



**ÜGK Schweiz
COFO Suisse
VECOF Svizzera**

**Rapport national sur la vérification de l'atteinte
des compétences fondamentales (COFO) 2023,
Langues en 11^e année scolaire :
une contribution au monitoring de l'éducation en Suisse**



**Andrea B. Erzinger, Domenico Angelone, Franziska M. Locher,
Oliver Prosperi, Miriam Salvisberg, Martin J. Tomasik (Éds.)**

**Rapport national sur la vérification de l'atteinte des compétences
fondamentales (COFO) 2023, Langues en 11^e année scolaire :
une contribution au monitoring de l'éducation en Suisse**

Impressum

Éditrices et éditeurs :	Andrea B. Erzinger, Domenico Angelone, Franziska M. Locher, Oliver Prosperi, Miriam Salvisberg, Martin J. Tomasik
Mandants du rapport :	Conférence des directrices et directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP)
Proposition de citation :	Erzinger, A. B., Angelone, D., Locher, F. M., Prosperi, O., Salvisberg, M., & Tomasik, M. J. (Éds.). (2025). <i>Rapport national sur la vérification de l'atteinte des compétences fondamentales (COFO) 2023, Langues en 11^e année scolaire : une contribution au monitoring de l'éducation en Suisse</i> . Interfaculty Centre for Educational Research (ICER), Université de Berne. https://doi.org/10.48620/85371
Autrices et auteurs :	<p>Franka Baron, François Delavy, Simon Seiler, Barbara Wilhelmi et Andrea B. Erzinger, Interfaculty Centre for Educational Research (ICER), Université de Berne (UniBE)</p> <p>Martin J. Tomasik et Stella S. Bollmann, Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Zürich (UZH)</p> <p>Franziska M. Locher et Dimitra Kolovou, Pädagogische Hochschule St.Gallen (PHSG)</p> <p>Domenico Angelone, Secrétariat de la Banque de données de tâches CDIP (BDT), Aarau</p> <p>Oliver Prosperi, Eva Roos et Carl Denecker, Service de la recherche en éducation (SRED), Genève</p> <p>Miriam Salvisberg, Francesca Crotta et Sandra Fenaroli, Centro innovazione e ricerca sui sistemi educativi (CIRSE, SUPSI-DFA/ASP), Locarno</p>
Traduction et relecture :	<p>Carl Denecker, Eva Roos et Oliver Prosperi, Service de la recherche en éducation (SRED), Genève</p> <p>Narain Jagasia et Rachel Tochon, Service de la recherche en éducation (SRED), Genève</p>
Complément d'information :	Oliver Prosperi, Coordination régionale du projet ÜGK / COFO / VECOF 2023, Service de la recherche en éducation (SRED), Quai du Rhône 12, 1205 Genève, +41 (0) 22 546 71 39, tests-cofo@etat.ge.ch
Site web COFO :	www.cofo-suisse.ch
Autres langues :	Allemand , Italien
Copyright :	Creative Commons : Attribution 4.0 International (CC BY 4.0). Le matériel sous licence Creative Commons peut être utilisé dans les conditions suivantes, définies par les autrices et les auteurs : vous pouvez partager, reproduire, utiliser librement et redistribuer le matériel sous n'importe quel format, à condition que les éditrices et les éditeurs ainsi que les droits d'utilisation soient dûment mentionnés.

Sommaire

Préface des mandants.....	7
1. Introduction.....	8
1.1 Des études comparatives en éducation comme élément du monitoring de l'éducation en Suisse	8
1.2 La vérification de l'atteinte des compétences fondamentales en 2023.....	11
1.2.1 Population cible et échantillon.....	11
1.2.2 Domaines disciplinaires et de compétence évalués et tests de compétences.....	15
1.2.3 Questionnaire destiné aux élèves : une contribution à la contextualisation des résultats.....	18
1.2.4 Coordination de la collecte des données.....	19
1.2.5 Traitement et archivage des données	21
1.3 Rapport initial et structure du présent rapport de résultats.....	23
2. Aperçu de l'atteinte des compétences fondamentales.....	25
2.1 Langue de scolarisation	25
2.1.1 Atteinte des compétences fondamentales en compréhension écrite.....	26
2.1.2 Atteinte des compétences fondamentales en orthographe	26
2.1.2.1 Orthographe dans la langue de scolarisation – Allemand.....	27
2.1.2.2 Orthographe dans la langue de scolarisation – Français.....	27
2.1.2.3 Orthographe dans la langue de scolarisation – Italien.....	28
2.2 Première et deuxième langue étrangère (L2/L3).....	28
2.2.1 Atteinte des compétences fondamentales en compréhension orale.....	29
2.2.1.1 Compréhension orale en allemand langue étrangère	29
2.2.1.2 Compréhension orale en français langue étrangère	30
2.2.1.3 Compréhension orale en anglais langue étrangère	31
2.2.2 Atteinte des compétences fondamentales en compréhension écrite.....	32
2.2.2.1 Compréhension écrite en allemand langue étrangère	32
2.2.2.2 Compréhension écrite en français langue étrangère	33
2.2.2.3 Compréhension écrite en anglais langue étrangère.....	34
3. L'atteinte des compétences fondamentales selon les filières scolaires	36
3.1 Répartition des élèves dans les filières scolaires cantonales.....	37
3.2 Atteinte des compétences fondamentales par filière scolaire et par canton	37
3.2.1 Langue de scolarisation (L1)	38
3.2.1.1 Compréhension écrite dans la langue de scolarisation.....	38
3.2.1.2 Orthographe dans la langue de scolarisation – Allemand.....	38
3.2.1.3 Orthographe dans la langue de scolarisation – Français.....	39
3.2.1.4 Orthographe dans la langue de scolarisation – Italien.....	40
3.2.2 Première et deuxième langue étrangère (L2/L3)	41
3.2.2.1 Compréhension orale en allemand langue étrangère	41
3.2.2.2 Compréhension orale en français langue étrangère	41
3.2.2.3 Compréhension orale en anglais langue étrangère	42

3.2.2.4 Compréhension écrite en allemand langue étrangère	43
3.2.2.5 Compréhension écrite en français langue étrangère	44
3.2.2.6 Compréhension écrite en anglais langue étrangère	45
4. Atteinte des compétences fondamentales en fonction des caractéristiques individuelles des élèves	47
4.1 Atteinte des compétences fondamentales selon le genre	48
4.1.1 Répartition de la caractéristique « genre » dans les cantons et les régions de test	48
4.1.2 Proportion d'atteinte des compétences fondamentales selon le genre	49
4.2 Atteinte des compétences fondamentales selon l'origine sociale	50
4.2.1 Répartition de la caractéristique « origine sociale » dans les cantons et les régions de test	51
4.2.2 Proportion d'atteinte des compétences fondamentales selon l'origine sociale	53
4.3 Atteinte des compétences fondamentales selon la langue parlée à la maison	54
4.3.1 Répartition de la caractéristique « langue parlée à la maison » dans les cantons et les régions de test	55
4.3.2 Proportion d'atteinte des compétences fondamentales selon la langue parlée à la maison	56
4.4 Atteinte des compétences fondamentales selon le statut migratoire	58
4.4.1 Répartition de la caractéristique « statut migratoire » dans les cantons et les régions de test	58
4.4.2 Proportion d'atteinte des compétences fondamentales selon le statut migratoire	60
5. Bilan et perspectives	62
5.1 Principaux résultats de l'enquête COFO 2023	63
5.1.1 Atteinte des compétences fondamentales dans les domaines de compétence évalués	63
5.1.2 Atteinte des compétences fondamentales selon les filières scolaires et les caractéristiques individuelles	63
5.2 Limites et considérations pour l'interprétation des résultats	64
5.3 En quoi l'enquête COFO peut-elle contribuer au développement du paysage éducatif en Suisse, au-delà de sa fonction de monitoring de l'éducation ?	65
5.3.1 Approfondissements cantonaux	65
5.3.2 Collaboration intercantonale	66
5.3.3 Lancement de projets de suivi	66
5.3.4 Appariement des données de l'enquête COFO avec des bases de données externes	66
5.3.5 Analyse secondaire des données par des chercheuses et chercheurs dans les hautes écoles suisses	67
5.4 Questions ouvertes et perspectives	67
Références bibliographiques	69
Figures et tableaux	77
Annexe A : Attribution des programmes scolaires cantonaux	79
Annexe B : Différences entre les groupes en fonction des caractéristiques individuelles	85
Annexe C : Portraits cantonaux	89
Références bibliographiques : Portraits cantonaux	177

Préface des mandants

En vertu de l'art. 62, al. 4, de la Constitution fédérale, les cantons sont tenus d'harmoniser certains éléments importants de la scolarité obligatoire, dont l'âge d'entrée à l'école, l'obligation scolaire, la durée et les objectifs des niveaux d'enseignement ainsi que le passage de l'un à l'autre.

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

Intégrées dans les nouveaux plans d'études régionaux, les compétences fondamentales servent aussi de référence pour l'élaboration d'autres instruments et processus. Les moyens d'enseignement de même que la formation initiale et continue du corps enseignant sont continuellement développés et adaptés au fil du processus d'harmonisation.

En 2016 et 2017, des enquêtes de vérification de l'atteinte des compétences fondamentales (enquêtes COFO) ont été menées pour la première fois à l'échelon national. L'objectif était de vérifier l'atteinte de certains objectifs de formation grâce à des tests de compétences. La troisième enquête, qui a dû être reportée en raison de la pandémie de coronavirus, a été réalisée en 2023. Elle est la première à avoir porté sur les compétences en langue de scolarisation et en langues étrangères en 11^e année, ce qui la rend particulièrement intéressante dans le contexte de la mise en œuvre de la stratégie des langues de la CDIP de 2004.

Les enquêtes COFO visent en premier lieu à obtenir des informations sur deux aspects, à savoir la proportion d'élèves qui atteignent les compétences fondamentales dans les domaines testés et le niveau de concordance (harmonisation) entre les cantons concernant cette proportion. Les données COFO se composent des résultats des tests ainsi que d'informations contextuelles recueillies par le biais d'un questionnaire. Le jeu de données ainsi obtenu est très utile pour le monitoring de l'éducation à l'échelle nationale et les processus d'amélioration de la qualité dans les cantons. Il peut également être utilisé dans la recherche pour des applications spécifiques.

Nous tenons à relever ici le travail considérable accompli par un grand nombre de personnes pour la planification, la réalisation et l'analyse de l'enquête 2023 : l'Université de Berne et les chercheurs et chercheuses d'institutions scientifiques des trois grandes régions linguistiques qui ont, grâce à leur engagement remarquable, assuré la mise en œuvre de l'enquête ; les responsables désignés par les écoles, les communes et les cantons, qui ont veillé au bon déroulement de l'enquête sur le terrain ; et enfin les auteurs et autrices du présent rapport, grâce auxquels les données ont pu nous être présentées de manière claire et précise. Un grand merci encore tout spécialement aux élèves qui ont pris part à l'enquête dans les différentes écoles.

1. Introduction

1.1 Des études comparatives en éducation comme élément du monitoring de l'éducation en Suisse

Les études comparatives en éducation, réalisées sous forme d'évaluations à grande échelle (*large-scale assessments* ; LSA), permettent de tirer des conclusions au niveau des systèmes éducatifs. Elles fournissent les bases de données nécessaires pour envisager leur optimisation et pour intégrer les résultats dans un contexte plus large. Les évaluations à grande échelle ont une fonction de monitoring et de benchmarking ([Drechsel et al., 2015](#) ; [Nilsen et al., 2022](#) ; [Prenzel & Sälzer, 2019](#)).

Depuis les années 1990, plusieurs cantons ou régions linguistiques suisses ont participé à des études comparatives internationales en éducation, telles que *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS), ou d'autres enquêtes thématiques dans le domaine scolaire, comme l'*International Computer and Information Literacy Study* (ICILS) et le *Teacher Education and Development Study in Mathematics* (TEDS-M). Depuis 2000, la participation régulière au *Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves* (PISA), une étude internationale de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), constitue un pilier central du monitoring national de l'éducation. PISA n'évalue pas des compétences curriculaires spécifiques, mais teste les jeunes de 15 ans selon le concept de littératie (*literacy*), en examinant leur capacité à appliquer leurs connaissances et compétences dans des contextes nouveaux et à résoudre divers problèmes, y compris des situations de la vie quotidienne ([Erzinger et al., 2023](#) ; [OCDE, 2023](#)).

Suite à la publication des résultats de PISA 2000, la Conférence des directrices et directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) a adopté les *Mesures consécutives à PISA 2000 : plan d'action*. Ce plan d'action comportait, entre autres, la recommandation d'adapter les programmes scolaires ([CDIP, 2003](#)).

Dans d'autres pays, des évaluations à grande échelle basées sur des standards nationaux d'éducation ont été développées sur la base des résultats de PISA 2000 ([Nilsen et al., 2022](#)). En Allemagne, par exemple, la participation aux études comparatives nationales et internationales en éducation constitue, depuis 2006, un élément central de la stratégie globale de monitoring du système éducatif allemand ([Sälzer, 2016](#)).

Les standards nationaux d'éducation constituent la condition préalable à la mise en place d'évaluations nationales à grande échelle. En Suisse, où l'instruction publique est du ressort des cantons, cette condition n'était pas encore réunie dans les années 2000, car aucun objectif national de formation n'avait encore été adopté. L'harmonisation des structures cantonales, incluant l'âge d'entrée à l'école et la durée de la scolarité obligatoire ainsi que l'élaboration de recommandations concernant les plans d'études cadres, les moyens d'enseignement et la formation des enseignants a bien été décidée dès 1970 avant le Concordat sur la coordination scolaire ([Concordat sur la coordination scolaire, 1970](#)) ; mais ce n'est qu'avec l'Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire ([Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire – concordat HarmoS, 2007](#)) que des solutions et des

instruments ont été élaborés pour renforcer cette harmonisation (DEFR & CDIP, 2023)¹. L'un de ces instruments a été le développement d'objectifs nationaux de formation et la conceptualisation de leur vérification².

Les travaux menés dans le cadre du projet HarmoS en mathématiques (Consortium HarmoS Mathématiques, 2009), langue de scolarisation (Consortium HarmoS Langue de scolarisation, 2010), langues étrangères (Consortium HarmoS Langue étrangère, 2009) et sciences naturelles (Consortium HarmoS sciences naturelles+, 2009) ont posé les bases nécessaires pour que la CDIP puisse, en 2011, adopter les objectifs nationaux de formation sous forme de compétences fondamentales dans les domaines des langues étrangères, des mathématiques, des sciences naturelles ainsi que de la langue de scolarisation (CDIP, 2011a, 2011b, 2011c, 2011d ; DEFR & CDIP, 2023). Ces objectifs nationaux de formation ont été définis comme des compétences fondamentales, c'est-à-dire des compétences minimales que pratiquement l'ensemble des élèves devraient avoir acquises à différentes étapes de leur scolarité (à savoir, à la fin de la 4^e année scolaire HarmoS pour le cycle 1, de la 8^e année pour le cycle 2, et de la 11^e année pour le cycle 3)³.

Ces compétences fondamentales servent également de référence pour les plans d'études régionaux, élaborés afin d'harmoniser les contenus au niveau des régions linguistiques (DEFR & CDIP, 2023). Ainsi, le *Lehrplan 21* a été approuvé en 2014 par la Conférence des directeurs cantonaux de l'instruction publique alémanique de l'époque⁴ (D-EDK, 2016). Il a introduit le premier plan d'études commun pour l'école obligatoire en Suisse alémanique, permettant ainsi aux 21 cantons germanophones et plurilingues d'harmoniser les objectifs de formation de l'école publique. Entre-temps, les 21 cantons ont adopté et publié des plans d'études cantonaux basés sur le *Lehrplan 21* (D-EDK, 2016). En Suisse romande, le *Plan d'études romand* (PER) a été introduit à partir de l'année scolaire 2011-2012 (CIIP, 2011). Le *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese* (PdS), approuvé dans une première version en 2015 en tant que programme scolaire obligatoire du canton du Tessin, a été développé entre 2018 et 2022 et est entré en vigueur lors de l'année scolaire 2023-2024 (Repubblica e Cantone Ticino, 2022).

Avec l'élaboration d'objectifs de formation communs et des plans d'études régionaux linguistiques qui en découlent, l'objectif d'harmonisation, en tant que tel, visant une harmonisation des contenus et des

¹ L'ajout de l'art. 62, al. 4, de la Constitution fédérale le 21 mai 2006 (Constitution fédérale de la Confédération suisse du 18 avril 1999, 2024) a également contraint les cantons à harmoniser certains aspects de l'instruction publique concernant la scolarité obligatoire, l'âge de l'entrée à l'école ainsi que la durée et les objectifs des niveaux d'enseignement.

² En 2015, la Suisse était le seul pays membre de l'OCDE qui ne disposait pas encore d'une évaluation nationale des objectifs de formation (OCDE, 2017b).

³ Dans le système de numérotation HarmoS, les années de la scolarité obligatoire en Suisse sont numérotées de 1 à 11. Cela inclut deux années d'école enfantine ou les deux premières années de cycle élémentaire (voir aussi *Scolarité obligatoire: degrés scolaires et numérotation des années*).

⁴ La D-EDK englobait les trois conférences régionales de la Suisse orientale (EDK-Ost), de la Suisse du Nord-Ouest (NW EDK) et de la Suisse centrale (BKZ). Elle a été dissoute en 2018. Certaines activités propres à la région linguistique dans le domaine de l'école obligatoire continuent, par contre, d'être coordonnées et financées conjointement.

exigences, a été atteint conformément à l'article sur l'instruction publique de la Constitution fédérale ([Bureau HarmoS, 2022](#)).

Sur cette base, la Suisse aussi a pu introduire un dispositif de vérification des objectifs de formation, élargissant ainsi le monitoring de l'éducation par une évaluation nationale à grande échelle, avec des instruments nationaux : la vérification de l'atteinte des compétences fondamentales⁵. Le concept de vérification de l'atteinte des compétences fondamentales (COFO) a été approuvé en 2013 par l'Assemblée plénière de la CDIP ([Vérification de l'atteinte des compétences fondamentales ; projet: adoption](#)).

Dans le cadre du monitoring national de l'éducation, l'enquête COFO évalue, par des tests de compétences standardisés et numériques, accompagnés d'un questionnaire destiné aux élèves, dans quelle mesure les compétences fondamentales sont atteintes en fin d'un cycle scolaire à l'échelle suisse. Cette évaluation permet de déterminer, pour l'ensemble de la Suisse et pour chaque canton (ou partie de canton) participant, la proportion d'élèves atteignant les objectifs nationaux de formation (compétences fondamentales). Ces résultats peuvent être interprétés comme un indicateur de la performance des systèmes éducatifs. Les données recueillies lors de l'enquête COFO permettent de situer les résultats dans un contexte plus large et de les comparer entre les cantons. Leur analyse approfondie offre le potentiel d'apporter une contribution spécifique aux processus d'optimisation continus des systèmes éducatifs, mais aussi des processus d'enseignement et d'apprentissage.

L'harmonisation des contenus entre les cantons et l'élaboration des plans d'études régionaux ont eu lieu au cours des quinze dernières années, mais leur mise en œuvre à tous les niveaux scolaires n'a commencé dans certains cantons qu'à partir de l'année scolaire 2022-2023. Ainsi, lors de l'interprétation des résultats, il est important de garder à l'esprit qu'en 2023, l'ensemble des élèves en 11^e année HarmoS n'avaient pas encore été instruits sur la base des nouveaux plans d'études, que ce soit au cours de leur scolarité au niveau secondaire I ou, a fortiori, pour l'ensemble de leur scolarité obligatoire. De même, au niveau secondaire I, l'ensemble des élèves n'avaient pas encore bénéficié de moyens d'enseignement conçus selon les nouveaux plans d'études.

L'enquête COFO 2016 concernait les mathématiques en 11^e année HarmoS ([Consortium COFO, 2019a](#)) et COFO 2017 portait sur les langues en 8^e année HarmoS ([Consortium COFO, 2019b](#)). Tous les cantons suisses ont participé à ces deux premières enquêtes. En 2018, l'Assemblée plénière de la CDIP a décidé que l'enquête COFO 2020 serait réalisée en 11^e année en langues. L'idée était de tester la même cohorte d'élèves que celle évaluée lors de l'enquête en 2017 en 8^e année HarmoS en langues. Cependant, en raison de la pandémie de COVID-19, l'enquête prévue au printemps 2020 n'avait pas pu être réalisée et a dû être reportée à 2023 ([CDIP, 2018, 2020b](#)), rendant impossible l'évaluation de la même cohorte d'élèves.

⁵ Sur la base de cette expansion du monitoring national de l'éducation, l'Assemblée plénière de la CDIP a décidé qu'à partir de 2015, la Suisse ne participerait plus qu'à la composante internationale de PISA (élèves de 15 ans au niveau national), les cantons restant libres de participer avec des échantillons cantonaux selon leur propre appréciation. De ce fait, la plupart des cantons, qui participaient tous les trois ans à PISA avec des échantillons cantonaux entre 2000 et 2012, y ont renoncé.

1.2 La vérification de l'atteinte des compétences fondamentales en 2023

L'enquête COFO 2023 a vérifié l'atteinte des compétences fondamentales dans la langue de scolarisation (L1) ainsi que dans la première et la deuxième langue étrangère (L2/L3)⁶ en 11^e année HarmoS. L'enquête principale étant initialement prévue pour 2020, une enquête pilote a été menée en 2019. Cependant, en raison de la fermeture des écoles en mars 2020 due à la pandémie de COVID-19, l'enquête principale n'a pas pu avoir lieu au printemps 2020 et a été reportée à 2023 ([CDIP, 2020a, 2020b](#)).

Les sections suivantes décrivent la population cible et l'échantillon ([1.2.1](#)), les domaines disciplinaires et de compétence examinés ainsi que les tests de compétences ([1.2.2](#)), le questionnaire destiné aux élèves ([1.2.3](#)), la coordination de la collecte des données ([1.2.4](#)) ainsi que le traitement et l'archivage des données ([1.2.5](#)).

1.2.1 Population cible et échantillon

La population cible de l'enquête COFO 2023 comprenait l'ensemble des élèves de 11^e année HarmoS scolarisés dans un établissement proposant un programme suisse. Selon cette définition, les écoles privées (quel que soit leur niveau de subvention) faisaient également partie de la population cible. Seules les écoles suivant des programmes étrangers ou n'enseignant dans aucune des langues nationales ont été exclues. À l'échelle nationale, la population cible comprenait près de 85'000 élèves répartis dans environ 1'800 écoles. Toutes les écoles spécialisées ont d'abord été exclues (pour plus d'explications sur les motifs d'exclusion, voir [Bollmann & Tomasik, 2025](#)). Dans les écoles sélectionnées pour participer à l'étude, il était ensuite possible d'exclure des élèves sur la base de critères spécifiques et strictement définis (troubles cognitifs ou fonctionnels, connaissances très limitées de la langue du test). De faibles performances scolaires, des problèmes disciplinaires ou la dispense de certains cours (p. ex. en raison de la possibilité de renoncer à une matière en 11^e année ou d'adapter les objectifs d'apprentissage de manière individualisée) n'étaient explicitement pas considérés comme des motifs d'exclusion. Les taux d'exclusion variaient peu entre les trois régions linguistiques, allant de 1.3% dans les cantons germanophones à 2.5% en Suisse romande. Les taux d'exclusion par canton se trouvent dans les portraits cantonaux en annexe C de ce rapport de résultats, et des informations plus détaillées se trouvent dans le rapport technique concernant le plan d'échantillonnage, la pondération et l'estimation de la variance de l'enquête COFO 2023 ([Bollmann & Tomasik, 2025](#)).

⁶ La première langue étrangère (L2) est l'allemand dans les cantons francophones (y compris les parties francophones des cantons bilingues ; BE_f, FR_f, VD, VS_f, NE, GE, JU), l'anglais dans les cantons de ZH, LU, UR, SZ, OW, NW, GL, SH, AR, AI, SG, AG et TG, et le français dans les autres cantons et parties de cantons de la région germanophone (BE_d, FR_d, SO, BS, BL et VS_d) ainsi qu'au Tessin (voir [Première langue étrangère obligatoire](#)). Dans le canton des Grisons, la première langue étrangère (selon la région du canton, l'italien, le romanche ou l'allemand) n'a pas été testée (voir également les explications au chapitre [1.2.2](#)). La deuxième langue étrangère (L3) est l'anglais dans les cantons ou parties de cantons BE_d, BE_f, BS, BL, FR_d, FR_f, GE, GR, JU, NE, SO, VD, VS_d et VS_f, le français dans les cantons AI, AG, AR, GL, LU, NW, OW, SG, SH, SZ, TG, UR et ZH, et l'allemand dans le canton du Tessin (voir [Deuxième langue étrangère obligatoire](#)).

Procédures d'échantillonnage. Les 25 cantons ou 28 parties de cantons⁷ participants⁸ peuvent être divisés en trois groupes selon les procédures d'échantillonnage utilisées (voir également [Bollmann & Tomasik, 2025](#)) :

Groupe 1 (recensement scolaire) : Dans les cantons de BE_f, UR, SZ, OW, NW, GL, FR_f, FR_d, SO, BS, BL, SH, AR, AI, TI, VS_f, VS_d, NE, GE et JU, une procédure d'échantillonnage au niveau des élèves est utilisée. Cela signifie que toutes les écoles ayant une 11^e année scolaire ont été invitées à participer, mais qu'au sein de ces écoles, seule une certaine proportion d'élèves a été sélectionnée.

Groupe 2 (procédure PPS) : Dans les cantons de ZH, BE_d, LU, SG, AG et VD, un échantillonnage systématique des écoles a d'abord été réalisé selon la procédure PPS (*Probability Proportional to Size*). Ensuite, 20 élèves ont été sélectionnés dans chaque école, et, si possible, une seule session de test a été organisée. Dans les écoles comptant moins de 20 élèves, l'ensemble des élèves participaient à l'enquête.

Groupe 3 (design mixte) : Les cantons de GR et TG représentaient des cas particuliers, car ils ont des populations d'élèves relativement petites, réparties sur un grand nombre d'écoles (voir également [Bollmann & Tomasik, 2025](#)). Comme pour le groupe 2, des écoles ont d'abord été sélectionnées, puis les élèves ont été sélectionnés individuellement. Toutefois, la méthode d'échantillonnage différait de celle du groupe 2. À partir d'une certaine taille, toutes les écoles participaient à l'enquête COFO, avec un nombre variable d'élèves. Pour les écoles de plus petite taille, un échantillonnage a été appliqué, et au maximum une seule session de test, réunissant jusqu'à 20 élèves, a été organisée.

