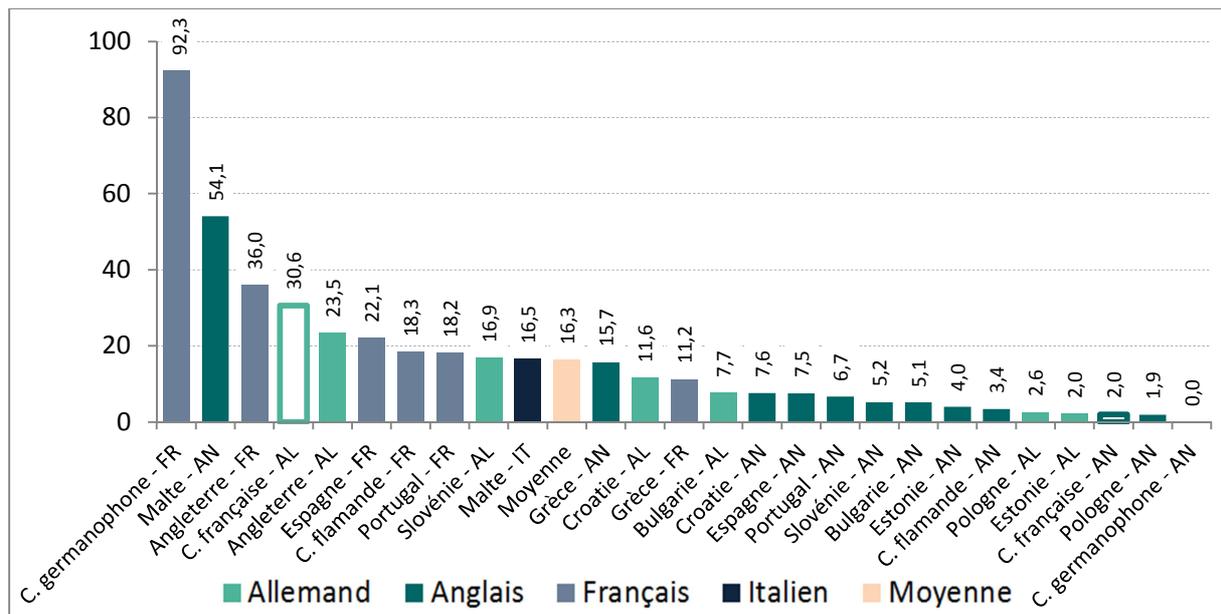


Figure 7.1 Pourcentage de professeurs qui parlaient la langue testée avant l'âge de 5 ans (QP7)

Au plan européen, 16 % des professeurs interrogés affirment que la langue évaluée est leur langue maternelle. En Communauté française, ce pourcentage est nettement inférieur à la moyenne en ce qui concerne l'anglais (2 %). Par contre, il lui est bien supérieur dans le cas de l'allemand (31 %). Ce pourcentage élevé en ce qui concerne l'allemand s'explique sans doute en partie par le multilinguisme du pays, voire par l'étroite proximité de régions linguistiques où la langue cible est utilisée. On peut y voir un avantage de l'enseignement d'une langue dite « de proximité ». Le pourcentage très élevé (92 %) de professeurs de français en Communauté germanophone qui parlaient cette langue avant l'âge de 5 ans est sans doute aussi une conséquence de la proximité géographique de régions francophones, et reflète en outre le bilinguisme largement répandu dans cette communauté.

À Malte, la situation linguistique est très particulière : l'anglais y a, aux côtés du maltais (langue nationale unique), le statut de langue officielle. C'est d'ailleurs en anglais que les questionnaires de contexte ont été proposés aux élèves maltais.

Les professeurs de langue cible comptent-ils la langue d'enseignement du système éducatif dans lequel ils travaillent (en Communauté française, le français) parmi leurs langues maternelles ?

	Anglais		Allemand	
	Communauté française	11 entités	Communauté française	7 entités
Ne parlaient pas la langue d'enseignement	4 %	6 %	18 %	12 %
Parlaient la langue d'enseignement	96 %	94 %	82 %	88 %

Tableau 7.2 Pourcentage de professeurs qui parlaient la langue d'enseignement à la maison avant l'âge de 5 ans (QP7)

Le pourcentage de professeurs qui ne parlaient pas la langue du système d'enseignement avant l'âge de 5 ans est nettement plus élevé dans le cas de l'allemand que dans celui de l'anglais. La situation est très variable d'un système éducatif à l'autre : les pourcentages de professeurs dont la langue d'enseignement n'est pas la langue maternelle varient de 1 (Communauté flamande) à 23 (Estonie) pour l'anglais et de 0 (Slovénie) à 33 (Angleterre) pour l'allemand. En Communauté française, la différence est particulièrement marquée : pour près d'un cinquième des professeurs d'allemand, le français est une langue seconde.

	Anglais	Allemand
Français	91 %	92 %
Wallon ou picard	2 %	-
Néerlandais ou flamand	4 %	1 %
Allemand	1 %	5 %
Un dialecte de l'allemand (Plattdeutsch, ...)	-	2 %
Anglais	2 %	1 %
Italien	0	-
Autre langue européenne	0	1 %

Tableau 7.3 Pourcentage de professeurs en Communauté française qui parlent le plus souvent chacune des langues à la maison. Autre langue européenne désigne toutes les langues européennes autres que celles qui sont citées et les différentes langues officielles de l'Espagne (QE9)

En Communauté française, la langue parlée le plus souvent à la maison au moment de l'enquête est le français pour 9 professeurs d'anglais ou d'allemand sur 10 (voir le tableau 7.3). Sans surprise, il existe pour chaque langue un faible pourcentage de professeurs qui utilisent couramment la langue cible à la maison (respectivement 2 % pour l'anglais et 5 % pour l'allemand, auxquels s'ajoutent 2 % de professeurs qui parlent un dialecte de l'allemand).

2. La formation des professeurs

La Déclaration de politique communautaire 2009-2014 comporte un paragraphe relatif aux méthodes pédagogiques : « Assurer une maîtrise linguistique plus effective par une pédagogie mieux adaptée. Une analyse des pratiques utilisées dans les autres communautés du pays et à l'étranger devra permettre d'intégrer des méthodes ayant démontré leur efficacité et transposables aux réalités wallonne et/ou bruxelloise ».

La formation initiale des professeurs

Le tableau 7.4 présente, pour chacun des systèmes éducatifs participants, le pourcentage de professeurs titulaires de diplômes des différents niveaux de la CITE. La seconde ligne du tableau concrétise ces niveaux en mentionnant des exemples de diplômes auxquels ils correspondent en Communauté française.

	Cible de l'ESLC		Diplômes des professeurs			
	Niveau CITE	Année d'études	CITE 3 ou 4	CITE 5B	CITE 5A	CITE 6
Correspondances en Communauté française			Ens. secondaire supérieur ou ens. post-secondaire non supérieur	Enseignement supérieur de type court (régendat,...)	Ens. supérieur de type long (licence, master,...)	Doctorat, agrégation de l'ens. supérieur
Angleterre - AL	3	11	0 %	0 %	99 %	1 %
Angleterre - FR	3	11	0 %	1 %	99 %	0 %
Bulgarie - AL	3	10	0 %	2 %	96 %	2 %
Bulgarie - AN	3	10	2 %	4 %	93 %	1 %
C. germanophone- AN	3	10	9 %	3 %	88 %	- ¹
C. germanophone - FR	2	8	0 %	71 %	29 %	-
C. flamande - AN	3	10	0 %	39 %	61 %	0 %
C. flamande - FR	2	8	1 %	94 %	5 %	0 %
C. française - AL	3	10	0 %	21 %	79 %	-
C. française - AN	3	10	0 %	30 %	70 %	-
Croatie - AL	2	8	3 %	18 %	80 %	0 %
Croatie - AN	2	8	1 %	12 %	87 %	0 %
Espagne - AN	2	10	0 %	0 %	92 %	7 %
Espagne - FR	2	10	0 %	0 %	90 %	10 %
Estonie - AL	2	9	1 %	7 %	92 %	0 %
Estonie - AN	2	9	3 %	8 %	89 %	0 %
Grèce - AN	2	9	2 %	0 %	67 %	32 %
Grèce - FR	2	9	0 %	0 %	63 %	37 %
Malte - AN	2	11	8 %	17 %	75 %	0 %
Malte - IT	2	11	6 %	29 %	65 %	0 %

Tableau 7.4 Pourcentages d'enseignants dont le diplôme le plus élevé relève de chaque niveau de la CITE (QP13)

Dans tous les systèmes éducatifs, la majorité des professeurs ont un diplôme du niveau CITE 5A (enseignement universitaire ou supérieur long). Les deux seules exceptions sont la

¹ Un pourcentage anormalement élevé de professeurs ont opté pour le niveau CITE 6 en Communautés française (16 %) et germanophone, alors le niveau maximal de qualification est, sauf rare exception, le CITE 5A : la question, qui proposait les différents niveaux en ordre descendant, mentionnait l'agrégation de l'enseignement supérieur en tant qu'exemple du niveau CITE 6 et il est extrêmement probable que les professeurs ont coché cette case en confondant cette agrégation avec celle qui est requise pour l'enseignement secondaire supérieur. Les pourcentages de professeurs qui se sont situés au niveau CITE 6 ont été ajoutés aux pourcentages de professeurs au niveau CITE 5A pour les deux communautés.

Communauté flamande et la Communauté germanophone en ce qui concerne la langue cible 1, testée au niveau CITE 2 (8^e année d'études, soit en 2^e année de l'enseignement secondaire). À noter qu'en Communauté française, 21 % des professeurs d'allemand et 30 % des professeurs d'anglais ne détiennent qu'un diplôme du niveau CITE 5B (enseignement supérieur court, par exemple une agrégation de l'enseignement secondaire inférieur en langues germaniques), alors que les élèves testés sont inscrits en 4^e année du secondaire : il peut s'agir de professeurs de l'enseignement qualifiant, ou de professeurs désignés à ce niveau scolaire à défaut de professeurs licenciés.

En Communauté française, trois quarts des professeurs interrogés sont détenteurs d'un titre requis et un quart d'un titre jugé suffisant ou « article 20 » (voir le tableau 7.5). Rares sont les professeurs qui ne sont détenteurs d'aucun diplôme ou certificat concernant l'enseignement de la langue cible (1 % pour l'allemand) ou qui détiennent un autre titre (1 % pour l'anglais et 2 % pour l'allemand). Parmi les titres jugés suffisants ou « article 20 », le degré d'adéquation entre la formation reçue et la fonction exercée est variable : un licencié en langues germaniques préparant l'AESS est sans doute plus proche du profil requis qu'un licencié en sciences économiques sans préparation à l'enseignement.

	Anglais	Allemand
Aucun diplôme ni certificat concernant l'enseignement de (la langue cible)	0 %	1 %
Un titre jugé suffisant ou un « article 20 » (par exemple licence en langues germaniques sans AESS, ou licence en sciences économiques, ou licence en traduction, ou AESI en langues germaniques dans l'enseignement général)	27 %	22 %
Un titre requis (licence en langues germaniques avec AESS ou en langues et littératures modernes avec mention de la langue à enseigner avec AESS ; AESI en langues germaniques ou en langues modernes dans le cas de l'enseignement de qualification ou d'un établissement qui n'organise que les 4 premières années du secondaire)	72 %	75 %
Un autre diplôme ou certificat	1 %	2 %
Total	100 %	100 %

Tableau 7.5 En Communauté française, pourcentage de professeurs de langue cible détenteur de chaque catégorie de titre (QP19)

Si, sans surprise, la quasi-totalité des professeurs interrogés (99 ou 98 %) sont habilités à enseigner la langue cible, la plupart d'entre eux peuvent aussi enseigner d'autres langues (voir le tableau 7.5). Nonante-sept pour cent des professeurs d'anglais sont dans ce cas, contre 87 % des professeurs d'allemand : sans doute ce dernier chiffre reflète-t-il le recours à des professeurs d'autres disciplines, qui mettent à profit leur connaissance de l'allemand en tant que langue maternelle pour enseigner cet idiome (la question de la pénurie des professeurs a été abordée, du point de vue des chefs d'établissement, à la page 131) ?

Parmi les matières autres que les langues étrangères que les professeurs interrogés peuvent enseigner (voir le tableau 7.5), on relève le français (10 % chez les professeurs d'anglais et 12 % chez les professeurs d'allemand), les matières relevant des sciences

humaines ou sociales (respectivement 12 et 14 %), ainsi que des matières orientées vers les compétences professionnelles (10 et 11 %).

	Anglais	Allemand
Les mathématiques	1 %	0 %
Une ou plusieurs matière(s) scientifique(s) (par exemple la physique)	4 %	0 %
Une ou plusieurs matière(s) relevant des sciences humaines ou sociales (par exemple l'histoire)	14 %	12 %
Une ou plusieurs matière(s) culturelle(s) ou artistique(s) (par exemple la musique, l'histoire de l'art)	5 %	1 %
Le français	12 %	10 %
La langue cible	98 %	99 %
Une ou plusieurs autres langues étrangères (y compris les langues anciennes)	87 %	97 %
Une ou plusieurs matières orientées vers les compétences professionnelles	11 %	10 %
Les sports	1 %	3 %

Tableau 7.6 En Communauté française, pourcentage de professeurs de langue cible habilités à enseigner les différentes matières (QP22)

L'ESLC met en évidence le nombre relativement élevé de langues (y compris les langues anciennes) étudiées par les professeurs d'anglais ou d'allemand au cours de leur formation initiale d'enseignant (QP14) : au niveau européen, les professeurs interrogés affirment en moyenne avoir étudié 3,7 (professeurs d'anglais) ou 3,6 langues (professeurs d'allemand). En Communauté française, le nombre moyen de langues étudiées est supérieur à la moyenne : 4,0 en ce qui concerne les professeurs d'allemand et 4,3 pour leurs collègues concernés par l'anglais. Les nombres moyens par pays se situent tous entre 3,1 langues (Croatie – anglais) et 4,3 (Communauté flamande et Communauté française – anglais).

La formation en cours de carrière des professeurs

L'importance d'une formation en cours de carrière est indéniable. Une mise à jour régulière des connaissances est particulièrement utile dans le cas d'enseignants, confrontés à des publics changeants, appelés à adapter leurs cours à l'évolution des connaissances et, dans le cas des professeurs de langue, à entretenir leurs compétences dans la langue cible.

De façon générale, les réponses des professeurs à propos de leur formation en cours de carrière diffèrent peu d'une entité à l'autre.

Deux questions cependant retiennent l'attention. La première porte sur le caractère obligatoire de la formation en cours de carrière.

La Communauté française fait partie des entités qui se distinguent par un taux élevé de professeurs affirmant que la formation en cours de carrière est obligatoire : 67 % des professeurs d'anglais et 75 % des professeurs d'allemand affirment qu'ils sont tenus de suivre une telle formation, alors que la moyenne européenne est de 53 % (les deux

différences avec la moyenne européenne sont significatives). Le peloton de tête comprend la Hongrie et Malte, tous deux pour les deux langues, avec des pourcentages compris entre 84 et 90. En Communauté flamande, les pourcentages sont inférieurs à la moyenne (41 % pour le français et 33 % pour l'anglais).

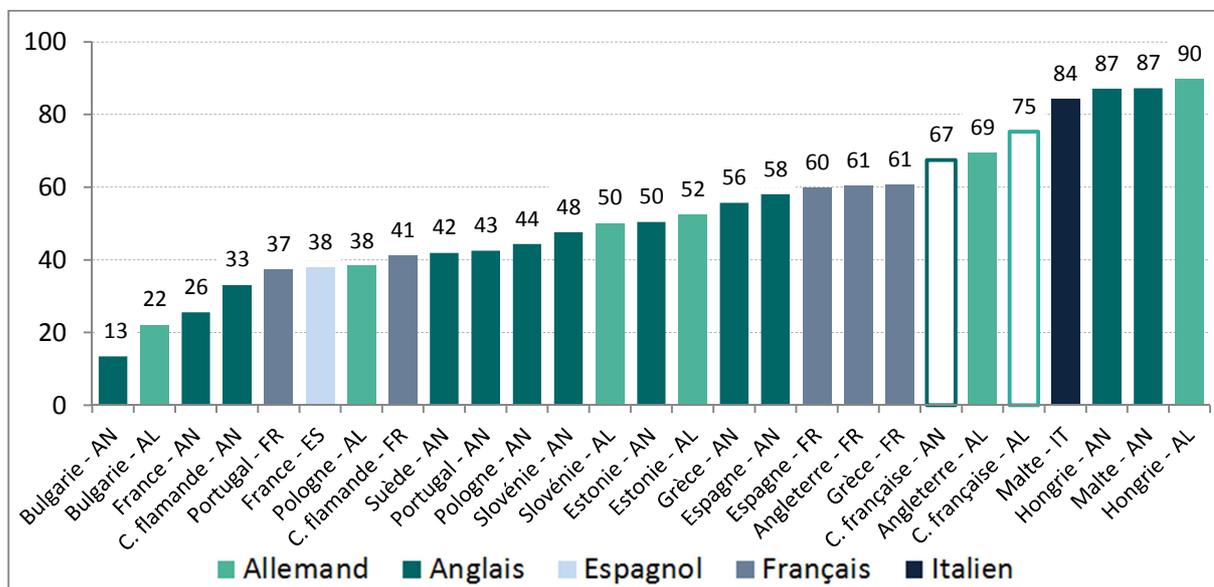


Figure 7.3 Pourcentage de professeurs affirmant que la formation en cours de carrière est obligatoire (QP30)

En Communauté française, la formation en cours de carrière a été rendue obligatoire pour tous les enseignants du secondaire par un décret adopté en 2001. On peut sans doute attribuer les taux élevés à ce décret. En réalité, on pourrait s'attendre à recueillir un taux de réponses positives de 100 %. Sans doute reste-t-il encore une fraction d'enseignants qu'il faudrait rendre attentifs à cette obligation légale ?

3. L'utilisation des outils d'évaluation du Conseil de l'Europe

Différentes coopérations entre états membres ont abouti à des outils dont l'usage est recommandé par les instances européennes : le passeport « langues », le portfolio des langues et le Cadre européen commun de référence pour les langues, en particulier (Conseil de l'Europe, 2008). Quelques questions destinées aux centres nationaux de recherche et surtout aux professeurs ont porté sur la place de ces outils dans l'enseignement des langues.

Le Cadre européen commun de référence pour les langues

Selon les réponses données par les centres nationaux, dans la plupart des cas, l'usage du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) est recommandé pour le développement des curriculums ou des syllabus, la formation des enseignants, l'évaluation, le développement ou la sélection des outils didactiques et la communication avec les responsables (voir le tableau 7.7). Aux Pays-Bas (imposition) et en Pologne (recommandation), les consignes ne concernent que le développement des curriculums ou des manuels. Seules la Communauté française et l'Angleterre n'ont adopté aucune recommandation officielle relative à l'utilisation du CECRL pour ces fonctions.

De façon cohérente avec l'absence de consignes officielles, les professeurs interrogés en Communauté française déclarent moins souvent que la plupart de leurs collègues des autres pays avoir reçu une formation portant sur le CECRL (20 % pour l'anglais, mais 35 % pour l'allemand en Communauté française, alors que la moyenne européenne est de 45 %). Quant à la fréquence d'utilisation exprimée sur une échelle allant de 0 (jamais) à 3 (très souvent), seules deux entités (France et Bulgarie) atteignent des valeurs proches de 1,5 et la moyenne est de 0,87. Sans surprise, le score de la Communauté française est parmi les plus faibles (scores proches de 0,5).

	Développement de programmes et de manuels	Formation des professeurs	Évaluation	Développement ou sélection d'outils didactiques	Communication avec les acteurs
Angleterre	-	-	-	-	-
Belgique (FL)	Recommandé	Recommandé	Recommandé	Recommandé	Recommandé
Belgique (FR)	-	-	-	-	-
Belgique (GE)	Obligatoire	Obligatoire	Recommandé	Recommandé	Recommandé
Bulgarie	Recommandé	Recommandé	Recommandé	Recommandé	Recommandé
Espagne	Recommandé	Recommandé	Recommandé	Recommandé	-
Estonie	Recommandé	Recommandé	Recommandé	Recommandé	Recommandé
France	Obligatoire	Recommandé	Recommandé	Recommandé	Recommandé
Grèce	Recommandé	Recommandé	Recommandé	Recommandé	Recommandé
Hongrie	Recommandé	Recommandé	Recommandé	Recommandé	-
Malte	Recommandé	Recommandé	Recommandé	Recommandé	Recommandé
Pays-Bas	Obligatoire	-	-	-	-
Pologne	Recommandé	-	-	-	-
Portugal	Recommandé	Recommandé	Recommandé	Recommandé	Recommandé
Slovénie	Recommandé	Recommandé	Recommandé	Recommandé	Recommandé
Suède	Recommandé	Recommandé	Recommandé	Recommandé	Recommandé

Tableau 7.7 Place du CECRL dans les instructions officielles des différents systèmes éducatifs, selon les CNR

Du côté de l'enseignement obligatoire, un travail sur l'intégration du CECR dans les référentiels a été engagé en 2012, ainsi que sur différents enjeux méthodologiques qui y sont liés. Tant pour les acteurs de l'éducation que de la formation, le cadre pourra à terme constituer un outil commun d'harmonisation des référentiels et de validation des compétences acquises, y compris de manière informelle ou non formelle, tant en matière d'évaluation que de support à la mobilité.