Tailles visées des échantillons au niveau cantonal. Dans le cadre de COFO 2023, l'échantillon à tirer a été fixé à 800 élèves dans les cantons des groupes 1 et 3. Dans les cantons du groupe 2, les tailles d'échantillons ont été augmentées à 1'100 afin de compenser l'effet de grappe attendu en raison du plan d'échantillonnage en deux étapes. Cet effet se produit parce que deux élèves d'un même établissement ont généralement des performances plus similaires que deux élèves pris au hasard dans la population générale. C'est pourquoi, pour une taille d'échantillon donnée, un plan d'échantillonnage en deux étapes fournit moins d'informations qu'un plan en une étape. Afin que le canton de Zurich ne soit pas trop sous-représenté dans les analyses au niveau national (ce qui entraînerait une variance accrue des poids des élèves), la taille visée de l'échantillon dans ce canton est de 1'600 élèves.

Tailles visées des échantillons au niveau des écoles. Dans les cantons du groupe 1, le nombre d'élèves tirés était basé sur le taux de sélection cantonal. Celui-ci est calculé de manière à atteindre dans chaque canton la taille d'échantillon souhaitée de 800 élèves (pour le calcul exact du taux de sélection cantonal, voir [Bollmann & Tomasik, 2025](#)). Dans les cantons du groupe 2, 20 élèves par école sélectionnée ont été

⁷ Dans la suite de ce document, le terme « canton » inclut les régions linguistiques des cantons de BE, FR et VS. Néanmoins, dans le présent rapport de résultats, on continue de parler des régions correspondantes de la Suisse, même si le canton de Zoug (ZG) n'est pas inclus.

⁸ Le canton de Zoug n'a pas participé à l'enquête COFO 2023. La décision de ne pas participer aux enquêtes COFO en 2023 et 2024 s'explique principalement par le manque de valeur ajoutée pour le développement de la qualité éducative dans les écoles du canton. Néanmoins, dans le présent rapport de résultats, on continue de parler des régions correspondantes de la Suisse, même si le canton de Zoug (ZG) n'est pas inclus.

invités à participer à l'enquête. Dans les écoles comptant moins de 20 élèves, l'ensemble des élèves participaient à l'enquête.

Stratification au niveau des écoles. Afin d'améliorer l'efficacité de l'échantillonnage et de garantir la représentation adéquate de toutes les parties de la population dans l'échantillon, la liste des écoles éligibles a été stratifiée et triée selon certaines caractéristiques avant le processus de tirage. En suivant les méthodes d'échantillonnage utilisées dans le cadre de PISA ([OCDE, 2017a](#)), des méthodes de stratification explicite et implicite ont été appliquées lors de la préparation des listes d'écoles.

La *méthode de stratification explicite* consiste à former des strates qui sont traitées de manière indépendante au cours du processus d'échantillonnage (voir [Meinck, 2015](#) ; [Rust, 2014, p. 126](#)). Ainsi, chaque canton constitue une strate explicite, ce qui permet l'utilisation de méthodes spécifiques à chaque canton. Au sein des cantons du groupe 2, deux strates ont été créées, à l'exception du canton de Vaud : l'une pour les écoles qui enseignent exclusivement des programmes à exigences gymnasiales (p. ex. gymnases, lycées, collèges) et l'autre pour toutes les autres écoles (le plus souvent des écoles secondaires). La stratification explicite dans les deux cantons du groupe 3 se réfère, comme décrite précédemment, exclusivement à la taille de l'école.

La *méthode de stratification implicite* consiste à trier les listes d'écoles selon certaines caractéristiques spécifiques des établissements scolaires. Un tri adéquat au sein des strates explicites peut réduire l'erreur d'échantillonnage lorsque la sélection des écoles est réalisée de manière systématique (voir [Rust, 2014, p. 129](#)).

Au sein des strates explicites de chaque canton, les écoles ont ainsi été triées selon leur statut (public/privé), le type de commune (urbaine, intermédiaire ou rurale), la proportion d'élèves dans les différentes filières (p. ex. la filière avec exigences de base), et – afin d'éviter une surreprésentation d'écoles très grandes ou très petites – selon le nombre estimé d'élèves inscrits.

Dans les cantons du groupe 2, une école de remplacement a été attribuée à chaque école tirée au sort. Les écoles de remplacement ont été sélectionnées de manière à correspondre au mieux aux écoles tirées au sort en ce qui concerne les variables de stratification mentionnées ci-dessus. Les écoles de remplacement n'étaient invitées à participer que si l'école initialement sélectionnée refusait de prendre part à l'enquête.

Stratification au niveau des élèves. Dans les écoles où sont dispensés des programmes de différents niveaux, des strates explicites ont également été créées au niveau des élèves. Selon la répartition cantonale, ces écoles connaissent ainsi deux à trois strates pour les niveaux d'exigence respectifs. Ainsi, dans les strates où la variance attendue de la variable cible était la plus élevée (p. ex. classes générales ou classes spécialisées), un nombre plus élevé d'élèves a été sélectionné, tandis que dans les strates où la variance attendue était plus faible (p. ex. classes d'enseignement gymnasial), la taille de l'échantillon a été légèrement réduite.

De manière similaire à la liste des écoles éligibles, les listes d'élèves éligibles ont été triées de plus en fonction de certaines caractéristiques liées aux performances scolaires (stratification implicite). Dans la

grande majorité des listes, le genre et l'appartenance à la classe ont été utilisés comme variables de stratification.

Taille des échantillons. La taille des échantillons constitués au niveau des écoles et des élèves est présentée dans le tableau 1.1 ci-dessous. On y trouve également des informations sur la population des écoles et des élèves (taille de la population COFO) ainsi que les estimations des taux de couverture. Ces derniers tiennent compte de l'exclusion d'élèves pour l'une des raisons autorisées ainsi que des non-réponses dues à un refus, une maladie ou d'autres motifs.

Tableau 1.1: Taille de l'échantillon, taille de la population COFO et taux de couverture

Canton	Taille de l'échantillon réalisée	Taille de la population COFO	Couverture estimée
ZH	1 233	13 907	96.6%
BE_d	934	8 664	96.2%
BE_f	645	857	97.3%
LU	965	3 806	96.7%
UR	295	332	98.0%
SZ	709	1 564	98.0%
OW	367	402	97.3%
NW	369	403	95.8%
GL	368	398	98.1%
FR_f	659	2 946	94.8%
FR_d	658	822	98.0%
SO	741	2 466	95.4%
BS	629	1 567	94.0%
BL	676	2 812	96.4%
SH	630	693	96.7%
AR	413	493	95.5%
AI	149	166	100.0%
SG	949	5 292	97.6%
GR	840	1 613	97.4%
AG	937	6 064	96.8%
TG	669	2 562	96.1%
TI	728	3 338	96.1%
VD	903	8 648	96.6%
VS_f	647	2 536	97.1%
VS_d	643	739	96.9%
NE	599	1 749	92.8%
GE	576	4 557	96.0%
JU	637	736	97.4%
TOTAL	18 568	80 132	96.4%

Élaboration des poids d'échantillonnage. Les méthodes utilisées pour calculer les poids d'échantillonnage s'inspirent d'études internationales sur la performance scolaire telles que PISA (*Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves*), TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*) et PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Studies*). Les théories statistiques correspondantes sont exposées, par exemple, dans les travaux de Cochran (1977) et Lohr (2021).

Pour analyser les données recueillies dans le cadre de l'enquête, obtenir des estimations précises de l'erreur d'échantillonnage et tirer des conclusions fiables sur la population étudiée, l'intégration des poids d'échantillonnage est indispensable. Des pondérations individuelles ont été calculées pour chaque élève participant à l'enquête COFO 2023 ainsi que d'autres variables permettant de calculer les erreurs

standards, de réaliser des tests de signification et d'établir des intervalles de confiance. Les probabilités de sélection des élèves varient considérablement ; chaque élève représentant une part différente de la population, il est essentiel d'appliquer les pondérations dans toutes les analyses.

En raison des variations de taux de sélection entre cantons, les pondérations diffèrent sensiblement au niveau national. Au niveau cantonal, cette variation est nettement plus faible. Par ailleurs, les pondérations ne sont pas identiques pour chaque élève au sein d'une strate explicite en raison des non-réponses. Les élèves sélectionnés qui n'ont pas été exclus, mais qui n'ont pas participé à l'évaluation en raison d'un refus, d'une maladie ou d'autres raisons (non-réponse au niveau des élèves) ont été compensés par des ajustements de pondération appliqués aux élèves participants (*Non-Response Adjustment* ; NRA). De même, les écoles sélectionnées qui ont refusé de participer et pour lesquelles aucun établissement de remplacement n'a pu être trouvé dans les délais requis (non-réponse au niveau des écoles) ont été compensées par des ajustements de pondération appliqués aux écoles participantes.

Ainsi, la pondération de chaque élève est constituée de la pondération de base de l'école, de la pondération de base au sein de l'école ainsi que de deux facteurs de correction tenant compte d'un éventuel refus de participation ou d'une défaillance technique.

1.2.2 Domaines disciplinaires et de compétence évalués et tests de compétences

L'enquête COFO 2023 a permis d'évaluer l'atteinte des compétences fondamentales dans la langue de scolarisation (allemand, français ou italien) ainsi que dans la première et la deuxième langue étrangère (deuxième langue nationale ou anglais) en 11^e année HarmoS, au moyen de tests de compétences standardisés sur tablette. Chacun des tests ne couvre qu'un sous-ensemble des objectifs nationaux de formation pour le domaine concerné ([CDIP, 2011a](#), [2011b](#)).

En langue de scolarisation, les domaines de compétence *compréhension écrite* et *orthographe* ont été évalués. Pour la compréhension écrite, des compétences fondamentales sont définies au niveau national, tandis que pour l'orthographe, elles le sont au niveau des régions linguistiques ([CDIP, 2011a](#)). En conséquence, un test national a été utilisé pour le domaine de compétence de la compréhension écrite et des tests régionaux pour l'orthographe. En compréhension écrite, la compréhension de différents types de textes (argumentatifs, informatifs, narratifs et instructifs) a été évaluée, avec des thèmes et un vocabulaire proches de l'univers des élèves. Dans le domaine de l'orthographe, trois dimensions de la connaissance explicite des règles ont été évaluées pour chaque langue scolaire (allemand, français et italien) : en allemand, les dimensions « Gross- und Kleinschreibung », « Regelorientierte Wortschreibung » et « Kommasetzung » ; en français, les dimensions « orthographe lexicale », « orthographe grammaticale » et « homophones » ; en italien, les dimensions « segni ortografici con valore fonologico e non fonologico », «

« segni ortografici con valore morfologico e distintivo » et « segni di punteggiatura »⁹.

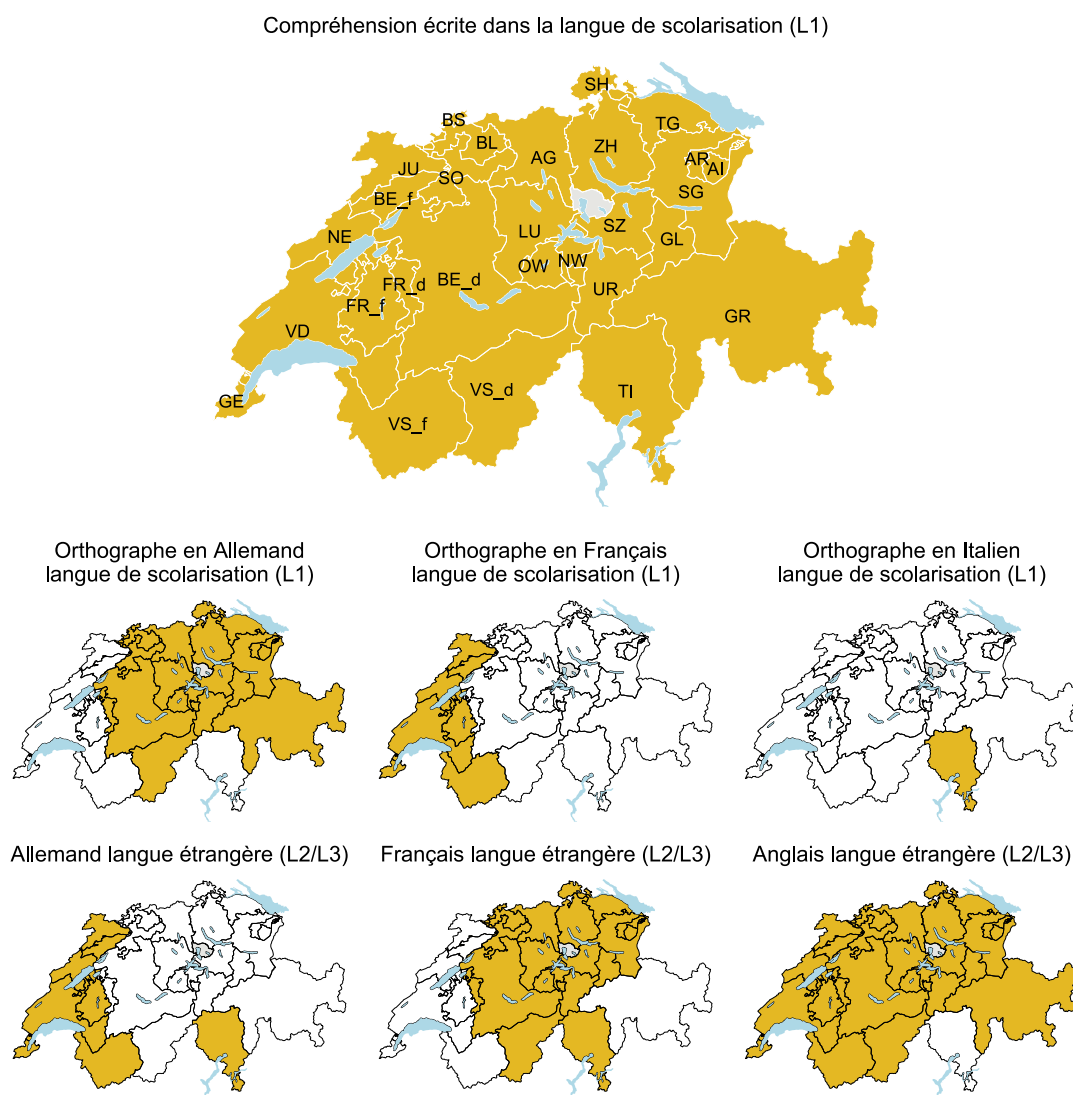
Dans la première et la deuxième langue étrangère, les domaines de compétence *compréhension écrite* et *compréhension orale* ont été évalués à partir d'un large éventail de types de textes provenant des contextes privé, public et scolaire des élèves. Les langues étrangères testées – l'allemand, le français ou l'anglais – varient selon les cantons et les régions linguistiques. Dans les cantons germanophones, les langues étrangères testées sont le français et l'anglais ; dans les cantons francophones, l'allemand et l'anglais ; et au Tessin, le français et l'allemand¹⁰. Les compétences fondamentales en compréhension écrite et orale dans toutes les langues étrangères sont fixées au niveau A2.2 du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECR) comme norme minimale (CDIP, 2011b).

La figure suivante 1.1 présente un aperçu des tests de compétences appliqués dans chaque canton. Au total, sept régions de test sont identifiées dans le présent rapport. Il convient de noter qu'un canton peut faire partie de plusieurs régions de test selon le domaine de compétence. Les régions de test sont : (1) région « Compréhension écrite dans la langue de scolarisation », (2) région « Orthographe en allemand, langue de scolarisation », (3) région « Orthographe en français, langue de scolarisation », (4) région « Orthographe en italien, langue de scolarisation », (5) région « Allemand, langue étrangère », (6) région « Français, langue étrangère » et (7) région « Anglais, langue étrangère ».

⁹ Dans le canton des Grisons, l'évaluation des compétences fondamentales en 8^e année a été effectuée différemment selon les parties du canton en raison de la diversité des situations linguistiques. Dans la partie germanophone du canton, les tests de compétences en lecture et en orthographe ont été effectués en allemand, langue de scolarisation (L1). Dans la partie romanchophone du canton, les tests de compétences en lecture et en orthographe ont également été effectués en allemand, langue de scolarisation (L1), car les compétences fondamentales en allemand sont les mêmes pour les élèves des écoles de langue romanche que pour les élèves des écoles germanophones à la fin de la scolarité obligatoire. Dans la partie italophone du canton, les tests de compétences en lecture et en orthographe ont été effectués en italien, langue de scolarisation (L1). Le domaine de l'orthographe en italien, langue de scolarisation (L1) n'a pas été testé.

¹⁰ Dans le canton des Grisons, seule la deuxième langue étrangère, l'anglais (L3), a été évaluée.

Figure 1.1: Régions de test pour les tests de compétences



Remarque : Le canton de Zoug n'a pas participé à l'enquête COFO 2023 et apparaît donc en gris clair. Dans les grisons, les compétences fondamentales en allemand à la fin de la scolarité obligatoire (11^e année selon HarmoS) sont les mêmes pour tous les élèves des écoles de langue romanche et des écoles germanophones. C'est pourquoi les élèves des écoles de langue romanche ont participé aux tests de compétences en allemand, langue de scolarisation (L1). Dans les Grisons, le test d'orthographe en italien, langue de scolarisation (L1) n'a pas été réalisé.

Dans le but de saisir les compétences des élèves de manière aussi complète que possible, le test de compréhension écrite dans la langue de scolarisation incluait 15 tâches, totalisant 44 questions ou items. Les mêmes tâches, traduites, ont été utilisées dans les langues de scolarisation allemand, français et italien. Dans le domaine de l'orthographe, 50 items ont été utilisés en allemand, 54 en français et 49 en italien, chacun étant développé de manière indépendante. Les tests en langues étrangères comprenaient, dans le domaine de la compréhension écrite, 14 tâches avec un total de 48 items, et dans le domaine de la compréhension orale, 14 tâches avec un total de 52 items. Dans les trois langues étrangères (allemand, français et anglais), les mêmes textes de lecture et d'écoute, traduits, ont été utilisés, les consignes et items étant formulés dans la langue de scolarisation correspondante.

En raison du grand nombre de tâches disponibles et du temps de test limité, différents cahiers de test ont été créés pour chaque domaine de compétence, chacun comprenant uniquement un sous-ensemble des tâches. Pour que la difficulté des tâches et les compétences des élèves puissent être représentées sur une échelle de mesure commune, les cahiers de test ont été constitués de telle sorte que les différents cahiers partageaient en partie des groupes de tâches communs. La répartition des cahiers de test auprès des élèves s'est faite de manière aléatoire.

Les tâches de test ont été élaborées par des didacticiennes et didacticiens des hautes écoles pédagogiques et des universités des trois régions linguistiques de Suisse, en tenant compte de leur adéquation aux curriculums et contextes culturels respectifs, en collaboration avec le Secrétariat de la Banque de données de tâches (BDT) de la CDIP. Elles ont été implémentées dans le logiciel *Itembuilder*. Les tâches ont fait l'objet de plusieurs processus de révision et de validation, puis ont été testées au printemps 2019 auprès d'un échantillon d'environ 2'100 élèves. Des informations plus détaillées sur le développement des tâches et des tests en langue de scolarisation et en langues étrangères ainsi que des exemples de tâches sont disponibles dans la Documentation sur le développement des tests et la calibration pour l'enquête COFO 2023 ([Angelone, 2025](#)).

1.2.3 Questionnaire destiné aux élèves : une contribution à la contextualisation des résultats

Pour que l'enquête COFO réponde aux objectifs du monitoring de l'éducation en Suisse qui vise une collecte, une analyse et une évaluation systématiques, scientifiquement fondées et durables d'informations sur le système éducatif suisse et son environnement, la simple évaluation des compétences fondamentales par des tests de compétence ne suffit pas. Divers modèles théoriques suggèrent que les performances scolaires sont influencées par une grande complexité de facteurs (voir entre autres [Brühwiler & Helmke, 2018](#) ; [Seidel, 2014](#)). Ceux-ci peuvent être globalement regroupés en trois catégories : des caractéristiques individuelles, contextuelles et celles liées à l'enseignement. Le recensement de ces caractéristiques au niveau des élèves, de leur famille, de l'enseignement, de l'école ou du système éducatif revêt une importance centrale dans l'interprétation de la proportion d'élèves atteignant les compétences fondamentales. Si l'on suppose que des évaluations sont menées à différents moments du parcours scolaire, il est important que les caractéristiques prises en compte dans le cadre de la contextualisation soient comparables dans le temps. Cela permet non seulement d'analyser les performances aux tests, mais aussi d'intégrer l'évolution de la composition de la population scolaire et d'autres caractéristiques dans l'interprétation des résultats sur la durée.

Dans le cadre de l'enquête COFO, un questionnaire de 45 minutes programmé dans le logiciel *Limesurvey* a été administré immédiatement après les tests de compétence aux élèves qui avaient passé les tests. Le questionnaire, comme les tests, a été proposé sur tablette, et les administratrices et administrateurs de test ont passé le questionnaire en suivant un script standardisé (voir chapitre [1.2.4](#)).

Lors de l'enquête COFO 2023, la contextualisation au niveau des élèves a été abordée par des auto-évaluations des jeunes. Bien que les auto-évaluations comportent un risque de biais lié au comportement

de réponse des élèves (Kröhne et al., 2020 ; Moosbrugger & Kelava, 2020), elles offrent également la possibilité de capter des perceptions individuelles qui ne peuvent être obtenues par d'autres sources (p. ex. un questionnaire auprès des parents ou des données administratives issues de registres).

Le questionnaire destiné aux élèves de l'enquête COFO recueille des informations sur des caractéristiques individuelles et des aspects de leur environnement d'apprentissage (p. ex. parcours scolaire, origine sociale, statut migratoire), des caractéristiques de l'enseignement et des aspects didactiques (p. ex. méthodes d'enseignement, stratégies d'apprentissage) ainsi que des facteurs et caractéristiques liés à l'apprentissage (motivation, émotions, concept de soi, attitudes, bien-être à l'école, rapport à l'informatique et compétences en TIC, voir Erzinger et al., 2025).

Étant donné que les disciplines des langues évaluées dans l'enquête COFO 2023 pour les élèves de 11^e année HarmoS ne diffèrent de celles de COFO 2017 pour les élèves de 8^e année que par l'ajout d'une deuxième langue étrangère, le questionnaire destiné aux élèves de l'enquête COFO 2023 constitue une version enrichie de celui de 2017 (Erzinger et al., 2019). Cette continuité a été un élément central lors de l'élaboration du questionnaire, en raison du projet initial de réaliser l'enquête COFO au printemps 2020. La collecte parallèle des caractéristiques et facteurs étudiés dans les deux enquêtes consécutives auprès de la même cohorte aurait offert des possibilités d'analyse supplémentaires. Toutefois, en raison du report de l'enquête à 2023 dû à la pandémie, cette opportunité n'a pas pu être exploitée et devra être reprise dans la planification des futures enquêtes.

1.2.4 Coordination de la collecte des données

Le prétest de l'enquête COFO 2023 a été réalisé au printemps 2019, et l'enquête principale a eu lieu du 17 avril au 2 juin 2023. La planification et la mise en œuvre ont été assurées dans les trois régions linguistiques de la Suisse par des centres de coordination régionaux. Ces centres ont garanti des processus standardisés au niveau national, tant pour la planification de l'évaluation que pour le déroulement des sessions de test.

Pour la préparation de l'enquête COFO 2023, les centres de coordination ont collaboré étroitement avec des représentantes et représentants des départements cantonaux de l'instruction publique, qui ont agi en tant que personnes de liaison (référentes et référents cantonaux) pour COFO. Au niveau des écoles, la direction de chaque établissement a désigné une coordinatrice ou un coordinateur scolaire pour servir de lien entre l'école et le centre de coordination responsable. Ces coordinatrices ou coordinateurs scolaires ont transmis aux centres toutes les informations nécessaires et ont soutenu activement les préparatifs.

Lors de la préparation de l'enquête, les centres de coordination ont eu les contacts officiels suivants avec toutes les écoles participantes :

Premier contact : Information des écoles sur leur participation, envoi de matériel d'information, demande de préparation et de remplissage des listes des élèves éligibles ainsi que désignation d'une coordinatrice ou d'un coordinateur scolaire.

Deuxième contact : Transmission d'instructions à la coordinatrice ou au coordinateur scolaire et demande de compléter la liste des élèves sélectionnés.

Troisième contact : Fixation d'une date pour la session de test.

Quatrième contact : Confirmation de la date et envoi d'une lettre d'information aux parents.

Cinquième contact : Envoi d'une lettre de remerciement aux écoles pour leur bonne collaboration.

Des informations plus détaillées sur les différents documents et leur contenu se trouvent dans le rapport technique concernant la mise en œuvre de l'enquête COFO 2023 ([Arnold et al., 2025](#)). Les centres de coordination informaient les référents cantonaux à chaque envoi des contacts officiels et les sollicitaient également pour toute question générale découlant des échanges avec les écoles (voir [Arnold et al., 2025](#)).

Afin d'assurer un échange sécurisé des données entre les cantons et les centres de coordination, ainsi qu'entre les écoles et ces centres, la plateforme en ligne dédiée « LSA-Tools » a été utilisée.

La préparation immédiate de chaque session de test avec les écoles participantes une semaine avant l'enquête ainsi que la réalisation effective de la session de test ont été effectuées par des administratrices et administrateurs de test. Les administratrices et administrateurs de test ont été recrutés par les centres de coordination régionaux et ont reçu une formation complète sur tous les aspects de la mise en œuvre d'une session de test COFO (voir [Arnold et al., 2025](#)). Cette formation visait à ce que toutes les sessions de test se déroulent de manière uniformisée dans toutes les régions linguistiques.

Les tests et le questionnaire destinés aux élèves étaient déployés sur des tablettes, que les administratrices et administrateurs de test apportaient dans les écoles avec l'infrastructure de serveur et de réseau nécessaire.

En règle générale, chaque session de test incluait au maximum 20 élèves. Si des membres du personnel de l'école assistaient à la session, elles et ils devaient signer un accord de confidentialité pour assurer l'intégrité du contenu des tests. Habituellement, après l'accueil, les administratrices et administrateurs de test restaient seuls avec les élèves et les guidaient tout au long de la session en suivant un script standardisé. La session comportait six parties (de 10 à 25 minutes chacune) ainsi qu'un questionnaire destiné aux élèves (45 minutes). Deux parties de test concernaient la langue de scolarisation (allemand, français ou italien) et deux dans la première et aussi la deuxième langue étrangère enseignées. Dans le canton des Grisons, une langue étrangère (anglais) et la langue de scolarisation (allemand ou italien) ont été évaluées. Au total, la session de test durait environ 3 heures et 20 minutes, incluant plusieurs courtes pauses et une longue pause pour les élèves (avec une durée spécifique pour les Grisons ; voir [Arnold et al., 2025](#)). Les administratrices et administrateurs de test enregistraient le déroulement de chaque session de test (en notant par exemple des absences sur la liste de présence ou des informations spécifiques dans le rapport de séance, voir [Arnold et al., 2025](#)).