Un portfolio

Le Portfolio européen des langues permet à chacun d'enregistrer ses expériences d'apprentissage des langues et ses expériences culturelles (à l'école ou en dehors). Il comprend trois parties : le Passeport de langues, qui doit être régulièrement mis à jour par l'apprenant et donne une vue d'ensemble de ses capacités en différentes langues à un moment donné (il existe aussi en version électronique : le Passeport des langues Europass). La grille d'autoévaluation du CECRL fait partie du passeport, qui mentionne aussi les certifications officielles, ainsi que les compétences langagières et les expériences d'apprentissage linguistique et interculturel significatives. Les évaluations réalisées par des enseignants et des établissements d'enseignement ainsi que par des organismes de certification peuvent être enregistrées dans le Passeport de langues, mais le passeport est la propriété de l'apprenant et c'est lui qui est responsable de son contenu. Le Portfolio européen des langues contient une biographie détaillée du point de vue des langues, qui décrit les expériences de l'apprenant dans chacune des langues et doit lui permettre de piloter son apprentissage et d'évaluer ses progrès. Enfin il comporte un dossier dans lequel l'apprenant peut conserver des exemples de ses travaux personnels pour illustrer ses compétences.

Selon les professeurs de langue interrogés dans le cadre de l'ESLC, le Portfolio est très peu utilisé (SurveyLang, 2012)².

Avec leurs collègues du Portugal (pour une seule langue), les professeurs de la Communauté française sont aussi les moins nombreux à avoir bénéficié d'une formation à propos d'un portfolio (moins de 3 sur 10, tant pour l'anglais que pour l'allemand, alors que la moyenne est de 42 %).

En ce qui concerne l'usage d'un portfolio en ligne, les chiffres fournis par SurveyLang sont très bas : la moyenne pour la Communauté française est de 0,04 pour l'anglais et de 0,06 pour l'allemand, alors que la moyenne de l'ensemble des entités est de 0,12, sur une échelle allant de 0 (non) à 1 (oui) (QP45).

4. L'importance relative des différentes compétences

Les professeurs ont répondu à quatre questions portant sur la répartition du temps d'enseignement, l'importance de différents apprentissages, l'objet des travaux à domicile et les déterminants des notes finales attribuées à l'élève. Pour chacune de ces questions, différentes compétences ou autres aspects de l'apprentissage des langues étaient proposés : compréhension à la lecture, compréhension à l'audition, culture et littérature, expression orale, grammaire, production écrite, prononciation et vocabulaire. Un indice composite a été calculé pour chacune de ces compétences et chacun de ces aspects de l'apprentissage des langues, indice qui synthétise son importance relative dans les réponses d'un même professeur à chacune des quatre questions. La figure 7.4 présente les moyennes des réponses des professeurs d'anglais et d'allemand en Communauté française, ainsi que de l'ensemble des professeurs interrogés dans le cadre de l'ESLC.

² La Communauté française a publié « Mon premier portfolio des langues » lors de l'Année européenne des langues 2001 et ce document est aujourd'hui encore à la disposition de tout enseignant au Centre technique de Frameries (<http://www.ctpe.be>).

Chacun des 8 axes, gradués de -3 à +3, permet de situer l'importance relative moyenne de la compétence correspondante (le zéro sépare les valeurs positives de l'indice, qui correspondent à une compétence en moyenne jugée plus importante que les autres, et les valeurs négatives, qui ont la signification inverse).

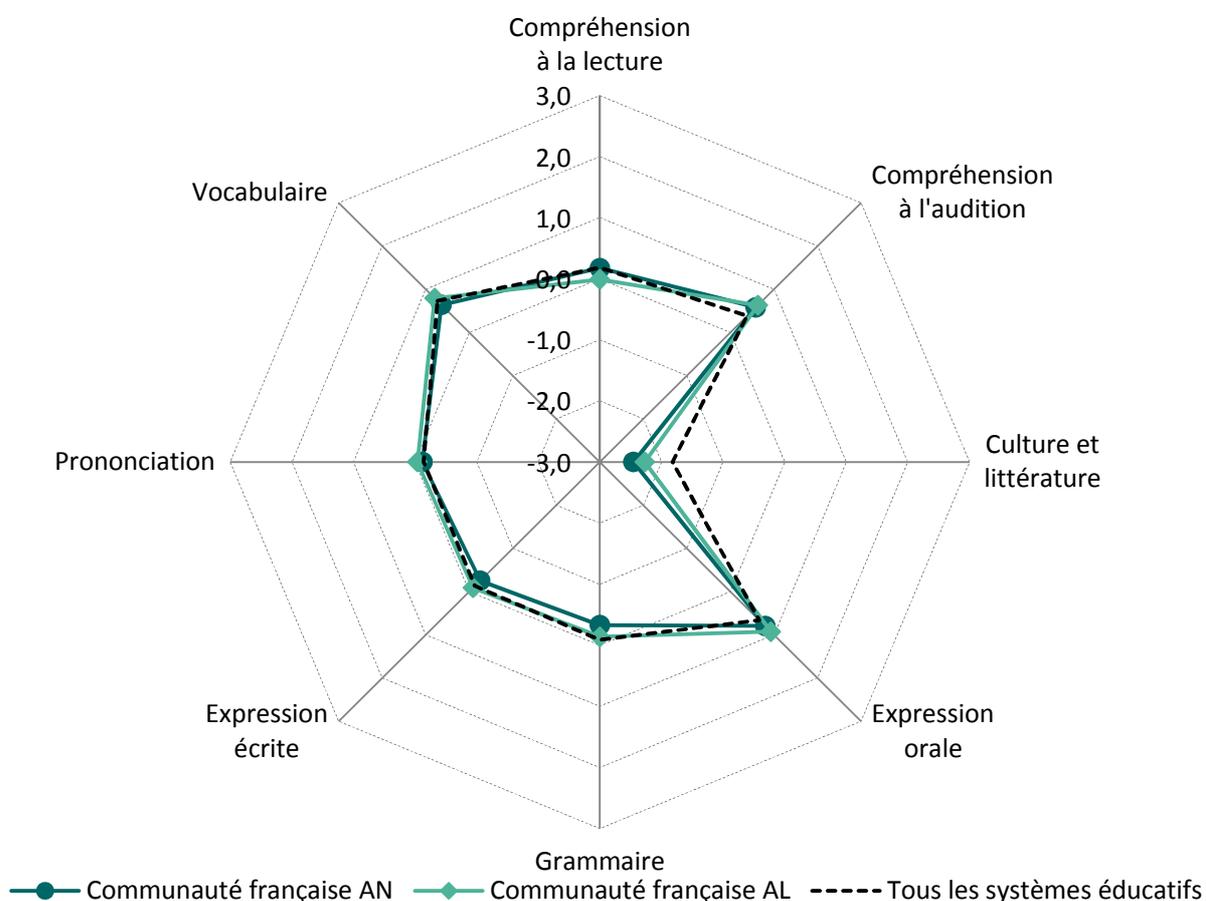


Figure 7.4 Importance relative des différents domaines de compétences selon les professeurs (Tous, ainsi que les professeurs d'anglais et les professeurs d'allemand interrogés en Communauté française)

Dans l'ensemble des pays, la prononciation, l'expression écrite, la grammaire et la compréhension à la lecture revêtent, aux yeux des professeurs, une importance proche de la moyenne (très légèrement supérieure dans le cas de la compréhension à la lecture, très légèrement négative dans le cas de l'expression écrite et de la grammaire et égale à 0 dans le cas de la prononciation). La compréhension à l'audition, le vocabulaire et l'expression orale font partie des priorités (les trois indices sont significativement supérieurs à 0), tandis que la culture et la littérature sont considérées comme beaucoup moins importantes que les autres compétences.

En Communauté française, la hiérarchie est très semblable, mais marque plus clairement encore les mêmes tendances. Les indices ne diffèrent pas de la moyenne européenne sauf dans trois cas : l'expression orale en allemand, jugée plus importante et la culture et la littérature, jugées encore moins importantes tant pour l'anglais que pour l'allemand.

5. Différentes approches de l'enseignement de la langue cible

Dans le but de synthétiser 17 des variables composites constituées par SurveyLang sur la base des réponses des professeurs de langue en quelques facteurs significatifs, des analyses factorielles ont été réalisées. Ces analyses ont porté sur l'ensemble des données recueillies, après exclusion des pays (ou communautés) dans lesquels le seuil de 50 % de réponses n'avait pas été dépassé, le poids de chacun des pays restants étant rendu équivalent.

Les analyses aboutissent à un modèle qui distingue 5 facteurs, qui expliquent ensemble 59 % de la variance.

Un premier facteur, qui explique à lui seul 25 % de la variance, est appelé « **Accent sur l'oral** » car il est saturé par les variables suivantes :

- accent relatif sur l'expression orale ;
- accent relatif sur la compréhension à l'audition ;
- accent relatif sur une prononciation correcte ;
- accent relatif sur le vocabulaire.

Un deuxième facteur, qui explique 12 % de la variance, est appelé « **Accent sur l'écrit** », car il est saturé par les variables suivantes :

- accent relatif sur la production écrite ;
- accent relatif sur la grammaire ;
- accent relatif sur la compréhension à la lecture ;
- accent relatif sur la culture et la littérature.

Un troisième facteur, qui explique 9 % de la variance, est appelé « **Exploitation des contacts** » car il est saturé par les variables suivantes :

- fréquence d'utilisation de dispositifs de TIC pendant l'enseignement ;
- création d'opportunités pour des échanges scolaires (visites) ;
- création d'opportunités pour des projets scolaires en langues.

Un quatrième facteur, qui explique 7 % de la variance, est appelé « **Exploitation de ressources spécifiques** » car il est saturé par les variables suivantes :

- fréquence d'utilisation de contenus trouvés sur l'Internet pour l'enseignement ;
- utilisation du CECRL ;
- utilisation du portfolio des langues.

Enfin un cinquième facteur, qui explique 6 % de la variance, est appelé « **Apprentissage naturel** » car il est saturé par les variables suivantes :

- langue cible parlée par les élèves ;
- langue cible parlée par le professeur ;
- accent mis sur les similitudes entre la langue cible et d'autres langues (saturation négative).

Sur la base de ces facteurs, deux analyses complémentaires ont été réalisées : l'une aboutit à décrire la prépondérance respective de chacun de ces facteurs dans les différents systèmes éducatifs et à propos de chaque langue. L'autre examine les liens entre chacun de ces facteurs et les résultats des élèves dans les différents domaines.

Chacune des approches dans différents systèmes éducatifs pour trois langues cibles

Le tableau 7.8 présente les valeurs moyennes des scores factorisés calculées pour la Communauté française (anglais et allemand), pour la Communauté flamande (anglais) et pour l'ensemble des pays testés dans chacune des trois langues les plus représentées (anglais, allemand et français).

En Communauté française, tant en ce qui concerne l'anglais que l'allemand, l'accent est davantage mis sur l'oral et sur l'approche naturelle, tandis que l'exploitation des contacts est également très présente dans le cas de l'allemand (+0,32), mais pas de l'anglais (-0,13),

En Communauté flamande, dans le cas de l'anglais, l'écrit et surtout l'approche naturelle prédominent.

	Oral	Écrit	Contacts	Ressources	Naturel
Anglais					
Communauté flamande	-0,38 _{0,08}	0,30 _{0,06}	0,09 _{0,06}	-0,31 _{0,05}	0,70 _{0,07}
Communauté française	0,18 _{0,08}	-0,29 _{0,08}	-0,13 _{0,05}	-0,58 _{0,05}	0,29 _{0,08}
<i>Les 11 pays</i>	-0,04 _{0,03}	0,04 _{0,02}	-0,18 _{0,02}	-0,10 _{0,03}	0,34 _{0,02}
Allemand					
Communauté française	0,61 _{0,01}	-0,47 _{0,01}	0,32 _{0,01}	-0,73 _{0,01}	0,10 _{0,01}
<i>Les 7 pays</i>	0,26 _{0,04}	-0,24 _{0,04}	0,36 _{0,04}	-0,03 _{0,03}	-0,23 _{0,02}
Français					
<i>Les 6 pays</i>	-0,14 _{0,05}	0,21 _{0,04}	0,00 _{0,04}	0,05 _{0,04}	-0,32 _{0,04}

Tableau 7.8 Indices correspondant aux cinq scores factorisés (avec leurs erreurs standards) : valeurs moyennes pour les Communautés française et flamande et pour l'ensemble des professeurs d'anglais, d'allemand et de français dans les différents systèmes éducatifs

L'analyse des scores moyens de l'ensemble des systèmes éducatifs dégage des profils différents selon la langue : selon les professeurs interrogés, l'enseignement de l'anglais fait largement appel à l'approche naturelle, tandis que dans le cas de l'allemand et du français, cette approche est peu prise. Au-delà de ce point commun à l'allemand et au français, les deux langues se distinguent par une importance plus grande est donnée à l'oral et surtout aux contacts dans le cas de l'allemand et une place importante ménagée à l'écrit, dans le cas du français.

La figure 7.5 présente la valeur moyenne de chacun des scores factorisés (avec son intervalle de confiance), en fonction de la langue cible.

Les professeurs de français et d'allemand mettent en œuvre des approches très différentes : dans le cas de l'allemand, l'oral et les contacts sont privilégiés, mais l'écrit et l'apprentissage naturel sont beaucoup moins présents ; dans le cas du français, l'oral cède la place à l'écrit, l'exploitation des contacts n'est ni favorisée, ni rejetée, mais, comme pour

l'allemand, l'apprentissage naturel est très peu mis en œuvre. L'anglais occupe une position intermédiaire quant à l'accent mis sur l'oral ou sur l'écrit, mais se distingue nettement des deux autres langues en ce qui concerne l'exploitation des contacts (moins fréquente) et l'apprentissage naturel, beaucoup plus présent que pour les deux autres langues.

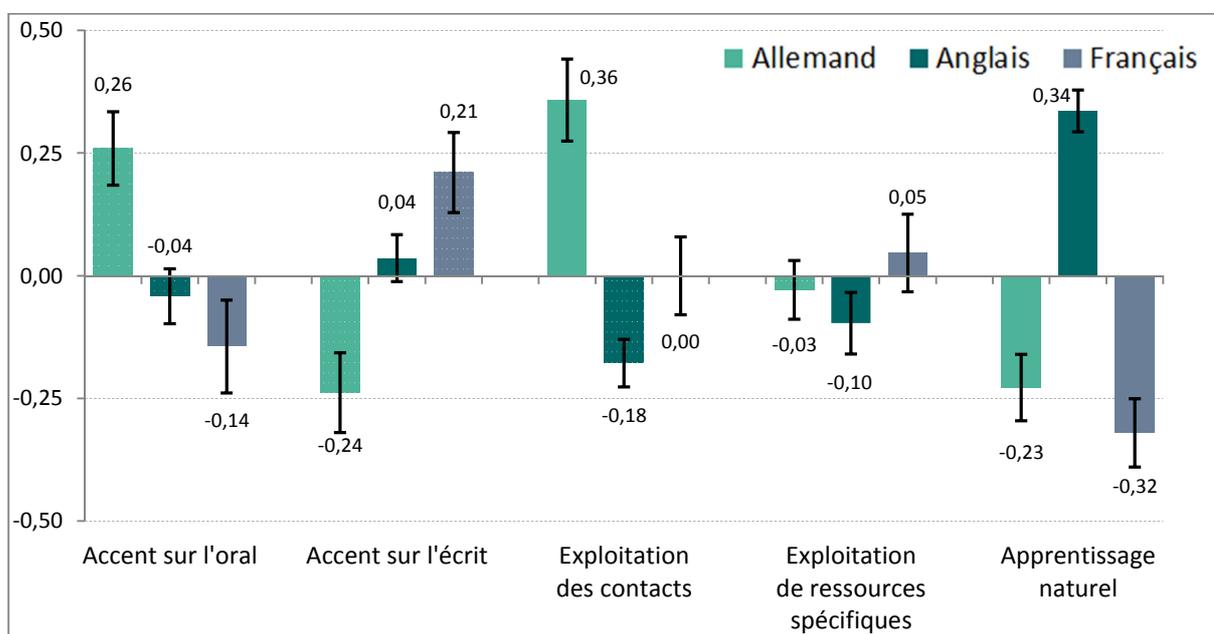


Figure 7.5 Valeurs moyennes et intervalles de confiance des 5 scores factorisés concernant les approches pédagogiques des professeurs, par langue cible

Les valeurs du facteur d'exploitation de ressources spécifiques sont très faibles ou légèrement négatives (les professeurs de français tendent à les utiliser davantage que leurs collègues concernés par l'anglais).

Les approches mises en œuvre et les performances des élèves

Des corrélations ont été calculées entre les variables construites sur la base des réponses des professeurs et les performances des élèves dans les trois domaines de compétences en Communauté française et dans l'ensemble des systèmes éducatifs pour l'anglais, l'allemand et le français (voir le tableau 7.9). Les corrélations significatives sont en caractères gras.

Au plan européen, les résultats diffèrent selon la langue cible. C'est l'approche naturelle qui présente la relation la plus forte avec les performances pour les trois langues cibles (9 corrélations positives significatives, variant de 0,14 à 0,34).

Dans le cas de l'anglais, les cinq approches décrites à l'exception de l'exploitation de ressources spécifiques pour les trois domaines et de l'exploitation des contacts pour l'expression écrite sont corrélées aux performances des élèves. Si la tendance à mettre l'accent sur l'écrit, à exploiter les contacts et à recourir à l'approche naturelle sont associées à de meilleures performances, la tendance à mettre l'accent sur l'oral semble, quant à elle, contre-productive (corrélations négatives très faibles, mais significatives).

Par contre, dans le cas de l'allemand, c'est l'accent mis sur l'oral et l'approche naturelle qui sont positivement liés aux performances, ainsi que l'exploitation de ressources spécifiques, mais seulement dans le cas de la compréhension à la lecture. Bien que les

corrélations soient dans l'ensemble plus basses que dans le cas de l'anglais, ce sont également les corrélations des performances avec l'approche naturelle qui présentent les valeurs les plus élevées (de 0,14 à 0,22).

Enfin dans le cas du français, on observe un contraste intéressant entre deux approches, qui s'esquissait déjà dans le cas de l'anglais : si le recours à l'approche naturelle s'avère, comme pour l'anglais et l'allemand, positivement corrélé aux résultats, l'exploitation de ressources spécifiques va de pair avec de moins bonnes performances.

	Oral			Écrit			Contacts			Ressources			Naturel		
	L	A	E	L	A	E	L	A	E	L	A	E	L	A	E
Anglais															
Communauté française	0,13	0,12	0,17	0,11	0,13	0,23	0,19	0,08	0,24	-0,04	-0,10	-0,10	0,26	0,20	0,14
Tous les pays	-0,09	-0,07	-0,06	0,15	0,12	0,14	0,09	0,10	0,04	-0,01	-0,03	-0,04	0,32	0,33	0,34
Allemand															
Communauté française	0,03	-0,02	0,21	0,00	-0,17	0,00	-0,05	0,01	0,16	0,02	0,03	-0,02	-0,02	-0,01	0,12
Tous les pays	0,08	0,10	0,11	0,02	-0,01	0,04	-0,02	0,00	0,06	0,06	0,05	0,03	0,15	0,14	0,22
Français															
Tous les pays	0,05	0,09	0,04	-0,08	-0,10	-0,09	0,05	0,03	0,07	-0,14	-0,12	-0,16	0,29	0,32	0,34

Tableau 7.9 Corrélations entre les scores aux trois compétences (L pour 'compréhension à la Lecture', A pour 'compréhension à l'Audition' et E pour 'Expression écrite') et les cinq indices (accent sur l'oral, accent sur l'écrit, exploitation des contacts, exploitation des ressources spécifiques et apprentissage naturel)

En Communauté française, dans le cas de l'anglais, la tendance générale est cohérente avec la situation observée dans l'ensemble des systèmes éducatifs où cette langue a été évaluée, à l'exception de l'accent sur l'oral, associé à de meilleures performances en Communauté française (trois corrélations positives, dont deux significatives), alors que c'est l'inverse dans les autres pays où l'anglais a été évalué (3 corrélations négatives significatives).

Dans le cas de l'allemand, la plupart des corrélations sont très faibles et 4 seulement sont significatives. Trois tendances sont liées à de meilleurs résultats en expression écrite : l'accent mis sur l'oral, l'exploitation des contacts et l'approche naturelle. Par contre, plus les professeurs mettent l'accent sur l'écrit, moins bons sont les résultats en compréhension à l'audition.

6. En Communauté française, l'éducabilité des élèves

Parmi les questions spécifiques ajoutées aux questionnaires destinés aux professeurs en Communauté française, quelques-unes portaient sur leurs croyances en l'éducabilité des

élèves et leur opinion quant à la nécessité de développer chez tous des compétences dans le domaine des langues modernes.

Dans le système éducatif de la Communauté française, le programme de certains élèves ne comporte pas de langue moderne. Qu'en pensent les professeurs ?