En cas de difficultés organisationnelles ou techniques, les administrateurs pouvaient consulter le manuel pour l'administration de test ou le manuel technique, documents sur lesquels elles et ils avaient été formés. Ces documents étaient disponibles en version imprimée et numérique, accompagnés d'une fiche récapitulative (« aide-mémoire ») pour un accès rapide. Si ces supports ne permettaient pas de résoudre

les difficultés, les administratrices et administrateurs pouvaient contacter la hotline d'assistance des centres régionaux de coordination.

Les collaboratrices et collaborateurs de l'Université de Berne ainsi que des centres régionaux de coordination étaient responsables du suivi qualité de l'enquête COFO 2023 et ont documenté le déroulement de certaines sessions de test dans les écoles (au total, 15 sessions dans les trois régions linguistiques).

1.2.5 Traitement et archivage des données

Dans le cadre de la préparation des données, les informations issues du processus d'échantillonnage (notamment pour la pondération, voir chapitre 1.2.1), les données recueillies par les administratrices et administrateurs de test pour chaque session de test (voir chapitre 1.2.4), ainsi que les données générées numériquement lors des passations de tests, ont été traitées. Parallèlement, les réponses ouvertes issues du questionnaire destiné aux élèves ont été codées. Par la suite, les données recueillies auprès des élèves et issues du questionnaire ont permis d'établir des construits servant de base à la préparation ultérieure des données et aux analyses. Cela concerne les caractéristiques individuelles *origine sociale* (voir chapitre 4.2), *langue(s) parlée(s) à la maison* (voir chapitre 4.3) et *statut migratoire* (voir chapitre 4.4), qui, outre le *genre* (voir chapitre 4.1), sont analysées au chapitre 4 en relation avec l'atteinte des compétences fondamentales. Ces caractéristiques sont exposées dans les chapitres concernés de ce rapport, et les détails sur la création des variables figurent dans le *Data Manual* accompagnant les données publiées sous forme de *Scientific Use File* (Seiler & Uslu, 2025).

Pour la mise à l'échelle des données de performance, des modèles de la théorie de la réponse à l'item (voir p. ex. Rost, 2004) ont été utilisés. Les difficultés des items ont été estimées séparément pour chaque domaine disciplinaire et chaque domaine de compétence à l'aide d'un modèle de Rasch unidimensionnel (modèle 1PL)¹¹. Pour évaluer les compétences des élèves, 20 valeurs plausibles (« *Plausible Values* ») ont été générées par domaine disciplinaire et de compétence, en utilisant un modèle de mise à l'échelle de Rasch prenant en compte les relations entre les données de performance et les variables contextuelles (von Davier et al., 2009). Étant donné que certaines variables contextuelles comportaient des valeurs manquantes, celles-ci ont été imputées simultanément à la génération des valeurs plausibles (Robitzsch et al., 2016).

Après la mise à l'échelle des données de performance, un atelier de fixation de seuils de deux jours a été organisé pour chaque domaine (langue de scolarisation et langues étrangères), sous la supervision du Secrétariat de la Banque de données des tâches de la CDIP (BDT). L'objectif de cette démarche était de définir un seuil sur les échelles continues de compétences, afin de déterminer si les élèves avaient ou non atteint les compétences fondamentales. Les seuils ont été fixés par des groupes d'expertes et d'experts à l'aide d'une méthode Bookmark modifiée (Karantonis & Sireci, 2006 ; Mitzel et al., 2001). Ces

¹¹ L'estimation des paramètres a été effectuée selon la méthode du maximum marginal likelihood estimation, en tenant compte des pondérations des élèves, à l'aide du package R « TAM » (Robitzsch et al., 2022).

groupes d'expertes et d'experts étaient composés de didacticiennes et didacticiens ayant participé au développement des items, de didacticiens externes non impliqués dans cette phase ainsi que d'enseignantes et enseignants de 11^e année en activité.

Au début de chaque atelier, les expertes et experts ont suivi une formation : après une introduction à l'enquête COFO en Suisse et à la méthode de fixation des seuils, les standards nationaux de formation (compétences fondamentales) et leurs descripteurs de type « Can-do » ont été présentés en détail. D'éventuelles ambiguïtés concernant les notions ont été discutées en petits groupes, puis en plénière. Ensuite, la détermination des seuils s'est effectuée en plusieurs phases d'évaluation. À cette fin, les expertes et experts ont reçu un livret d'items contenant l'ensemble des exercices du domaine de compétence concerné, classés par ordre croissant de difficulté empirique. Chaque page comportait le stimulus, l'énoncé de la question ou de la tâche, la solution et le numéro de page. Lors de la première phase, les experts ont été invités à placer un signet (Bookmark) dans le livret, à l'endroit où elles et ils estimaient se situer la limite entre les compétences fondamentales et les compétences plus avancées. Pour cela, elles et ils devaient répondre pour chaque item à la question suivante : « Une élève ou un élève ayant tout juste acquis les compétences fondamentales devrait-elle ou il, en règle générale (c.-à-d. dans deux cas sur trois), pouvoir résoudre correctement cet item ? – Oui ou non ? ». Le premier item pour lequel la réponse était « Non » marquait l'emplacement du signet, bien que les experts aient dû vérifier qu'aucun des items suivants (plus difficiles d'après les données empiriques) ne pouvait encore être considéré comme un item de compétence fondamentale. L'objectif était de trouver l'endroit précis où les items cessent généralement d'être résolus correctement par des élèves ayant des compétences fondamentales. Une fois tous les signets placés par les membres du groupe, les numéros de page correspondants ont été rassemblés et représentés graphiquement. Le graphique, affichant les évaluations individuelles (numéros de page) ainsi qu'une première valeur seuil correspondant à la moyenne de ces numéros, a été présenté au groupe d'expertes et experts en guise de retour d'information. Les résultats ont ensuite été discutés en plénière, en se concentrant sur les raisons des divergences entre validations. Lors de la deuxième phase, les expertes et experts ont été invités à revoir le livret d'items en tenant compte des discussions précédentes et à ajuster leur évaluation si nécessaire. Par la suite, on leur a de nouveau présenté la répartition des numéros de page et la valeur seuil. Elles et ils ont également reçu des informations exploratoires sur le pourcentage d'élèves qui, avec ce seuil, n'atteindraient pas les compétences fondamentales. Cette information, ainsi que les évaluations et arguments des autres membres, servait à encourager une réflexion critique supplémentaire sur leur propre évaluation. Si, après cette deuxième phase ou d'éventuelles phases supplémentaires, le groupe d'expertes et experts jugeait nécessaire de revoir son évaluation, le processus était répété jusqu'à l'obtention d'un consensus, validant ainsi la valeur seuil fixée comme acceptable. Des informations détaillées sur la mise à l'échelle des données de performance et la fixation de standards sont disponibles dans Angelone (2025).

Le jeu de données résultant, utilisé pour ce rapport, est mis à disposition des chercheuses et chercheurs en tant que *Scientific Use File* (SUF) sur SWISSUbase (numéro de projet 20925). En plus de la documen-

tation des données (p. ex. dictionnaire de données ou captures d'écran de toutes les questions du questionnaire contextuel), ce jeu de données est accompagné d'un manuel de données.

Le manuel des données ([Seiler & Uslu, 2025](#)) présente une synthèse de la collecte des données, complétée par des références à des documentations supplémentaires ainsi que des informations détaillées sur la structure du jeu de données, le traitement des données et les recommandations à suivre lors de l'analyse. La description du traitement des données inclut les étapes de base du nettoyage des données, les conventions de nommage et de recodage des variables ainsi que la description des variables générées (p. ex. des indicateurs du statut socioéconomique). L'objectif du manuel des données est d'assurer la traçabilité du traitement des données et de fournir aux destinataires du jeu de données des informations complètes pour en faciliter l'utilisation. Le manuel fournit également des descriptions et des définitions des variables utilisées dans ce rapport pour les analyses, apportant ainsi un appui aussi bien à la reproduction des résultats qu'aux analyses indépendantes d'autres chercheurs et chercheurs.

1.3 Rapport initial et structure du présent rapport de résultats

Le rapport initial se compose du présent rapport de résultats ainsi que des documentations et rapports techniques suivants, publiés dans le cadre de la première communication des résultats :

Stichprobendesign, Gewichtung und Varianzschätzung. ÜGK / COFO / VECOF 2023, Sprachen, 11. Schuljahr. Technischer Bericht ([Bollmann & Tomasik, 2025](#))

Le rapport technique *Stichprobendesign, Gewichtung und Varianzschätzung* fournit des informations détaillées sur la conception de l'échantillonnage. Il décrit la population cible, la méthodologie de sélection des échantillons d'écoles et d'élèves ainsi que les procédures de tirage des échantillons, et documente l'élaboration des poids d'échantillonnage et de non-réponse. En outre, le rapport présente des informations sur le calcul de la variance de l'échantillonnage. Ce rapport a pour fonction de documenter le processus de tirage de l'échantillon ainsi que les poids et leur utilisation.

Documentation sur le développement des tests et la calibration. ÜGK / COFO / VECOF 2023, Sprachen, 11. Schuljahr. Rapport technique ([Angelone, 2025](#))

Le rapport technique *Développement des tests et calibration* fournit des informations détaillées sur le processus de conception, de validation et d'implémentation des instruments de test. Il décrit les étapes de construction des tests, y compris le choix des items. En outre, il détaille les méthodes de mise à l'échelle employées pour évaluer les résultats et examine les propriétés psychométriques des tests. Ce rapport vise à assurer la transparence quant à la qualité des items de test et à documenter le processus de test.

Kontextfragebogen für Schülerinnen und Schüler: Theoretische Einordnung. ÜGK / COFO / VECOF 2023, Sprachen, 11. Schuljahr. Konzeptioneller Bericht ([Erzinger et al., 2025](#))

Le rapport conceptuel *Kontextfragebogen für Schülerinnen und Schüler: Theoretische Einordnung* offre une description détaillée des bases théoriques et empiriques des échelles et des construits utilisés dans le

questionnaire. Il vise à offrir à toutes les personnes intéressées, ainsi qu'aux utilisatrices et utilisateurs du jeu de données une compréhension approfondie des outils de mesure utilisés dans le questionnaire destiné aux élèves dans le cadre de l'enquête COFO 2023.

Study Implementation. ÜGK / COFO / VECOF 2023, Languages, Grade 11. Technical Report ([Arnold et al., 2025](#))

Le rapport technique *Study Implementation* contient des informations détaillées sur la mise en œuvre pratique de l'enquête. Il décrit les étapes de sa mise en œuvre, y compris l'organisation et la conduite de la collecte de données dans les écoles par les administratrices et administrateurs de tests. Le rapport a pour objectif d'assurer la transparence de l'ensemble du processus de mise en œuvre et de documenter les mesures d'assurance qualité appliquées lors de la réalisation de l'enquête.

Rapport de résultats de l'enquête COFO 2023

Le présent rapport national de résultats de l'enquête COFO 2023 présente, au chapitre 2, les résultats relatifs à l'atteinte des compétences fondamentales en langue de scolarisation (2.1) et en langues étrangères (2.2). Le chapitre 3 détaille les résultats selon le type d'école. Le chapitre 4 expose les résultats en fonction de certaines caractéristiques individuelles des élèves : genre (4.1), origine sociale (4.2), langue parlée à la maison (4.3) et statut migratoire (4.4). Le chapitre 5 discute des principaux résultats de l'enquête COFO 2023 et présente les perspectives en termes de recherche ainsi que d'optimisation du système éducatif suisse.

En annexe C, les résultats de tous les cantons ou parties de cantons qui ont participé à l'enquête COFO 2023 sont présentés sous forme de portraits cantonaux.

2. Aperçu de l'atteinte des compétences fondamentales

Ce chapitre montre combien d'élèves de 11^e année HarmoS ont atteint les compétences fondamentales (COFO) dans la langue de scolarisation (L1 ; domaines de compétence : compréhension écrite et orthographe) ainsi que dans la première et la deuxième langue étrangère (L2/L3¹² ; domaines de compétence : compréhension orale et compréhension écrite). La proportion d'élèves atteignant les compétences fondamentales est présentée au niveau national (ou à celui du groupe de référence) et dans les différents cantons.

2.1 Langue de scolarisation

L'acquisition de la langue de scolarisation dans les différents domaines de compétence est essentielle pour la poursuite de la formation et l'intégration sociale (Mullis & Martin, 2021 ; Schwabe et al., 2015). Dans le contexte des institutions de formation, l'acquisition réussie de la langue de scolarisation n'est pas seulement un objectif en soi, mais aussi un moyen qui permet de s'approprier des contenus dans d'autres branches (Grossenbacher & Vögeli-Mantovani, 2010 ; Schmellentin & Lindauer, 2020). Seules les personnes qui comprennent les textes peuvent acquérir de nouvelles connaissances en lisant et les remettre en question de manière critique. Il est également important de rendre ses connaissances compréhensibles pour les autres en traitant une question de manière appropriée par écrit, c'est-à-dire par un texte cohérent et compréhensible.

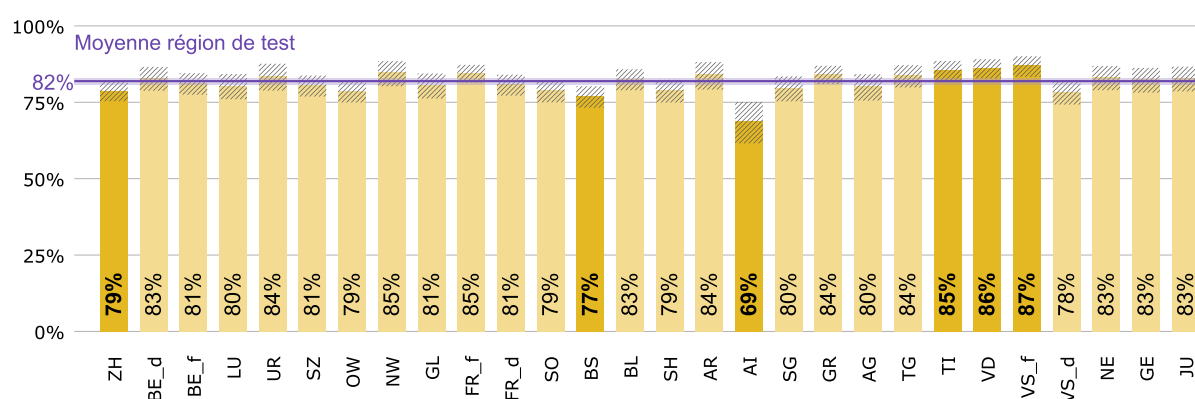
Les standards nationaux de formation en langue de scolarisation comprennent les quatre domaines suivants orientés vers l'action : la compréhension écrite (lecture), la production écrite, la compréhension orale et l'expression orale. S'y ajoutent deux autres domaines de compétence : la grammaire et l'orthographe qui concernent les aspects formels et structurels de l'utilisation de la langue (CDIP, 2011a). Pour une description détaillée des domaines de compétence en langue de scolarisation, consultez Angelone et al. (2025). Nous présentons ci-dessous l'atteinte des compétences fondamentales dans les domaines de compétence en langue de scolarisation testés lors de l'enquête COFO 2023, à savoir la compréhension écrite et l'orthographe (voir section 1.2.2). En 11^e année HarmoS, l'accent est mis, en compréhension écrite, sur la compréhension de différents genres de textes et sur la reconnaissance de leurs intentions implicites et explicites et, en orthographe, sur la capacité à écrire et à corriger des textes avec le moins d'erreurs possible, à appliquer des règles d'orthographe pertinentes ainsi qu'à utiliser différentes stratégies pour éviter et corriger les erreurs (CDIP, 2011a).

¹² La L2 est la première langue étrangère et la L3 la deuxième langue étrangère.

2.1.1 Atteinte des compétences fondamentales en compréhension écrite

Étant donné que des compétences fondamentales nationales ont été adoptées pour le domaine de la compréhension écrite dans la langue de scolarisation (voir section 1.2.2), un test national a été utilisé et les résultats sont rapportés conjointement pour les trois langues de scolarisation (région de test « Compréhension écrite (L1) », voir figure 1.1). Dans le domaine de compétence de la compréhension écrite, 82% des élèves atteignent les compétences fondamentales. Le pourcentage d'élèves atteignant les compétences fondamentales dans ce domaine de compétence dans les différents cantons est présenté dans la figure 2.1. L'étroite bande violette indique l'intervalle de confiance à 95%¹³ de la proportion estimée d'élèves atteignant les compétences fondamentales dans la région de test. Le Tessin avec une part de 85%, Vaud avec une part de 86% et le Valais (partie francophone) avec une part de 87% se situent au-dessus de la moyenne des cantons considérés¹⁴. Zurich avec une part de 79%, Bâle-Ville avec une part de 77% et Appenzell Rhodes-Intérieures avec une part de 69% se situent en dessous de la moyenne des cantons considérés.

Figure 2.1: Proportion d'élèves atteignant les compétences fondamentales dans le domaine de la compréhension écrite dans la langue de scolarisation, par canton



Remarque : les hachures en haut des barres jaunes indiquent l'intervalle de confiance à 95% pour les pourcentages estimés. La ligne violette indique la moyenne de la région de test « Compréhension écrite, langue de scolarisation (L1) », et la bande violet clair l'intervalle de confiance à 95% correspondant. Les valeurs qui s'écartent statistiquement de manière significative de la moyenne de la région de test sont mises en évidence par un pourcentage écrit en gras et une couleur jaune plus foncé.

2.1.2 Atteinte des compétences fondamentales en orthographe

Pour ce domaine de compétence, des compétences fondamentales ont été définies en fonction des régions linguistiques (voir aussi la section 1.2.2), raison pour laquelle des tests différents ont été utilisés dans les différentes langues de scolarisation lors de l'enquête COFO 2023. Les sections suivantes

¹³ Les intervalles de confiance représentent graphiquement la plage de valeurs qui inclut, avec une probabilité de 95%, la valeur réelle de la population concernée.

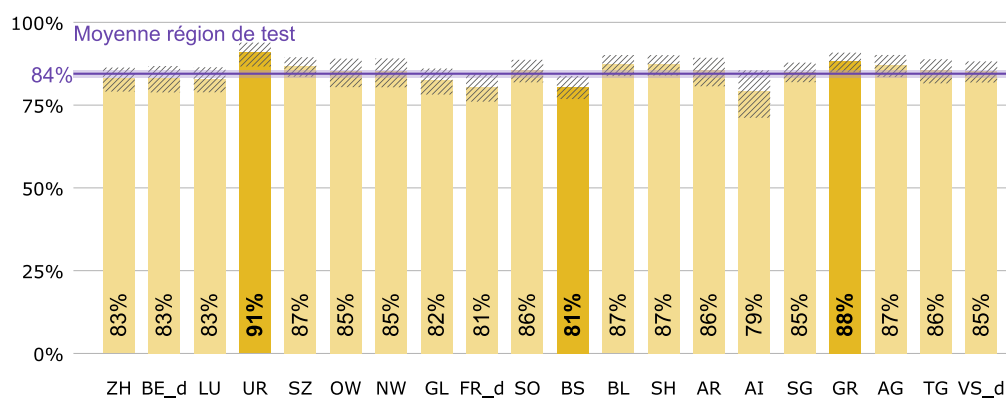
¹⁴ Les différences entre deux valeurs mesurées (p. ex. entre deux moyennes cantonales) sont qualifiées de statistiquement significatives lorsque la probabilité qu'elles soient dues au hasard est très faible (inférieure à 5%). La signification statistique est déterminée à l'aide de tests statistiques prenant en compte la variance et la covariance des valeurs mesurées. La méthode tient compte de l'incertitude liée à l'échantillonnage ainsi que de l'erreur de mesure.

rendent compte de l'atteinte des compétences fondamentales dans le domaine de l'orthographe dans les trois langues de scolarisation : l'allemand, le français et l'italien.

2.1.2.1 Orthographe dans la langue de scolarisation – Allemand

Dans la région de test « Orthographe en allemand langue de scolarisation », 84% des élèves atteignent les compétences fondamentales en orthographe. Le pourcentage d'élèves atteignant les compétences fondamentales dans ce domaine de compétence dans les différents cantons est présenté dans la figure 2.1. Uri avec une part de 91% et les Grisons avec une part de 88% se situent au-dessus de la moyenne des cantons considérés. Seul le canton de Bâle-Ville avec une part de 81% se situe significativement en dessous de la moyenne des cantons considérés.

Figure 2.2: Proportion d'élèves atteignant les compétences fondamentales dans le domaine de l'orthographe en allemand langue de scolarisation, par canton

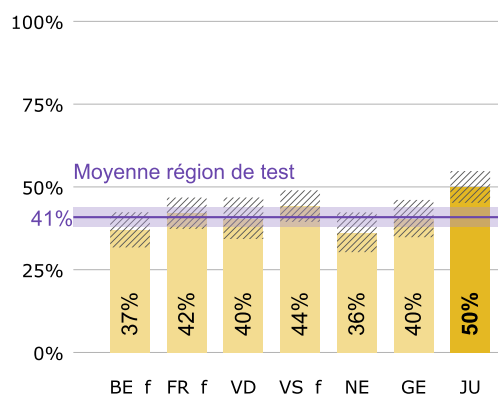


Remarque : les hachures en haut des barres jaunes indiquent l'intervalle de confiance à 95% pour les pourcentages estimés. La ligne violette indique la moyenne de la région de test « Orthographe en allemand langue de scolarisation », et la bande violet clair l'intervalle de confiance à 95% correspondant. Les valeurs qui s'écartent statistiquement de manière significative de la moyenne de la région de test sont mises en évidence par un pourcentage écrit en gras et une couleur jaune plus foncé.

2.1.2.2 Orthographe dans la langue de scolarisation – Français

Dans la région de test « Orthographe en français langue de scolarisation », 41% des élèves atteignent les compétences fondamentales en orthographe. Le pourcentage d'élèves atteignant les compétences fondamentales dans ce domaine de compétence dans les différents cantons est présenté dans la figure 2.1. Seul le canton du Jura avec une part de 50% se situe significativement au-dessus de la moyenne des cantons considérés. Aucun canton ne se situe significativement en dessous de la moyenne des cantons considérés.

Figure 2.3: Proportion d'élèves atteignant les compétences fondamentales dans le domaine de l'orthographe en français langue de scolarisation, par canton

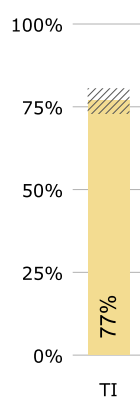


Remarque : les hachures en haut des barres jaunes indiquent l'intervalle de confiance à 95% pour les pourcentages estimés. La ligne violette indique la moyenne de la région de test « Orthographe en français langue de scolarisation », et la bande violet clair l'intervalle de confiance à 95% correspondant. Les valeurs qui s'écartent statistiquement de manière significative de la moyenne de la région de test sont mises en évidence par un pourcentage écrit en gras et une couleur jaune plus foncé.

2.1.2.3 Orthographe dans la langue de scolarisation – Italien

Dans la région de test « Orthographe en italien langue de scolarisation », 77% des élèves atteignent les compétences fondamentales en orthographe. Le pourcentage d'élèves atteignant les compétences fondamentales dans ce domaine de compétence est présenté dans la figure 2.1.

Figure 2.4: Proportion d'élèves atteignant les compétences fondamentales dans le domaine de l'orthographe en italien langue de scolarisation, dans le canton du Tessin



Remarque : les hachures en haut de la colonne jaune indiquent l'intervalle de confiance à 95% pour la proportion estimée.

2.2 Première et deuxième langues étrangères (L2/L3)

En Suisse, avec ses quatre langues nationales – l'allemand, le français, l'italien et le romanche –, l'enseignement des langues étrangères s'inscrit dans une longue tradition. L'apprentissage précoce de langues étrangères peut avoir un effet positif sur le plurilinguisme (Berthele & Udry, 2022 ; Haenni Hoti et al., 2009 ; Lurin & Schwob, 2016). La stratégie des langues de la CDIP (2004) a donc stipulé que, au plus tard dès la 7^e année HarmoS, l'enseignement de deux langues étrangères doit débiter, dont au moins l'une doit être une deuxième langue nationale. L'enseignement des langues étrangères met l'accent sur les compétences dans le domaine du plurilinguisme ou de la médiation linguistique : les élèves

apprennent à comprendre les langues étrangères, à les traduire dans la langue de scolarisation ou dans une autre langue étrangère, et à communiquer dans ces langues étrangères. La promotion des compétences plurilingues et interculturelles est une condition essentielle pour la poursuite du parcours (professionnel) dans la Suisse plurilingue et dans un environnement mondialisé.

Les objectifs de formation ne font pas de distinction entre la première et la deuxième langue étrangère (CDIP, 2011b), ce qui signifie concrètement que les compétences fondamentales qui devraient être atteintes à la fin du troisième cycle sont les mêmes. C'est pourquoi, dans la présentation des résultats relatifs à l'atteinte des compétences fondamentales dans les langues étrangères dans les sous-chapitres suivants, nous ne distinguerons pas à chaque fois s'il s'agit de la première ou de la deuxième langue étrangère dans les différents cantons.

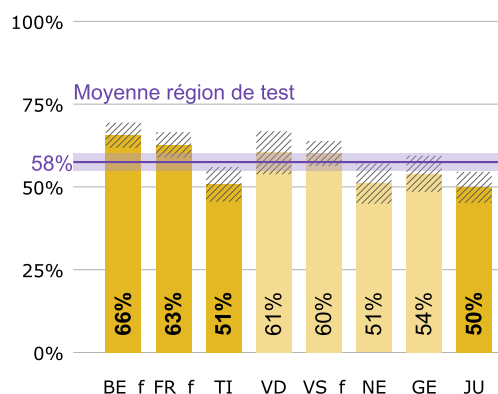
Pour les langues étrangères, des objectifs de formation ont été fixés pour les compétences fondamentales dans les cinq domaines suivants : la compréhension orale, la compréhension écrite, la participation à une conversation, l'expression orale en continu et l'expression écrite. Celles-ci ont été complétées par des descriptions d'objectifs dans le domaine de la médiation linguistique ainsi que des compétences interculturelles et méthodiques. Pour une présentation détaillée du modèle de compétences en langues étrangères, voir Angelone et al. (2025). Dans ce qui suit, l'accent est mis sur les domaines de compétence testés lors de l'évaluation COFO 2023 des langues étrangères, à savoir la compréhension orale et la compréhension écrite (voir section 1.2.2). Les compétences fondamentales dans ces domaines correspondent au niveau A2.2 du *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues* (Conseil de l'Europe, 2021) et désignent ainsi des compétences situées à la transition entre une utilisation élémentaire et une utilisation indépendante de la langue (CDIP, 2011b).

2.2.1 Atteinte des compétences fondamentales en compréhension orale

2.2.1.1 Compréhension orale en allemand langue étrangère

Dans la région de test « Allemand langue étrangère », 58% des élèves atteignent les compétences fondamentales en compréhension orale dans la langue étrangère (L2/L3). Le pourcentage d'élèves atteignant les compétences fondamentales dans ce domaine de compétence dans les différents cantons est représenté dans la figure 2.5. L'étroite bande violette indique l'intervalle de confiance à 95% de la proportion estimée d'élèves atteignant les compétences fondamentales dans les cantons correspondants. Berne (partie francophone) avec une part de 66% et Fribourg (partie francophone) avec une part de 63% se situent au-dessus de la moyenne des cantons considérés. Le Tessin avec une part de 51% et le Jura avec une part de 50% se situent en dessous de la moyenne des cantons considérés.