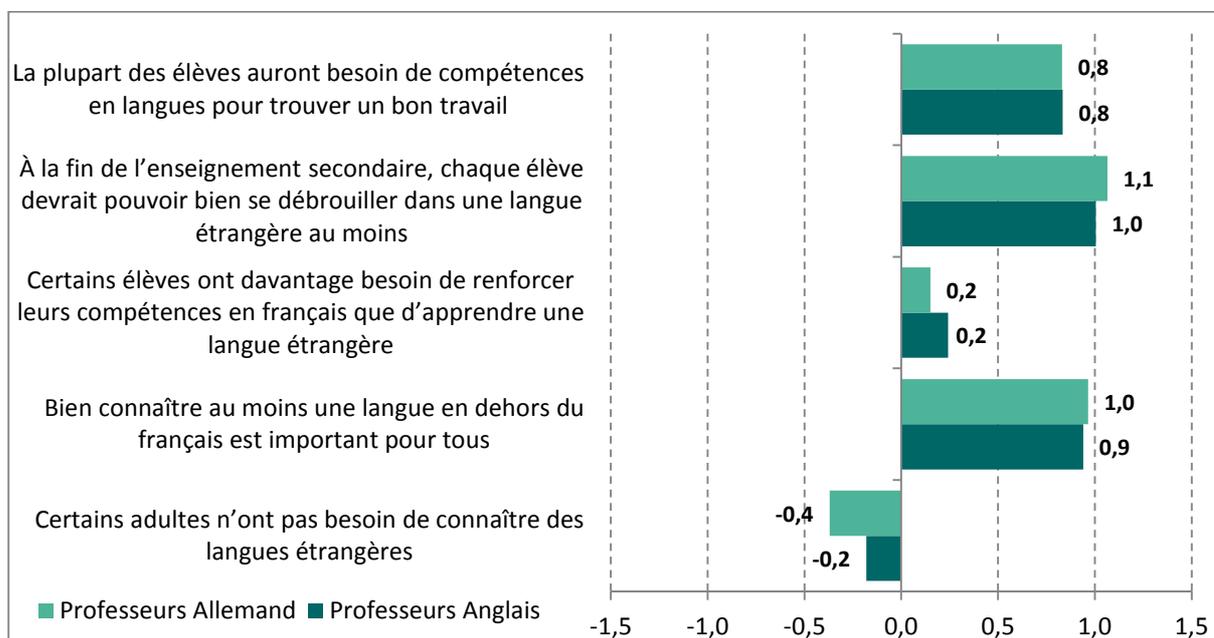


Figure 7.6 En Communauté française, réponses des professeurs de langue à cinq questions portant sur la nécessité de compétences en langues pour tous (QP63defgh)

La figure 7.6 montre que, à trois reprises, l'importance des langues pour tous est très nettement affirmée : bien connaître au moins une langue autre que le français est important pour tous, chacun devrait se débrouiller dans une langue étrangère au moins au terme de l'enseignement secondaire et les compétences en langues seront nécessaires à la plupart des élèves pour trouver un bon travail. Deux propositions suscitent des avis beaucoup moins tranchés : les professeurs tendent plutôt à marquer un désaccord par rapport à l'affirmation selon laquelle certains adultes n'ont pas besoin de connaître des langues étrangères et à accepter l'idée selon laquelle certains élèves ont davantage besoin de renforcer leurs compétences en français que d'apprendre une langue étrangère.

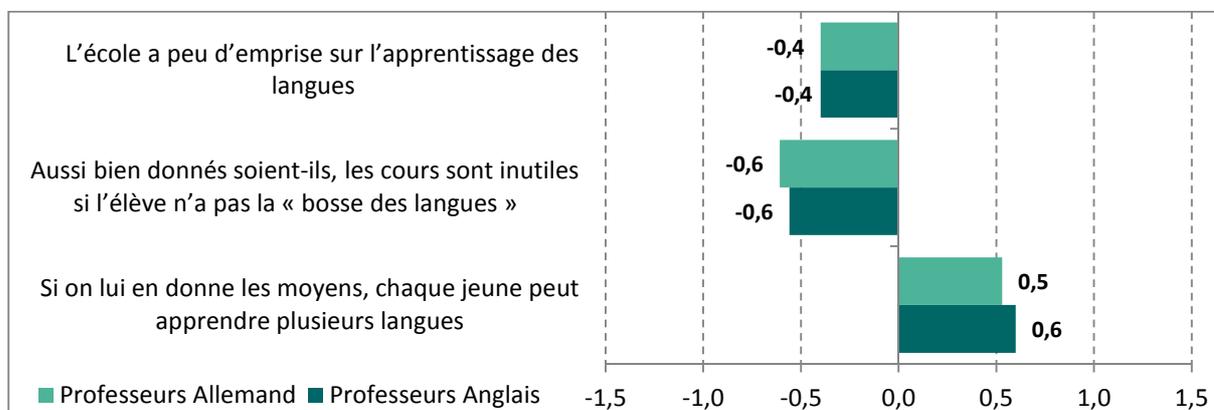


Figure 7.7 En Communauté française, réponses des professeurs de langue à trois questions portant sur l'éducabilité des élèves (QP63abc)

Les professeurs se montrent plutôt favorables aux propositions qui affirment l'efficacité de l'apprentissage des langues à l'école (voir la figure 7.7) : si on lui en donne les moyens, chaque jeune peut apprendre plusieurs langues et tant le manque d'emprise de l'école sur l'apprentissage des langues que l'inutilité des cours suscitent des avis majoritairement négatifs.

Les professeurs sont un acteur essentiel de l'enseignement des langues et ce chapitre a tenté de mettre en lumière certaines de leurs caractéristiques personnelles ainsi que la façon dont ils envisagent leur fonction. Il importe de garder présente à l'esprit une caractéristique de l'ESLC : les professeurs interrogés ne sont pas forcément ceux qui ont actuellement la charge des élèves testés, ni ceux qui les ont formés lors des années précédentes. C'est donc au niveau des systèmes éducatifs que les descriptions et les constats évoqués dans ce chapitre ont toute leur importance.

La fin du chapitre, consacrée aux priorités des professeurs, annonce le prochain thème : les modalités d'enseignement des langues.

CHAPITRE 8

LES MODALITÉS D'ENSEIGNEMENT DES LANGUES

C'est principalement au travers des réponses des élèves que les modalités d'enseignement seront évoquées : d'une part on sait (OCDE, 2012) que la validité de leurs avis sur certains aspects de l'enseignement peut être excellente¹ et d'autre part le plan d'échantillonnage adopté ne permet pas de mettre en relation les réponses d'un enseignant avec les résultats d'élèves particuliers (la correspondance ne peut s'établir qu'au niveau des écoles).

Cependant, les réponses des professeurs et des chefs d'établissement seront évoquées en parallèle avec celles des élèves lorsqu'un même sujet aura été abordé au travers de différents instruments.

1. L'utilisation de la langue cible pendant les cours

Tant les élèves que les professeurs ont été interrogés sur la fréquence à laquelle la langue cible est utilisée dans différentes situations : en ce qui concerne le professeur, lorsqu'il s'adresse à toute la classe, ou lorsqu'il parle avec un ou deux élèves ; en ce qui concerne les élèves, lorsqu'ils s'adressent à leur professeur, lorsqu'ils travaillent en groupes et se parlent entre eux, ou lorsqu'ils parlent devant toute la classe. Les avis moyens par système éducatif des professeurs et des élèves sont étroitement corrélés : 0,94 en ce qui concerne la fréquence de l'utilisation de la langue cible par les professeurs et 0,83 en ce qui concerne la fréquence de l'utilisation de la langue cible par les élèves.

Les paragraphes ci-dessous se baseront sur les réponses des élèves (voir la figure 8.1).

De façon générale, les professeurs parlent davantage que les élèves (moyenne de 2,6 pour les professeurs et de 1,8 pour les élèves).

Dans la plupart des cas, les valeurs des indices relatifs à un même système éducatif sont très proches, comme si elles reflétaient une façon d'enseigner les langues plutôt que les langues concernées ou leur place dans le système scolaire (en fonction du nombre d'élèves qui l'étudient).

C'est à Malte (pour l'anglais) et en Communauté germanophone que les professeurs parlent le plus la langue cible pendant les cours. Du côté des élèves, les tendances sont dans l'ensemble similaires (la corrélation entre les moyennes par pays pour les professeurs d'une part et les élèves de l'autre est de 0,76). C'est en Suède et en France (toutes deux pour l'anglais) que les élèves s'expriment le plus souvent dans la langue cible, mais Malte (anglais), la Communauté germanophone, la France (espagnol) obtiennent un score à peine inférieur. En revanche, les Pays-Bas se distinguent par des scores peu élevés, particulièrement en ce qui concerne l'allemand.

¹ D'une revue de la littérature réalisée par le DIPF en préparation au cadre théorique du PISA 2015, il ressort que les avis des élèves, des professeurs et des experts sont particulièrement convergents en ce qui concerne la gestion de la classe et que les élèves sont les meilleurs informateurs quant au support reçu.

En Communauté française, les professeurs et les élèves parlent davantage en langue cible que la moyenne (les deux différences sont significative).

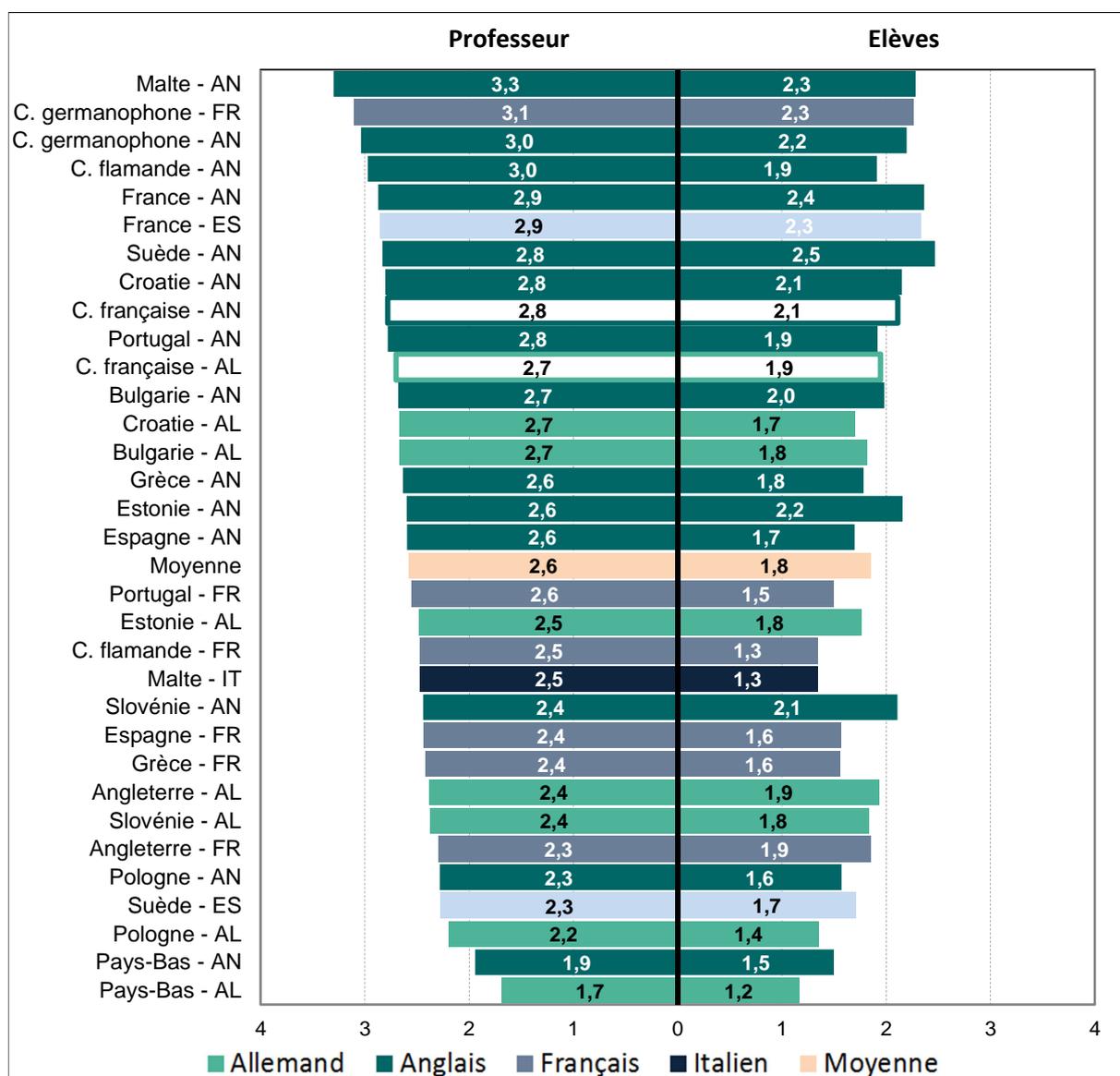


Figure 8.1 Indices d'utilisation de la langue cible pendant les cours par le professeur et par les élèves, selon les élèves (de 0 pour 'jamais' à 4 pour 'toujours') (QE49-50)

2. L'accent mis sur les similitudes entre des langues connues

Tant les professeurs que les élèves ont été interrogés sur la fréquence avec laquelle le professeur fait remarquer les points communs entre la langue cible et d'autres langues lorsqu'il enseigne différents aspects de celle-ci. Cette fois, les divergences sont plus importantes entre les réponses des élèves et celles des professeurs (corrélation de 0,41).

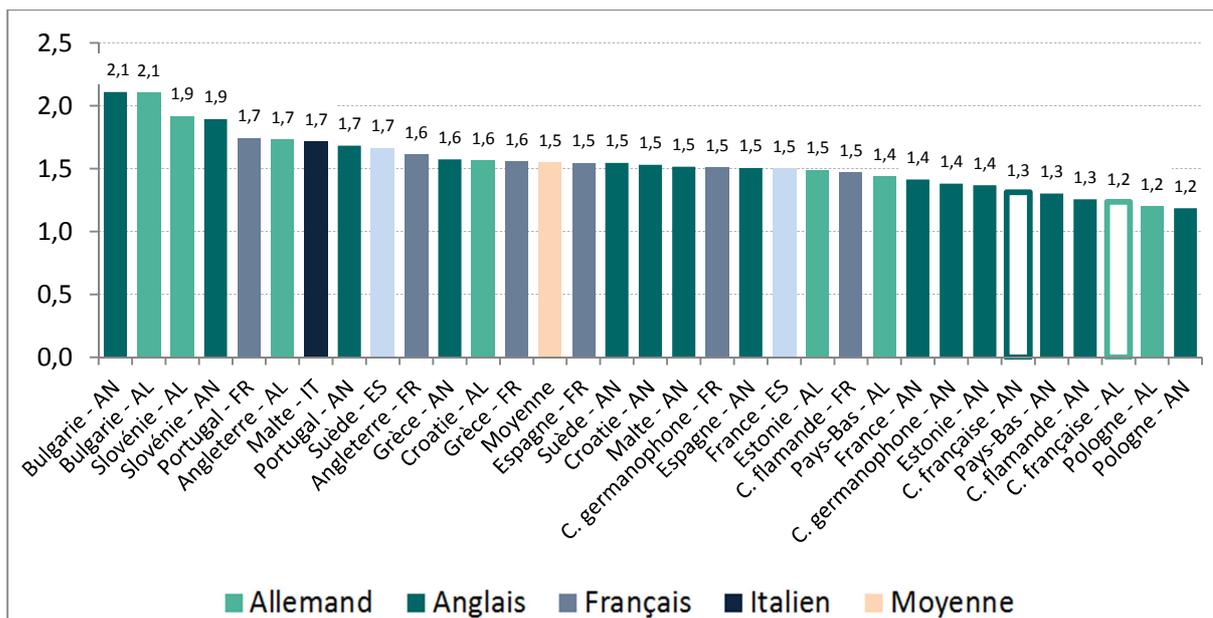


Figure 8.2 Indice de fréquence de l'évocation de similitudes entre la langue cible et d'autres langues par le professeur (de 0 pour 'jamais' à 3 pour 'très souvent') (QE57)

Comme en ce qui concerne la langue parlée durant les cours, les valeurs des indices relatifs à un même système éducatif sont assez proches.

C'est en Slovénie et surtout en Bulgarie (pour les deux langues) que, selon les élèves, les professeurs évoquent le plus souvent des similitudes entre les langues. À l'autre extrême, c'est en Pologne que cette évocation est la moins fréquente. La Communauté française fait partie des systèmes éducatifs où les professeurs recourent le moins à cette stratégie (l'indice vaut 1,24 pour l'allemand et 1,31 pour l'anglais, des valeurs significativement inférieures à la moyenne internationale qui est de 1,55).

3. La perception des cours, du professeur et des manuels de langue cible

On a vu l'importance des attitudes des élèves à l'égard de la langue cible (voir la page 83 et les suivantes). Un autre indice synthétise les réponses des élèves concernant l'utilité des manuels pour différents apprentissages et leur degré d'accord avec des propositions concernant leur professeur ou leurs cours de langue cible : il s'agit ici de leurs attitudes à l'égard de certaines conditions d'apprentissage (voir la figure 8.3).

La valeur de l'indice varie peu d'un système éducatif à l'autre : de 2,7 (Communauté flamande, français) à 3,4 (Portugal, anglais) et révèle des attitudes dans l'ensemble positives (la moyenne est de 2,9). Les scores les plus négatifs concernent dans l'ensemble des langues peu valorisées : l'italien à Malte, le français en Communauté flamande et en Communauté germanophone, l'allemand en Pologne, l'espagnol en Suède, le français en Angleterre, l'allemand en Estonie, en Slovénie et aux Pays-Bas. Bizarrement, la Communauté flamande pour l'anglais fait partie de ce groupe de systèmes éducatifs où les élèves sont moins positifs à l'égard de ce qui fonde leur apprentissage de la langue cible. Cette observation rappelle la différence d'attitudes relevées par Baye et ses collègues (2004 ; 2009) entre les communautés belges.

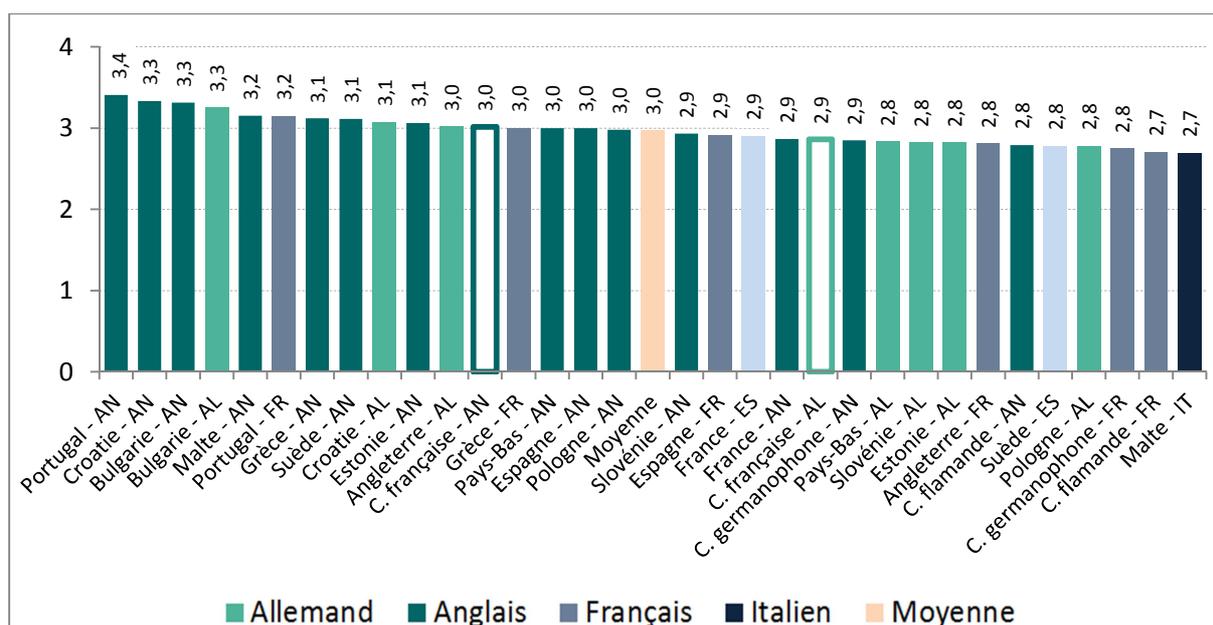


Figure 8.3 Indice de perception des cours de langue cible, du professeur et du manuel (QE52, QE54, QE55)

L'indice relatif à l'allemand en Communauté française est significativement plus bas que la moyenne européenne (2,9), mais n'en diffère pas dans le cas de l'anglais (3,0).

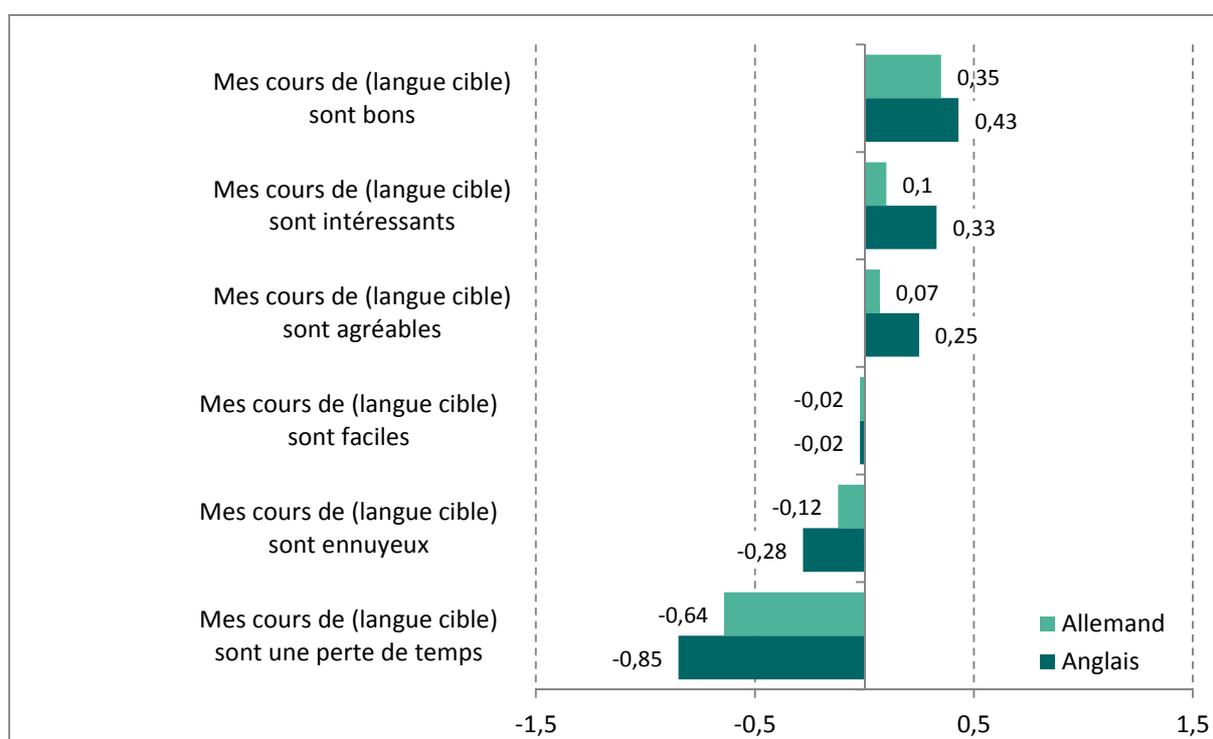


Figure 8.4 Réponses des élèves en Communauté française aux différents items de la question portant sur le cours de langue cible (de -1,5 pour 'pas d'accord' à +1,5 pour 'd'accord') (QE55)

Les avis des élèves de la Communauté française sur leur cours de langue cible sont, en moyenne, positifs : les cours sont dans l'ensemble jugés bons, intéressants et agréables, et

pas ennuyeux et ne sont nettement pas considérés comme une perte de temps. Les réponses relatives aux cours d'anglais sont dans l'ensemble plus positives que celles qui concernent l'allemand.

À noter que l'item portant sur la facilité ne fait pas partie de l'indice discuté dans les paragraphes précédents et que les réponses à cet item concernant les deux langues sont extrêmement proches.

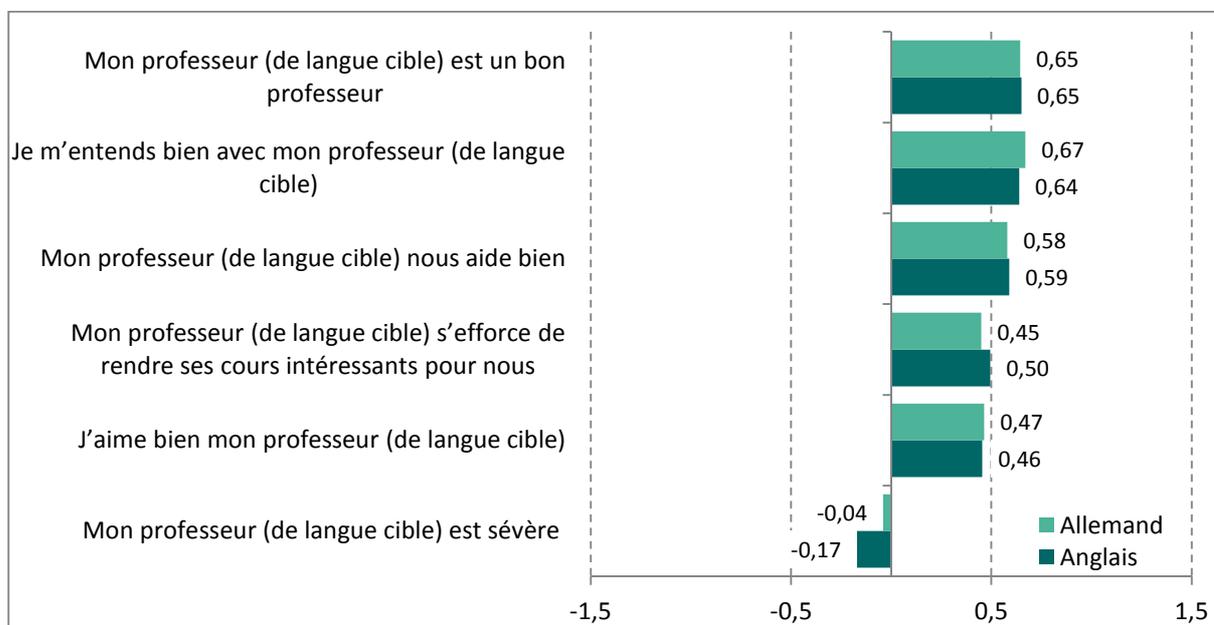


Figure 8.5 Réponses des élèves en Communauté française aux différents items de la question portant sur leur professeur de langue cible (de -1,5 pour 'pas d'accord' à +1,5 pour 'd'accord') (QE54)

Tous les items relatifs aux professeurs suscitent des avis dans l'ensemble positifs, et ce pour les deux langues : les élèves aiment bien leur professeur de langue cible et considèrent qu'il s'efforce de rendre ses cours intéressants et qu'il les aide bien, mais surtout que c'est un bon professeur et qu'ils s'entendent bien avec lui. Les avis sur la sévérité du professeur de langue cible sont un peu plus partagés, les professeurs d'anglais étant moins souvent jugés sévères que leurs collègues, mais la différence est très faible.

4. Les voyages scolaires dans des pays (régions) étrangers et les visites d'écoles de ces pays

Les contacts avec les locuteurs natifs sont habituellement considérés comme un bon moyen de mettre en œuvre les compétences acquises, de prendre conscience de leur utilité et de renforcer la motivation.

Les élèves ont été invités à préciser combien de fois ils avaient visité des écoles de pays (ou régions) étrangers ou reçu des visiteurs de ces contrées au cours des trois dernières années. De même, les professeurs ont été interrogés sur leur implication dans l'organisation de telles visites, également pendant les trois dernières années. De leur côté, les chefs d'établissement ont été interrogés sur le financement d'échanges interculturels par diverses instances. Les trois indices sont présentés dans la figure 8.6.

		Réponses des élèves	Réponses des professeurs	Réponses des chefs d'établissement
Suède	ES	0,26	-	-
Croatie	AL	0,32	0,13	0,27
Portugal	FR	0,34	0,19	0,46
Suède	AN	0,37	-	-
Croatie	AN	0,40	0,11	0,21
Portugal	AN	0,42	0,18	0,52
Grèce	AN	0,45	0,28	0,21
Grèce	FR	0,45	0,31	0,28
Malte	IT	0,48	0,31	0,71
Bulgarie	AL	0,52	0,34	0,43
Pologne	AL	0,56	0,67	0,30
Malte	AN	0,57	0,16	0,71
Bulgarie	AN	0,59	0,29	0,26
France	ES	0,59	-	0,92
C. flamande	AN	0,60	0,58	0,57
Pays-Bas	AN	0,61	-	-
Pays-Bas	AL	0,63	-	-
C. flamande	FR	0,65	0,64	0,61
Pologne	AN	0,68	0,37	0,25
Espagne	FR	0,70	0,61	0,57
Slovénie	AN	0,71	0,38	0,59
C. germanophone	AN	0,73	0,31	0,50
Estonie	AL	0,73	0,71	0,61
Slovénie	AL	0,75	0,62	0,57
Espagne	AN	0,77	0,59	0,60
Angleterre	FR	0,78	1,10	0,54
France	AN	0,79	-	0,75
Estonie	AN	0,81	0,49	0,39
Angleterre	AL	0,89	1,36	0,70
C. germanophone	FR	0,92	0,58	-
C. française	AN	0,93	0,75	0,66
C. française	AL	1,27	1,33	0,81

Figure 8.6 Fréquence des contacts avec des écoles de pays (ou régions) étrangers selon les élèves (QE45abef) et selon les professeurs (QP41) durant les trois dernières années (de 0 pour 'jamais' à 3 pour 'trois fois ou plus') et financement de contacts interculturels selon les chefs d'établissement (de 0 pour 'pas du tout' à 3 pour 'complètement') (QC39)

En ce qui concerne ces trois indicateurs, la Communauté française se situe dans une position très favorable par rapport aux autres pays ou communautés : les élèves testés en allemand connaissent plus que leurs condisciples des autres pays de telles occasions de contact et les élèves testés en anglais en bénéficient un peu moins souvent, mais restent en tête du classement et bien loin de la moyenne européenne par rapport à ce critère. De façon cohérente avec ces réponses des élèves, les professeurs de la Communauté française organisent de tels contacts plus souvent que leurs collègues des autres systèmes éducatifs, à l'exception de l'Angleterre. Les professeurs des établissements où les élèves ont été testés en allemand sont significativement plus impliqués dans l'organisation de ce type d'activités que leurs collègues concernés par l'anglais. Les chefs d'établissement de la Communauté

française décrivent des financements relativement nombreux, au même titre que leurs collègues de France, de Malte et de l'Angleterre (pour l'allemand).

5. La participation à des projets en langues à l'école

Un indice résume la fréquence avec laquelle les élèves ont participé, à l'école, et durant les trois dernières années, à diverses activités de langue étrangère (voir la figure 8.7). Contrairement à la plupart des autres questions, celle-ci ne porte pas spécifiquement sur la langue cible.

Les scores par système éducatif et par langue diffèrent assez peu (de 0,2 à 0,7) et reflètent un taux faible de participation à de telles activités (moyenne de 0,4), c'est-à-dire une fréquence qui se situe entre 'jamais' et 'une fois'.

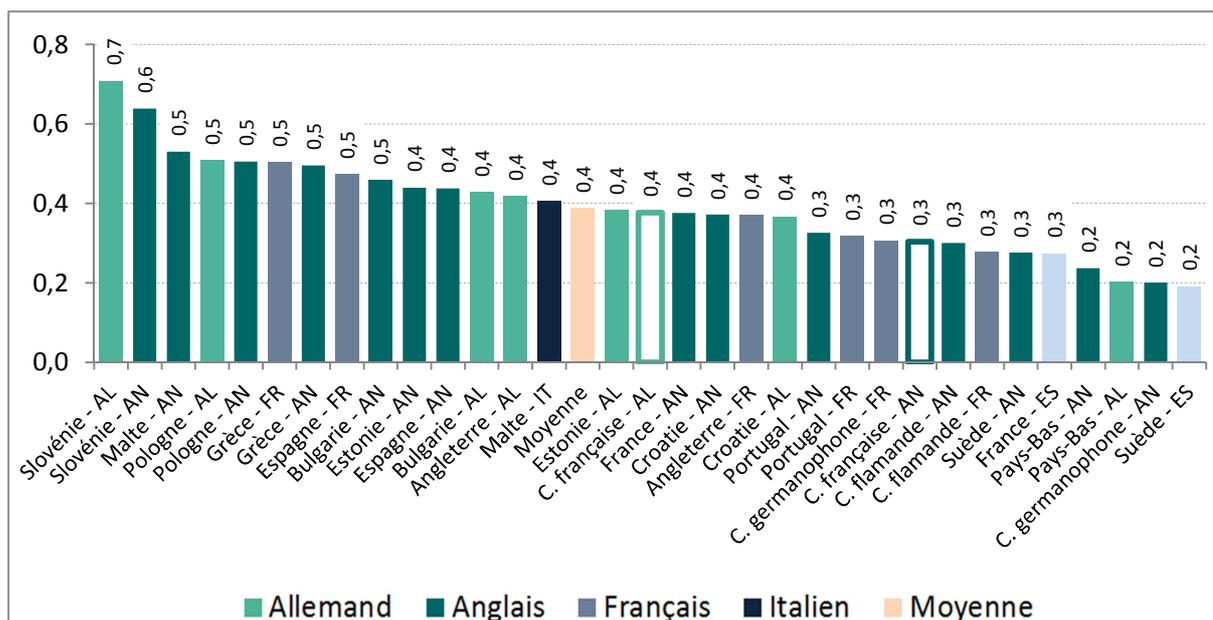


Figure 8.7 Indice de participation à des projets en langue à l'école (de 0 pour 'jamais' à 3 pour 'trois fois ou plus') (QE46)

En Communauté française, les scores sont légèrement inférieurs à la moyenne européenne pour les deux langues, mais la différence n'est significative que dans le cas de l'anglais.

La participation des élèves de la Communauté française à ces différentes activités est présentée dans la figure 8.8. Comme la plupart des activités sont indépendantes de la langue cible, les scores correspondant aux deux langues cibles devraient être très proches. C'est effectivement le cas pour les activités non spécifiques (concours de langue, participation à la Journée européenne des langues et correspondance avec des étudiants étrangers), mais les élèves testés en allemand ont plus souvent que leurs condisciples l'occasion de réaliser un projet en collaboration avec des écoles de pays étrangers ou de réaliser des excursions ou des voyages d'études en rapport avec l'apprentissage d'une langue.

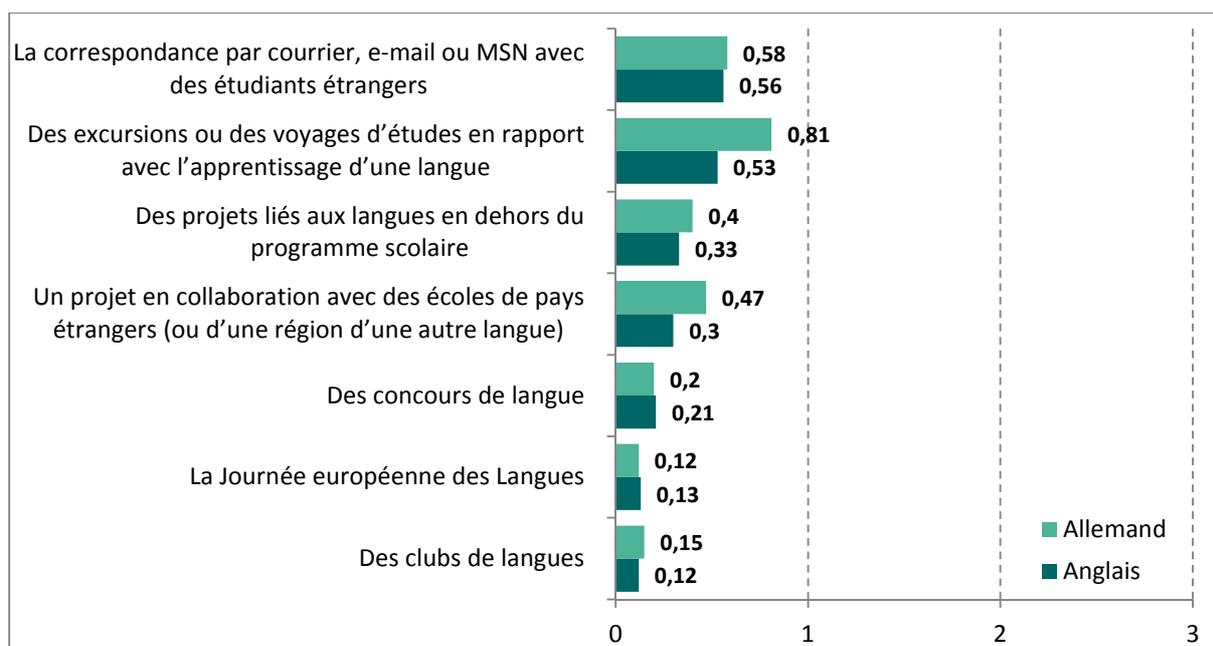


Figure 8.8 Fréquence de la participation aux différentes activités langagières dans les trois années précédentes, en Communauté française (de 0 pour 'jamais' à 3 pour 'trois fois ou plus') (QE46)

6. Les modalités d'enseignement des langues et les performances

Après la description de modalités d'enseignement des langues explorées par l'ESLC et de leur présence dans les différents systèmes éducatifs, il importe de s'interroger sur les relations entre ces modalités et les performances des élèves. Le tableau 8.1 présente ces relations entre indices et résultats des élèves dans les différents domaines, pour l'ensemble des systèmes éducatifs d'une part et pour la Communauté française et ses deux langues cibles, d'autre part. Pour des explications plus complètes sur les analyses sous-jacentes à ce tableau, le lecteur est invité à se référer à la page 87.

Au plan international

Parmi les modalités d'enseignement étudiées dans ce chapitre, au plan international, c'est l'utilisation de la langue cible pendant les cours et la participation à des projets en langues à l'école qui sont le plus souvent associées à de meilleurs résultats. La relation entre l'utilisation de la langue cible et les résultats (respectivement 121 relations positives, dont 66 sont significatives, une seule relation négative étant significative) s'explique sans doute par deux raisons : d'une part, la confrontation à la langue cible et son apprentissage naturel sont au cœur de théories importantes en matière d'acquisition des langues étrangères (voir notamment Krashen, 1985) ; d'autre part, on peut penser que l'usage régulier de la langue cible par le professeur et par les élèves est plus facile lorsque le niveau de compétence des élèves est suffisant.

		Compréhension à la lecture			Compréhension à l'audition			Production écrite (communication)			Production écrite (correction)			Ensemble		
		+	DS- -	DS+ +	+	DS- -	DS+ +	+	DS- -	DS+ +	+	DS- -	DS+ +	+	DS- -	DS+ +
Voyages scolaires dans des pays (régions) étrangers et visites d'écoles de ces pays (QE45abef)	Tous	22	0	7	22	0	7	18	2	10	19	1	10	81	3	34
	CFR	AN AL	- -	AN AL	AN AL	- -	AN AL	AN AL	- -	AN AL	AN AL	- -	AN AL	8	0	8
Participation à des projets en langues à l'école (QE46)	Tous	26	1	18	25	0	17	25	0	16	27	0	16	103	1	67
	CFR	AN AL	- -	- AL	AN AL	- -	- AL	AN AL	- -	- -	AN AL	- -	- -	8	0	2
Utilisation de la langue cible pendant les cours (QE49-50)	Tous	31	1	17	31	0	15	30	0	16	29	0	18	121	1	66
	CFR	AN AL	- -	AN -	AN AL	- -	AN -	AN AL	- -	AN -	AN AL	- -	AN -	8	0	4
Accent mis sur les similitudes entre des langues connues (QE57)	Tous	6	16	0	7	11	0	5	13	0	4	12	0	22	52	0
	CFR	- AL	AN -	- -	- AL	- -	- -	- AL	AN -	- -	- AL	- -	- -	4	2	0
Perception des cours, du professeur et des manuels de langue cible (QE52)	Tous	31	0	13	25	0	8	32	12	12	31	0	15	119	12	48
	CFR	AN AL	- -	- -	AN -	- -	- -	AN AL	- -	- -	AN AL	- -	- -	7	0	0

Tableau 8.1 Relations entre les scores des élèves et différents indices relatifs aux modalités d'enseignement de la langue cible dans la famille pour l'ensemble des systèmes éducatifs, des langues et des compétences (tous) et pour la seule Communauté française (CFR) (+ indique le nombre de relations positives sur 128, DS- le nombre de relations négatives significatives et DS+ le nombre de relations positives significatives)

Au plan international, la *participation à des projets en langues à l'école* est, conformément aux convictions de tous ceux qui s'attachent à développer de telles activités,

positivement liée aux résultats dans 103 cas sur 128, dont 67 significatifs (et une seule relation négative est significative). Quoiqu'orientés dans la même direction, les résultats concernant les voyages scolaires et les visites d'écoles sont moins tranchés : sur 81 relations positives, 34 seulement sont significatives et 3 relations négatives sont significatives.

La *perception des supports de l'apprentissage (manuels, professeur et cours)* est positivement liée aux résultats : plus cette perception est positive, meilleurs sont les résultats dans 119 cas sur 128 (48 de ces relations positives sont significatives, contre aucune négative).

Enfin le fait de *mettre l'accent sur les similitudes entre la langue cible et des langues connues* est quant à lui, dans l'ensemble, lié à de moins bons résultats : seules 22 relations sur 128 sont positives et aucune de ces relations positives n'est significative, alors que dans 52 cas, on observe une liaison négative significative entre cette modalité d'enseignement et les résultats. Comme en ce qui concerne la relation positive entre l'utilisation de la langue cible et les résultats, les explications potentielles du phénomène, a priori surprenant par son degré de généralité, sont multiples : un recours fréquent à d'autres langues, en particulier sans doute à la langue d'enseignement, pourrait refléter une maîtrise insuffisante de la langue cible par le professeur ; il pourrait aussi constituer une stratégie face à des élèves encore très loin du bilinguisme ; plus spécifiquement, comme le suggère Germain Simons (communication personnelle), l'usage de la langue d'enseignement et de concepts grammaticaux propres à celle-ci, peut-être mal maîtrisés par les élèves, pourrait les induire en erreur (ainsi, expliquer le *present perfect* en anglais en s'appuyant sur le français peut semer la confusion chez les élèves plutôt que les éclairer).

En Communauté française

La situation en Communauté française est, dans les grandes lignes, conforme aux résultats internationaux : *l'utilisation de la langue cible pendant les cours* y est positivement liée aux résultats dans les quatre domaines de compétences et pour les deux langues, mais seules les relations avec l'anglais sont significatives ; le fait de *mettre l'accent sur les similitudes entre la langue cible et des langues connues* tend aussi à être associé à des résultats plus faibles, mais deux relations seulement sont significatives (en anglais, en compréhension à la lecture et en production écrite, versant communication).

Par contre, bien que la *perception positive des cours, du professeur et des manuels* soit associée à de meilleurs résultats dans tous les cas à l'exception de la compréhension à l'audition en allemand, aucune de ces relations n'est significative.

Alors que la *participation à des projets en langues à l'école* est, au plan international, très souvent associée de façon significative à de meilleurs résultats, la même tendance s'observe en Communauté française, mais elle n'est significative que dans le cas de la compréhension à la lecture et de la compréhension à l'audition en allemand. En revanche, la *participation à des voyages scolaires dans des régions étrangères et les visites d'écoles*, dont on a vu qu'elles étaient fréquentes en Communauté française, sont significativement associées à de meilleurs résultats dans les quatre domaines de compétences et pour les deux langues.

Ce dernier chapitre, très largement fondé sur les réponses des élèves, a le mérite de décrire ce qu'eux-mêmes vivent ou ont vécu personnellement en tant qu'élèves : leurs représentations, leur vécu des cours de langue, leurs contacts avec la langue cible, etc. Les descriptions sont souvent éclairantes et, dans l'ensemble, rien ne permet de douter de leur validité (ainsi, les élèves et les professeurs ont été interrogés sur l'utilisation de la langue cible et leurs réponses sont fortement corrélées).

Grâce sans doute à cette proximité entre les informations sur le contexte et les performances des élèves, il a été possible de mettre en évidence des liens entre certaines pratiques (en particulier l'usage de la langue cible durant les cours) et les niveaux de compétence atteints.