Figure 2.5: Proportion d'élèves atteignant les compétences fondamentales dans le domaine de la compréhension orale en allemand langue étrangère, par canton

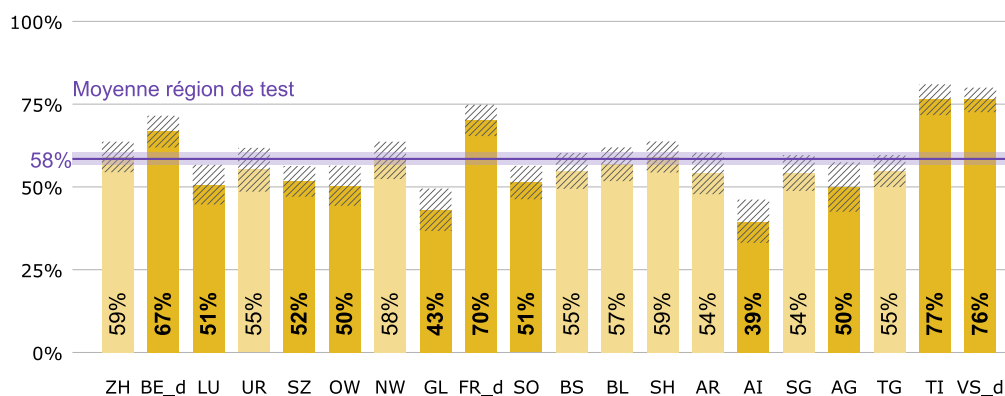


Remarque : les hachures en haut des barres jaunes indiquent l'intervalle de confiance à 95% pour les pourcentages estimés. La ligne violette indique la moyenne de la région test en compréhension orale en allemand langue étrangère, et la bande violet clair l'intervalle de confiance à 95% correspondant. Les valeurs qui s'écartent statistiquement de manière significative de la moyenne de la région de test sont mises en évidence par un pourcentage écrit en gras et une couleur jaune plus foncé. En Suisse romande, l'allemand est la première langue étrangère (L2), et dans le canton du Tessin la deuxième langue étrangère (L3).

2.2.1.2 Compréhension orale en français langue étrangère

Dans la région de test « Français langue étrangère », 58% des élèves atteignent les compétences fondamentales en compréhension orale dans la langue étrangère (L2/L3). La proportion d'élèves atteignant les compétences fondamentales dans ce domaine de compétence dans les différents cantons est représentée dans la figure 2.6. L'étroite bande violette indique l'intervalle de confiance à 95% de la proportion estimée d'élèves atteignant les compétences fondamentales dans les cantons correspondants. Berne (partie germanophone) avec une part de 67%, Fribourg (partie germanophone) avec une part de 70%, le Tessin avec une part de 77% et le Valais (partie germanophone) avec une part de 76% se situent au-dessus de la moyenne des cantons considérés. Lucerne avec une part de 51%, Schwyz avec une part de 52%, Obwald avec une part de 50%, Glaris avec une part de 43%, Soleure avec une part de 51%, Appenzell Rhodes-Intérieures avec une part de 39% et Argovie avec une part de 50% se situent en dessous de la moyenne des cantons considérés.

Figure 2.6: Proportion d'élèves atteignant les compétences fondamentales dans le domaine de la compréhension orale en français langue étrangère, par canton

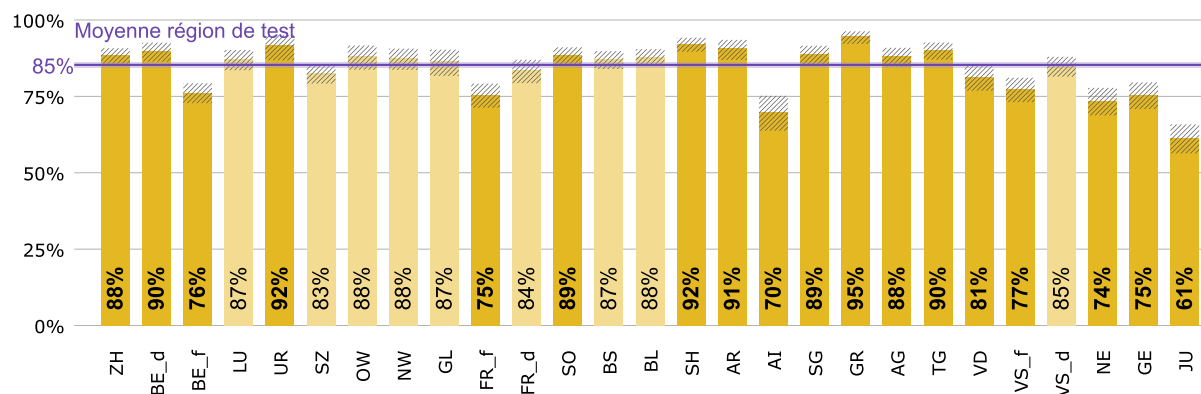


Remarque : les hachures en haut des barres jaunes indiquent l'intervalle de confiance à 95% pour les pourcentages estimés. La ligne violette indique la moyenne de la région test en compréhension orale en français langue étrangère, et la bande violet clair l'intervalle de confiance à 95% correspondant. Les valeurs qui s'écartent statistiquement de manière significative de la moyenne de la région de test sont mises en évidence par un pourcentage écrit en gras et une couleur jaune plus foncé. Dans les cantons BE_d, FR_d, SO, BS, BL, TI et VS_d, le français est la première langue étrangère (L2), dans les cantons ZH, LU, UR, SZ, OW, NW, GL, SH, AR, AI, SG, AG et TG la deuxième langue étrangère (L3).

2.2.1.3 Compréhension orale en anglais langue étrangère

Dans la région de test « Anglais langue étrangère », 85% des élèves atteignent les compétences fondamentales en compréhension orale dans la langue étrangère (L2/L3). Le pourcentage d'élèves atteignant les compétences fondamentales dans ce domaine de compétence dans les différents cantons est représenté dans la figure 2.7. L'étroite bande violette indique l'intervalle de confiance à 95% de la proportion estimée d'élèves atteignant les compétences fondamentales dans la région de test. Zurich avec une part de 88%, Berne (partie germanophone) avec une part de 90%, Uri avec une part de 92%, Soleure avec une part de 89%, Schaffhouse avec une part de 92%, Appenzell Rhodes-Extérieures avec une part de 91%, Saint-Gall avec une part de 89%, les Grisons avec une part de 95%, Argovie avec une part de 88% et Thurgovie avec une part de 90% se situent au-dessus de la moyenne des cantons considérés. Berne (partie francophone) avec une part de 76%, Fribourg (partie francophone) avec une part de 75%, Appenzell Rhodes-Intérieures avec une part de 70%, Vaud avec une part de 81%, le Valais (partie francophone) avec une part de 77%, Neuchâtel avec une part de 74%, Genève avec une part de 75% et le Jura avec une part de 61% se situent en dessous de la moyenne des cantons considérés.

Figure 2.7: Proportion d'élèves atteignant les compétences fondamentales dans le domaine de la compréhension orale en anglais langue étrangère, par canton



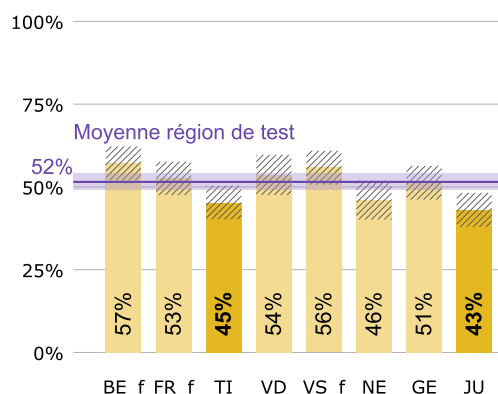
Remarque : les hachures en haut des barres jaunes indiquent l'intervalle de confiance à 95% pour les pourcentages estimés. La ligne violette indique la moyenne de la région test en compréhension orale en anglais langue étrangère, et la bande violet clair l'intervalle de confiance à 95% correspondant. Les valeurs qui s'écartent statistiquement de manière significative de la moyenne de la région de test sont mises en évidence par un pourcentage écrit en gras et une couleur jaune plus foncé. Dans les cantons ZH, LU, UR, SZ, OW, NW, GL, SH, AR, AI, SG, AG et TG, l'anglais est la première langue étrangère (L2) et dans les cantons BE_d, BE_f, FR_f, FR_d, SO, BS, BL, GR, VD, VS_f, VS_d, NE, GE et JU la deuxième langue étrangère (L3).

2.2.2 Atteinte des compétences fondamentales en compréhension écrite

2.2.2.1 Compréhension écrite en allemand langue étrangère

Dans la région de test « Allemand langue étrangère », 52% des élèves atteignent les compétences fondamentales en compréhension écrite dans la langue étrangère (L2/L3). La proportion d'élèves atteignant les compétences fondamentales dans ce domaine de compétence dans les différents cantons est représentée dans la figure 2.8. L'étroite bande violette indique l'intervalle de confiance à 95% de la proportion estimée d'élèves atteignant les compétences fondamentales dans les cantons correspondants. Aucun canton ne se situe significativement au-dessus de la moyenne des cantons considérés. Le Tessin avec une part de 45% et le Jura avec une part de 43% se situent en dessous de la moyenne des cantons considérés.

Figure 2.8: Proportion d'élèves atteignant les compétences fondamentales dans le domaine de la compréhension écrite en allemand langue étrangère, par canton

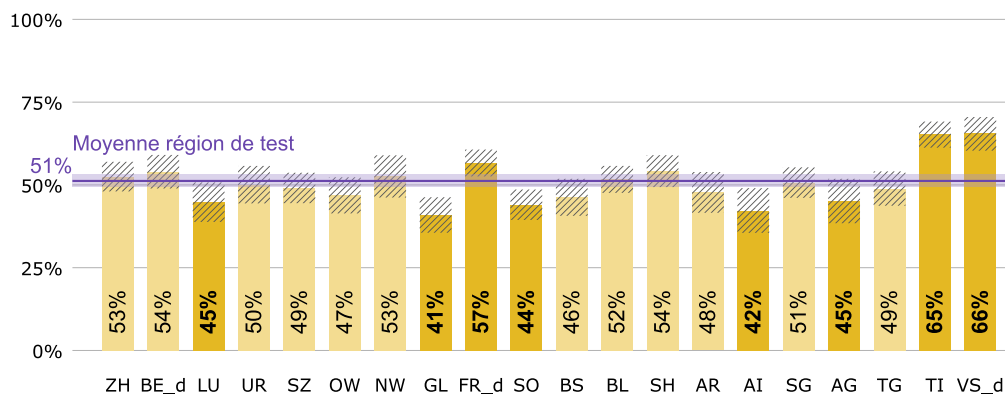


Remarque : les hachures en haut des barres jaunes indiquent l'intervalle de confiance à 95% pour les pourcentages estimés. La ligne violette indique la moyenne de la région test en compréhension écrite en allemand langue étrangère, et la bande violet clair l'intervalle de confiance à 95% correspondant. Les valeurs qui s'écartent statistiquement de manière significative de la moyenne de la région de test sont mises en évidence par un pourcentage écrit en gras et une couleur jaune plus foncé. En Suisse romande, l'allemand est la première langue étrangère (L2), et dans le canton du Tessin la deuxième langue étrangère (L3).

2.2.2.2 Compréhension écrite en français langue étrangère

Dans la région de test « Français langue étrangère », 51% des élèves atteignent les compétences fondamentales en compréhension écrite dans la langue étrangère (L2/L3). La proportion d'élèves atteignant les compétences fondamentales dans ce domaine de compétence dans les différents cantons est représentée dans la figure 2.9. L'étroite bande violette indique l'intervalle de confiance à 95% de la proportion estimée d'élèves atteignant les compétences fondamentales dans les cantons correspondants. Fribourg (partie germanophone) avec une part de 57%, le Tessin avec une part de 65% et le Valais (partie germanophone) avec une part de 66% se situent au-dessus de la moyenne des cantons considérés. Lucerne avec une part de 45%, Glaris avec une part de 41%, Soleure avec une part de 44%, Appenzell Rhodes-Intérieures avec une part de 42% et Argovie avec une part de 45% se situent en dessous de la moyenne des cantons considérés.

Figure 2.9: Proportion d'élèves atteignant les compétences fondamentales dans le domaine de la compréhension écrite en français langue étrangère, par canton

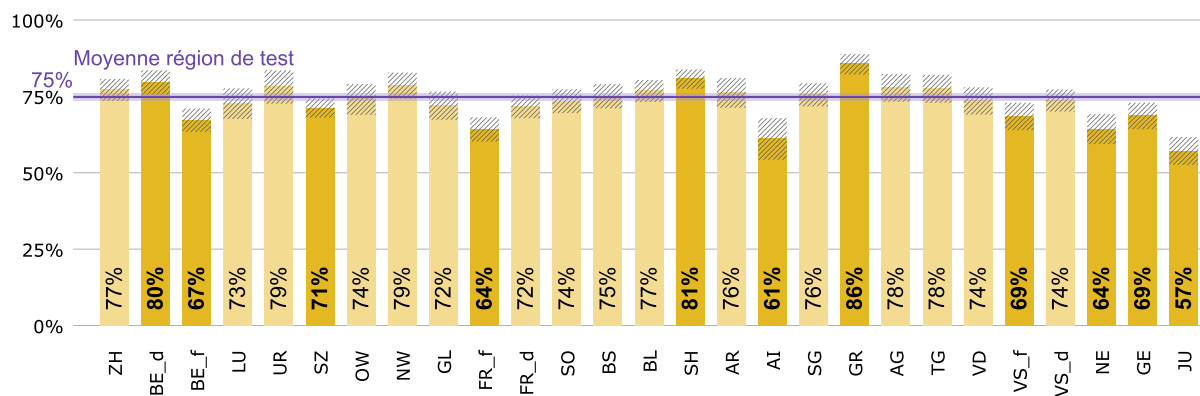


Remarque : les hachures en haut des barres jaunes indiquent l'intervalle de confiance à 95% pour les pourcentages estimés. La ligne violette indique la moyenne de la région test en compréhension écrite en français langue étrangère, et la bande violet clair l'intervalle de confiance à 95% correspondant. Les valeurs qui s'écartent statistiquement de manière significative de la moyenne de la région de test sont mises en évidence par un pourcentage écrit en gras et une couleur jaune plus foncé. Dans les cantons BE_d, FR_d, SO, BS, BL, TI et VS_d, le français est la première langue étrangère (L2), dans les cantons ZH, LU, UR, SZ, OW, NW, GL, SH, AR, AI, SG, AG et TG la deuxième langue étrangère (L3).

2.2.2.3 Compréhension écrite en anglais langue étrangère

Dans la région de test « Anglais langue étrangère », 75% des élèves atteignent les compétences fondamentales en compréhension écrite dans la langue étrangère (L2/L3). Le pourcentage d'élèves atteignant les compétences fondamentales dans ce domaine de compétence dans les différents cantons est représenté dans la figure 2.10. L'étroite bande violette indique l'intervalle de confiance à 95% de la proportion estimée d'élèves atteignant les compétences fondamentales dans la région de test. Berne (partie germanophone) avec une part de 80%, Schaffhouse avec une part de 81% et les Grisons avec une part de 86% se situent au-dessus de la moyenne des cantons considérés. Berne (partie francophone) avec une part de 67%, Schwyz avec une part de 71%, Fribourg (partie francophone) avec une part de 64%, Appenzell Rhodes-Intérieures avec une part de 61%, le Valais (partie francophone) avec une part de 69%, Neuchâtel avec une part de 64%, Genève avec une part de 69% et le Jura avec une part de 57% se situent en dessous de la moyenne des cantons considérés.

Figure 2.10: Proportion d'élèves atteignant les compétences fondamentales dans le domaine de la compréhension écrite en anglais langue étrangère, par canton



Remarque : les hachures en haut des barres jaunes indiquent l'intervalle de confiance à 95% pour les pourcentages estimés. La ligne violette indique la moyenne de la région test en compréhension écrite en anglais langue étrangère, et la bande violet clair l'intervalle de confiance à 95% correspondant. Les valeurs qui s'écartent statistiquement de manière significative de la moyenne de la région de test sont mises en évidence par un pourcentage écrit en gras et une couleur jaune plus foncé. Dans les cantons ZH, LU, UR, SZ, OW, NW, GL, SH, AR, AI, SG, AG et TG, l'anglais est la première langue étrangère (L2) et dans les cantons BE_d, BE_f, FR_f, FR_d, SO, BS, BL, GR, VD, VS_f, VS_d, NE, GE et JU la deuxième langue étrangère (L3).

3. L'atteinte des compétences fondamentales selon les filières scolaires

Comme nous l'avons déjà mentionné dans le chapitre 1, les cantons sont responsables de la scolarité obligatoire en Suisse. Ils concrétisent la mission de formation et d'éducation des écoles en définissant des priorités pédagogiques et en décrivant les voies et moyens de mise en œuvre de ces priorités. Dans ce contexte, chaque canton définit également le programme scolaire cantonal suivi par les élèves dans le canton¹⁵. Les proportions d'élèves atteignant les compétences fondamentales dans les domaines disciplinaires et de compétence examinés lors de l'enquête COFO 2023 sont rapportées par canton et par programme scolaire cantonal dans l'annexe C du présent rapport, dans les portraits cantonaux.

En outre, pour les besoins du présent rapport, les programmes scolaires cantonaux ont été transférés dans une filière scolaire nationale à trois modalités (voir tableau A.1 dans l'annexe A)¹⁶, car elles sont les plus fréquentes au niveau suisse (CDIP & IDES, 2024) :

- filières scolaires avec *exigences de base* (modèle des filières et modèle coopératif/intégré) ;
- filières scolaires avec *exigences étendues* (modèle des filières et modèle coopératif/intégré) ;
- filières scolaires avec *enseignement prégyrnasial* (modèle des filières et modèle coopératif/intégré).

Selon cette catégorisation, il est possible de représenter les proportions d'élèves ayant atteint les compétences fondamentales par niveau d'exigences dans chacun des domaines concernés (compréhension écrite et orthographe dans la langue de scolarisation, et compréhension écrite et orale dans les langues étrangères L2/L3 ; voir section 3.2). Cette comparaison permet d'interpréter les proportions d'atteinte des compétences fondamentales par canton en tenant compte des différences systématiques entre les programmes scolaires¹⁷.

En plus des trois filières mentionnées, il existe deux autres catégories qui pèsent toutefois peu en termes de nombre d'élèves. Il s'agit d'une part des élèves dont l'enseignement ne suit aucun programme scolaire cantonal officiel (c'est généralement le cas des écoles privées), et d'autre part des élèves pour lesquels les données fournies ne permettent pas de les classer dans l'une des trois filières susmentionnées. Pour

¹⁵ En principe, on peut distinguer trois modèles structurels : *Modèle des filières* : répartition des élèves dans des filières séparées en fonction de leurs performances ; *Modèle coopératif* : répartition des élèves dans des classes de tronc commun selon des critères de performance, avec des cours de niveau différenciés. La répartition dans les types d'écoles se fait sur la base des classes de tronc commun ; *Modèle intégré* : répartition des élèves dans des classes de base sans sélection en fonction des performances, avec des cours de niveau différenciés en fonction des performances. La répartition dans les filières scolaires se fait en se fondant sur les cours de niveau suivis.

¹⁶ La catégorisation se réfère au niveau secondaire I.

¹⁷ Il est important de noter que ces filières scolaires nationales n'existent pas en tant que telles ; elles ont été créées spécifiquement aux fins de cette comparaison.

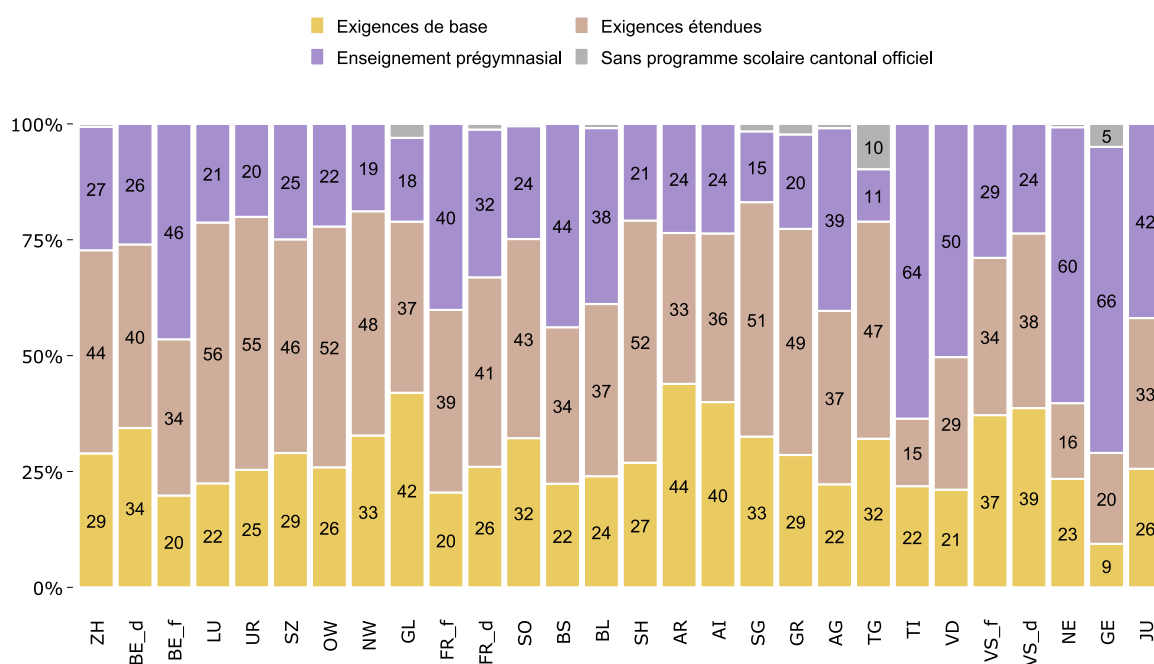
ces deux groupes, les proportions d'élèves qui atteignent les compétences fondamentales ne sont pas décrites dans la section 3.2¹⁸.

3.1 Répartition des élèves dans les filières scolaires cantonales

La section suivante présente la répartition des élèves entre les différentes filières scolaires et les deux autres catégories (pas de programme cantonal et pas d'affectation possible).

Comme le montre la figure 3.1, il existe des différences notables entre les cantons en ce qui concerne la répartition des élèves dans les différentes filières scolaires. La proportion d'élèves dans la filière scolaire avec exigences de base varie entre 9% et 44%. La proportion d'élèves dans la filière scolaire avec exigences étendues varie entre 15% et 56%. La proportion d'élèves dans la filière scolaire avec enseignement prégyrnasial varie entre 11% et 66%.

Figure 3.1: Répartition des filières scolaires selon les cantons



Remarque : le pourcentage n'est pas indiqué pour les proportions inférieures à 5%. En raison de l'arrondissement des valeurs, la somme totale peut parfois différer de 100%.

3.2 Atteinte des compétences fondamentales par filière scolaire et par canton

La section suivante décrit les pourcentages d'élèves qui, dans les trois filières, atteignent les compétences fondamentales dans les domaines de la compréhension écrite et de l'orthographe dans la langue de

¹⁸ Les répartitions spécifiques aux cantons ainsi que les proportions d'élèves atteignant les compétences fondamentales issus d'institutions d'enseignement spécialisé ou d'institutions proposant un enseignement de soutien renforcé sont présentées dans les portraits cantonaux en annexe.

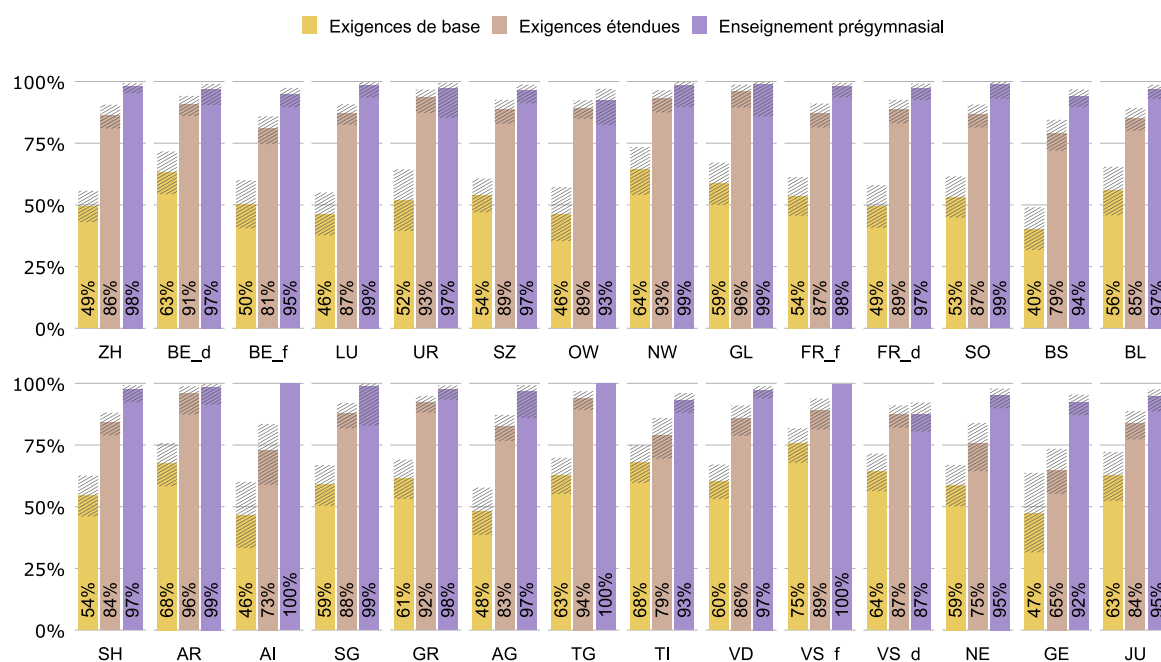
scolarisation, ainsi que dans les domaines de la compréhension écrite et de la compréhension orale dans la première ou la deuxième langue étrangère.

3.2.1 Langue de scolarisation (L1)

3.2.1.1 Compréhension écrite dans la langue de scolarisation

Dans la filière scolaire avec exigences de base, la proportion d'élèves atteignant les compétences fondamentales se situe entre 40% et 75%. Dans la filière scolaire avec exigences étendues, la proportion d'élèves atteignant les compétences fondamentales se situe entre 65% et 96%. Dans la filière scolaire avec enseignement prégyrnasial, la proportion d'élèves atteignant les compétences fondamentales se situe entre 87% et 100%.