CHAPITRE 9

DES POLITIQUES DES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT ?

Les chapitres précédents ont mis en évidence la complexité de l'enseignement des langues. Il n'est, de toute évidence, pas simple de dégager des pistes d'intervention sur la base de contextes aussi divers, et en nombre encore limité (14 pays, 16 systèmes éducatifs et 5 langues cibles). L'exemple de la Suède, qui obtient des résultats excellents en anglais, mais occupe la queue de peloton en ce qui concerne l'espagnol, constitue à cet égard un exemple intéressant.

Pour expliquer l'énorme différence entre les performances des élèves suédois en anglais et en espagnol, le rapport international (Skolverket, 2011, p. 41) rappelle les différences entre les contextes d'acquisition de l'une et de l'autre :

	Anglais	Espagnol
Statut de l'apprentissage	Obligatoire	Facultatif
Début de l'apprentissage	Précoce	Relativement tardif
Statut de la langue cible	Relativement élevé	Relativement bas
Degré d'exposition en dehors de l'école	Élevé	Faible
Nombre de locuteurs	Élevé	Faible
Enseignement	Beaucoup en dehors de l'école	À l'école
Avantages procurés par la langue	Importants	Peu importants
Perception de l'apprentissage	Facile	Difficile
Groupe de la langue	Germanique	Romane

Tableau 9.1 Différences entre les contextes d'apprentissage de l'anglais et de l'espagnol en Suède (Skolverket, 2011, p. 41)

La différence – extrêmement importante – entre les compétences en anglais et en espagnol s'expliquerait, selon le Ministère de l'enseignement suédois, par le cumul de ces facteurs favorables à une langue et défavorables à l'autre.

1. Les variations entre écoles selon le domaine de compétences et la langue

On le sait, la Communauté française se caractérise par des différences importantes entre les performances des élèves selon l'école fréquentée : les écoles sont différentes les unes des autres en termes de performances moyennes, et les élèves qui fréquentent une même école ont tendance à se ressembler en termes de performances (voir Baye *et al.*, 2009 et Crahay & Baye, à paraître).

La variance est un indice statistique qui mesure la dispersion des scores (à quel point les scores individuels s'écartent-ils de la moyenne ?) et son analyse permet de distinguer la part de cette dispersion observée entre les écoles (variance entre écoles : à quel point les

scores moyens par établissement diffèrent-ils les uns des autres ?) de celle qui est observée au sein des écoles (variance au sein des écoles : à quel point les élèves diffèrent-ils les uns des autres au sein des établissements ?).

Une analyse de la variance a été entreprise à partir des données de l'ESLC. Le tableau 9.2 présente cette analyse à propos des performances en expression écrite pour la Communauté française. Il montre que les résultats en anglais diffèrent davantage que ceux en allemand (variance totale de 5,36 contre 4,79) et que l'établissement fréquenté explique une plus grande part des différences dans le cas de l'anglais (51 %) que dans le cas de l'allemand (35 %).

	Variance entre écoles	Variance au sein des écoles	Variance totale	Variance entre écoles sur la variance totale (%)
Allemand	1,66	3,13	4,79	35 %
Anglais	2,72	2,64	5,36	51 %

Tableau 9.2 En Communauté française, variances des performances en expression écrite entre écoles, au sein des écoles, totale et part de la variance des performances en expression écrite entre écoles sur la variance totale

Le tableau 9.3 présente la variance entre écoles des performances des élèves sur la variance totale de ces performances pour chacun des systèmes éducatifs, chacune des langues et chacune des compétences.

En Communauté française, les variations des scores des élèves entre les établissements sont élevées dans le cas de l'anglais (elles se situent aux 28^e, 22^e et 18^e rangs, selon le domaine), mais parmi les plus faibles dans le cas de l'allemand en compréhension à la lecture (1^{er}) et en compréhension à l'audition (5^e) et près de la valeur médiane dans le cas de l'expression écrite (15^e rang). À ce propos, il faut rappeler la nature assez spécifique de l'échantillon de l'ESLC, qui exclut une grande part de l'enseignement qualifiant puisque la majorité des élèves de cette section n'étudient pas de langue étrangère (voir page 63) : cette exclusion partielle de l'enseignement qualifiant est en effet de nature à diminuer les différences entre les écoles, car l'offre d'enseignement (présence dans l'école de l'enseignement de transition et/ou de l'enseignement de qualification) constitue un facteur déterminant dans l'explication des différences de performances entre établissements.

La part des différences de performance expliquée par l'établissement fréquenté diffère, dans la plupart des pays, selon la langue cible. Les écarts peuvent être importants (par exemple à Malte, en expression écrite, la variance entre les établissements représente 27 % de la variance totale dans le cas de l'italien, mais 57 % dans le cas de l'anglais). En Communauté française, la variance des performances entre les établissements est plus grande dans le cas de l'anglais que dans celui de l'allemand : les écarts en fonction de la langue cible sont respectivement de 16, 15 et 12 % selon qu'il s'agit de l'expression écrite, de la compréhension à la lecture ou de la compréhension à l'audition.

L'analyse met également en évidence un contraste entre la part de variance expliquée par l'établissement fréquenté en expression écrite, d'une part, et dans les domaines de la compréhension à la lecture et de la compréhension à l'audition, d'autre part : en

Communauté française comme dans la majorité des autres pays, les différences entre les performances des élèves se situent bien davantage au niveau des établissements lorsqu'il s'agit d'expression écrite que lorsqu'il s'agit de compréhension à la lecture ou à l'audition.

Pays ou communauté	Langue cible	Variance entre écoles sur la variance totale (%)		
		Expression écrite	Compréhension à la lecture	Compréhension à l'audition
Angleterre	FR	47 %	21 %	24 %
Angleterre	AL	43 %	28 %	20 %
Bulgarie	AN	59 %	45 %	45 %
Bulgarie	AL	61 %	51 %	51 %
Communauté flamande	FR	63 %	32 %	36 %
Communauté flamande	AN	38 %	26 %	28 %
Communauté française	AN	51 % (28^e)	26 % (22^e)	25 % (18^e)
Communauté française	AL	35 % (15^e)	11 % (1^{er})	13 % (5^e)
Comm. germanophone	FR	36 %	24 %	23 %
Comm. germanophone	AN	27 %	17 %	25 %
Croatie	AN	26 %	22 %	20 %
Croatie	AL	27 %	19 %	11 %
Espagne	FR	48 %	39 %	39 %
Espagne	AN	38 %	33 %	39 %
Estonie	AN	44 %	35 %	37 %
Estonie	AL	36 %	25 %	26 %
France	ES	28 %	12 %	25 %
France	AN	25 %	13 %	23 %
Grèce	FR	36 %	18 %	34 %
Grèce	AN	23 %	18 %	28 %
Malte	IT	27 %	26 %	25 %
Malte	AN	57 %	46 %	42 %
Pays-Bas	AN	38 %	32 %	27 %
Pays-Bas	AL	31 %	20 %	22 %
Pologne	AN	40 %	36 %	31 %
Pologne	AL	41 %	21 %	30 %
Portugal	FR	21 %	15 %	11 %
Portugal	AN	22 %	14 %	17 %
Slovénie	AN	10 %	13 %	13 %
Slovénie	AL	31 %	26 %	19 %
Suède	ES	35 %	21 %	12 %
Suède	AN	23 %	14 %	11 %

Tableau 9.3 Rapport entre la variance des performances entre écoles et la variance totale pour chacun des pays, chacune des langues et chacune des compétences. Entre parenthèses figure le rang sur 32 (16 systèmes éducatifs et 2 langues) occupé par la Communauté française

En Communauté française, pour ce qui est de l'expression écrite, la moitié (51 %) des différences de performances en anglais et un tiers (35 %) des différences de performances en allemand s'expliquent par l'école fréquentée. Par contre, les parts de variance expliquées par l'établissement sont plus faibles dans les cas des deux autres domaines de compétences, et ce, pour les deux langues : en anglais, 25 et 26 % selon qu'il s'agit de la compréhension à la lecture ou de la compréhension à l'audition et en allemand, respectivement 11 et 13 %.

Comment expliquer cet impact différent de l'établissement fréquenté selon le domaine ? L'expression écrite est sans doute celle des trois compétences évaluées qui relève le plus des apprentissages strictement scolaires. En d'autres termes, si certaines compétences de lecture ou de compréhension à l'audition peuvent s'acquérir de façon plus informelle, au travers des contacts avec la langue cible, l'expression écrite repose sans doute au moins en partie sur des règles plus difficiles à acquérir sans un enseignement de qualité. Si cette hypothèse est fondée, la qualité du contexte d'apprentissage trouvé dans l'école influencerait plus fortement le développement des compétences en expression écrite qu'en lecture ou en compréhension à l'audition.

2. La perception de l'utilité de la langue cible et les performances des écoles

L'ESLC a mis en évidence l'impact de la perception de l'utilité de la langue cible et de son apprentissage sur les performances des élèves (voir page ppp et suivantes). Une analyse de régression multiniveau a été entreprise afin de voir dans quelle mesure cette perception explique les différences de performances entre les écoles en Communauté française.

Sur la base de l'analyse présentée dans la section 1, qui a mesuré la part des variations des résultats des élèves expliquée par l'école fréquentée (variance entre écoles) et quelle part s'explique par d'autres facteurs (variance au sein des écoles), différents modèles explicatifs ont été testés. Les tableaux 9.3 à 9.5 présentent, pour la variance entre écoles et la variance au sein des écoles, la différence entre le pourcentage de variance expliqué par chaque modèle et le pourcentage de variance situé à ce niveau (voir le tableau 9.2). En d'autres termes, ces tableaux présentent le pourcentage d'explication lié à la mise en œuvre du modèle.

Le modèle 1 mesure l'impact, sur l'explication des performances, de l'introduction de la perception individuelle de l'utilité de la langue cible. Dans le cas de l'anglais, ce modèle explique une part substantielle des différences entre écoles, puisqu'il explique environ 20 % de la variance entre écoles en expression écrite et en compréhension à l'audition et jusqu'à 29 % des différences entre écoles en lecture. Pour l'allemand, la situation est différente : le sentiment d'utilité n'explique pas ou n'explique qu'une part limitée des différences entre écoles.

L'analyse a été répliquée en remplaçant la perception de l'utilité de la langue cible par le niveau socio-économique de l'élève (modèle 1 bis), à titre de comparaison avec le modèle 1. Le niveau socio-économique des élèves n'explique qu'entre 10 et 15 % des différences entre écoles dans les domaines de l'expression écrite et de la compréhension en lecture, pour les deux langues. Dans ces deux domaines, en ce qui concerne l'anglais, la perception de l'utilité de la langue est un facteur explicatif des différences entre écoles plus puissant que le niveau socio-économique de l'élève. En revanche, dans le domaine de la

compréhension à l'audition, le niveau socio-économique explique autant (pour l'anglais) voire davantage (pour l'allemand) les différences entre écoles.

À cette étape de l'analyse, une première conclusion est que, pour l'anglais, dans les domaines de l'expression écrite et de la lecture, la perception de l'utilité de la langue cible est une variable qui semble relever de dispositifs pédagogiques ou d'un facteur qui pourrait être de l'ordre d'une « culture d'école » et qui pourrait être mobilisé davantage dans certaines écoles, en raison de ses bénéfices pour les élèves.

	Modèle 1		Modèle 1bis	
	Part de la variance entre écoles expliquée par la perception individuelle de l'utilité de la langue cible	Part de la variance au sein des écoles expliquée par la perception individuelle de l'utilité de la langue cible	Part de la variance entre écoles expliquée par le niveau socio-économique individuel des élèves	Part de la variance au sein des écoles expliquée par le niveau socio-économique individuel des élèves
Performances en expression écrite				
Allemand	6 %	2 %	11 %	16 %
Anglais	20 %	6 %	10 %	18 %
Performances en compréhension à la lecture				
Allemand	5 %	1 %	14 %	10 %
Anglais	29 %	4 %	11 %	14 %
Performances en compréhension à l'audition				
Allemand	-2 %	3 %	17 %	13 %
Anglais	21 %	2 %	20 %	14 %

Tableau 9.3 Part de la variance des performances entre écoles et au sein des écoles attribuable à la perception de l'utilité de la langue cible et au niveau socio-économique de l'élève en Communauté française

Ensuite, la perception moyenne de l'utilité de la langue cible par école a été ajoutée à la perception de l'utilité de la langue cible au niveau individuel (modèle 2) : ce modèle prend en compte l'impact possible d'une « culture d'école », au-delà de l'impact des perceptions individuelles.

En allemand, le modèle 2 ne permet pas d'expliquer davantage les différences entre écoles par rapport aux 6 % déjà expliqués par la variable prise au niveau individuel. Par contre, en anglais, quel que soit le domaine de compétences, la part de variance entre écoles expliquée par le niveau moyen d'utilité de la langue cible augmente largement avec le passage du modèle 1 au modèle 2. Dans les trois domaines de compétences, le modèle 2 explique environ 20 % de différences entre écoles supplémentaires, ce qui confirme que, pour l'anglais, cette variable est en partie déterminée par le niveau école et qu'il s'agit d'un levier puissant qui peut être mobilisé à ce niveau : au-delà de l'impact de la perception

individuelle de l'utilité de la langue, le niveau moyen de cette perception dans l'établissement contribue à expliquer les différences de performance.

	Modèle 2		Modèle 3	
	Part de la variance entre écoles expliquée par la perception de l'utilité de la langue cible (valeur individuelle et moyenne par école)	Part de la variance au sein des écoles expliquée par la perception de l'utilité de la langue cible (valeur individuelle et moyenne par école)	Part de la variance entre écoles expliquée par la perception de l'utilité de la langue cible et le niveau socio-économique (valeurs individuelles et moyennes par école)	Part de la variance au sein des écoles expliquée par la perception de l'utilité et le niveau socio-économique (valeurs individuelles et moyennes par école)
Performances en expression écrite				
Allemand	10 %	2 %	27 %	20 %
Anglais	40 %	6 %	45 %	21 %
Performances en compréhension à la lecture				
Allemand	6 %	1 %	28 %	11 %
Anglais	51 %	4 %	54 %	18 %
Performances en compréhension à l'audition				
Allemand	-1 %	3 %	20 %	16 %
Anglais	43 %	3 %	53 %	16 %

Tableau 9.4 Part de la variance entre écoles et au sein des écoles attribuable à la perception de l'utilité de la langue cible et au niveau socio-économique de l'élève et des écoles en Communauté française

Il est par ailleurs assez remarquable que l'ajout du niveau socio-économique moyen de l'école (modèle 3) ne contribue à expliquer que peu de différences supplémentaires entre écoles en anglais. En revanche, en allemand, l'introduction du niveau socio-économique moyen des écoles dans le modèle précédent améliore substantiellement la part expliquée de variance entre écoles, et ce, dans les trois domaines de compétences.

3. La perception de l'utilité de la langue cible et le SES des écoles

Enfin, nous avons testé les effets d'interaction entre le niveau socio-économique des écoles et leur niveau moyen de perception d'utilité de la langue cible (modèle 4). En d'autres termes, nous avons voulu voir si la perception de l'utilité de la langue cible était ou non liée au niveau socio-économique des écoles.

	Modèle 4	
	Part de la variance entre écoles expliquée par la perception de l'utilité de la langue cible et le statut socio-économique, au niveau élève et au niveau école	Part de la variance au sein des écoles expliquée par la perception de l'utilité de la langue cible et le statut socio-économique, au niveau élève et au niveau école
Performances en expression écrite		
Allemand	33 %	20 %
Anglais	51 %	21 %
Performances en compréhension à la lecture		
Allemand	44 %	11 %
Anglais	54 %	18 %
Performances en compréhension à l'audition		
Allemand	23 %	18 %
Anglais	53 %	17 %

Tableau 9.5 Part de la variance entre écoles et entre élèves au sein des écoles attribuable à la perception de l'utilité de la langue cible, au niveau socio-économique de l'élève et des écoles en Communauté française et aux interactions entre ces deux variables

Dans le domaine de l'expression écrite, en anglais comme en allemand, l'introduction de l'effet d'interaction fait disparaître l'effet propre du niveau socio-économique moyen de l'école. Ainsi, le niveau socio-économique de l'école ne contribue à expliquer les différences de performances entre écoles en anglais que dans la mesure où il est lié à une culture ou à des dispositifs à l'œuvre au niveau de l'école en termes de perception de l'utilité des apprentissages. Ce modèle est puissant, dans la mesure où seulement deux variables (le niveau socio-économique et la perception de l'utilité de la langue cible) parviennent à expliquer un tiers des différences entre écoles en allemand (écrit), et la moitié des différences entre écoles en anglais (écrit) en Communauté française. Ce modèle avec effet d'interaction fonctionne aussi pour la compréhension en lecture en allemand. Pour les autres domaines, c'est-à-dire la compréhension à l'audition et les compétences en lecture en anglais, comme il n'y a pas d'effets d'interaction significatifs, le modèle 3, qui expliquait les différences entre écoles et entre élèves au sein des écoles en fonction de l'utilité de la langue cible et du niveau socio-économique est le modèle le plus économique pour expliquer près de la moitié des différences entre écoles.

Le chapitre 5 a montré que plus un élève a une perception positive de l'utilité de la langue cible et de son apprentissage, meilleures sont ses performances dans les trois domaines de compétences.

Les analyses décrites dans les pages qui précèdent, qui prennent en compte l'indice d'utilité de la langue cible, mais aussi le statut socio-économique, tendent à montrer que, dans certains cas, l'influence d'une perception plus positive de la langue cible prend le pas sur l'influence du statut socio-économique des élèves. Un travail sur la perception par les élèves de l'utilité de la langue cible et de son apprentissage, susceptible dans une certaine mesure d'être modifiée, a de bonnes chances de se concrétiser par une amélioration des performances.

POUR NE PAS CONCLURE...

L'Étude européenne des compétences en langues (ESLC) a relevé un défi de taille. Malgré un calendrier très serré, elle a évalué les compétences en langues des jeunes Européens sans (trop) sacrifier la diversité linguistique : 5 langues cibles ont été retenues, même si l'anglais a été testé dans presque autant de pays que les 4 autres langues réunies. Elle a aussi pris le risque d'aborder un domaine très difficile à évaluer à grande échelle, et qui plus est à propos d'une variété de langues : l'expression écrite. Elle a aussi collecté une grande richesse d'informations sur la façon dont l'enseignement des langues est organisé dans les différents systèmes éducatifs et sur les contextes dans lesquels cet enseignement prend place. Dans la foulée des premières tentatives du PISA, l'ESLC a été administrée entièrement sur ordinateurs dans tous les pays qui le souhaitaient (avec une exception pour l'expression écrite, évaluée partout au moyen d'épreuves 'papier-crayon'). Des tests d'orientation préalables ont aussi facilité la prise en compte des très larges différences de compétences entre les élèves. Même si de nombreux points pourraient (devraient) à l'avenir être améliorés, ce premier cycle est une réussite.

Le présent rapport a tenté d'extraire de la masse de données ainsi collectées les résultats les plus intéressants et des pistes de réflexion par rapport à des problématiques rencontrées en Communauté française. Tout ne pouvait être analysé et sans doute une inévitable part de subjectivité a-t-elle guidé nos choix lorsqu'il a fallu faire une sélection parmi les thèmes qui auraient pu être abordés, mais nous espérons que le lecteur aura trouvé, dans les pages qui précèdent, matière à réflexion et des pistes à suivre pour améliorer les compétences en langues des jeunes citoyens européens que sont les élèves des écoles de la Communauté française.

Les apports les plus intéressants, à notre sens, concernent les langues et leurs représentations, ainsi que la langue parlée pendant les cours, mais l'étude conduit aussi à s'interroger sur la place des technologies nouvelles dans l'enseignement des langues, à maintenir voire renforcer les contacts avec des locuteurs natifs, à envisager d'accorder une place plus importante à la culture de ceux dont on enseigne la langue, à s'interroger sur la

possibilité de ménager une place aux langues étrangères dans nos médias, ... La quantité d'informations recueillies et traitées devrait permettre à chacun d'y trouver matière à réflexion.

Les autorités européennes ont engagé la préparation du second cycle de l'ESLC. Son organisation devra tenir compte des acquis de la première expérience et tenter de dépasser ses limites. Dès la mise en route du premier cycle, la Communauté française avait sollicité avec force l'ajout du néerlandais aux langues cibles de l'évaluation (les cinq langues les plus enseignées dans l'Union européenne) et il semble bien que cet élargissement soit maintenant envisageable. Au cas où la langue la plus enseignée en Communauté française ferait partie des langues cibles prévues pour le second cycle, l'allemand, bien moins souvent enseigné que l'anglais, ne ferait plus partie des deux langues testées par l'ESLC dans notre système éducatif. Sous peine de perdre une excellente occasion de comparer les trois 'langues modernes' et le bénéfice de l'ancrage avec le premier cycle, et de manquer une belle occasion de réaffirmer l'importance de cette langue nationale pour les Belges francophones, il nous semble nécessaire d'évaluer à nouveau les compétences en allemand, en parallèle avec l'étude européenne proprement dite, lors du prochain cycle.