Figure 3.2: Proportion d'élèves atteignant les compétences fondamentales dans le domaine de la compréhension écrite dans la langue de scolarisation, par filière et par canton



Remarque : les hachures en haut des barres indiquent l'intervalle de confiance à 95% pour les pourcentages estimés. L'intervalle de confiance ne peut pas être calculé si tous les élèves participants atteignent les compétences fondamentales dans la filière correspondante du canton, même en tenant compte de l'erreur de mesure.

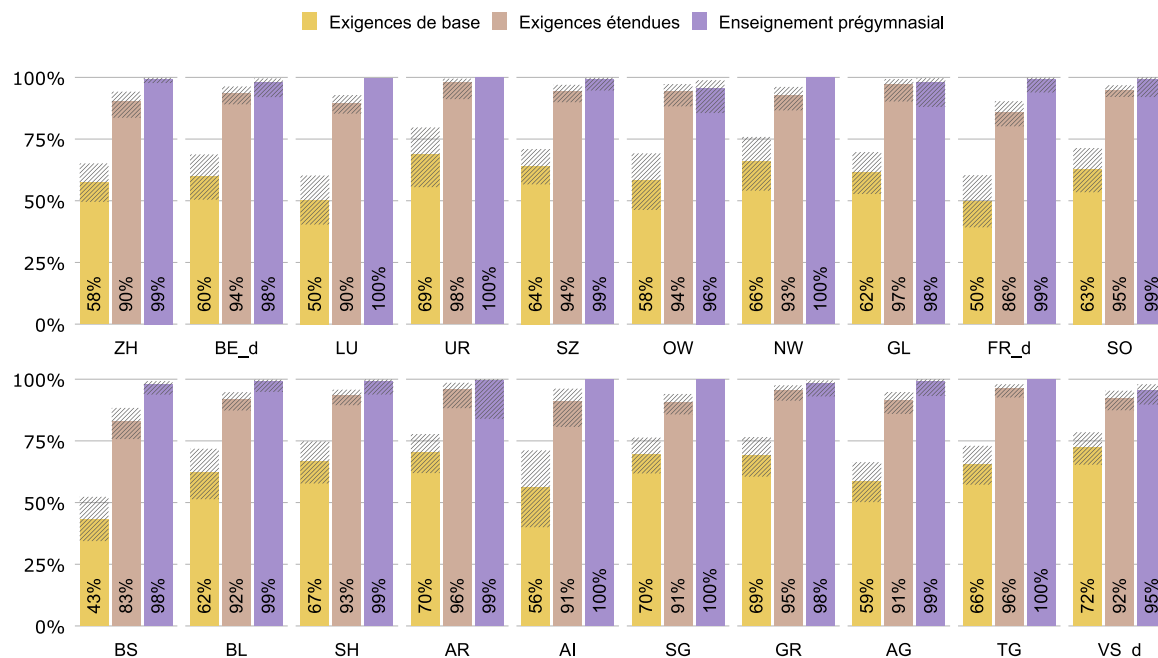
En résumé, on constate que la grande majorité des élèves atteignent les compétences fondamentales dans la filière à exigences étendues et en particulier dans la filière avec enseignement prégyrnasial. Dans certains cantons, elles et ils sont cependant moins de la moitié à atteindre ces compétences dans la filière à exigences de base (voir figure 3.2).

3.2.1.2 Orthographe dans la langue de scolarisation – Allemand

Dans la filière scolaire avec exigences de base, la proportion d'élèves atteignant les compétences fondamentales se situe entre 43% et 72%. Dans la filière scolaire avec exigences étendues, la proportion d'élèves atteignant les compétences fondamentales se situe entre 83% et 98%. Dans la filière scolaire

avec enseignement prégymnasial, la proportion d'élèves atteignant les compétences fondamentales se situe entre 95% et 100%.

Figure 3.3: Proportion d'élèves atteignant les compétences fondamentales dans le domaine de l'orthographe en allemand langue de scolarisation, par filière et par canton



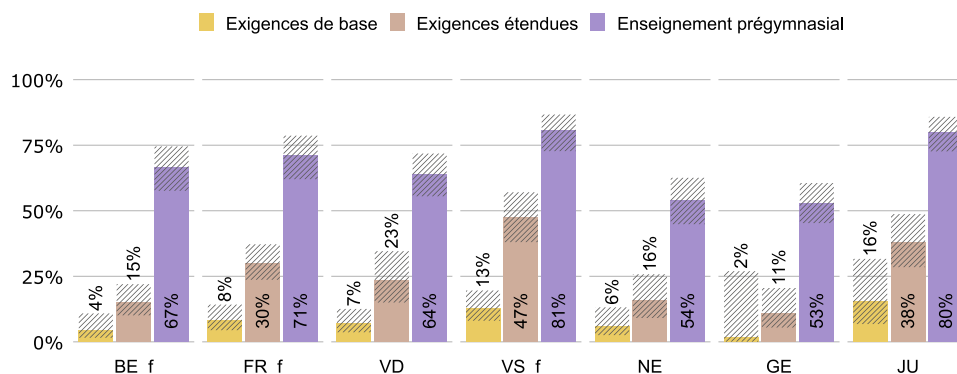
Remarque : les hachures en haut des barres indiquent l'intervalle de confiance à 95% pour les pourcentages estimés. L'intervalle de confiance ne peut pas être calculé si tous les élèves participants atteignent les compétences fondamentales dans la filière correspondante du canton, même en tenant compte de l'erreur de mesure.

On constate que dans la filière à exigences étendues et en particulier dans la filière avec enseignement prégymnasial, la grande majorité des élèves atteignent les compétences fondamentales. En revanche, dans la filière à exigences de base, certains cantons comptent moins de la moitié d'élèves atteignant ces compétences (voir figure 3.3).

3.2.1.3 Orthographe dans la langue de scolarisation – Français

Dans la filière scolaire avec exigences de base, la proportion d'élèves atteignant les compétences fondamentales se situe entre 2% et 16%. Dans la filière scolaire avec exigences étendues, la proportion d'élèves atteignant les compétences fondamentales se situe entre 11% et 47%. Dans la filière scolaire avec enseignement prégymnasial, la proportion d'élèves atteignant les compétences fondamentales se situe entre 53% et 81%.

Figure 3.4: Proportion d'élèves atteignant les compétences fondamentales dans le domaine de l'orthographe en français langue de scolarisation, par filière et par canton



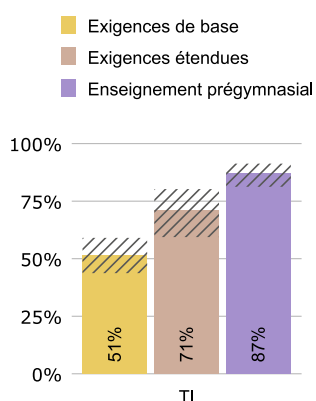
Remarque : les hachures en haut des barres indiquent l'intervalle de confiance à 95% pour les pourcentages estimés.

Alors que dans la filière avec enseignement pré gymnasial, dans tous les cantons, plus de la moitié et dans deux des cantons même quatre cinquièmes des élèves atteignent les compétences fondamentales, c'est le cas de moins de la moitié des élèves dans la filière à exigences étendues et de moins d'un sixième des élèves dans la filière à exigences de base (voir figure 3.4). Les différences entre la filière avec enseignement pré gymnasial et la filière avec exigences de base sont très marquées.

3.2.1.4 Orthographe dans la langue de scolarisation – Italien

Dans la filière scolaire avec exigences de base, 51% des élèves atteignent les compétences fondamentales dans le canton du Tessin, dans la filière avec exigences étendues 71% et dans la filière avec enseignement pré gymnasial 87%. Dans chaque filière, plus de la moitié des élèves atteignent donc les compétences fondamentales (voir figure 3.5).

Figure 3.5: Proportion d'élèves atteignant les compétences fondamentales en orthographe en italien langue de scolarisation, par filière dans le canton du Tessin



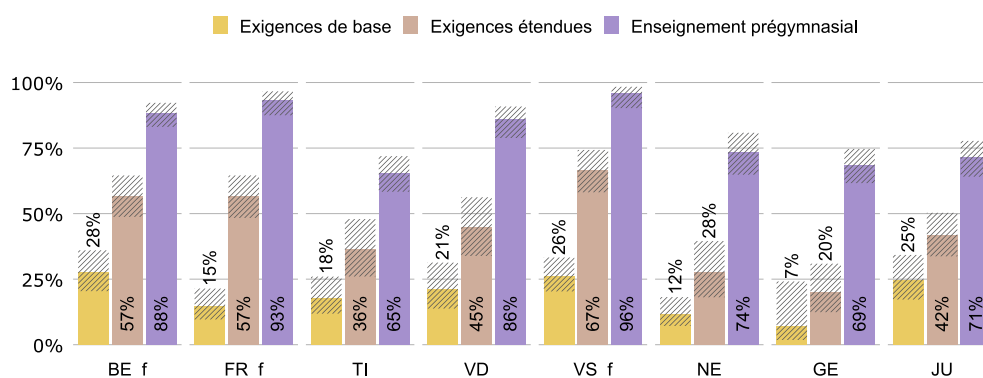
Remarque : les hachures en haut des barres indiquent l'intervalle de confiance à 95% pour la proportion estimée.

3.2.2 Première et deuxième langues étrangères (L2/L3)

3.2.2.1 Compréhension orale en allemand langue étrangère

Dans la filière scolaire avec exigences de base, la proportion d'élèves atteignant les compétences fondamentales se situe entre 7% et 28%. Dans la filière scolaire avec exigences étendues, la proportion d'élèves atteignant les compétences fondamentales se situe entre 20% et 67%. Dans la filière scolaire avec enseignement prégyrnasial, la proportion d'élèves atteignant les compétences fondamentales se situe entre 65% et 96%.

Figure 3.6: Proportion d'élèves atteignant les compétences fondamentales dans le domaine de la compréhension orale en allemand langue étrangère (L2/L3), par filière et par canton



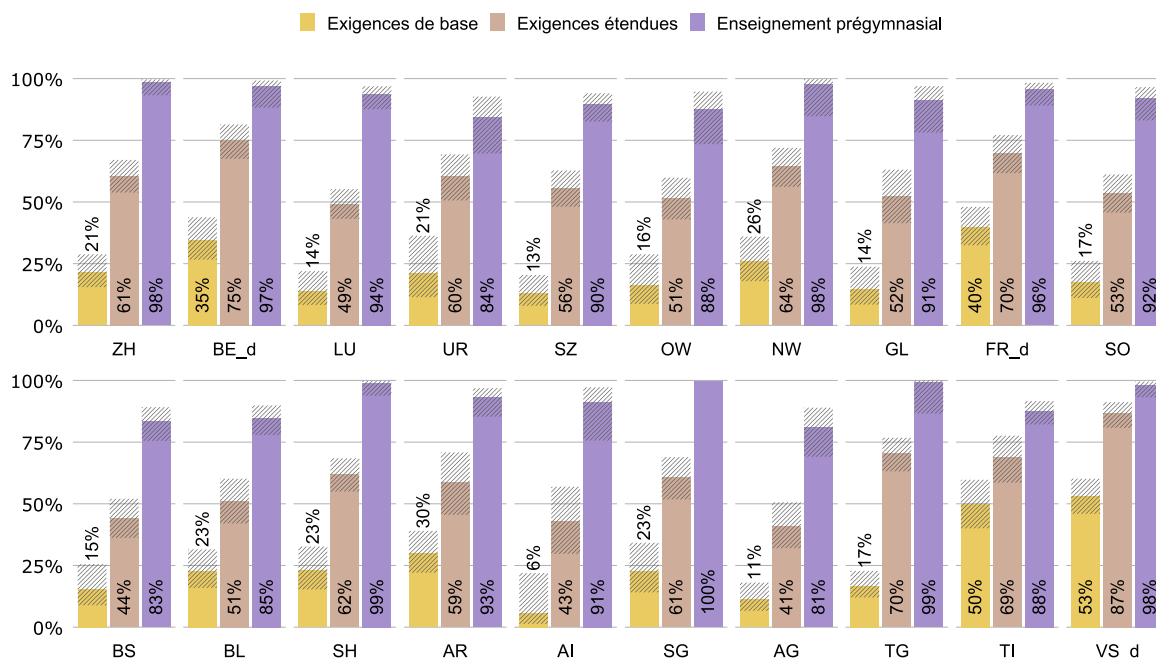
Remarque : les hachures en haut des barres indiquent l'intervalle de confiance à 95% pour les pourcentages estimés.

Dans la filière avec enseignement prégyrnasial, de nombreux élèves atteignent les compétences fondamentales ; dans la filière à exigences étendues et surtout dans la filière à exigences de base, moins de la moitié des élèves atteignent ces compétences dans la plupart des cantons (voir figure 3.6).

3.2.2.2 Compréhension orale en français langue étrangère

Dans la filière scolaire avec exigences de base, la proportion d'élèves atteignant les compétences fondamentales se situe entre 6% et 53%. Dans la filière scolaire avec exigences étendues, la proportion d'élèves atteignant les compétences fondamentales se situe entre 41% et 87%. Dans la filière scolaire avec enseignement prégyrnasial, la proportion d'élèves atteignant les compétences fondamentales se situe entre 81% et 100%.

Figure 3.7: Proportion d'élèves atteignant les compétences fondamentales dans le domaine de la compréhension orale en français langue étrangère (L2/L3), par filière et par canton



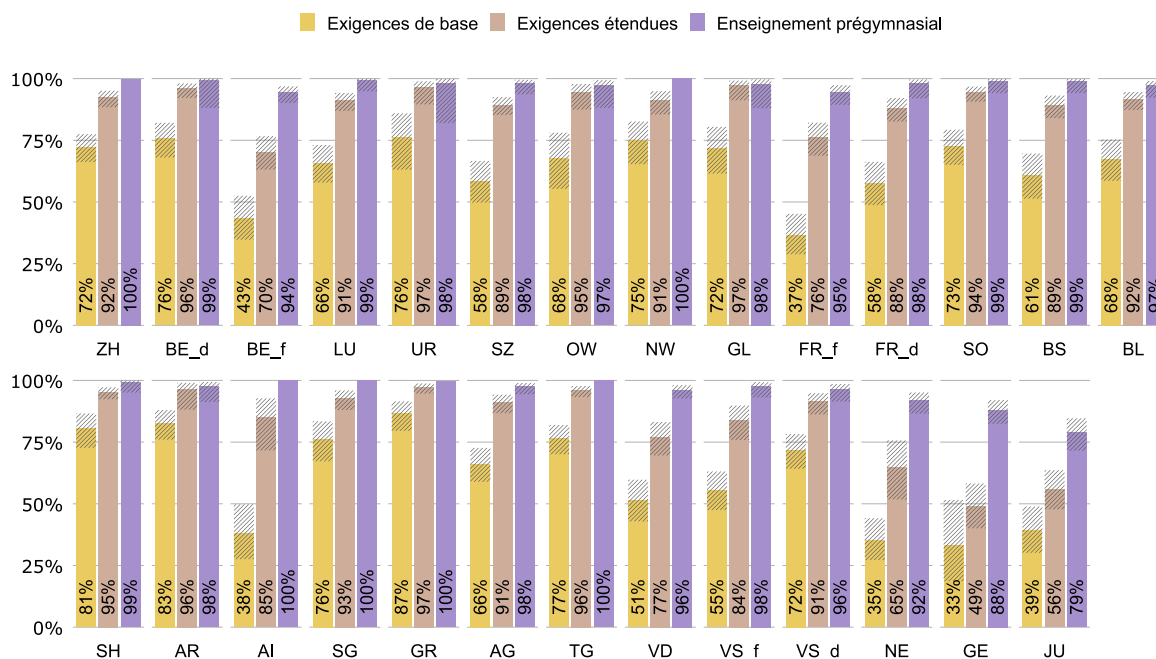
Remarque : les hachures en haut des barres indiquent l'intervalle de confiance à 95% pour les pourcentages estimés. L'intervalle de confiance ne peut pas être calculé si tous les élèves participants atteignent les compétences fondamentales dans la filière correspondante du canton, même en tenant compte de l'erreur de mesure.

Alors que la plupart des élèves atteignent les compétences fondamentales dans la filière avec enseignement prégyrnasial, elles et ils sont, dans certains cantons, moins de la moitié dans la filière à exigences étendues et surtout dans la filière à exigences de base (voir figure 3.7).

3.2.2.3 Compréhension orale en anglais langue étrangère

Dans la filière scolaire avec exigences de base, la proportion d'élèves atteignant les compétences fondamentales se situe entre 33% et 87%. Dans la filière scolaire avec exigences étendues, la proportion d'élèves atteignant les compétences fondamentales se situe entre 49% et 97%. Dans la filière scolaire avec enseignement prégyrnasial, la proportion d'élèves atteignant les compétences fondamentales se situe entre 79% et 100%.

Figure 3.8: Proportion d'élèves atteignant les compétences fondamentales en compréhension orale en anglais langue étrangère (L2/L3), par filière et par canton



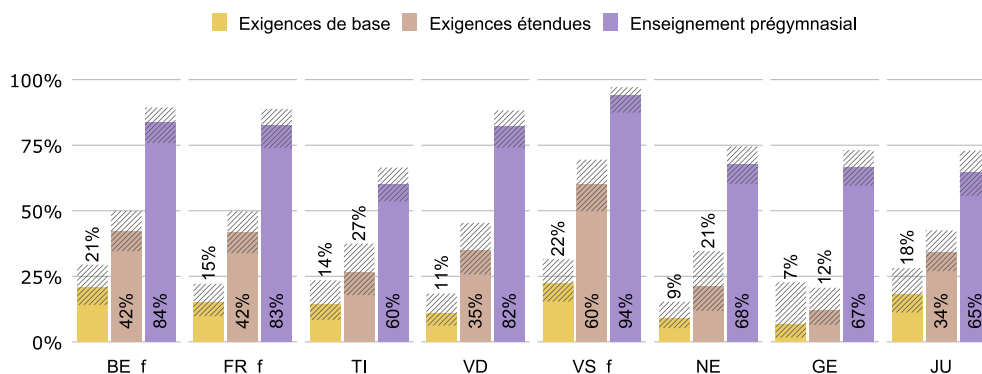
Remarque : les hachures en haut des barres indiquent l'intervalle de confiance à 95% pour les pourcentages estimés. L'intervalle de confiance ne peut pas être calculé si tous les élèves participants atteignent les compétences fondamentales dans la filière correspondante du canton, même en tenant compte de l'erreur de mesure.

On constate que, dans la filière aux exigences plus élevées, une proportion plus importante d'élèves atteint généralement les compétences fondamentales, tandis que, dans la filière avec exigences de base, ce taux n'atteint dans certains cantons même pas la moitié des élèves (voir figure 3.8).

3.2.2.4 Compréhension écrite en allemand langue étrangère

Dans la filière scolaire avec exigences de base, la proportion d'élèves atteignant les compétences fondamentales se situe entre 7% et 22%. Dans la filière scolaire avec exigences étendues, la proportion d'élèves atteignant les compétences fondamentales se situe entre 12% et 60%. Dans la filière scolaire avec enseignement pré gymnasial, la proportion d'élèves atteignant les compétences fondamentales se situe entre 60% et 94%.

Figure 3.9: Proportion d'élèves atteignant les compétences fondamentales dans le domaine de la compréhension écrite en allemand langue étrangère (L2/L3), par filière et par canton



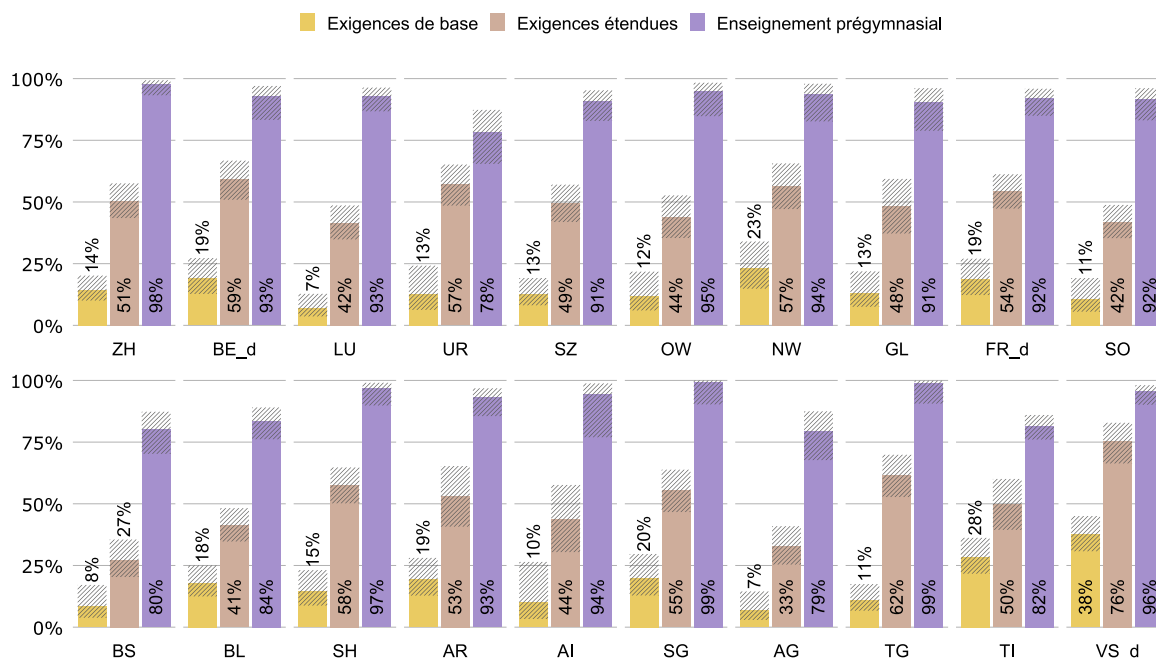
Remarque : les hachures en haut des barres indiquent l'intervalle de confiance à 95% pour les pourcentages estimés.

Dans la filière avec enseignement pré gymnasial, beaucoup d'élèves atteignent les compétences fondamentales. Cependant, dans la filière avec exigences étendues, elles et ils ne sont moins de la moitié et, dans la filière à exigences de base, ils sont même moins d'un quart (voir figure 3.9).

3.2.2.5 Compréhension écrite en français langue étrangère

Dans la filière scolaire avec exigences de base, la proportion d'élèves atteignant les compétences fondamentales se situe entre 7% et 38%. Dans la filière scolaire avec exigences étendues, la proportion d'élèves atteignant les compétences fondamentales se situe entre 27% et 76%. Dans la filière scolaire avec enseignement pré gymnasial, la proportion d'élèves atteignant les compétences fondamentales se situe entre 78% et 99%.

Figure 3.10: Proportion d'élèves atteignant les compétences fondamentales dans le domaine de la compréhension écrite en français langue étrangère (L2/L3), par filière et par canton



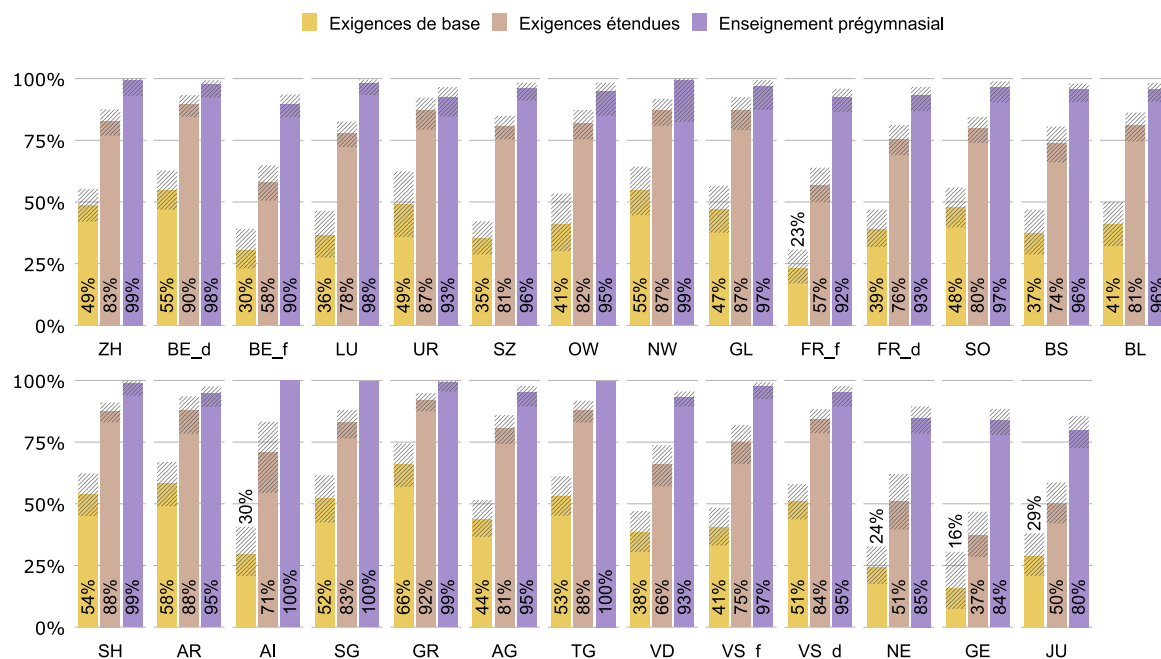
Remarque : les hachures en haut des barres indiquent l'intervalle de confiance à 95% pour les pourcentages estimés.

On constate que, dans la filière avec enseignement pré-gymnasial, la plupart des élèves atteignent les compétences fondamentales. En revanche, dans certains cantons, moins de la moitié y parvient dans la filière à exigences étendues et elles et ils sont encore moins nombreux dans la filière à exigences de base (voir figure 3.10).

3.2.2.6 Compréhension écrite en anglais langue étrangère

Dans la filière scolaire avec exigences de base, la proportion d'élèves atteignant les compétences fondamentales se situe entre 16% et 66%. Dans la filière scolaire avec exigences étendues, la proportion d'élèves atteignant les compétences fondamentales se situe entre 37% et 92%. Dans la filière scolaire avec enseignement pré-gymnasial, la proportion d'élèves atteignant les compétences fondamentales se situe entre 80% et 100%.

Figure 3.11: Proportion d'élèves atteignant les compétences fondamentales dans le domaine de la compréhension écrite en anglais langue étrangère (L2/L3), par filière et par canton



Remarque : les hachures en haut des barres indiquent l'intervalle de confiance à 95% pour les pourcentages estimés. L'intervalle de confiance ne peut pas être calculé si tous les élèves participants atteignent les compétences fondamentales dans la filière correspondante du canton, même en tenant compte de l'erreur de mesure.

Alors que la plupart des élèves atteignent les compétences fondamentales dans la filière avec enseignement pré-gymnasial, elles et ils sont moins nombreux à y parvenir dans la filière à exigences étendues. Dans la filière à exigences de base de certains cantons, elles et ils représentent moins de la moitié des élèves (voir figure 3.11).