RÉFÉRENCES

- Agence Wallonne des Télécommunications (2013). *Équipement et usages TIC 2013 des écoles de Wallonie*. Trouvé sur le site <http://www.awt.be> le 25 juin 2013.
- Audin, L. (2004). Apprentissage d'une langue étrangère et français : pour une dialectique métalinguistique pertinente dès le cycle 3. *Repères*, 29, 63-80.
- Audin, L. (2007). Quelle articulation possible entre français et LE ? *Résonances*, 5, 6-7. Trouvé sur le site http://www.vs.ch/Press/DS_314/DOC-2005-11-21-8562/fr/07%20Resonances%20fev.pdf le 28 juin 2013.
- Baye, A. (2013, 3 juillet). *Justice sociale et structures éducatives*. Conférence à l'attention des futurs directeurs de l'enseignement fondamental. Liège. <http://hdl.handle.net/2268/153806>
- Baye, A., Demonty, I., Fagnant, A., Lafontaine, D., Matoul, A., & Monseur, C. (2004). Les compétences des jeunes de 15 ans en Communauté française de Belgique en mathématiques, en lecture et en sciences. *Les Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale*, 19-20.
- Baye, A., Fagnant, A., Hindryckx, G., Lafontaine, D., Matoul, A., & Quittre, V. (2009). Les compétences des jeunes de 15 ans en Communauté française en sciences, en mathématiques et en lecture. Résultats de l'enquête PISA 2006. *Les Cahiers des Sciences de l'Éducation*, 29-30.
- Baye, A., Quittre, V., Monseur, C., & Lafontaine, D. (2012). La lecture électronique à 15 ans. Premiers résultats PISA 2009. *Les Cahiers des Sciences de l'Éducation*, 32.
- Baye, A., & Monseur, C. (2013). Gender differences in Variability and at the Extreme Scores of the Distribution. In A. Baye. *L'équité en éducation: de l'inégalité des structures à la structure des inégalités*. Université de Liège : Thèse de doctorat non publiée.
- Blondin, C., Candelier, M., Edelenbos, P., Johnstone, R., Kubaneck, A., & Taeschner, T. (1998). *Les langues vivantes dès l'école primaire ou maternelle. Conditions et résultats*. Bruxelles – Paris : De Boeck-Larcier.
- Blondin, C., & Chenu, F. (2012). *L'apprentissage des langues. Mise en perspective européenne de la situation de la Fédération Wallonie – Bruxelles*. Téléchargeable à l'adresse <http://www.et2020.cfwb.be/>.
- Blondin, C., Fagnant, A. & Goffin, C. (2008). L'apprentissage des langues en Communauté française : curriculum, attitudes et auto-évaluation. *Éducation et formation*, e-289. <http://ute3.umh.ac.be/revues/index.php?revue=4&page=2>
- Blondin, C., Fagnant, A., Goffin, C., & Mattar, C. (2007). *Pour le multilinguisme : Exploiter à l'école la diversité des contextes européens. Analyse de trois zones belges dans le cadre d'une étude internationale*. Liège : Éditions de l'Université de Liège.
- Blondin, C., & Lafontaine, D. (2005). Les acquis scolaires des filles et des garçons en lecture, en mathématiques et en sciences. Un éclairage historique basé sur les enquêtes internationales. *Éducation et francophonie*, XXXIII : 1, 37-56.
- Blondin, C., & Mattar, C. (2008). Vers une implantation de l'éveil aux langues en Communauté française de Belgique. *Les Cahiers des sciences de l'éducation*, 25-26, 5-27.

- Candelier, M. (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang : bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles : De Boeck.
- Carroll, J.B. (1963). A model of school learning. *Teachers College Record*, 64, pp.723-733.
- Castellotti, V., & Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112 (1), 155-159.
- Collectif (2011). *Développer les compétences numériques en Wallonie. Propositions pour « L'école numérique de demain »*. Un nouveau plan TIC au service de l'éducation. Trouvé sur le site http://www.ecolenumérique.be/qa/wp-content/uploads/2011/07/Rapport2011_TaskForce_EcoleNum%C3%A9rique.pdf le 13 décembre 2012.
- Collectif (2012). *Les indicateurs de l'enseignement 2012*. Bruxelles : Administration de la Fédération Wallonie-Bruxelles et Etnic (téléchargeable à l'adresse http://www.enseignement.be/index.php?page=26723&navi=3352&rank_navi=3352).
- Commission européenne (2012). *First European Survey on Language Competences. Executive Summary*. (téléchargeable sur le site http://ec.europa.eu/languages/eslc/docs/en/executive-summary-eslc_en.pdf)
- Communication de la Commission du 1er août 2005 - *L'indicateur européen des compétences linguistiques* [COM(2005) 356 final - Non publié au Journal officiel]. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0356:FIN:fr:PDF>
- Conseil de l'Europe (2004). *Profil de la politique linguistique éducative. Norvège*. Trouvé sur le site http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Profile_Norway_FR.pdf le 20 avril 2013.
- Conseil de l'Europe (2008). Council conclusions of 22 May 2008 on multilingualism. *Official Journal C 140*, 06/06/2008, 14-15. Trouvé sur le site <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:140:0014:01:en:HTML> le 23 avril 2013.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Éditions Didier http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf
- Crahay, M., & Baye, A. (à paraître). Les écoles peuvent-elles être justes et efficaces. À paraître dans *Revista Cadernos de Pesquisa*.
- Csizér, K., & Dörnyei, Z. (2005). The internal structure of language learning motivation and its relationship with language choice and learning effort. *The Modern Language Journal*, 1(89), p. 19-36.
- Dörnyei, Z. (1998). *Motivation in Second and Foreign Language Learning*. Cambridge : Cambridge University Press.
- EACEA-Eurydice. (2012). *Key data on education in Europe 2012*. Bruxelles : Eurydice. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/134EN.pdf
- EACEA-Eurydice. (2013). *Chiffres clés de l'enseignement des langues à l'école en Europe 2012*. Bruxelles : Eurydice. Trouvé sur le site http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/143FR.pdf le 23 juillet 2013.
- Etienne, D. (2011). *Enseigner les langues étrangères. Quels sont nos objectifs et nos priorités ?* Bruxelles : De Boeck, Coll. Action !

- Fagnant, A., Blondin, C., Goffin, C., & Mattar, C. (2008). Images des langues et motivation. *Les Langues modernes*, 3, 17-27.
- Gardner, R.C., & Lambert W.E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA : Newbury House.
- Gardner, R.C., & Lambert, W.E. (1959). Motivational variables in second language acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, 13, 266-272.
- Hamers, J.F. & Blanc, M.H.A. (2000). *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge : University Press (seconde édition).
- Hattie, J. (2012). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Londres & New York: Routledge.
- Hilgsmann, P., Godin, P., Beheydt, I., Degand, I., & Vanderlinden, S. (2005). *Neerlandistiek in Frankrijk en in Franstalig België*. Louvain : Presses Universitaires de Louvain (Langues & cultures ; 1) (Bibliothèque de la Faculté de philosophie et lettres)
- Johnstone, R. (2002). *À propos du « facteur de l'âge »: quelques indications pour les politiques linguistiques*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
<http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/JohnstoneFR.pdf>
- Krashen, S.D. (1985). *The input hypothesis: issues and implications*. New York : Longman.
- Leclerc, J. (25 juin 2013). Turquie : la révolution linguistique de Mustafa Kemal Atatürk. dans *L'aménagement linguistique dans le monde*. Québec, TLFQ : Université Laval. Trouvé sur le site http://www.axl.cefan.ulaval.ca/asiе/turquie_2revolution_ing.htm le 28 juin 2013.
- Leucht, M., Priess-Buchheit, J., Pant, H. A., & Köller, O. (2013). Sometimes less is more: educational effectiveness in English as a foreign language instruction in German classrooms. *School Effectiveness and School Improvement*, 24 (4), 435-451.
- Lira, M. (2001). *Les représentations de la langue construites en langue maternelle et les transferts en langue étrangère*. Trouvé sur le site http://www.cairn.info/landing_pdf.php?ID_ARTICLE=ELA_121_0063 le 28 juin 2013.
- Masgoret, A.-M., & Gardner, R.C. (2003). Attitudes, motivation and second language learning : A meta-analysis of studies conducted by Gardner and Associates. *Language Learning*, 53(1), 123-163.
- Naczyk, R. (2013). Dossier « Les profs manquent à la pelle », *Le Soir*, 29 juin 2013
- OCDE (2002). *Manuel pour la préparation de l'échantillonnage des écoles. Campagne de test définitive. PISA 2003. Version 1 (Juin 2002)*. Paris : OCDE Trouvé sur le site <http://www.oecd.org/education/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/33699200.pdf> le 15 septembre 2012
- OCDE (2005). *Are students ready for a technology-rich world? What PISA studies tell us*. Paris: OCDE.
- OCDE (2012). *PISA 2015 Teacher Questionnaire : Proposal for an international questionnaire option*. EDU/PISA/GB(2012)7, p. 8
- Pearson Longman (sd). *Teachers' Guide to the Common European Framework* (Trouvé sur le site <http://www.pearsonlongman.com/ae/cef/cefguide.pdf> le 23 avril 2013).
- Peskine, L. (2012). *Les compétences en langues des élèves en fin de collège*. Trouvé sur le site <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article4613> le 31 mars 2013.

- Lafontaine, D., & Blondin, C. (2004). *Regards sur les acquis des élèves en Communauté française de Belgique. Apports des enquêtes de l'IEA, de Pisa et des évaluations externes*. Bruxelles : De Boeck, Pédagogies en développement.
- Service général de l'inspection. (Décembre 2011). *Rapport établi par le Service général de l'Inspection au terme de l'année scolaire 2010-2011*. Bruxelles : Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique.
- Simonet, M.-D. (21 juin 2012). *L'étude internationale des compétences en langues. Résultats en FWB. Pistes de réflexion et d'action*.
<http://www.enseignement.be/index.php?page=26260&navi=3061>
- Simons, G. (2011). Le cadre mange-t-il la peinture ? Risque du développement d'une pensée unique dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères en Europe. *Puzzle*, 29, 4-17.
- Skolverket (2011). *Internationella språkstudien 2011. Elevernas kunskaper i engelska och spanska* (trouvé sur le site http://ec.europa.eu/languages/eslc/docs/sweden-national-report-eslc_se.pdf le 15 avril 2013).
- SurveyLang. (2012a). *First European survey on language competences. Final report*. Luxembourg: Office des publications de l'Union européenne. <http://ec.europa.eu/languages/eslc/index.html>
- SurveyLang. (2012b). *First European survey on language competences. Technical report*. Luxembourg: Office des publications de l'Union européenne. <http://ec.europa.eu/languages/eslc/index.html>
- TNS Opinion & Social. (2012). *Les Européens et leurs langues. Rapport*. Bruxelles : Commission européenne (Eurobaromètre spécial 386).
http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_fr.pdf

Annexe 1 Les contrôles de qualité

Les standards actuels en matière d'enquête internationale imposent une série de mesures visant à garantir le respect des procédures édictées et, dès lors, l'absence de biais dans les données recueillies. L'ESLC a été menée selon les standards internationaux qui s'appliquent pour des enquêtes de même envergure telles que PISA, PIRLS and TIMSS. En particulier, la construction des **échantillons** a été soumise à des règles très strictes et sur la base d'une préparation commune par SurveyLang et le CNR, c'est le Consortium international qui a sélectionné les établissements scolaires et les élèves. La campagne principale de collecte des données a été précédée d'un **essai de terrain** : toutes les procédures ont été mises à l'épreuve lors d'un testing à échelle réduite, de façon à s'assurer que l'adéquation des instruments et de leurs modalités d'administration et de procéder, si nécessaire, avant la campagne nécessaire, à des ajustements (c'est par exemple la lourdeur de l'administration papier-crayon qui a conduit la Communauté française à opter pour une administration sur ordinateurs pour la campagne principale).

Ci-dessous, des informations détaillées seront fournies à propos de la façon d'assurer l'équivalence des différentes versions linguistiques et de contrôler le respect des procédures de collecte des données.

La traduction

La traduction des questionnaires et les adaptations nationales ont été effectuées par des spécialistes et ont fait l'objet de divers contrôles (double traduction, vérification des adaptations par un membre du Consortium, en particulier). Pour rappel, les tests cognitifs ont été créés et mis au point dans les langues cibles et n'ont donc pas fait l'objet de traductions.

À la différence du Pisa, où deux versions sources (anglaise et française) sont mises à la disposition des pays par le consortium international, l'ESLC se base sur une seule version source (anglaise) des documents (en dehors des tests cognitifs, dont l'essentiel restera en langue cible) doit donc être non seulement adapté, mais préalablement traduit dans les différentes langues d'enseignement des pays concernés.

Pour guider ce travail, SurveyLang a mis à la disposition des équipes nationales une série de guides de traduction (adaptés au type de document), des recommandations sur la

façon d'obtenir des traductions de qualité, sur le recrutement des traducteurs et les qualités attendues d'eux.

La procédure suivie diffère selon le type de texte : des documents A, à traduire en ligne, contrôlés au travers d'une retraduction vers l'anglais et les documents B, contrôlés au travers de l'application d'une grille.

Pour certains documents, la qualité est essentielle et ils doivent bénéficier d'un maximum de précautions de nature à garantir une traduction parfaitement valide et appropriée dans tous les pays (documents de catégorie A). Leur mise au point implique nécessairement quatre personnes : deux traducteurs (indépendants) de l'anglais vers le français, un réconciliateur qui préparera une troisième version française basée sur les deux traductions indépendantes, et un traducteur du français vers l'anglais qui retradira en anglais la version nationale de façon à permettre au Consortium de vérifier la qualité du document qui sera utilisé. Cette procédure doit principalement être appliquée aux questionnaires destinés aux élèves, aux professeurs et aux chefs d'établissement et aux informations nécessaires à la navigation au sein de l'épreuve.

Tout le processus de traduction des documents A doit se réaliser en ligne, sur un site à accès protégé, spécifiquement dévolu à cette activité (Webtrans) : les deux traducteurs indépendants traduisent en ligne en disposant sur l'écran de la phrase ou du court paragraphe anglais à traduire, ainsi que de l'une ou l'autre consigne de traduction spécifique au passage en question ; ils ont la possibilité d'ajouter des commentaires. Lorsque tous deux ont terminé, le réconciliateur peut s'engager dans l'élaboration d'une version adaptée et majorée : il exploite le fichier de localisation, intègre éventuellement d'autres éléments du contexte et sur la base d'un écran qui présente la version anglaise et les deux traductions, choisit l'une des deux, les combine ou introduit encore d'autres modifications. Ensuite, un autre traducteur retraduit en anglais la version française, de façon à permettre le contrôle centralisé de la qualité de la traduction.

Le logiciel intègre quelques dispositifs destinés à augmenter l'efficacité du travail : ainsi une consigne telle que « Veuillez choisir une réponse pour chaque ligne », répétée à propos de nombreuses questions, ne doit être traduite qu'une seule fois.

Pour une seconde catégorie de documents, dont la qualité est jugée moins cruciale ou plus facilement vérifiable, le processus est allégé (documents de catégorie B) : une seule traduction vers le français doit être réalisée ; elle est suivie d'un contrôle par un second traducteur « local » selon une grille préétablie, à soumettre ensuite au Consortium pour vérification. Cette procédure doit être appliquée à de nombreux documents et en particulier aux divers formulaires d'échantillonnage, aux directives d'échantillonnage, aux directives de codage, aux directives d'application des épreuves, au manuel d'administration des épreuves, aux directives destinées aux coordinateurs locaux.

En cas de désaccord avec la traduction proposée par le pays, quel que soit le type de document, une négociation a eu lieu entre le CNR et SurveyLang.

La collecte des données et les moniteurs de qualité

L'administration des tests devait respecter des modalités définies au plan international (administration des épreuves par des personnes formées à cet effet, moment et ordre de passation des épreuves, pauses, etc.). Dans cette perspective, chaque pays (ou entité adjudiquée) a désigné un ou plusieurs contrôleurs de qualité : les contrôleurs de qualité ont principalement pour tâche de se rendre dans les écoles le jour de l'administration des tests et d'observer, dès le moment de l'arrivée de l'administrateur de tests dans l'école et jusqu'à la fin des opérations, la façon dont les différentes facettes de la procédure imposée sont respectées. Au total, dix écoles ont été visitées dans chaque système éducatif. Les différents partenaires concernés (coordinateur scolaire, administrateur de tests, chef d'établissement, en particulier) sont prévenus de la possibilité du passage d'un contrôleur de qualité, mais celui-ci choisit en toute indépendance les établissements et les dates, sans en avertir personne.

Les contrôleurs de qualité ont aussi été chargés d'interroger les différents partenaires (le coordinateur scolaire et l'administrateur de tests, en particulier), de s'assurer de la manière dont les encodages sont organisés, et de rédiger un rapport. Ce rapport s'adresse à SurveyLang et c'est au Consortium que les contrôleurs doivent rendre compte de leur mission. Ils peuvent cependant intervenir auprès du CNR s'ils ont remarqué l'un ou l'autre biais qui devrait être corrigé avant les administrations suivantes.

Pour remplir leur rôle en toute indépendance, les contrôleurs ne peuvent appartenir ni au CNR, ni à aucun des établissements participant à l'étude. Ils doivent bien connaître le système scolaire et jouir d'une certaine autorité. En Communauté française, comme lors des différents cycles de l'étude PISA et de l'étude PIRLS, c'est à un membre des services d'inspection spécialisé dans la discipline évaluée que cette mission de contrôle a été confiée (Monsieur Franck Livin, Inspecteur des langues germaniques).

La correction des épreuves d'expression écrite a été réalisée par des locuteurs natifs de la langue cible ou du moins des personnes très compétentes dans celle-ci, encadrées par des formateurs eux-mêmes préparés à leur tâche par un séminaire de formation. Une procédure sophistiquée de double et triple codage et de calcul de la cohérence entre les correcteurs permettait de s'assurer de la comparabilité des résultats tant au sein d'un même système éducatif qu'au plan international. L'encodage sur ordinateur des codes attribués aux réponses aux questions ouvertes dans le cas d'une administration sur ordinateurs et de toutes les réponses dans le cas d'une administration papier-crayon a été réalisé par une personne formée à cet effet.

Annexe 2

Les compétences évaluées par l'ESLC

L'ESLC s'est attachée à trois domaines de compétences : la compréhension à la lecture, la compréhension à l'audition et l'expression orale, en distinguant pour cette dernière une composante « efficacité de la communication » et une composante « correction de la langue utilisée ».

Pour chacun des domaines, les épreuves ont été mises au point sur la base d'une grille qui précise l'objet du test (par exemple l'identification d'informations factuelles concernant des thèmes personnels et familiers), le type de texte (un texte personnel court (courriel, carte postale, note), le type de tâche (une question à choix multiple, avec trois options graphiques : l'élève doit choisir la proposition correcte). Dans l'exemple évoqué ci-dessus, qui concerne la compréhension à la lecture, la tâche correspond au niveau A1.

La compréhension à la lecture

Pour rappel, le niveau Pré-A1 n'est pas défini par des compétences spécifiques, mais par la non-maitrise des compétences qui caractérisent le niveau A1. Pour chacun des niveaux, les paragraphes ci-dessous décrivent les compétences générales caractéristiques du niveau, puis précisent les comportements que SurveyLang a retenus pour évaluer ces compétences.

A1 Peut comprendre des textes très courts et très simples, phrase par phrase, en relevant des noms, des mots familiers et des expressions très élémentaires et en relisant si nécessaire.

Compétences évaluées dans l'Étude européenne des compétences en langues

1. Lire une carte postale ou un courriel (simples), identifier des informations concernant des thèmes personnels et familiers
2. Comprendre des notions spécifiques à un sujet au niveau du mot dans des domaines personnels ou familiers
3. Comprendre des notions générales (existentielles, spatiales, relationnelles) telles qu'elles sont utilisées pour décrire des images ou des présentations graphiques d'informations
4. Trouver des informations factuelles prédictibles dans des textes tels que des notices, des annonces, des horaires ou des menus, avec un certain support visuel
5. Comprendre des signes, des notices et des annonces

A2 Peut comprendre de courts textes simples sur des sujets concrets courants avec une fréquence élevée de langue quotidienne ou relative au travail.

Peut comprendre des textes courts et simples contenant un vocabulaire extrêmement fréquent, y compris un vocabulaire internationalement partagé.

Compétences évaluées dans l'Étude européenne des compétences en langues

1. Trouver des informations factuelles prédictibles dans des textes tels que des notices, des annonces, des horaires, des menus, avec un certain support visuel
2. Comprendre des signes, des notices et des annonces

3. Comprendre les idées principales et certains détails de textes plus longs (jusqu'à 230 mots)
4. Comprendre des échanges fonctionnels routiniers, comme on en observe dans des courriels ou des conversations
5. Comprendre des lettres personnelles
6. Comprendre des modèles lexico-structuraux dans un texte court
7. Lire plusieurs textes courts à la recherche d'informations spécifiques et pour une compréhension détaillée

B1 Peut lire des textes factuels directs sur des sujets relatifs à son domaine et à ses intérêts avec un niveau satisfaisant de compréhension.

Compétences évaluées dans l'Étude européenne des compétences en langues

1. Comprendre des signes, des notices et des annonces
2. Comprendre des lettres personnelles
3. Comprendre des modèles lexico-structuraux dans un texte court
4. Lire plusieurs textes courts à la recherche d'informations spécifiques et pour une compréhension détaillée
5. Parcourir un texte factuel à la recherche d'informations spécifiques
6. Lire en vue d'une compréhension détaillée et d'une signification globale, pour comprendre une attitude ou une opinion et le but de l'auteur
7. Utiliser la compréhension de la structure du texte, de sa cohésion et de sa cohérence

B2 Peut lire avec un grand degré d'autonomie en adaptant le mode et la rapidité de lecture à différents textes et objectifs et en utilisant les références convenables de manière sélective. Possède un vocabulaire de lecture large et actif mais pourra avoir des difficultés avec des expressions peu fréquentes.

Compétences évaluées dans l'Étude européenne des compétences en langues

1. Lire plusieurs textes courts à la recherche d'informations spécifiques et pour une compréhension détaillée
2. Parcourir un texte factuel à la recherche d'informations spécifiques
3. Lire en vue d'une compréhension détaillée et d'une signification globale, pour comprendre une attitude ou une opinion et le but de l'auteur
4. Utiliser la compréhension de la structure du texte, de sa cohésion et de sa cohérence

La compréhension à l'audition

A1 Peut comprendre une intervention si elle est lente et soigneusement articulée et comprend de longues pauses qui permettent d'en assimiler le sens.