4. Atteinte des compétences fondamentales en fonction des caractéristiques individuelles des élèves

Dans ce chapitre, les proportions d'élèves atteignant les compétences fondamentales dans les domaines suivants sont décrites : compréhension écrite et orthographe dans la langue de scolarisation, ainsi que compréhension écrite et orale dans la première et la deuxième langue étrangère, en fonction de leurs caractéristiques individuelles. Les caractéristiques retenues sont, d'une part, indépendantes de l'offre éducative et, d'autre part, selon les recherches antérieures (Brühwiler & Helmke, 2018 ; Erzinger et al., 2023 ; OCDE, 2023 ; Verner & Helbling, 2019), associées aux performances scolaires : le *genre* des élèves, leur *origine sociale*, la *langue parlée à la maison* et le *statut migratoire*.

Dans ce qui suit, on présente d'abord la composition de la population scolaire par canton et par région de test en fonction des quatre caractéristiques individuelles des élèves étudiées dans ce chapitre. Ces informations permettent de contextualiser les proportions d'élèves atteignant les compétences fondamentales. Selon le test de compétence réalisé, un total de sept régions de test est analysé (voir figure 1.1 dans la section 1.2.2 pour un aperçu) : (1) région de test « Compréhension écrite dans la langue de scolarisation », (2) région « Orthographe en allemand, langue de scolarisation », (3) région « Orthographe en français, langue de scolarisation », (4) région « Orthographe en italien, langue de scolarisation », (5) région « Allemand, langue étrangère », (6) région « Français, langue étrangère » et (7) région « Anglais, langue étrangère ». Ces régions de test se composent de différents cantons en fonction du domaine de compétence évalué.

Dans un second temps, les proportions d'élèves atteignant les compétences fondamentales sont présentées pour chacune des caractéristiques individuelles, à savoir le *genre*, l'*origine sociale*, la *langue parlée à la maison* et le *statut migratoire*. Les résultats sont présentés pour chaque domaine de compétence étudié, à savoir la compréhension écrite dans la langue de scolarisation, l'orthographe dans la langue de scolarisation, ainsi que la compréhension orale et la compréhension écrite dans la première et la deuxième langue étrangère.

En dernier lieu, on décrit la relation statistique entre chaque caractéristique individuelle et les proportions d'élèves atteignant les compétences fondamentales, tout en contrôlant statistiquement l'effet des autres caractéristiques individuelles¹⁹. Cela permet d'identifier la relation spécifique entre une caractéristique individuelle et l'atteinte des compétences fondamentales dans un domaine de compétence, indépendamment des autres caractéristiques individuelles prises en compte. Il se peut, par exemple, qu'une relation observée entre le statut migratoire et l'atteinte des compétences fondamentales s'explique en partie par le lien entre le statut migratoire et la ou les langues parlées à la maison, ou par l'origine sociale. Si la proportion d'élèves atteignant les compétences fondamentales diffère entre les deux groupes, avec ou sans une expérience migratoire directe ou héritée, ces deux groupes peuvent également se distinguer en ce qui concerne la répartition des langues parlées à la maison et leur origine

¹⁹ Les proportions contrôlées ont été calculées sur la base de régressions logistiques multiples.

sociale. En contrôlant la langue parlée à la maison et l'origine sociale, on isole dans cet exemple la relation propre au statut migratoire. L'interprétation des résultats se fait par rapport aux figures respectives dans les chapitres correspondants, ainsi qu'en regard des tableaux B.1 à B.4 de l'annexe B sur la signification statistique des différences individuelles entre les groupes.

Ces relations sont présentées pour l'ensemble de la région de test, tandis que les relations spécifiques à chaque canton sont détaillées dans les portraits cantonaux en annexe C.

4.1 Atteinte des compétences fondamentales selon le genre

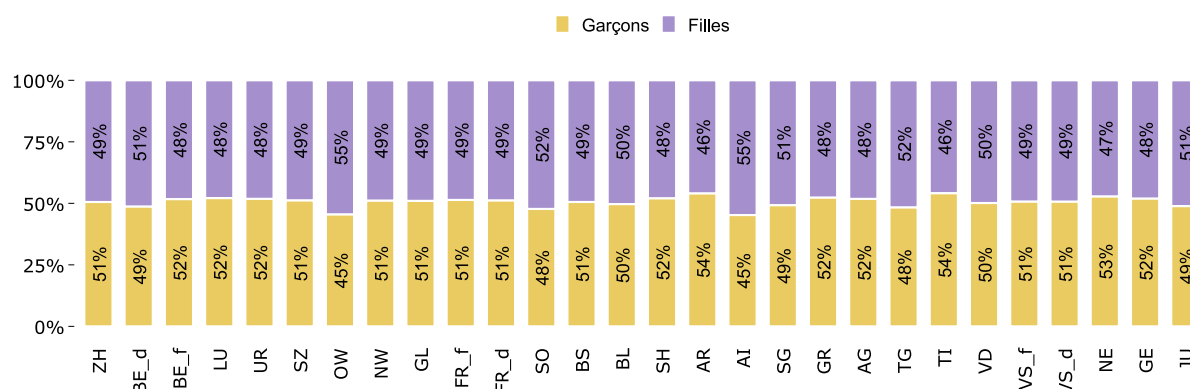
Dans cette section, on commence par présenter la composition de la population scolaire par genre, pour les cantons et les régions de test. Ensuite, les différences dans l'atteinte des compétences fondamentales sont décrites, selon le genre, pour les domaines suivants : compréhension écrite dans la langue de scolarisation, orthographe dans la langue de scolarisation, ainsi que compréhension écrite et orale dans la première et la deuxième langue étrangère. Ces différences sont d'abord présentées sans prendre en compte les autres caractéristiques considérées (non contrôlé), puis en les intégrant (contrôlé).

4.1.1 Répartition de la caractéristique « genre » dans les cantons et les régions de test

51% de garçons et 49% de filles ont participé à l'enquête COFO 2023. La répartition entre filles et garçons dans les cantons et les régions de test est présentée dans les figures 4.1 (cantons) et 4.2 (régions de test).

Dans les cantons, la répartition entre les genres est assez équilibrée. La proportion de garçons et de filles varie entre 45% et 55% (voir figure 4.1).

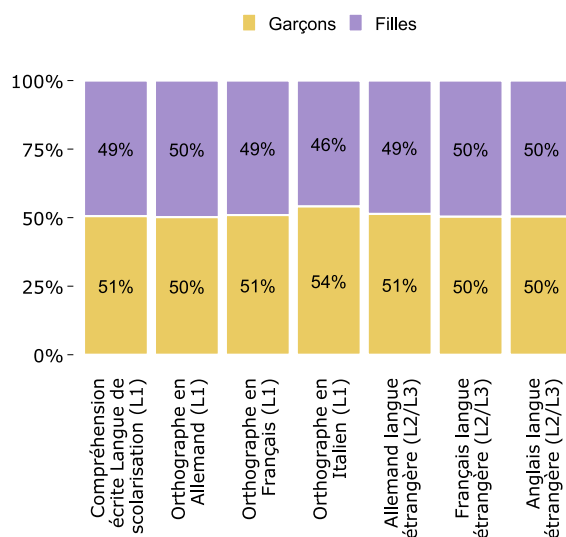
Figure 4.1: Répartition de la caractéristique « genre » dans les cantons



Dans les différentes régions de test, le ratio entre les genres est également à peu près équilibré. Bien que la plupart des régions présentent une répartition presque égale, ou légèrement inférieure, des filles par rapport aux garçons, la région de test « Orthographe en italien (L1) » se démarque des autres. Dans cette région, 54% des élèves sont des garçons et 46% des filles (voir figure 4.2). Dans des régions de plus petite

taille, comme « Orthographe en italien (L1) », qui est la plus petite des régions de test étudiées ici, les inégalités dans la répartition ont tendance à être moins atténuées.

Figure 4.2: Répartition de la caractéristique « genre » dans les régions de test

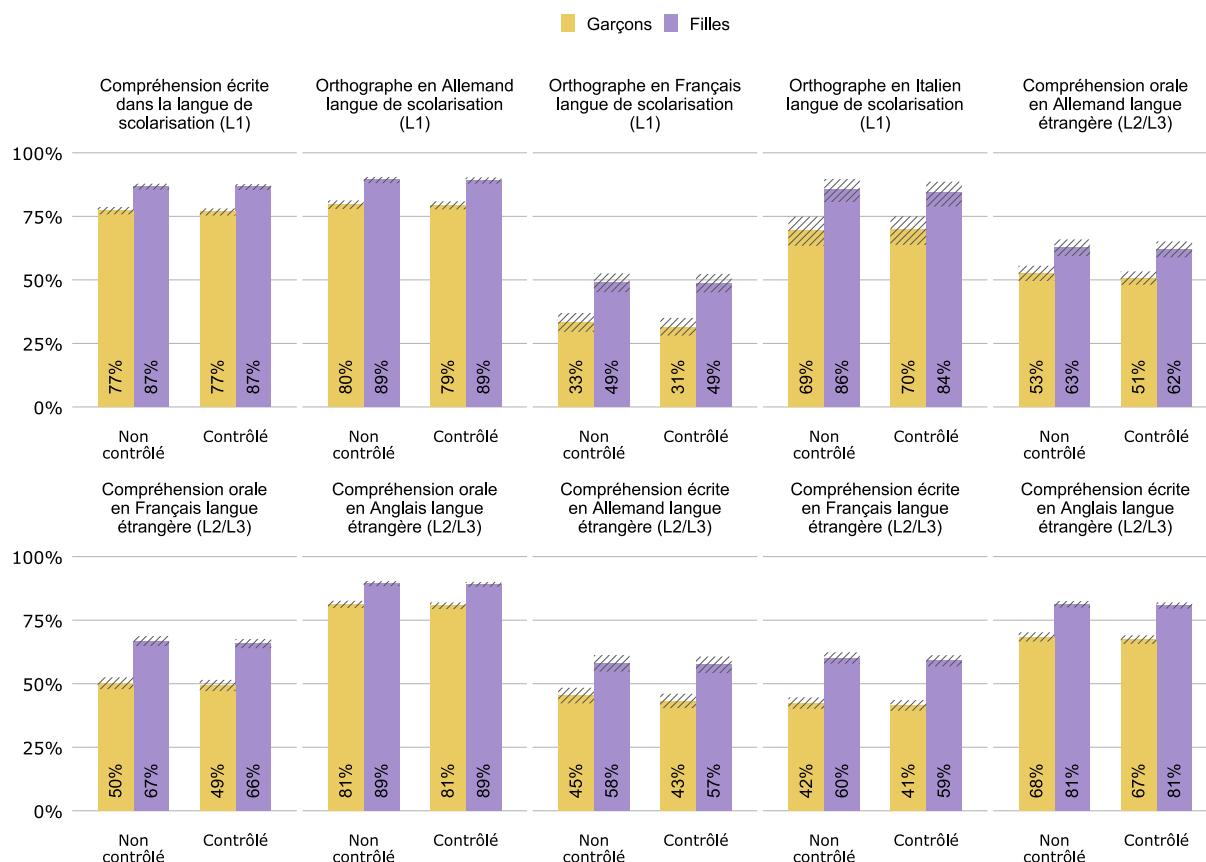


Remarque : selon le domaine de compétence, un canton peut faire partie de plusieurs régions de test (voir figure 1.1).

4.1.2 Proportion d'atteinte des compétences fondamentales selon le genre

Dans tous les domaines de compétence étudiés – à savoir la compréhension écrite (L1), l'orthographe en allemand, en français et en italien (L1), ainsi que la compréhension orale et écrite dans les langues étrangères allemand, anglais et français (L2/L3) – on observe des différences statistiquement significatives entre les garçons et les filles. Les proportions d'élèves atteignant les compétences fondamentales sont plus élevées chez les filles que chez les garçons (voir les barres avant contrôle de la figure 4.3) ; voir aussi le tableau B.1 en annexe B sur la signification statistique des différences).

Figure 4.3: Proportions, non contrôlées et contrôlées, d'élèves atteignant les compétences fondamentales dans les différents domaines de compétence, en fonction du genre



Remarque : les hachures en haut des barres indiquent l'intervalle de confiance à 95% pour les pourcentages estimés qui incluent les pourcentages vrais avec une probabilité de 95%. Ils représentent ainsi l'incertitude due à l'échantillonnage et à l'erreur de mesure des estimations présentées, une incertitude plus grande allant de pair avec un intervalle de confiance plus large. La comparaison de deux estimations uniquement sur la base d'intervalles de confiance n'est pas précise ; c'est pourquoi le tableau B.1 de l'annexe B indique, sur la base de tests statistiques, si les proportions d'élèves atteignant les compétences fondamentales diffèrent de manière statistiquement significative entre deux groupes. Non contrôlé signifie que les trois autres caractéristiques individuelles ne sont pas prises en compte dans l'analyse statistique. Contrôlé signifie, en revanche, que les trois autres caractéristiques sont prises en compte dans l'analyse, ce qui permet d'estimer la proportion ajustée en fonction de ces caractéristiques.

Lorsque l'on contrôle statistiquement les autres caractéristiques individuelles prises en compte – l'origine sociale, la langue parlée à la maison et le statut migratoire –, il est possible d'évaluer si les différences observées entre filles et garçons s'expliquent par ces variables, qui pourraient être liées au genre.

Même après avoir contrôlé les autres caractéristiques individuelles, les différences entre filles et garçons restent statistiquement significatives dans tous les domaines de compétence (voir B.1 dans l'annexe B). Dans la figure 4.3, les barres avec les proportions contrôlées ne diffèrent que très peu de celles avec les résultats non contrôlés. Cela signifie que les différences liées au genre ne peuvent pas être attribuées à des corrélations avec d'autres caractéristiques. Ces différences se révèlent donc robustes.

4.2 Atteinte des compétences fondamentales selon l'origine sociale

Cette section présente la répartition d'élèves selon leur origine sociale dans les cantons et les régions de test. L'origine sociale est mesurée à l'aide d'un indice qui combine le plus haut niveau de formation des

parents, le statut professionnel le plus élevé des parents – mesuré selon l'ISEI-08 (cf. [Ganzeboom, 2010](#)) – et le nombre de livres disponibles à la maison (cf. [Seiler & Uslu, 2025](#)). L'origine sociale des élèves est répartie en quatre quarts à l'échelle de la Suisse : le quart inférieur correspond aux 25% des élèves issus des milieux les plus défavorisés, le deuxième quart aux 25% suivants, le troisième quart aux 25% intermédiaires supérieurs, et le quart supérieur aux 25% des élèves issus des milieux les plus favorisés. Cela signifie qu'en ce qui concerne les cantons et les régions de test analysés, leur composition sera systématiquement comparée à celle de la population scolaire, en termes d'origine sociale, à l'échelle de l'ensemble de la Suisse.

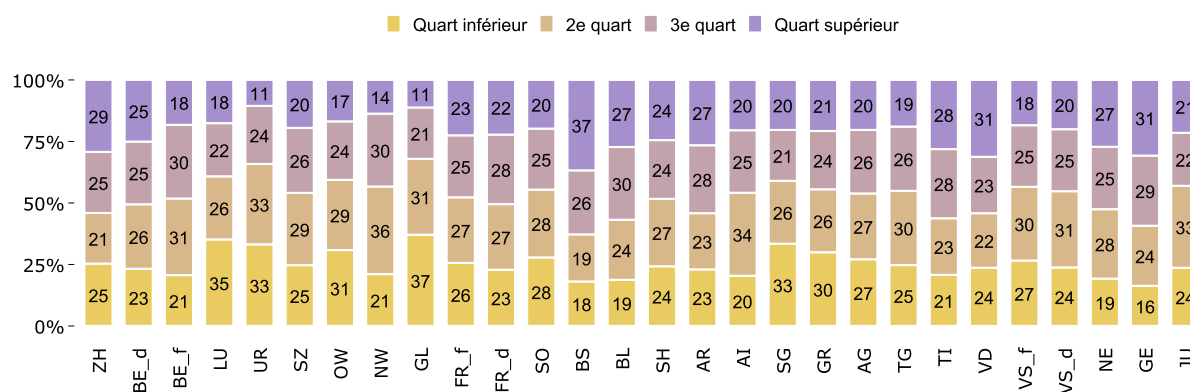
La section suivante présente d'abord la répartition des élèves selon leur origine sociale dans les cantons et les régions de test. Ensuite, les différences dans l'atteinte des compétences fondamentales sont décrites, selon l'origine sociale, pour les domaines suivants : compréhension écrite dans la langue de scolarisation, orthographe dans la langue de scolarisation, ainsi que compréhension écrite et orale dans la première et la deuxième langue étrangère. Ces différences sont d'abord présentées sans prendre en compte les autres caractéristiques considérées (non contrôlé), puis en les intégrant (contrôlé).

4.2.1 Répartition de la caractéristique « origine sociale » dans les cantons et les régions de test

Comme mentionné précédemment, la population de l'enquête COFO 2023 est répartie en quatre groupes équivalents, chacun représentant 25% des élèves, en fonction de leur origine sociale. La répartition de ces quarts de l'origine sociale pour l'ensemble de la Suisse dans les cantons et dans les régions de test est présentée dans les figures [4.4](#) (cantons) et [4.5](#) (région de test).

On observe des différences notables entre les cantons dans la composition de la population scolaire en fonction de leur origine sociale. La proportion d'élèves appartenant au quart inférieur selon l'origine sociale varie de 16% dans le canton de Genève à 37% dans le canton de Glaris. Si l'on considère l'ensemble de la Suisse, le canton de Glaris a donc une proportion d'élèves socialement défavorisés nettement plus importante que le canton de Genève. La proportion appartenant au 2^e quart selon l'origine sociale varie de 19% dans le canton de Bâle-Ville à 36% dans le canton de Nidwald. Dans le 3^e quart, les proportions oscillent entre 21% dans les cantons de Glaris et de Saint-Gall et 30% dans les cantons de Berne (partie francophone), Nidwald et Bâle-Campagne. La proportion d'élèves appartenant au quart supérieur selon l'origine sociale varie de 11% dans les cantons d'Uri et de Glaris à 37% dans le canton de Bâle-Ville. Si l'on considère l'ensemble de la Suisse, le canton de Bâle-Ville a donc une proportion d'élèves socialement privilégiés nettement plus importante que le canton de Glaris. Ces données, ainsi que d'autres pourcentages, sont détaillées dans la figure [4.4](#).

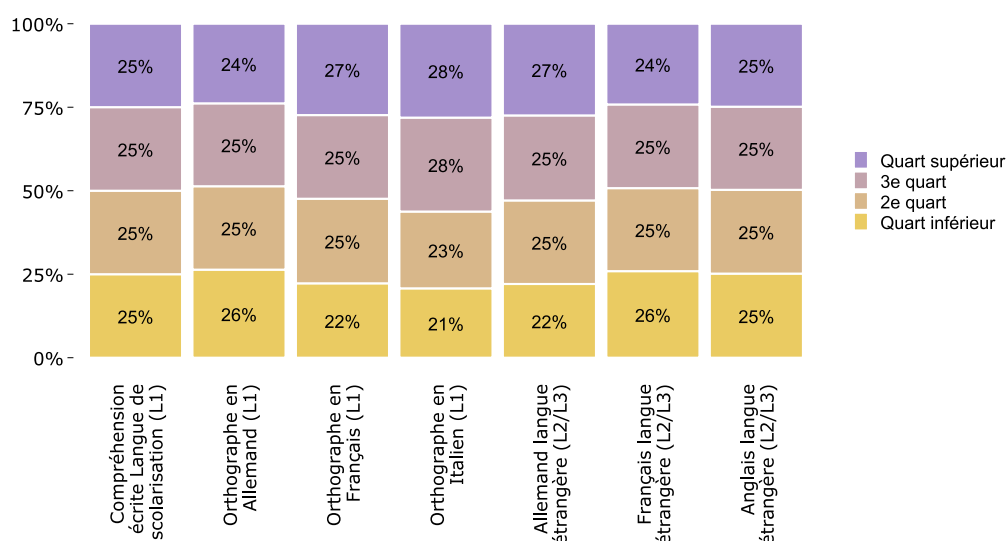
Figure 4.4: Répartition de la caractéristique « origine sociale » dans les cantons



Remarque : en raison de l'arrondissement des valeurs, la somme totale peut parfois différer de 100%.

Les répartitions dans les régions de test sont, comme on peut s'y attendre en raison de leur taille, globalement plus équilibrées que celles observées dans les cantons (voir figure 4.5). Dans les régions de test « Orthographe en français, langue de scolarisation », « Orthographe en italien, langue de scolarisation » et « Allemand, langue étrangère », on observe une légère sous-représentation des élèves issus du quart inférieur de l'origine sociale et une surreprésentation des élèves du quart supérieur. En revanche, dans les régions de test « Orthographe en allemand, langue de scolarisation » et « Français, langue étrangère », les élèves issus du quart inférieur de l'origine sociale sont proportionnellement plus nombreux, tandis que celles et ceux du quart supérieur y sont moins représentés. La région de test « Orthographe en italien, langue de scolarisation » se distingue par un cas particulier : des écarts sont observés entre le deuxième et le troisième quart de l'origine sociale, avec une sous-représentation des élèves du deuxième quart et une surreprésentation des élèves du troisième, en comparaison avec les autres régions de test.

Figure 4.5: Répartition de la caractéristique « origine sociale » dans les régions de test

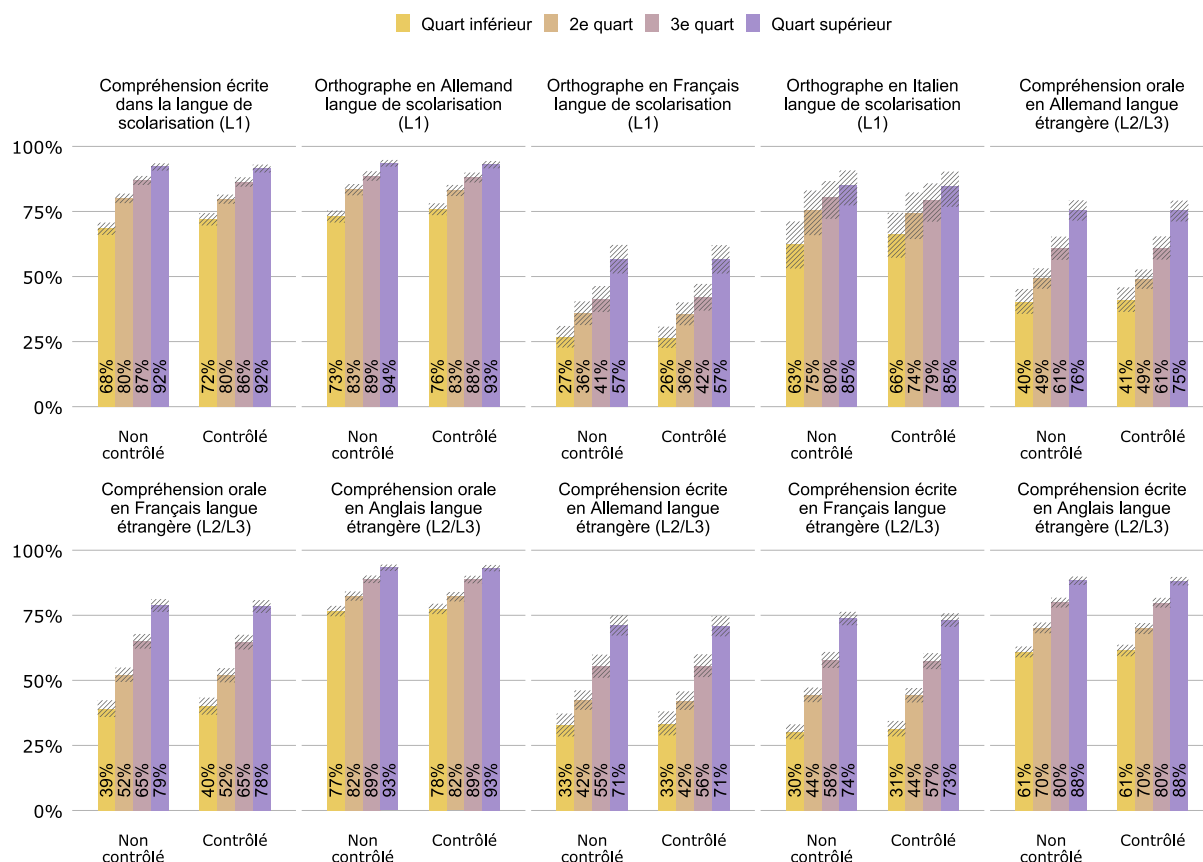


Remarque : selon le domaine de compétence, un canton peut faire partie de plusieurs régions de test (voir figure 1.1). En raison de l'arrondissement des valeurs, la somme totale peut parfois différer de 100%.

4.2.2 Proportion d'atteinte des compétences fondamentales selon l'origine sociale

La proportion d'élèves atteignant les compétences fondamentales diffère de manière significative entre les quartiles d'origine sociale dans presque tous les domaines de compétence. Seuls les domaines « Orthographe en français (L1) » et « Orthographe en italien (L1) » font exception. Dans le domaine « Orthographe en français (L1) », aucune différence statistiquement significative n'est observée concernant l'atteinte des compétences fondamentales entre les élèves des deuxième et troisième quarts de l'origine sociale. De même, les différences dans le domaine « Orthographe en italien (L1) » entre les élèves des deuxième et troisième quarts, des deuxième et quatrième quarts, ainsi que des troisième et quatrième quarts de l'origine sociale ne sont pas statistiquement significatives (voir les barres non contrôlées de la figure 4.6 ; voir aussi le tableau B.2 de l'annexe B sur la signification statistique des différences). Les différences majoritairement significatives sur le plan statistique et souvent marquées entre les élèves des différents quarts de l'origine sociale mettent en lumière que l'atteinte des compétences fondamentales dans les domaines évalués est liée à l'origine sociale.

Figure 4.6: Proportions, non contrôlées et contrôlées, d'élèves atteignant les compétences fondamentales dans les différents domaines de compétence, en fonction de l'origine sociale



Remarque : les hachures en haut des barres indiquent l'intervalle de confiance à 95% pour les pourcentages estimés qui incluent les pourcentages vrais avec une probabilité de 95%. Ils représentent ainsi l'incertitude due à l'échantillonnage et à l'erreur de mesure des estimations présentées, une incertitude plus grande allant de pair avec un intervalle de confiance plus large. La comparaison de deux estimations uniquement sur la base d'intervalles de confiance n'est pas précise ; c'est pourquoi le tableau B.2 de l'annexe B indique, sur la base de tests statistiques, si les proportions d'élèves atteignant les compétences fondamentales diffèrent de manière statistiquement significative entre deux groupes. Non contrôlé signifie que les trois autres caractéristiques individuelles ne sont pas prises en compte dans l'analyse statistique. Contrôlé signifie, en revanche, que les trois autres caractéristiques sont prises en compte dans l'analyse, ce qui permet d'estimer la proportion ajustée en fonction de ces caractéristiques.

Pour évaluer le lien indépendant de l'origine sociale, et de l'atteinte des compétences fondamentales, les proportions contrôlées – c'est-à-dire en tenant compte statistiquement du genre, de la langue parlée à la maison et du statut migratoire – sont examinées.