Compétences évaluées dans l'Étude européenne des compétences en langues

1. Enregistrer des informations spécifiques dans des annonces ou des messages
2. Comprendre des notions générales ou spécifiques à un sujet qui décrivent des images ou des informations présentées graphiquement
3. Identifier la fonction de communication

4. Identifier la situation et/ou l'idée principale dans des annonces, des messages ou des conversations (brèves)

A2 Peut comprendre assez pour pouvoir répondre à des besoins concrets à condition que la diction soit claire et le débit lent.

Peut comprendre des expressions et des mots porteurs de sens relatifs à des domaines de priorité immédiate (par exemple, information personnelle et familiale de base, achats, géographie locale, emploi).

Compétences évaluées dans l'Étude européenne des compétences en langues

1. Enregistrer des informations spécifiques dans des annonces ou des messages
2. Comprendre des notions générales ou spécifiques à un sujet qui décrivent des images ou des informations présentées graphiquement
3. Identifier la fonction de communication
4. Identifier la situation et/ou l'idée principale dans des annonces, des messages ou des conversations (brèves)
5. Comprendre un dialogue plus long (conversation, interview) (vrai/faux)

B1 Peut comprendre une information factuelle directe sur des sujets de la vie quotidienne ou relatifs au travail en reconnaissant les messages généraux et les points de détail, à condition que l'articulation soit claire et l'accent courant.

Peut comprendre les points principaux d'une intervention sur des sujets familiers rencontrés régulièrement au travail, à l'école, pendant les loisirs, y compris des récits courts.

Compétences évaluées dans l'Étude européenne des compétences en langues

1. Identifier la situation et/ou l'idée principale dans des annonces, des messages ou des conversations (brèves)
2. Comprendre un dialogue plus long (conversation, interview)(vrai/faux – QCM)
3. Comprendre un monologue (présentation, rapport) et interpréter les informations

B2 Peut comprendre une langue orale standard en direct ou à la radio sur des sujets familiers et non familiers se rencontrant normalement dans la vie personnelle, sociale, universitaire ou professionnelle. Seul un très fort bruit de fond, une structure inadaptée du discours ou l'utilisation d'expressions idiomatiques peuvent influencer la capacité à comprendre.

Peut comprendre les idées principales d'interventions complexes du point de vue du fond et de la forme, sur un sujet concret ou abstrait et dans une langue standard, y compris des discussions techniques dans son domaine de spécialisation.

Peut suivre une intervention d'une certaine longueur et une argumentation complexe à condition que le sujet soit assez familier et que le plan général de l'exposé soit indiqué par des marqueurs explicites.

Compétences évaluées dans l'Étude européenne des compétences en langues

1. Identifier la situation et/ou l'idée principale dans des annonces, des messages ou des conversations (brèves)

2. Comprendre un dialogue plus long (conversation, interview) (vrai/faux ou questions à choix multiple)
3. Comprendre un monologue (présentation, rapport) et interpréter les informations

L'expression écrite

A1 Peut écrire des expressions et phrases simples isolées.

Compétences évaluées dans l'Étude européenne des compétences en langues

1. Exprimer des notions générales ou spécifiques à un sujet qui décrivent des images ou des informations présentées graphiquement
2. Écrire un courriel ou une carte postale
3. Remplir un formulaire

A2 Peut écrire une série d'expressions et de phrases simples reliées par des connecteurs simples tels que « et », « mais » et « parce que ».

Compétences évaluées dans l'Étude européenne des compétences en langues

1. Écrire un courriel ou une carte postale
2. Remplir un formulaire
3. Compléter un texte en manifestant une compréhension des relations lexico-grammaticales
4. Écrire un texte dans le but d'informer

B1 Peut écrire des textes articulés simplement sur une gamme de sujets variés dans son domaine en liant une série d'éléments discrets en une séquence linéaire.

Compétences évaluées dans l'Étude européenne des compétences en langues

1. Compléter un texte en manifestant une compréhension des relations lexico-grammaticales
2. Écrire un texte dans le but d'informer
3. Écrire un texte dans le but de persuader ou de convaincre
4. Mettre en forme un texte

B2 Peut écrire des textes clairs et détaillés sur une gamme étendue de sujets relatifs à son domaine d'intérêt en faisant la synthèse et l'évaluation d'informations et d'arguments empruntés à des sources diverses.

Compétences évaluées dans l'Étude européenne des compétences en langues

1. Écrire un texte dans le but d'informer
2. Écrire un texte dans le but de persuader ou de convaincre
3. Mettre en forme un texte

Annexe 3

Régressions conditionnelles entre des indices de contexte et les performances des élèves calculées par SurveyLang

Les pourcentages ci-dessous sont calculés sur la base du nombre de cas examinés (16 systèmes éducatifs, 2 langues 4 domaines de compétences, soit 128 cas). Par exemple la quatrième ligne signifie que l'indice d'exposition à la langue cible et utilisation de celle-ci au travers des médias (question 31 du questionnaire destiné aux élèves) a généralement une relation positive avec les performances (dans 91 % des cas la relation est positive, et dans 9 % des cas seulement la relation est négative). Sur l'ensemble de ces relations, 65 % sont significatives : 2 % de relations négatives et 63 % de relations positives. Cette ligne signifie donc que, dans 63 % des cas, plus les élèves se disent exposés à la langue cible au travers des médias, meilleurs sont leurs résultats. Contrairement aux régressions recalculées par nos soins et utilisées dans le corps du rapport, ces relations sont établies sous contrôle des autres indices (« toutes choses étant égales par ailleurs »).

Indice	Relations		Relations significatives		
	Négatives	Positives	Négatives	Positives	Total
Difficulté perçue de l'apprentissage de la langue cible (QE48)	100 %	0 %	97 %	0 %	97 %
Perception de l'utilité de la langue cible et de son apprentissage (QE33)	3 %	97 %	0 %	80 %	80 %
Utilisation des TICs à la maison pour l'apprentissage de la langue cible (QE62)	97 %	3 %	70 %	0 %	70 %
Exposition à la langue cible et utilisation de celle-ci au travers des médias (QE31)	9 %	91 %	2 %	63 %	65 %
Accent mis sur les similitudes entre des langues connues (QE57)	86 %	14 %	48 %	3 %	51 %
Participation à des projets en langues à l'école (QE46)	31 %	69 %	13 %	36 %	49 %
Début de l'apprentissage de langues étrangères (QE39)	79 %	21 %	40 %	5 %	45 %
Nombre de langues étrangères étudiées (QE37)	26 %	74 %	7 %	37 %	44 %
Utilisation de la langue cible durant les cours (QE49-50)	30 %	70 %	10 %	28 %	38 %
Apprentissage obligatoire de la langue cible (QE47)	55 %	45 %	22 %	15 %	37 %
Nombre d'heures de cours de langue cible par semaine (QE44)	34 %	66 %	10 %	27 %	37 %
Connaissance de la langue cible par les parents (QE28)	26 %	74 %	2 %	34 %	36 %
Temps consacré par semaine aux travaux à domicile pour le cours de langue cible (QE63)	55 %	45 %	14 %	19 %	33 %
Exposition à la langue cible et utilisation de celle-ci lors de voyages à l'étranger (QE45-3 & 4)	26 %	74 %	5 %	27 %	32 %

Indice	Relations		Relations significatives		
	Négatives	Positives	Négatives	Positives	Total
Nombre de langues anciennes étudiées (QE37)	30 %	70 %	7 %	24 %	31 %
Temps d'apprentissage de la langue cible pour les contrôles (QE59-60)	67 %	33 %	26 %	5 %	31 %
Utilisation de la langue cible à la maison (QE26)	25 %	75 %	5 %	27 %	31 %
Voyages scolaires dans des pays (régions) étrangers et visites d'écoles de ces pays (régions) (QE45)	73 %	27 %	27 %	3 %	30 %
Exposition à la langue cible à la maison (QE29)	61 %	39 %	21 %	8 %	29 %
Perception des cours, du professeur et des manuels de langue cible (QE52-54-55)	40 %	60 %	6 %	21 %	27 %
Apprentissage obligatoire de la langue cible bis (QE47bis)	45 %	55 %	11 %	14 %	25 %
Nombre de premières langues (QE4)	59 %	41 %	13 %	5 %	18 %
Participation à des cours de langue supplémentaires (QE64)	38 %	63 %	1 %	1 %	2 %

Annexe 4

Réponses des chefs d'établissement et des professeurs et performances des élèves

Réponses des chefs d'établissement

	Nombre d'observations	Relations positives	Relations positives significatives	Relations négatives significatives
Spécialisation dans l'enseignement des langues (QC36)	112	80 %	15 %	0 %
Nombre de langues étrangères et de langues anciennes offertes (QC22)	112	79 %	14 %	2 %
Organisation de cours supplémentaires portant sur la langue cible (QC40a)	104	73 %	5 %	4 %
Financement de visites ou d'échanges pour les élèves (QC39)	112	69 %	7 %	0 %
Nombre d'incitants financiers de la part de l'école à la formation en cours de carrière (QC14)	112	66 %	9 %	0 %
Présence d'un environnement d'apprentissage virtuel (QC45c)	108	65 %	5 %	0 %
Séjours de professeurs invités (QC18d)	104	63 %	9 %	5 %
Disponibilité de logiciels pour l'évaluation ou l'enseignement des langues (QC45f)	112	63 %	3 %	0 %
Apprentissage en immersion (CLIL) (QC36a)	104	60 %	4 %	3 %
Financement de visites ou d'échanges pour les professeurs (QC19)	112	56 %	4 %	0 %
Organisation d'une aide à la maîtrise de la langue du pays d'accueil (QC40e)	112	56 %	0 %	1 %
Disponibilité d'un laboratoire multimédias (pour les langues) 1 (QC45a)	112	55 %	8 %	3 %
Disponibilité d'un laboratoire multimédias (pour les langues) 2 (QC45a)	108	55 %	1 %	1 %
Pénurie de professeurs de la langue cible (QC30c)	104	54 %	1 %	1 %
Participation des professeurs à des échanges (QC17a)	108	50 %	3 %	3 %
Organisation de l'enseignement formel des langues d'origine (QC40f)	104	48 %	2 %	0 %

Réponses des professeurs

	Nb d'observations	Relations positives	Relations positives significatives	Relations négatives significatives
Utilisation de la langue cible par les élèves durant les cours (QP50)	104	88 %	29 %	0 %
Utilisation de la langue cible par le professeur durant les cours (QP49)	104	88 %	18 %	0 %
Accent relatif sur la culture ou la littérature (QP53-55-56-59h)	104	77 %	9 %	0 %
Expérience d'enseignement de la langue cible (QP29a)	104	76 %	7 %	0 %
Organisation de voyages et de visites (QP41)	104	76 %	7 %	0 %
Langue cible en tant que langue maternelle (QP7/5)	100	76 %	5 %	0 %
Accent relatif sur la compréhension à l'audition (QP53-55-56-59c)	104	75 %	5 %	0 %
Organisation de projets scolaires en langues (QP42)	104	74 %	5 %	0 %
Accent relatif sur l'expression orale (QP53-55-56-59b)	104	72 %	11 %	0 %
Accent relatif sur la compréhension à la lecture (QP53-55-56-59e)	104	71 %	7 %	0 %
Accent relatif sur l'expression écrite (QP53-55-56-59a)	104	71 %	6 %	0 %
Diplôme pour l'enseignement de la langue cible (QP19)	100	70 %	3 %	0 %
Accent relatif sur la grammaire (QP53-55-56-59d)	104	69 %	9 %	0 %
Formation reçue à propos du Cadre européen commun de référence pour les langues (QP15i)	104	69 %	7 %	0 %
Nombre de séjours dans un pays ou une région de la langue cible pour différentes raisons (QP12)	104	68 %	2 %	0 %
Expérience d'enseignement d'autres langues que la langue cible (QP29b)	104	68 %	0 %	0 %
Total général	3796	65 %	5 %	1 %
Accent relatif sur le vocabulaire (QP53-55-56-59g)	104	65 %	4 %	1 %
Nombre de formations en cours de carrière suivies selon différentes modalités (QP31)	104	65 %	3 %	3 %
Nombre d'incitants financiers différents pour la formation en cours de carrière (QP34)	104	65 %	3 %	0 %
Participation des professeurs à la formation en cours de carrière requise pour la promotion (QP30)	96	64 %	3 %	0 %

	Nb d'observations	Relations positives	Relations positives significatives	Relations négatives significatives
Utilisation du Cadre européen commun de référence pour les langues (QP40)	104	64 %	2 %	2 %
Utilisation d'informations trouvées sur le Web pour l'enseignement (QP45)	104	63 %	3 %	2 %
Formation à l'enseignement de la langue cible en tant que langue étrangère (QP15/e)	92	63 %	2 %	4 %
Utilisation des TICs pendant les cours (QP43)	104	62 %	7 %	0 %
Accent relatif sur la prononciation (QP53-55-56-59f)	104	60 %	1 %	0 %
Formation reçue à propos de l'utilisation du Portfolio (QP15j)	104	60 %	0 %	0 %
Utilisation des TICs en dehors des cours pour l'enseignement (QP5)	104	60 %	0 %	4 %
Formation en cours de carrière centrée sur des thèmes concernant les langues ou l'enseignement (QP32-P33)	104	59 %	2 %	2 %
Durée des stages d'enseignement dans des établissements scolaires (QP18a)	104	58 %	0 %	3 %
Participation obligatoire des professeurs à la formation en cours de carrière (QP30)	104	57 %	2 %	1 %
Organisation de la formation en cours de carrière (QP35)	100	53 %	1 %	3 %
Niveau d'études du professeur (QP13)	104	52 %	9 %	3 %
Spécialisation dans les langues (QP23-P22)	104	52 %	0 %	2 %
Utilisation d'un Portfolio en ligne (QP45g)	100	51 %	3 %	3 %
Nombre de langues enseignées durant les 5 dernières années (QP36)	104	44 %	0 %	0 %
Organisation de la formation en cours de carrière bis (QP35)	88	43 %	2 %	3 %
Accent sur les similitudes entre la langue cible et d'autres langues (QP54)	104	41 %	1 %	4 %

Annexe 5

Ampleur de l'effet entre les réponses à diverses questions analysées dans la partie C

Questions communes

En Communauté française, réponses des élèves à propos de l'utilité de la langue cible par rapport à différents buts (de -1,5 pour 'pas du tout utile' à 1,5 pour 'très utile') (QE33)

	Ampleur de l'effet (anglais – allemand)
Pour les voyages	1,08
Pour les contacts avec des étrangers	0,76
Pour trouver un bon travail	0,36
Pour la poursuite de tes études	0,51
Pour ta future profession	0,30
Pour l'utilisation d'ordinateurs et d'autres dispositifs techniques	1,23
Pour ta satisfaction personnelle	0,43
Pour les loisirs (films, programmes télévisés, musique, jeux)	0,36
Pour ta vie personnelle	0,79
Pour la lecture de livres, de revues, etc.	0,38

En Communauté française, réponses des élèves à propos de l'utilité des différentes matières scolaires (de -1,5 pour 'pas du tout utile' à 1,5 pour 'très utile') (QE35)

	Ampleur de l'effet (anglais – allemand)
(La langue-cible)	0,67
Le français	0,03

En Communauté française, réponses des élèves à propos de l'attrait de différentes matières scolaires (de -1,5 pour 'pas du tout' à 1,5 pour 'beaucoup') (QE34)

	Ampleur de l'effet (anglais – allemand)
(La langue-cible)	0,46
Le français	0,05

En Communauté française, difficulté, selon les élèves, de l'apprentissage de différents aspects de la langue cible (de -1,5 pour 'très facile' à 1,5 pour 'très difficile') (QE48)

	Ampleur de l'effet (anglais – allemand)
Apprendre à lire des textes en (langue cible)	-0,27
Apprendre le vocabulaire (de la langue cible)	-0,39
Apprendre à écrire en (langue cible)	-0,34
Apprendre à parler (la langue cible)	-0,18
Apprendre à prononcer (la langue cible) correctement	-0,22
Apprendre à comprendre (la langue cible) parlée	-0,17
Apprendre la grammaire (de la langue cible)	-0,40

En Communauté française, réponses des élèves à propos de la fréquence de leurs contacts avec les différents médias (0 pour 'jamais', 1 pour 'quelques fois par an', 2 pour 'environ une fois par mois', 3 pour 'quelques fois par mois' et 4 pour 'quelques fois par semaine') (QE31)

	Ampleur de l'effet (anglais – allemand)
À quelle fréquence lis-tu des magazines ou des bandes dessinées en (langue cible) ?	-0,22
À quelle fréquence lis-tu des livres en (langue cible) ?	-0,20
À quelle fréquence regardes-tu des émissions télévisées (et non des films) en (langue cible) <u>sans</u> sous-titres ?	-0,09
À quelle fréquence regardes-tu des films en (langue cible) <u>sans</u> sous-titres ?	-0,39
À quelle fréquence regardes-tu des émissions télévisées (et non des films) en (langue cible) <u>avec</u> des sous-titres ?	-0,78
À quelle fréquence joues-tu à des jeux sur ordinateur en (langue cible) ?	-0,96
À quelle fréquence regardes-tu des films en (langue cible) <u>avec</u> des sous-titres ?	-1,33
À quelle fréquence visites-tu des sites web en (langue cible) ?	-1,03
À quelle fréquence écoutes-tu des chansons en (langue cible) ?	-2,42

En Communauté française, indice d'utilisation de l'ordinateur par les élèves pour leurs travaux scolaires (de 0 pour 'jamais' à 4 pour 'tous les jours ou presque')(QE62)

	Ampleur de l'effet (anglais – allemand)
Apprendre des mots (en langue cible)	0,32
Trouver des informations pour tes devoirs ou tes autres tâches pour le cours (de langue cible)	0,21
Faire tes devoirs ou tes autres tâches pour le cours (de langue cible)	0,16
Apprendre à écrire en (langue cible)	0,17
Apprendre à lire des textes en (langue cible)	0,28
Apprendre la grammaire (de la langue cible)	0,16
Apprendre à comprendre (la langue cible) parlé(e)	0,24
Apprendre à parler (la langue cible)	0,19
Apprendre à prononcer (la langue cible) correctement	0,24

Questions spécifiques à la Communauté française

Élèves

QE67 : Que penses-tu des affirmations suivantes à propos des langues modernes ?

		Ampleur de l'effet (anglais – allemand)
1)	L'allemand est une belle langue.	-0,16
2)	L'anglais est une belle langue.	0,02
3)	Le néerlandais est une belle langue.	0,06
4)	Ceux qui parlent l'allemand sont habituellement des gens sympathiques.	-0,08
5)	Ceux qui parlent l'anglais sont habituellement des gens sympathiques.	-0,01
6)	Ceux qui parlent le néerlandais sont habituellement des gens sympathiques.	0,03
7)	L'allemand est une langue difficile à apprendre.	0,02
8)	L'anglais est une langue difficile à apprendre.	0,04
9)	Le néerlandais est une langue difficile à apprendre.	0,02
10)	En Belgique, tous les francophones devraient connaître le néerlandais ou l'allemand.	-0,05

Items comparés	Élèves testés en anglais	Élèves testés en allemand
QE67-1 – QE67-2	-1,16	-0,43
QE67-1 – QE67-3	0,62	-0,01
QE67-2 – QE67-3	2,03	0,42
QE67-4 – QE67-4	-0,35	-0,13
QE67-4 – QE67-6	0,33	0,00
QE67-5 – QE67-6	0,66	0,13
QE67-7 – QE67-8	0,95	0,21
QE67-7 – QE67-9	0,27	0,07
QE67-8 – QE67-9	-0,61	-0,14

(QE68) Que penses-tu des propositions suivantes à propos de l'apprentissage de l'anglais ?

		Ampleur de l'effet (anglais – allemand)
1)	Quand je rencontre des gens qui parlent anglais, j'en profite pour m'exercer.	0,10
2)	J'évite de parler en anglais parce que je fais encore trop de fautes.	-0,02
3)	Quand on discute en anglais, le principal c'est de se comprendre	0,00
4)	Je voudrais avoir plus de contacts avec des gens qui parlent anglais.	0,12
5)	Mes parents disent qu'il faut absolument connaître l'anglais.	0,18
6)	Je ne serai jamais capable de parler anglais.	-0,08
7)	Mes amis pensent que c'est cool de connaître l'anglais.	0,29

Professeurs

(QP60) Que pensez-vous des affirmations suivantes à propos de l'apprentissage des langues ?

		Ampleur de l'effet (anglais – allemand)
a)	Il est très important de montrer aux élèves qu'ils sont capables dès le début de communiquer en anglais.	0,03
b)	Les élèves devraient éviter de parler anglais s'ils font encore beaucoup de fautes.	-0,01
c)	J'encourage mes élèves à mettre en pratique leur connaissance de l'anglais en dehors de l'école.	0,11
d)	Si à la fin du secondaire mes élèves osent communiquer en anglais, même s'ils ne le parlent pas parfaitement, je suis satisfait.	-0,05
e)	Ma priorité est de donner aux élèves un solide bagage en grammaire et en vocabulaire.	-0,02
f)	J'essaie d'aider mes élèves à mieux comprendre les pays ou les régions où l'anglais est parlé.	-0,04
g)	Il est très important de donner aux élèves l'envie de communiquer en anglais.	0,13

(QP61) Que pensez-vous des affirmations suivantes à propos des langues à apprendre ?

		Ampleur de l'effet (anglais – allemand)
a)	Pour chacun, les langues les plus utiles sont celles des personnes avec qui il est en contact.	-0,18
b)	Tout le monde a besoin de l'anglais.	0,16
c)	Chacun devrait être capable de se débrouiller dans les langues avec lesquelles il est en contact.	0,03
d)	Si on connaît l'anglais, connaître encore d'autres langues est inutile.	0,05
e)	En Belgique, tous les francophones devraient connaître le néerlandais ou l'allemand.	-0,10
f)	Tous les Belges devraient être capables de se débrouiller dans une seconde langue nationale (l'allemand, le français ou le néerlandais) en plus de leur langue maternelle.	-0,08

(QP62) Pour vos cours de langue, disposez-vous d'un local équipé de matériel d'enseignement ?

Il peut s'agir d'une classe réservée aux cours de langue ou simplement d'une classe qui permet de ranger du matériel en sécurité (armoire fermée à clé, par exemple).

	Ampleur de l'effet (anglais – allemand)
J'en dispose pour (quasi) tous les cours de langue que je donne.	0,07
J'en dispose pour plus de la moitié des cours de langue que je donne.	
J'en dispose pour moins de la moitié des cours de langue que je donne.	
Je n'en dispose pour aucun cours de langue.	

(QP63) Que pensez-vous des affirmations suivantes à propos de l'apprentissage des langues ?

		Ampleur de l'effet (anglais – allemand)
a)	Si on lui en donne les moyens, chaque jeune peut apprendre plusieurs langues.	0,04
b)	Aussi bien donnés soient-ils, les cours sont inutiles si l'élève n'a pas la « bosse des langues ».	0,03
c)	L'école a peu d'emprise sur l'apprentissage des langues.	-0,01
d)	Certains adultes n'ont pas besoin de connaître des langues étrangères.	0,09
e)	Bien connaître au moins une langue en dehors du français est important pour tous.	-0,02
f)	Certains élèves ont davantage besoin de renforcer leurs compétences en français que d'apprendre une langue étrangère.	0,06
g)	À la fin de l'enseignement secondaire, chaque élève devrait pouvoir bien se débrouiller dans une langue étrangère au moins.	-0,04
h)	La plupart des élèves auront besoin de compétences en langues pour trouver un bon travail.	-0,01

(QP64) Que pensez-vous des affirmations suivantes à propos de l'apprentissage des langues en Communauté française ?

		Ampleur de l'effet (anglais – allemand)
a)	C'est une bonne chose d'avoir intégré des cours de langue parmi les cours obligatoires du premier degré différencié.	-0,06
b)	Les élèves qui changent de cours de langue rencontrent souvent ensuite de graves difficultés dans cette matière.	0,05
c)	À cause des élèves qui changent de cours de langue, il est très difficile de construire son cours comme on le souhaiterait.	0,05
d)	Les compétences terminales en langues modernes peuvent être atteintes (sauf problème particulier) dans les différentes filières.	0,06
e)	Les cours de langue moderne II peuvent s'appuyer sur les apprentissages réalisés grâce au cours de langue moderne I.	-0,11

Chefs d'établissement

(QCE47) Que pensez-vous des affirmations suivantes à propos de l'apprentissage des langues dans votre établissement ?

		Ampleur de l'effet (anglais – allemand)
a)	L'apprentissage des langues est l'un des points forts de mon établissement.	-0,20
b)	La concurrence des autres établissements m'impose d'offrir plus de cours de langue que je ne le voudrais.	-0,14
c)	Je tiens à offrir à mes élèves la possibilité de choisir entre plusieurs langues.	-0,25
d)	Les parents exercent une forte influence sur l'offre en langues de mon établissement.	-0,22
e)	Une offre riche en langues peut conduire à des problèmes d'effectif dans d'autres cours.	0,11
f)	Les règles en vigueur en matière de création et de maintien des cours de langue sont trop laxistes.	-0,00
g)	J'encourage les parents à choisir au 1er degré pour leur enfant la langue qu'il ou elle a étudiée à l'école primaire.	0,02

(QCE48) Que pensez-vous des affirmations suivantes à propos des langues à apprendre ?

		Ampleur de l'effet (anglais – allemand)
a)	Pour chacun, les langues les plus utiles sont celles des personnes avec qui il est en contact.	0,12
b)	Tout le monde a besoin de l'anglais.	0,24
c)	Chacun devrait être capable de se débrouiller dans les langues avec lesquelles il est en contact.	0,32
d)	Si on connaît l'anglais, connaître encore d'autres langues est inutile.	-0,04
e)	En Belgique, tous les francophones devraient connaître le néerlandais ou l'allemand.	0,03
f)	Tous les Belges devraient être capables de se débrouiller dans une seconde langue nationale (l'allemand, le français ou le néerlandais) en plus de leur langue maternelle.	0,01

(QCE49) Que pensez-vous des affirmations suivantes à propos de l'enseignement des langues modernes en Communauté française ?

		Ampleur de l'effet (anglais – allemand)
a)	C'est une bonne chose d'avoir intégré des cours de langue parmi les cours obligatoires du premier degré différencié.	0,17
b)	Les élèves qui changent de cours de langue rencontrent souvent ensuite de graves difficultés dans cette matière.	0,19
c)	À cause des élèves qui changent de cours de langue, il est très difficile de	0,04

	construire les cours de langue comme on le souhaiterait.	
d)	Les compétences terminales en langues modernes peuvent être atteintes (sauf problème particulier) dans les différentes filières.	-0,11
e)	Les cours de langue moderne II peuvent s'appuyer sur les apprentissages réalisés grâce au cours de langue moderne I.	-0,18

Professeurs – chefs d'établissement

(QC48) Que pensez-vous des affirmations suivantes à propos des langues à apprendre ?

	Langue cible anglais	Ampleur de l'effet (professeurs – directeurs)
a)	Pour chacun, les langues les plus utiles sont celles des personnes avec qui il est en contact.	0,04
b)	Tout le monde a besoin de l'anglais.	0,00
c)	Chacun devrait être capable de se débrouiller dans les langues avec lesquelles il est en contact.	-0,02
d)	Si on connaît l'anglais, connaître encore d'autres langues est inutile.	0,11
e)	En Belgique, tous les francophones devraient connaître le néerlandais ou l'allemand.	-0,12
f)	Tous les Belges devraient être capables de se débrouiller dans une seconde langue nationale (l'allemand, le français ou le néerlandais) en plus de leur langue maternelle.	-0,10
	Langue cible allemand	Ampleur de l'effet (professeurs – directeurs)
a)	Pour chacun, les langues les plus utiles sont celles des personnes avec qui il est en contact.	-0,46
b)	Tout le monde a besoin de l'anglais.	-0,14
c)	Chacun devrait être capable de se débrouiller dans les langues avec lesquelles il est en contact.	-0,58
d)	Si on connaît l'anglais, connaître encore d'autres langues est inutile.	0,44
e)	En Belgique, tous les francophones devraient connaître le néerlandais ou l'allemand.	-0,60
f)	Tous les Belges devraient être capables de se débrouiller dans une seconde langue nationale (l'allemand, le français ou le néerlandais) en plus de leur langue maternelle.	-0,43

(QC-49) Que pensez-vous des affirmations suivantes à propos de l'enseignement des langues modernes en Communauté française ?

	Langue cible anglais	Ampleur de l'effet (professeurs – directeurs)
a)	C'est une bonne chose d'avoir intégré des cours de langue parmi les cours obligatoires du premier degré différencié.	0,02
b)	Les élèves qui changent de cours de langue rencontrent souvent ensuite de graves difficultés dans cette matière.	0,03
c)	À cause des élèves qui changent de cours de langue, il est très difficile de construire les cours de langue comme on le souhaiterait.	-0,19
d)	Les compétences terminales en langues modernes peuvent être atteintes (sauf problème particulier) dans les différentes filières.	-0,03
e)	Les cours de langue moderne II peuvent s'appuyer sur les apprentissages réalisés grâce au cours de langue moderne I.	-0,01
	Langue cible allemand	Ampleur de l'effet (professeurs – directeurs)
a)	C'est une bonne chose d'avoir intégré des cours de langue parmi les cours obligatoires du premier degré différencié.	-0,35
b)	Les élèves qui changent de cours de langue rencontrent souvent ensuite de graves difficultés dans cette matière.	-0,15
c)	À cause des élèves qui changent de cours de langue, il est très difficile de construire les cours de langue comme on le souhaiterait.	-0,51
d)	Les compétences terminales en langues modernes peuvent être atteintes (sauf problème particulier) dans les différentes filières.	0,27
e)	Les cours de langue moderne II peuvent s'appuyer sur les apprentissages réalisés grâce au cours de langue moderne I.	0,05

(QE67) En Belgique, tous les francophones devraient connaître le néerlandais ou l'allemand

	Ampleur de l'effet		
	Professeurs - élèves	Professeurs - directeurs	Élèves - directeurs
Langue cible anglais	0,21	0,12	-0,13
Langue cible allemand	0,73	0,60	-0,24

Annexe 6

Moyenne, erreur standard et limites de confiance pour des indices de la partie C

L'annexe 6 présente les moyennes et les erreurs standards sur lesquelles se basent les comparaisons des indices de la partie C entre les valeurs pour la Communauté française (pour l'anglais d'une part et pour l'allemand d'autre part) et pour l'ensemble des systèmes éducatifs (pour le premier indice, les moyennes européennes ont été calculées par langue).

		Moyenne	Erreur standard	Limite inférieure	Limite supérieure
Indice d'exposition à la langue cible au travers des médias (QE31)	CFR (AN)	1,50	0,03	1,44	1,56
	Tous (AN)	2,13	0,01	2,12	2,15
	CFR (AL)	0,57	0,02	0,54	0,61
	Tous (AL)	0,69	0,01	0,68	0,71
Nombre moyen de langues parlées par les élèves avant l'âge de 5 ans (QE4)	CFR (AN)	1,31	0,02	1,28	1,34
	CFR (AL)	1,33	0,02	1,30	1,36
	Tous	1,24	0,00	1,23	1,24
Pourcentage d'élèves pour lesquels la langue cible fait partie des langues parlées régulièrement à la maison (QE26)	CFR (AN)	7,0 %	0,9 %	5,2 %	8,8 %
	CFR (AL)	11,0 %	0,8 %	9,4 %	12,6 %
	Tous	11,4 %	0,2 %	11,1 %	11,7 %
Perception par les élèves de la connaissance de la langue cible par leurs parents (QE28)	CFR (AN)	1,39	0,03	1,33	1,45
	CFR (AL)	1,15	0,02	1,11	1,19
	Tous	1,29	0,01	1,28	1,30
Nombre d'activités mettant l'élève en contact avec la langue cible en dehors de l'école (QE29)	CFR (AN)	1,91	0,06	1,80	2,02
	CFR (AL)	1,84	0,05	1,74	1,94
	Tous	2,05	0,01	2,03	2,07
Pourcentage d'établissements qui ne disposent pas d'un laboratoire multimédias (QC45ab)	CFR (AN)	70,5 %	8,3 %	54,3 %	86,7 %
	CFR (AL)	78,4 %	7,0 %	64,8 %	92,0 %
	Tous	62,0 %	1,7 %	58,6 %	65,4 %
Pourcentage d'établissements qui disposent d'un environnement d'apprentissage virtuel (QC45c)	CFR (AN)	1,1 %	1,2 %	-1,1 %	3,4 %
	CFR (AL)	5,4 %	3,8 %	-2,1 %	12,9 %
	Tous	27,6 %	1,2 %	25,3 %	29,9 %
Fréquence d'utilisation de dispositifs technologiques en classe (QP43)	CFR (AN)	0,47	0,03	0,40	0,54
	CFR (AL)	0,30	0,04	0,22	0,38
	Tous	1,28	0,02	1,24	1,32
Fréquence d'utilisation par les professeurs d'un ordinateur en dehors des cours en relation avec les cours sur la langue testée (QP5)	CFR (AN)	2,18	0,07	2,04	2,31
	CFR (AL)	2,04	0,10	1,84	2,23
	Tous	2,33	0,02	2,28	2,38
Fréquence d'utilisation par les professeurs de l'ordinateur à la maison pour des travaux scolaires (QE62)	CFR (AN)	1,08	0,04	1,01	1,15
	CFR (AL)	0,82	0,03	0,76	0,87
	Tous	1,27	0,01	1,25	1,28
Nombre moyen d'heures de cours de langue cible par semaine (QE43-44)	CFR (AN)	2,92	0,03	2,86	2,99
	CFR (AL)	3,06	0,02	3,01	3,10
	Tous	2,72	0,01	2,70	2,73

		Moyenne	Erreur standard	Limite inférieure	Limite supérieure
Pourcentage de chefs d'établissement confrontés durant les 5 dernières années à des difficultés pour le recrutement ou le remplacement de professeurs de langue cible (QC11)	CFR (AN)	86,0 %	6,6 %	73,2 %	98,9 %
	CFR (AL)	58,3 %	8,4 %	41,8 %	74,9 %
	Tous	25,0 %	2,8 %	19,5 %	30,5 %
Effectif des classes pour les cours de langue cible, selon les élèves (QE42)	CFR (AN)	19,6	0,9	17,9	21,4
	CFR (AL)	17,6	0,4	16,7	18,4
	Tous	19,5	0,2	19,2	19,9
Selon les directeurs, spécialisation des établissements dans l'enseignement des langues (QC36)	CFR (AN)	1,70	0,29	1,13	2,27
	CFR (AL)	2,41	0,29	1,83	2,98
	Tous	2,31	0,06	2,20	2,43
Utilisation de la langue cible pendant les cours par le professeur selon les élèves (QE49)	CFR (AN)	2,78	0,05	2,69	2,87
	CFR (AL)	2,70	0,03	2,65	2,75
	Tous	2,58	0,01	2,56	2,60
Utilisation de la langue cible pendant les cours par les élèves, selon les élèves (QE50)	CFR (AN)	2,11	0,04	2,02	2,20
	CFR (AL)	1,94	0,03	1,89	1,99
	Tous	1,85	0,01	1,83	1,87
Indice de fréquence de l'évocation de similitudes entre la langue cible et d'autres langues par le professeur (QE57)	CFR (AN)	1,31	0,03	1,25	1,38
	CFR (AL)	1,24	0,02	1,19	1,28
	Tous	1,55	0,01	1,54	1,56
Indice de perception des cours de langue cible, du professeur et du manuel (QE52, QE54, QE55)	CFR (AN)	3,02	0,05	2,92	3,11
	CFR (AL)	2,86	0,02	2,82	2,91
	Tous	2,97	0,01	2,96	2,99
Fréquence des contacts avec des écoles de pays (ou régions) étrangers selon les élèves durant les trois dernières années (QE45abef)	CFR (AN)	0,93	0,04	0,85	1,00
	CFR (AL)	1,27	0,02	1,23	1,30
	Tous	0,63	0,01	0,62	0,64
Fréquence des contacts avec des écoles de pays (ou régions) étrangers selon les professeurs durant les trois dernières années (QP41)	CFR (AN)	0,75	0,06	0,64	0,86
	CFR (AL)	1,33	0,08	1,18	1,48
	Tous	0,52	0,01	0,49	0,54
Participation à des projets en langue à l'école (QE46)	CFR (AN)	0,30	0,02	0,27	0,34
	CFR (AL)	0,38	0,01	0,36	0,40
	Tous	0,39	0,00	0,38	0,39
Pourcentage de professeurs qui parlaient la langue testée avant l'âge de 5 ans (QP7)	CFR (AN)	2,0 %	0,7 %	0,5 %	3,5 %
	CFR (AL)	30,6 %	4,5 %	21,7 %	39,5 %
	Tous	14,0 %	0,7 %	12,7 %	15,4 %
Pourcentage de professeurs affirmant que la formation en cours de carrière est obligatoire (QP30)	CFR (AN)	67,4 %	5,0 %	57,6 %	77,3 %
	CFR (AL)	75,3 %	5,0 %	65,5 %	85,1 %
	Tous	53,1 %	0,9 %	51,3 %	54,9 %
Proportion de professeurs utilisant un portfolio en ligne (QP45g)	CFR (AN)	0,04	0,01	0,02	0,06
	CFR (AL)	0,06	0,03	0,00	0,12
	Tous	0,12	0,01	0,10	0,14
Importance relative de l'écriture selon les professeurs (QP53-55-56-59h)	CFR (AN)	-0,25	0,10	-0,45	-0,06
	CFR (AL)	-0,09	0,11	-0,31	0,13
	Tous	-0,13	0,03	-0,19	-0,07

		Moyenne	Erreur standard	Limite inférieure	Limite supérieure
Importance relative de l'expression orale selon les professeurs (QP53-55-56-59h)	CFR (AN)	0,80	0,07	0,65	0,94
	CFR (AL)	0,93	0,09	0,76	1,10
	Tous	0,66	0,02	0,62	0,69
Importance relative de la compréhension à l'audition selon les professeurs (QP53-55-56-59h)	CFR (AN)	0,58	0,09	0,41	0,75
	CFR (AL)	0,63	0,12	0,40	0,86
	Tous	0,38	0,02	0,33	0,42
Importance relative de la compréhension à la lecture selon les professeurs (QP53-55-56-59h)	CFR (AN)	0,18	0,09	0,01	0,34
	CFR (AL)	-0,01	0,14	-0,29	0,27
	Tous	0,18	0,02	0,13	0,22
Importance relative de la grammaire selon les professeurs (QP53-55-56-59h)	CFR (AN)	-0,33	0,12	-0,56	-0,10
	CFR (AL)	-0,14	0,10	-0,33	0,05
	Tous	-0,09	0,02	-0,14	-0,05
Importance relative de la prononciation selon les professeurs (QP53-55-56-59h)	CFR (AN)	-0,12	0,11	-0,34	0,11
	CFR (AL)	-0,04	0,16	-0,35	0,28
	Tous	-0,14	0,10	-0,33	0,05
Importance relative du vocabulaire selon les professeurs (QP53-55-56-59h)	CFR (AN)	0,64	0,09	0,47	0,81
	CFR (AL)	0,79	0,10	0,60	0,98
	Tous	0,73	0,02	0,69	0,77
Importance relative de la culture et de la littérature selon les professeurs (QP53-55-56-59h)	CFR (AN)	-2,46	0,13	-2,70	-2,21
	CFR (AL)	-2,27	0,17	-2,61	-1,93
	Tous	-1,82	0,03	-1,89	-1,76

Annexe 7

Langue moderne 1 et langue moderne 2

L'ESLC a abordé dans plusieurs questions la problématique des parcours d'apprentissage de la langue cible, et en ce qui concerne la FWB, deux questions spécifiques visaient à permettre de dresser le profil complet du parcours des élèves : ils étaient aussi interrogés sur le suivi éventuel de cours portant sur les deux langues modernes 1 autres que la langue cible (allemand et néerlandais pour les élèves testés en anglais et anglais et néerlandais pour les élèves testés en allemand).

Une question invitait l'élève à cocher les cases correspondant à l'école maternelle et aux années d'études de la 1^{re} primaire à la 4^e secondaire lorsqu'il avait suivi à ce stade de son parcours scolaire un cours portant sur la langue cible. Les réponses des élèves à cette question se déclinent en **88 parcours différents**. Parmi ces parcours, certains indiquent sans ambiguïté qu'il s'agit d'une « langue moderne 1 » ou d'une « langue moderne 2 » : les profils types sont « une langue à partir de la 3^e ou de la 5^e primaire (voire plus tôt) jusqu'à la 4^e secondaire » (LM1) ou « une langue à partir de la 3^e secondaire, mais pas avant » (LM2). En sélectionnant ces profils types de façon automatique, 43 % seulement des élèves sont affectés à la catégorie LM1 ou à la catégorie LM2 (57 % de cas non définis). On obtient ainsi 45 % de LM1 et 55 % de LM2 pour l'anglais, et 34 % de LM1 et 66 % de LM2 pour l'allemand.

Ce codage a été complété de deux façons. D'une part des profils de réponse à la même question un peu différents des deux profils types ci-dessus ont été assimilés à l'un ou l'autre de ceux-ci, en appliquant des critères strictement définis (par exemple si la langue cible a été étudiée, selon l'élève, de la 1^{re} à la 4^e année du secondaire, elle est codée comme une LM1). D'autre part les réponses aux questions spécifiques portant sur les années d'études pendant lesquelles les deux langues modernes autres que la langue cible ont (éventuellement) été étudiées ont été prises en considération : l'analyse en parallèle des réponses aux trois questions permet, par exemple, de lever certaines ambiguïtés (selon, par exemple, que l'absence de croix à propos de la langue cible pour une année d'études correspond ou non à une croix à propos d'une autre langue). Cette procédure a conduit à l'estimation suivante de l'étude de la langue cible en tant que LM1 ou LM2 : pour l'anglais, les pourcentages sont respectivement de 47 % et de 53 %, tandis que pour l'allemand, ils atteignent 46 % et 54 %. Les pourcentages relatifs à l'ensemble des élèves de 4^e année du secondaire qui étudient l'une ou l'autre de ces deux langues cibles sont identiques pour l'anglais et un peu différents pour l'allemand (41 % de LM1 et 59 % de LM2), la supériorité numérique des LM2 étant plus élevée dans les données collectées et recodées (données communiquées par l'Etnic et relatives à l'année scolaire 2010-2011).

Sur ces bases, on observe une différence significative entre les élèves testés en allemand selon que cette langue a le statut de LM1 ou de LM2 (en faveur de la LM1), mais la différence – de même sens – n'est pas significative dans le cas de l'anglais. Diverses hypothèses à ce propos sont explorées :

- différences dans les caractéristiques socio-économiques des deux sous-populations (pour rappel, en Région de Bruxelles Capitale, la quasi-totalité des élèves suivent un cours d'anglais LM2) ;

- apprentissage précoce de l'anglais, avant le passage par le néerlandais (ou l'allemand) en tant que LM1 ;
- transfert de compétences acquises dans la LM1 favorisé par la motivation des jeunes pour l'anglais et son omniprésence dans leur environnement ;
- une combinaison de ces facteurs ;
- ...