Presque toutes les différences statistiquement significatives restent significatives même après le contrôle de ces caractéristiques (voir tableau B.2 dans l'annexe B). Dans la figure 4.6, les barres avec les proportions contrôlées ne diffèrent que très peu de celles avec les résultats non contrôlés. Cela indique que l'origine sociale entretient un lien étroit avec l'atteinte des compétences fondamentales.

4.3 Atteinte des compétences fondamentales selon la langue parlée à la maison

Dans cette section, on commence par présenter la répartition des langues parlées à la maison dans les cantons et les régions de test. Une distinction est faite entre trois groupes d'élèves : les élèves qui parlent

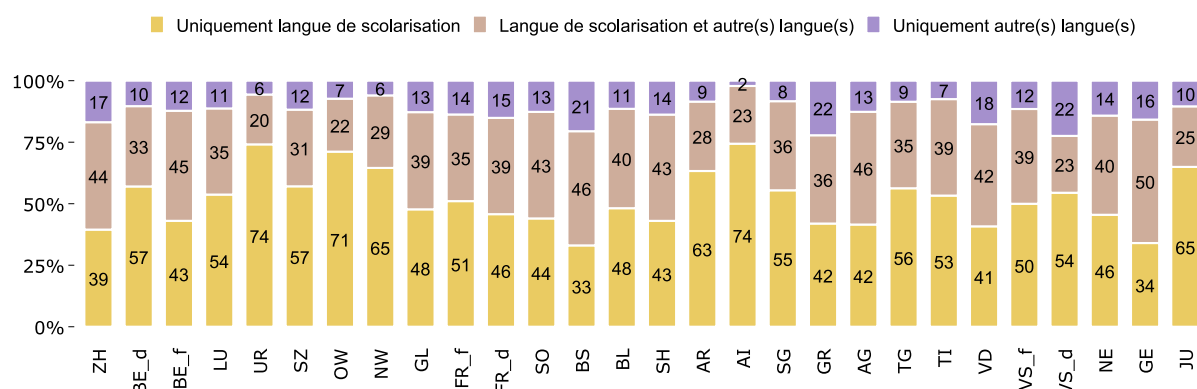
exclusivement la langue de scolarisation à la maison, celles et ceux qui parlent à la fois cette langue et au moins une autre, et enfin les élèves qui parlent uniquement une ou plusieurs langues autres que la langue de scolarisation à la maison. Ensuite, les différences dans l'atteinte des compétences fondamentales sont décrites, selon la langue parlée à la maison, pour les domaines suivants : compréhension écrite dans la langue de scolarisation, orthographe dans la langue de scolarisation, ainsi que compréhension écrite et orale dans la première et la deuxième langue étrangère. Ces différences sont d'abord présentées sans prendre en compte les autres caractéristiques considérées (non contrôlé), puis en les intégrant (contrôlé).

4.3.1 Répartition de la caractéristique « langue parlée à la maison » dans les cantons et les régions de test

La population de l'enquête COFO 2023 se compose de 47% d'élèves dont la langue de scolarisation est également la langue parlée à la maison, de 40% d'élèves qui parlent à la maison la langue de scolarisation ainsi qu'au moins une autre langue, et de 13% d'élèves qui parlent uniquement (au moins) une autre langue que la langue de scolarisation à la maison. La répartition de cette catégorie dans les cantons et les régions de test est présentée dans les figures 4.7 (cantons) et 4.8 (régions de test).

Lors de l'analyse des langues parlées à la maison dans les différents cantons, on constate que, dans la grande majorité d'entre eux, les élèves qui parlent exclusivement la langue de scolarisation à la maison forment le groupe majoritaire. Les exceptions sont les cantons de Zurich, Berne (partie francophone), Bâle-Ville, Argovie, Vaud et Genève. Dans ces cantons, la proportion d'élèves qui parlent la langue de scolarisation et au moins une autre langue à la maison est légèrement plus élevée (les proportions varient de 42% à 50% ; voir figure 4.7). Dans le canton de Schaffhouse, les proportions de ces deux groupes sont égales (43% chacune). Les élèves qui parlent exclusivement une ou plusieurs langues autres que la langue de scolarisation à la maison représentent le groupe le moins nombreux dans tous les cantons, avec des proportions entre 2% dans le canton d'Appenzell Rhodes-Intérieures et 22% dans les cantons des Grisons et du Valais (partie germanophone).

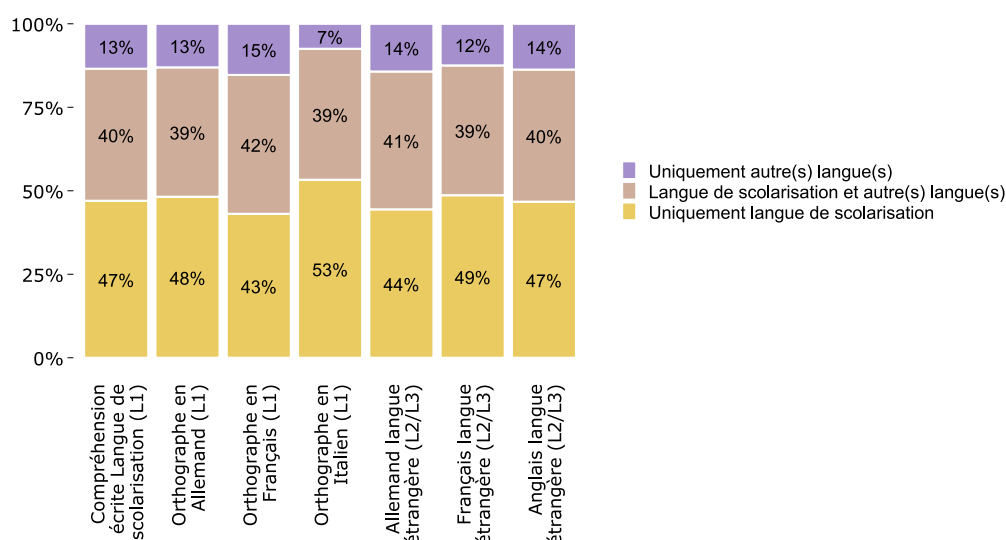
Figure 4.7: Répartition de la caractéristique « langue parlée à la maison » dans les cantons



Remarque : en raison de l'arrondissement des valeurs, la somme totale peut parfois différer de 100%.

Dans toutes les régions de test, la majorité des élèves parlent exclusivement la langue de scolarisation à la maison. Dans toutes les régions de test, le groupe le plus restreint est constitué d'élèves qui parlent exclusivement une ou plusieurs langues autres que la langue de scolarisation à la maison.

Figure 4.8: Répartition de la caractéristique « langue parlée à la maison » dans les régions de test



Remarque : selon le domaine de compétence, un canton peut faire partie de plusieurs régions de test (voir figure 1.1). En raison de l'arrondissement des valeurs, la somme totale peut parfois différer de 100%.

4.3.2 Proportion d'atteinte des compétences fondamentales selon la langue parlée à la maison

La proportion d'élèves atteignant les compétences fondamentales diffère de manière statistiquement significative entre les élèves qui parlent uniquement la langue de scolarisation à la maison et celles et ceux qui parlent uniquement (au moins) une autre langue à la maison, et ce dans tous les domaines de compétence (voir les barres non contrôlées dans la figure 4.9 ; voir aussi le tableau B.3 de l'annexe B pour la signification statistique des différences). Cependant, on ne trouve pas de différences significatives dans tous les domaines de compétence entre les élèves parlant la langue de scolarisation ainsi qu'au moins une autre langue à la maison et les autres groupes d'élèves. Les différences ne sont pas statistiquement significatives dans les domaines de compétence suivants : l'orthographe en italien (L1), la compréhension écrite en allemand langue étrangère (L2/L3), ainsi que la compréhension orale en allemand et en anglais langues étrangères (L2/L3), entre élèves qui parlent uniquement la langue de scolarisation à la maison et celles et ceux qui parlent la langue de scolarisation ainsi qu'au moins une autre langue à la maison.

Figure 4.9: Proportions, non contrôlées et contrôlées, d'élèves atteignant les compétences fondamentales dans les différents domaines de compétence, en fonction de la langue parlée à la maison



Remarque : les hachures en haut des barres indiquent l'intervalle de confiance à 95% pour les pourcentages estimés qui incluent les pourcentages vrais avec une probabilité de 95%. Ils représentent ainsi l'incertitude due à l'échantillonnage et à l'erreur de mesure des estimations présentées, une incertitude plus grande allant de pair avec un intervalle de confiance plus large. La comparaison de deux estimations présentées sur la base d'intervalles de confiance n'est pas précise ; c'est pourquoi le tableau B.3 de l'annexe B indique, sur la base de tests statistiques, si les proportions d'élèves atteignant les compétences fondamentales diffèrent de manière statistiquement significative entre deux groupes. Non contrôlé signifie que les trois autres caractéristiques individuelles ne sont pas prises en compte dans l'analyse statistique. Contrôlé signifie, en revanche, que les trois autres caractéristiques sont prises en compte dans l'analyse, ce qui permet d'estimer la proportion ajustée en fonction de ces caractéristiques.

L'analyse des proportions contrôlées d'atteinte des compétences fondamentales – prenant aussi en compte les variables genre, origine sociale et statut migratoire – met en évidence si les différences observées selon la langue parlée à la maison peuvent être expliquées par les autres caractéristiques, éventuellement liées à la langue parlée à la maison. Il en ressort que certaines des différences qui sont statistiquement significatives sans contrôle ne le sont plus en tenant compte des autres caractéristiques, et inversement (voir tableau B.3 de l'annexe B) : alors qu'il existe une relation pertinente entre la langue parlée à la maison et l'atteinte des compétences fondamentales en langue de scolarisation (en particulier en lecture, et dans une moindre mesure en orthographe), ce n'est pas le cas en langues étrangères. Là, les différences observées sans contrôle sont entièrement ou en grande partie dues à des différences de l'origine sociale et/ou du statut migratoire.

Globalement, les résultats concernant la langue parlée à la maison présentent une image moins cohérente que ceux relatifs au genre ou à l'origine sociale. Des liens statistiquement significatifs constants entre l'atteinte des compétences fondamentales et la langue parlée à la maison – c'est-à-dire dans toutes les

catégories, qu'elles soient contrôlées ou non – ne sont observés que dans les domaines de compétence de la compréhension écrite et de l'orthographe en allemand (L1). Le groupe des élèves qui parlent uniquement la langue de scolarisation à la maison est celui où la proportion d'élèves atteignant les compétences fondamentales est systématiquement la plus élevée. En dehors de ces observations, aucune corrélation systématique ne peut être établie. Les variations dans les proportions d'élèves atteignant les compétences fondamentales se manifestent de manière ponctuelle et dépendent du domaine de compétence, des catégories de comparaison (p. ex. langue de scolarisation versus autres langues) ainsi que de la prise en compte ou non d'autres caractéristiques dans l'analyse.

4.4 Atteinte des compétences fondamentales selon le statut migratoire

Dans cette section, on commence par présenter la composition de la population d'élèves en fonction de leur statut migratoire, pour les cantons et les régions de test. Une distinction est établie entre les élèves sans antécédents migratoires, celles et ceux issus de la deuxième génération de migration et ceux de la première génération²⁰. Les différences dans l'atteinte des compétences fondamentales sont ensuite décrites en fonction du statut migratoire, séparément pour les domaines de compétence suivants : compréhension écrite dans la langue de scolarisation, orthographe dans la langue de scolarisation, ainsi que compréhension écrite et compréhension orale dans la première et la deuxième langue étrangère. Ces différences sont d'abord présentées sans prendre en compte les autres caractéristiques considérées (non contrôlé), puis en les intégrant (contrôlé).

4.4.1 Répartition de la caractéristique « statut migratoire » dans les cantons et les régions de test

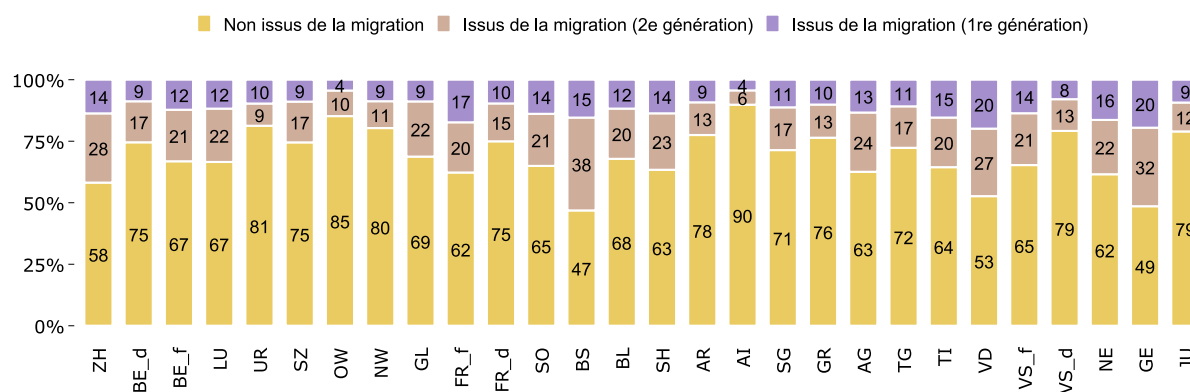
La population de l'enquête COFO 2023 se compose de 64% d'élèves non issus de la migration, de 23% d'élèves issus de la deuxième génération et de 14% d'élèves de la première génération de migration. La répartition selon le statut migratoire dans les cantons et les régions de test est présentée dans les figures 4.10 (cantons) et 4.11 (régions de test).

Dans tous les cantons, les élèves non issus de la migration représentent le groupe le plus important. Ceci est particulièrement évident dans le canton d'Appenzell Rhodes-Intérieures, où elles et ils constituent 90% des élèves (voir figure 4.10). En revanche, ce groupe est proportionnellement moins important dans les cantons de Bâle-Ville (47%) et de Genève (49%), qui sont les seuls où les élèves non issus de la migration constituent moins de la moitié de la population scolaire étudiée. La proportion d'élèves issus de la deuxième génération de migration varie de 6% dans le canton d'Appenzell Rhodes-Intérieures à 38% dans le canton de Bâle-Ville. Les cantons d'Appenzell Rhodes-Intérieures et d'Obwald affichent

²⁰ Une ou un élève est considéré comme étant *non issu de la migration* (élève natif) si au moins un de ses parents est né en Suisse. Une ou un élève appartient à la *deuxième génération issue de la migration*, si elle ou il est né en Suisse, mais pas ses deux parents. Si l'élève et ses deux parents ne sont pas nés en Suisse, elle ou il appartient à la *première génération issue de la migration*.

également la plus faible proportion d'élèves issus de la première génération de migration (4% chacun), tandis que les cantons de Vaud et de Genève enregistrent les proportions les plus élevées dans cette catégorie (20% chacun).

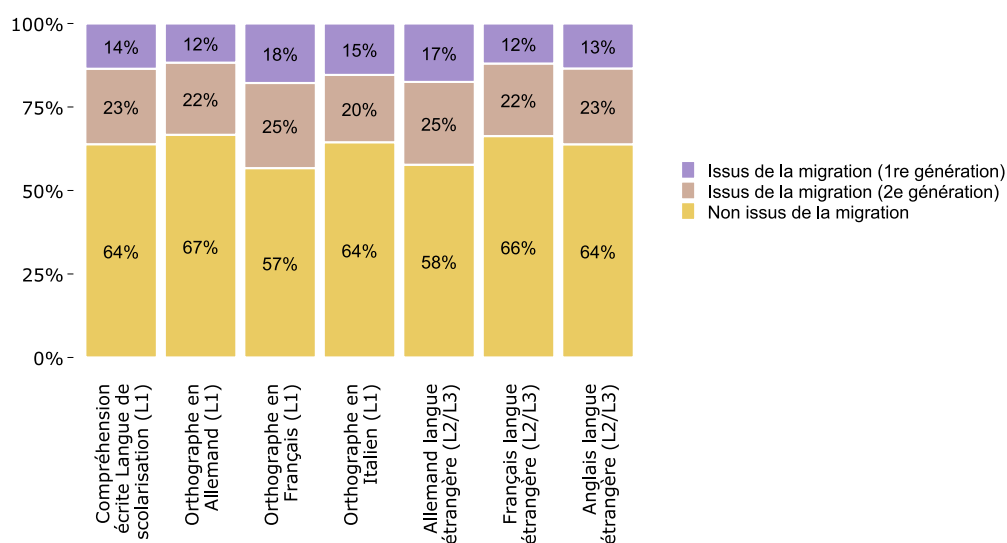
Figure 4.10: Répartition de la caractéristique « statut migratoire » dans les cantons



Remarque : en raison de l'arrondissement des valeurs, la somme totale peut parfois différer de 100%.

Avec 67%, la région de test « Orthographe en allemand, langue de scolarisation » présente la plus grande proportion d'élèves non issus de la migration, tandis que la région de test « Orthographe en français, langue de scolarisation » affiche la plus faible proportion, avec 57% (voir figure 4.11). Les régions de test « Orthographe en français, langue de scolarisation » et « Allemand langue étrangère » enregistrent la plus grande proportion d'élèves issus de la deuxième génération de migration (25% chacune), alors que cette proportion est la plus faible dans la région de test « Orthographe en italien, langue de scolarisation » (20%). Les élèves issus de la première génération de migration forment, dans l'ensemble des régions de test, le groupe le plus restreint. La proportion est la plus faible dans les régions de test « Orthographe en allemand, langue de scolarisation » et « Français langue étrangère », avec 12% chacune, et la plus élevée dans la région de test « Orthographe en français, langue de scolarisation », avec 18%.

Figure 4.11: Répartition de la caractéristique « statut migratoire » dans les régions de test

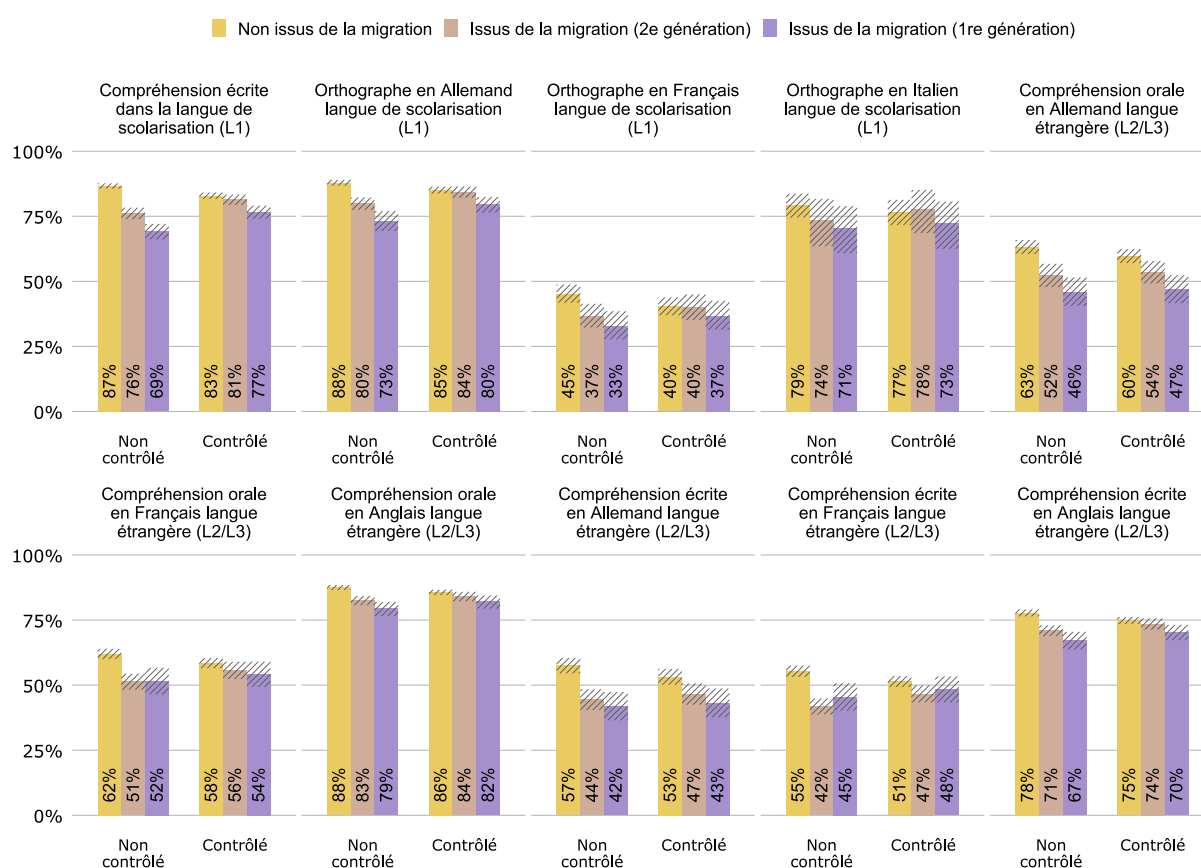


Remarque : selon le domaine de compétence, un canton peut faire partie de plusieurs régions de test (voir figure 1.1). En raison de l'arrondissement des valeurs, la somme totale peut parfois différer de 100%.

4.4.2 Proportion d'atteinte des compétences fondamentales selon le statut migratoire

Dans tous les domaines de compétence, à l'exception de l'orthographe en italien (L1), la proportion d'élèves non issus de la migration atteignant les compétences fondamentales est significativement plus élevée que celle des élèves issus de la migration (indépendamment du fait qu'il s'agisse de la 1^{re} ou de la 2^e génération). Les différences entre les élèves issus de la migration de la première et de la deuxième génération ne sont statistiquement significatives que dans les domaines de compétence suivants : « Compréhension écrite » ainsi que « Orthographe en allemand, langue de scolarisation », « Compréhension orale en allemand langue étrangère » et « Compréhension orale et écrite en anglais langue étrangère » (voir les barres non contrôlées dans la figure 4.12 ; voir aussi le tableau B.4 de l'annexe B sur la signification statistique des différences).

Figure 4.12: Proportions, non contrôlées et contrôlées, d'élèves atteignant les compétences fondamentales dans les différents domaines de compétence, en fonction du statut migratoire



Remarque : les hachures en haut des barres indiquent l'intervalle de confiance à 95% pour les pourcentages estimés qui incluent les pourcentages vrais avec une probabilité de 95%. Ils représentent ainsi l'incertitude due à l'échantillonnage et à l'erreur de mesure des estimations présentées, une incertitude plus grande allant de pair avec un intervalle de confiance plus large. La comparaison de deux estimations uniquement sur la base d'intervalles de confiance n'est pas précise ; c'est pourquoi le tableau B.4 de l'annexe B indique, sur la base de tests statistiques, si les proportions d'élèves atteignant les compétences fondamentales diffèrent de manière statistiquement significative entre deux groupes. Non contrôlé signifie que les trois autres caractéristiques individuelles ne sont pas prises en compte dans l'analyse statistique. Contrôlé signifie, en revanche, que les trois autres caractéristiques sont prises en compte dans l'analyse, ce qui permet d'estimer la proportion ajustée en fonction de ces caractéristiques.

Compte tenu des caractéristiques individuelles supplémentaires considérées – genre, origine sociale et langue parlée à la maison – on peut voir si les différences observées selon le statut migratoire peuvent

être expliquées par les autres caractéristiques liées au statut migratoire. Il apparaît clairement que certaines des différences qui sont statistiquement significatives de manière non contrôlée ne sont pas statistiquement significatives de manière contrôlée (voir tableau B.4 de l'annexe B). En particulier, les différences observées sans contrôle entre les élèves non issus de la migration et ceux de la deuxième génération de migrants ne s'expliquent pas, ou seulement en partie, par des liens autonomes entre le statut migratoire et l'atteinte des compétences fondamentales, mais en grande partie par des différences liées à l'origine sociale et à la langue parlée à la maison.

Globalement, les résultats liés au statut migratoire reflètent une ambiguïté comparable à celle observée pour la langue parlée à la maison. Il n'y a que dans le domaine de la compréhension orale en langue étrangère (L2/L3) qu'on observe des associations statistiquement significatives constantes entre l'atteinte des compétences fondamentales et le statut migratoire – c'est-à-dire dans toutes les catégories, qu'elles soient contrôlées ou non. Dans un certain nombre de domaines de compétence, la différence entre élèves non issus de la migration et élèves issus de la migration de la première génération est statistiquement significative : compréhension écrite (L1), orthographe en allemand (L1), ainsi que la compréhension orale et écrite dans les langues étrangères allemand et anglais (L2/L3), bien que ces différences soient parfois relativement faibles. Au-delà de ces observations, il est difficile d'identifier d'autres relations systématiques. Les différences dans les proportions d'élèves atteignant les compétences fondamentales apparaissent de manière ponctuelle et varient selon le domaine de compétence, les catégories choisies pour les comparaisons (p. ex. natif versus deuxième génération de migration), et selon que d'autres caractéristiques aient été prises en compte ou non.

5. Bilan et perspectives

En 2011, la CDIP a fixé des objectifs nationaux en matière de formation pour la scolarité obligatoire ([CDIP, 2011a](#), [2011b](#), [2011c](#), [2011d](#)). Ces objectifs nationaux de formation ont été formulés comme des standards minimaux (compétences fondamentales) et décrivent les compétences que les élèves doivent avoir acquises dans la langue de scolarisation, les langues étrangères, les mathématiques et les sciences naturelles à une étape donnée de leur parcours scolaire. Pour la langue de scolarisation, les mathématiques et les sciences naturelles, les compétences fondamentales définies doivent être atteintes à la fin de la 4^e, de la 8^e et de la 11^e année de scolarité obligatoire. Étant donné que l'enseignement des langues étrangères n'intervient en règle générale qu'après la 4^e année scolaire, les compétences fondamentales définies pour les langues étrangères doivent être atteintes à la fin de la 8^e et de la 11^e année.

Les enquêtes intitulées *Vérification de l'atteinte des compétences fondamentales* (COFO) sont utilisées dans le cadre du monitoring de l'éducation en Suisse pour évaluer, au moyen de tests de compétences standardisés et informatisés, dans quelle mesure les standards nationaux de formation sont atteints au terme de différents cycles scolaires. L'objectif des enquêtes COFO est d'évaluer dans le cadre de la scolarité obligatoire les performances au niveau du système éducatif, et non d'évaluer le personnel enseignant ou les écoles individuellement ([CDIP, 2014](#)).

Lors d'une enquête COFO, seules une année scolaire et une partie des compétences fondamentales sont examinées. La première enquête de vérification de l'atteinte des compétences fondamentales a eu lieu en 2016 dans le domaine des mathématiques en 11^e année scolaire HarmoS ([Consortium COFO, 2019a](#)). La deuxième, réalisée au printemps 2017, portait sur la vérification de l'atteinte des compétences fondamentales dans la langue de scolarisation (compréhension écrite et orthographe) et dans la première langue étrangère (compréhension écrite et orale) en 8^e année scolaire HarmoS ([Consortium COFO, 2019b](#)).

La troisième enquête a eu lieu en 2023 et portait sur la vérification de l'atteinte des compétences fondamentales dans la langue de scolarisation (compréhension écrite et orthographe) ainsi que dans la première et la deuxième langue étrangère (compréhension écrite et orale) en 11^e année scolaire HarmoS. En complément des tests de performance (cf. section [1.2.2](#)), un questionnaire destiné aux élèves (cf. section [1.2.3](#)) a également été employé afin de permettre une meilleure interprétation des résultats des tests COFO.

Le présent chapitre résume d'abord les principaux résultats de COFO 2023 (section [5.1](#)), puis aborde les limites qui doivent être prises en compte dans l'interprétation de ces résultats (section [5.2](#)). La section suivante ([5.3](#)) explore dans quelle mesure l'enquête COFO peut, au-delà du simple monitoring de l'éducation, contribuer à la recherche et à l'optimisation du système éducatif suisse. Pour conclure, le chapitre aborde certaines questions ouvertes et propose des perspectives pour l'avenir (section [5.4](#)).

5.1 Principaux résultats de l'enquête COFO 2023

5.1.1 Atteinte des compétences fondamentales dans les domaines de compétence évalués

À l'échelle nationale, 82% des élèves en fin du secondaire I atteignent les compétences fondamentales en compréhension écrite dans la langue de scolarisation, avec des proportions variant entre 69% et 87% selon les cantons. Dans le domaine de compétence de l'orthographe dans la langue de scolarisation, les compétences fondamentales définies, et par conséquent les contenus des tests, varient en fonction des langues de scolarisation. Dans les cantons dont l'allemand est la langue de scolarisation, 84% des élèves atteignent ces compétences fondamentales, avec des taux variant entre 79% et 91% selon les cantons. Dans les cantons dans lesquels le français est la langue de scolarisation, 41% des élèves les atteignent, avec des taux variant entre 36% et 50% selon les cantons. Dans le canton du Tessin, avec l'italien comme langue de scolarisation, 77% des élèves atteignent ces compétences fondamentales.

Dans les cantons dans lesquels le français est enseigné comme langue étrangère, 51% des élèves en fin de secondaire I atteignent les compétences fondamentales en compréhension écrite, avec des variations cantonales allant de 41% à 66%, et 58% en compréhension orale, avec des taux variant de 39% à 77%. Dans les cantons dans lesquels l'allemand est enseigné comme langue étrangère, 52% des élèves atteignent les compétences fondamentales en compréhension écrite, avec des variations cantonales allant de 43% à 57%, et 58% en compréhension orale, avec des taux variant de 50% à 66%. Dans les cantons dans lesquels l'anglais est enseigné comme langue étrangère, 75% des élèves atteignent les compétences fondamentales en compréhension écrite, avec des variations cantonales comprises entre 57% et 86%, et 85% en compréhension orale, avec des taux allant de 61% à 95%.

5.1.2 Atteinte des compétences fondamentales selon les filières scolaires et les caractéristiques individuelles

Les résultats montrent que l'acquisition des compétences fondamentales dans tous les domaines de compétence étudiés est fortement liée à la filière scolaire fréquentée dans le cadre de l'enseignement secondaire I. La proportion d'élèves atteignant les compétences fondamentales est nettement plus faible dans la filière avec exigences de base que dans les filières avec exigences étendues et avec enseignement pré-gymnasial. Les élèves dans ces filières plus exigeantes atteignent majoritairement les compétences fondamentales.

Le niveau d'atteinte des compétences fondamentales varie également en fonction des caractéristiques individuelles des élèves. Les filles atteignent plus souvent les compétences fondamentales que les garçons dans tous les domaines évalués. De plus, l'origine sociale des élèves est systématiquement liée à l'atteinte des compétences fondamentales. Les élèves issus du quart supérieur d'origine sociale atteignent nettement plus souvent les compétences fondamentales dans tous les domaines évalués que celles et ceux issus du quart le moins favorisé.

Les différences dans l'atteinte des compétences fondamentales selon la langue parlée à la maison par les élèves sont particulièrement marquées dans les domaines de la compréhension écrite et de l'orthographe dans la langue de scolarisation, même après contrôle statistique du genre, de l'origine sociale et du statut migratoire. Les écarts les plus importants – et statistiquement significatifs – dans les deux domaines de compétence se constatent entre les élèves qui parlent exclusivement la langue de scolarisation à la maison et celles et ceux qui parlent exclusivement (au moins) une autre langue que la langue de scolarisation, ces derniers atteignant nettement moins souvent les compétences fondamentales.

En ce qui concerne le statut migratoire des élèves, les différences les plus marquées et statistiquement significatives – après contrôle statistique du genre, de l'origine sociale et de la langue parlée à la maison – se manifestent dans le domaine de la compréhension écrite dans la langue de scolarisation ainsi que dans les domaines de la compréhension écrite et orale en allemand langue étrangère (L2/L3). Les élèves issus de la migration de première génération atteignent notablement moins souvent les compétences fondamentales que leurs pairs sans parcours migratoire.

5.2 Limites et considérations pour l'interprétation des résultats

Dans le cadre de l'enquête COFO, toutes les compétences fondamentales définies dans les standards nationaux de formation ([CDIP, 2011a, 2011b](#)) pour les disciplines sélectionnées n'ont pas été évaluées (voir également la section [1.2.2](#)). Pour la langue de scolarisation, seules les compétences en compréhension écrite et en orthographe ont été évaluées. En langues étrangères, l'évaluation s'est limitée à la compréhension écrite et à la compréhension orale. Les compétences de production (expression orale et expression écrite) n'ont pas été examinées, principalement en raison des contraintes liées à la conception et à la mise en œuvre de l'évaluation. Ainsi, il a été décidé, entre autres, d'organiser les tests sur une demi-journée afin de ne pas surcharger les écoles. Par ailleurs, il était important d'éviter une charge excessive pour les élèves tout en veillant à ce que chacune et chacun puissent participer aux tests dans toutes les disciplines évaluées.

Les performances des élèves aux tests COFO sont contextualisées à l'aide d'un questionnaire destiné aux élèves (voir également la section [1.2.3](#)). Cependant, cette contextualisation comporte plusieurs limites. D'une part, les enquêtes par questionnaire présentent toujours un risque de biais liés à l'auto-déclaration. D'autre part, certains niveaux de contextualisation, tels que le personnel enseignant, les directions d'école ou les parents, n'ont pas été intégrés. Ces derniers auraient permis de valider les réponses des élèves et de générer des informations contextuelles pertinentes à partir d'autres perspectives.

L'objectif des enquêtes COFO est le monitoring du système éducatif, c'est-à-dire mesurer les performances des élèves afin de fournir à l'administration éducative nationale et cantonale des données fiables sur le fonctionnement du système scolaire. En raison de sa conceptualisation – les tests n'étant pas destinés à des fins de diagnostic individuel²¹ – les résultats sont uniquement interprétables au niveau

²¹ Les élèves et les écoles ne doivent pas pouvoir être identifiés conformément au [Règlement COFO](#).

national et cantonal. Chaque élève se voit attribuer un cahier de test spécifique, couvrant seulement une partie de l'ensemble des tâches. Par conséquent, les résultats individuels des élèves sont accompagnés d'une *erreur de mesure* et ne sont pas directement comparables entre eux (voir les informations sur la méthode d'échantillonnage à la section 1.2.1, la conception des tests à la section 1.2.2 et le traitement des données à la section 1.2.5). En outre, il convient de noter que, en raison de la conception de l'enquête COFO comme instrument de monitoring du système, le présent rapport revêt un caractère exclusivement descriptif. Il se limite à décrire les moyennes et les corrélations, mais ne permet pas d'établir des relations de cause à effet.

5.3 En quoi l'enquête COFO peut-elle contribuer au développement du paysage éducatif en Suisse, au-delà de sa fonction de monitoring de l'éducation ?

L'enquête COFO joue un rôle important dans le monitoring national de l'éducation en vérifiant l'atteinte des objectifs nationaux de formation en Suisse et dans les différents cantons. Au-delà de cette vérification et du rapport national au sujet de l'atteinte des objectifs et de l'harmonisation entre les cantons qui en découle, les données générées par COFO offrent un potentiel supplémentaire pour explorer des questions éducatives et contribuer au développement du paysage éducatif suisse.

5.3.1 Approfondissements cantonaux

Les données de l'enquête COFO permettent aux cantons de réaliser des analyses approfondies. Dans les dernières années, les cantons, en tant que principales parties prenantes de l'enquête, ont largement exploité cette possibilité au-delà de la réception des rapports initiaux. Le canton de Glaris a par exemple commandé des analyses complémentaires basées sur les données de l'enquête COFO 2017 pour examiner si, et dans quelle mesure, l'atteinte des compétences fondamentales en langue de scolarisation et en première langue étrangère était liée à la motivation des élèves, au soutien parental et à la motivation des parents, ainsi qu'à la familiarité avec l'utilisation des technologies numériques (Pham & Arnold, 2019). De même, le canton de Genève a produit un rapport cantonal d'approfondissement sur les résultats des enquêtes COFO 2016 et 2017. Ce rapport a non seulement analysé les proportions d'élèves atteignant les compétences fondamentales dans le canton de Genève, mais aussi exploré divers aspects de l'engagement des élèves envers l'école et l'apprentissage, en identifiant des facteurs liés à l'acquisition des compétences fondamentales. Des différences ont ainsi été relevées entre les élèves des différentes catégories du programme scolaire cantonal. Dans le cadre de ce rapport cantonal, les données de COFO ont été mises en relation avec les informations issues de la base de données scolaire genevoise (nBDS) afin d'inclure les notes scolaires dans les analyses (Petrucchi & Roos, 2020).

5.3.2 Collaboration intercantonale

La collaboration intercantonale dans le traitement d'une problématique commune offre une opportunité précieuse pour répondre aux questions éducatives et enrichir le paysage éducatif suisse. En 2020, les cantons de Zurich, Glaris, Saint-Gall, Argovie et Thurgovie ont ainsi décidé d'examiner ensemble, à partir des données de l'enquête COFO 2016, pourquoi les liens entre l'origine sociale et l'atteinte des compétences fondamentales varient d'un canton à l'autre. La rédaction d'un rapport cantonal sur chacune des analyses a ensuite été décidée par trois des cantons ([Erzinger et al., 2022](#) ; [Herzing et al., 2022](#) ; [Seiler et al., 2022](#)). Par la suite, les résultats du rapport scientifique d'approfondissement ont été traduits et mis à disposition par les cantons pour un public plus large (voir p. ex. [Kanton Zürich – Überprüfung der Grundkompetenzen](#)). Sur la base de cette initiative, des recommandations d'action ont été développées (voir p. ex. [Porträt des Kantons Thurgau – Fazit und Handlungsempfehlungen der Vertiefungsanalysen der Daten der ÜGK-Erhebungen 2016](#)) et les résultats ont été intégrés dans des rapports concernant la politique de l'éducation (voir p. ex. [Kantonsrat St.Gallen, 2022](#)).

5.3.3 Lancement de projets de suivi

Un autre atout de l'enquête COFO réside dans sa capacité à servir de fondement pour orienter les décisions liées au lancement de nouveaux projets ou de projets de suivi. Ainsi, le canton de Genève a décidé de lancer le projet de recherche *Séparer pour adapter l'enseignement : quand la solution devient le problème. L'effet de l'enseignement sur les acquis scolaires dans les filières du cycle d'orientation genevois* afin de produire des informations supplémentaires sur l'impact de l'enseignement, le fonctionnement des établissements scolaires et les conditions d'enseignement et d'apprentissage ([Petrucchi, 2024](#)).

5.3.4 Appariement des données de l'enquête COFO avec des bases de données externes

L'appariement des données COFO avec des bases de données externes offre un potentiel important pour analyser des questions éducatives et contribuer au développement du paysage éducatif suisse. Par exemple, des chercheuses et chercheurs du canton du Tessin ont croisé les données COFO avec la base de données cantonale GAS-GAGI (*Gestione Amministrativa delle Scuole – Gestione Allievi e Gestione Istituti*), qui contient les notes scolaires des élèves en mathématiques, leurs affectations de niveau (A ou B) en mathématiques et en allemand, ainsi que des informations sur leur parcours après l'école obligatoire. Cette approche a permis d'analyser les liens entre l'atteinte des compétences fondamentales et les caractéristiques du système scolaire cantonal, tout en établissant des corrélations avec les choix de formation après l'école obligatoire ([Crotta et al., 2020](#)).

Il est également possible d'associer des données administratives nationales aux données des COFO (voir également sous [OFS-Appariement de données](#)). Pour des analyses dans le domaine de l'éducation, les données de registres provenant de différentes sources et contenant des informations complémentaires centrales sont appropriées. Le programme de recherche *Analyses longitudinales dans le domaine de la*

formation (LABB), développé par l'OFS, peut jouer un rôle clé dans ce contexte. Il met notamment à disposition des données longitudinales harmonisées et structurées sur les parcours éducatifs, destinées tant aux chercheuses et chercheurs qu'aux cantons (voir également sous [LABB](#)). De tels appariements ont déjà été utilisés dans le cadre de COFO, notamment pour la validation et le traitement des données ([Ackermann & Erzinger, 2023](#)), mais également pour des analyses des données COFO dans le *Rapport sur l'éducation en Suisse* (voir p. ex. [CSRE, 2023](#)), qui constitue un élément central du système suisse de monitoring éducatif.

5.3.5 Analyse secondaire des données par des chercheuses et chercheurs dans les hautes écoles suisses

Enfin, la base de données de haute qualité fournie par COFO suscite un intérêt croissant parmi les chercheuses et chercheurs en sciences de l'éducation. Leur objectif est d'examiner les processus d'enseignement et d'apprentissage en Suisse afin de proposer des perspectives novatrices pour le développement futur du paysage éducatif (voir p. ex. [Ambrosetti et al., 2022](#) ; [Erzinger et al., 2020](#) ; [Girnat et al., 2020](#) ; [Hascher & Hagenauer, 2020](#) ; [Jann & Hupka-Brunner, 2020](#) ; [Petrucci et al., 2020](#) ; [Schmutz, 2024](#)).

5.4 Questions ouvertes et perspectives

Bien que le présent rapport de résultats de l'enquête 2023 apporte des enseignements importants, certaines questions n'ont pas pu être abordées dans le cadre de ce rapport initial. L'une de ces questions concerne les objectifs nationaux de formation pour les langues étrangères. Ces objectifs ne font pas de distinction selon qu'une langue étrangère est introduite comme première langue (L2) ou comme deuxième langue (L3) dans un canton (voir section [1.2.2](#)). C'est pourquoi, dans le cadre du présent rapport national, des régions ont été définies en fonction des tests passés par les élèves (voir les *régions de test* dans la section [1.2.2](#)). Cependant, une autre approche serait envisageable : pour des analyses d'approfondissement, il serait intéressant de différencier entre la première et la deuxième langue étrangère. Cette distinction pourrait se justifier par le fait que la première langue étrangère est enseignée dans tous les cantons dès la 5^e année HarmoS, tandis que la deuxième langue étrangère n'est souvent introduite qu'à partir de la 7^e année HarmoS. On pourrait approfondir la question de savoir si des effets de synergie se manifestent entre l'apprentissage de plusieurs langues étrangères à l'âge scolaire et si ces effets de synergie sont indépendants des langues étrangères concernées. Ainsi, une étude longitudinale menée dans le canton de Lucerne a montré, à la fin de la première année d'enseignement de la deuxième langue étrangère, des effets positifs de l'anglais comme première langue étrangère sur l'acquisition du français comme deuxième langue étrangère ([Haenni Hoti et al., 2011](#) ; [Haenni Hoti & Werlen, 2009](#)). Si des effets de synergie similaires apparaissent indépendamment de la langue étrangère concernée, cela renforcerait l'hypothèse éducative selon laquelle les objectifs de formation peuvent être atteints, que la langue soit enseignée comme première ou deuxième langue étrangère.

Il est cependant important de prendre en compte de nombreux autres aspects liés à l'atteinte des objectifs nationaux de formation pour les langues étrangères, qui ne sont peut-être pas directement pris en compte par l'enquête COFO, tels que : quelles sont les différences entre les plans d'études et le nombre de leçons dédiées à chaque langue étrangère dans les cantons ? Quels éléments supplémentaires sont proposés en dehors des cours de langue eux-mêmes (p. ex. enseignement immersif, échanges linguistiques) ? Depuis quand les supports pédagogiques pour l'apprentissage des langues étrangères sont-ils disponibles dans les cantons ? Quelle est la formation des enseignantes et enseignants dispensant les cours de langues étrangères ? Quelle est la proximité (géographique) du canton avec la langue concernée, ou s'agit-il éventuellement d'un canton bilingue ? Ces facteurs, ainsi que d'autres, constituent des éléments importants à considérer dans le cadre de l'apprentissage des langues étrangères. Ils jouent également un rôle lorsqu'il s'agit de déterminer si les élèves, indépendamment de la langue étrangère étudiée, apprennent avec un niveau de motivation similaire ou bénéficient de moyens équivalents pour progresser dans leurs apprentissages. Par ailleurs, une partie de ces considérations peuvent également être appliquées à d'autres domaines examinés dans le cadre de l'enquête COFO.

En conclusion, à la lumière des éléments présentés dans ce chapitre et des perspectives évoquées, il convient de souligner une avancée majeure dans le monitoring de l'éducation en Suisse. À partir de 2028, la vérification de l'atteinte des compétences fondamentales (COFO) sera remplacée par le monitoring des compétences fondamentales, qui évaluera en cycles de quatre ans les compétences des élèves de 8^e et 11^e années HarmoS en mathématiques, en langue de scolarisation et en langues étrangères. Ce passage à un suivi régulier des compétences fondamentales renforcera la qualité des données disponibles pour le monitoring de l'éducation en Suisse. Il offrira également de nouvelles opportunités pour approfondir l'étude des enjeux éducatifs importants et favoriser l'évolution du paysage éducatif national.

Références bibliographiques

Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (concordat HarmoS) (2007).

<https://edudoc.ch/record/24710>

Ackermann, T. P., & Erzinger, A. (2023). *Evaluation von Datenverknüpfungen mit Daten aus dem Scientific Use File der ÜGK und Registerdaten des BFS*. Interfaculty Centre for Educational Research (ICER), Universität Bern. <https://doi.org/10.48350/182873>

Ambrosetti, A., Benini, S., & Fenaroli, S. (2022). Aspettative educative future delle allieve e degli allievi categorizzate/i con e senza bisogni educativi speciali: un'analisi comparativa includendo variabili individuali e contestuali. *Rivista svizzera di scienze dell'educazione*, 44(2), 195–208. <https://doi.org/10.25656/01:25398>

Angelone, D. (Éd.). (2025). *Conception et mise à l'échelle des tests. ÜGK / COFO / VECOF 2023, Langues 11^e année scolaire. Rapport technique*. Secrétariat de la Banque de données de tâches CDIP (BDT). <https://doi.org/10.48620/85364>

Arnold, E., Denecker, C., Locher, F., & Mazzoni, P. (2025). *Study Implementation. ÜGK / COFO / VECOF 2023, Languages Grade 11. Technical Report*. St.Gallen University of Teacher Education (PHSG); Educational Research Service (SRED); Centre for Innovation and Research on Education Systems (CIRSE, DFA/ASP, SUPSI). <https://doi.org/10.48620/85367>

Berthele, R., & Udry, I. (2022). Multilingual boost vs. cognitive abilities: Testing two theories of multilingual language learning in a primary school context. *International Journal of Multilingualism*, 19(1), 142–161. <https://doi.org/10.1080/14790718.2019.1632315>

Bollmann, S., & Tomasik, M. (2025). *Stichprobendesign, Gewichtung und Varianzschätzung. ÜGK / COFO / VECOF 2023, Sprachen 11. Schuljahr. Technischer Bericht*. Universität Zürich. <https://doi.org/10.48620/85369>

Brühwiler, C., & Helmke, A. (2018). Determinanten der Schulleistung. In D. H. Rost, J. R. Sparfeldt, & S. R. Buch (Éds.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (p. 78–92). Beltz Psychologie Verlags Union. <https://doi.org/10.18747/PHSG-coll3/id/504>

Bureau HarmoS. (2022). *Vérification de l'atteinte des compétences fondamentales : vision d'ensemble. Rapport du Bureau de coordination pour la mise en œuvre de l'accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (Bureau HarmoS)*. Conférence des directrices et directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). <https://edudoc.ch/record/232875>

CDIP. (2003). *Mesures consécutives à PISA 2000. Plan d'action. Décision de l'Assemblée plénière 12.6.2003*. Conférence des directrices et directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). <https://edudoc.ch/record/33242>

- CDIP. (2004). *Enseignement des langues à l'école obligatoire: stratégie de la CDIP et programme de travail pour la coordination à l'échelle nationale, décision du 25 mars 2004*. Conférence des directrices et directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). <https://edudoc.ch/record/30009>
- CDIP. (2011a). *Compétences fondamentales pour la langue de scolarisation. Standards nationaux de formation. Adoptés par l'Assemblée plénière de la CDIP le 16 juin 2011*. Conférence des directrices et directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). <https://edudoc.ch/record/96790>
- CDIP. (2011b). *Compétences fondamentales pour les langues étrangères. Standards nationaux de formation. Adoptés par l'Assemblée plénière de la CDIP le 16 juin 2011*. Conférence des directrices et directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). <https://edudoc.ch/record/96779>
- CDIP. (2011c). *Compétences fondamentales pour les mathématiques. Standards nationaux de formation. Adoptés par l'Assemblée plénière de la CDIP le 16 juin 2011*. Conférence des directrices et directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). <https://edudoc.ch/record/96783>
- CDIP. (2011d). *Compétences fondamentales pour les sciences naturelles. Standards nationaux de formation. Adoptés par l'Assemblée plénière de la CDIP le 16 juin 2011*. Conférence des directrices et directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). <https://edudoc.ch/record/96786>
- CDIP. (2014). *Règlement d'organisation concernant la réalisation de la vérification de l'atteinte des compétences fondamentales du 8 mai 2014*. Conférence des directrices et directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). <https://edudoc.ch/record/113129>
- CDIP. (2018). *Vérification de l'atteinte des compétences fondamentales; domaines disciplinaires à tester dans le cadre de l'enquête 2020, élèves de 11^e année : Décision de l'Assemblée plénière du 26 octobre 2018*. Conférence des directrices et directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). <https://edudoc.ch/record/133107>
- CDIP. (2020a). *Vérification de l'atteinte des compétences fondamentales; non-réalisation en 2020 de l'enquête prévue et élaboration d'un nouveau calendrier pour les enquêtes 2020 et 2022: décision*. Conférence des directrices et directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). <https://edudoc.ch/record/209007>
- CDIP. (2020b). *Vérification de l'atteinte des compétences fondamentales; nouveau calendrier pour les enquêtes auprès d'élèves de 4^e et de 11^e année de scolarité: décision*. Conférence des directrices et directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). <https://edudoc.ch/record/210794>
- CDIP, & IDES. (2024). *[Enquête auprès des cantons 2022/2023]. Informations de base sur les systèmes cantonaux*. Conférence des directrices et directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP); Centre d'information et de documentation (IDES). <https://edudoc.ch/record/237685>
- CIIP. (2011). *Commentaires du Règlement d'application de la Convention scolaire romande*. Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). <https://www.ciip.ch/files/1080/Documents/Documents-officiels/2011/Reglement-applic-commentaires-Conv-scolaire-romande-25-11-2011.pdf>
- Cochran, W. (1977). *Sampling Techniques*. John Wiley and Sons.

- Concordat sur la coordination scolaire (1970). <https://edudoc.ch/record/1548>
- Conseil de l'Europe. (2021). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer – Volume complémentaire*. Éditions du Conseil de l'Europe.
- Consortium COFO. (2019a). *Vérification de l'atteinte des compétences fondamentales. Rapport national COFO 2016 : mathématiques 11^e année scolaire*. Conférence des directrices et directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP); Service de la recherche en éducation (SRED). <https://doi.org/10.18747/PHSG-coll3/id/384>
- Consortium COFO. (2019b). *Vérification de l'atteinte des compétences fondamentales. Rapport national COFO 2017 : langues 8^e année scolaire*. Conférence des directrices et directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP); Service de la recherche en éducation (SRED). <https://doi.org/10.18747/PHSG-coll3/id/381>
- Consortium HaroS Langue de scolarisation. (2010). *Langue de scolarisation. Rapport scientifique de synthèse et modèle de compétences. Version provisoire (avant adoption des standards de base)*. État : 2 février 2010. Pädagogische Hochschule FH Nordwestschweiz; Pädagogische Hochschule Zürich. <https://edudoc.ch/record/87021>
- Consortium HaroS Langue étrangère. (2009). *Langues étrangères. Rapport scientifique de synthèse et modèle de compétences. Version provisoire (avant adoption des standards de base)*. État : 18 juin 2009. Université de Fribourg. <https://edudoc.ch/record/87024>
- Consortium HaroS Mathématiques. (2009). *Mathématiques. Rapport scientifique de synthèse et modèle de compétences. Version provisoire (avant adoption des standards de base)*. État : 13 décembre 2009. Pädagogische Hochschule FH Nordwestschweiz. <https://edudoc.ch/record/87029>
- Consortium HaroS sciences naturelles+. (2009). *Sciences naturelles. Rapport scientifique de synthèse et modèle de compétences. Version provisoire (avant adoption des standards de base)*. État : juillet 2009. Pädagogische Hochschule Bern. <https://edudoc.ch/record/86400>
- Constitution fédérale de la Confédération suisse du 18 avril 1999 (2024). <https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/1999/404/fr>
- Crotta, F., Salvisberg, M., & Zanolla, G. (2020). Note scolastiche e competenze fondamentali in matematica degli allievi dell'11^o anno HaroS in Ticino. *Rivista svizzera di scienze dell'educazione*, 42(2), 323–342. <https://doi.org/10.25656/01:21395>
- CSRE. (2023). *L'éducation en Suisse - rapport 2023*. Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (CSRE). https://www.skbf-csre.ch/fileadmin/files/pdf/bildungsberichte/2023/BiBer_2023_F.pdf
- D-EDK. (2016). *Lehrplan 21 - von der D-EDK Plenarversammlung am 31.10.2014 zur Einführung in den Kantonen freigegebene Vorlage. Bereinigte Fassung vom 29.02.2016*. Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK). https://v-fe.lehrplan.ch/container/V_FE_DE_Gesamtausgabe.pdf

- DEFR, & CDIP. (2023). *Valorisation optimale des chances : Déclaration 2023 sur les objectifs politiques communs concernant l'espace suisse de formation*. Conférence des directrices et directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). <https://edudoc.ch/record/232784>
- Drechsel, B., Prenzel, M., & Seidel, T. (2015). Nationale und internationale Schulleistungsstudien. In E. Wild & J. Möller (Éds.), *Pädagogische Psychologie* (p. 343–368). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-41291-2_15
- Erzinger, A. B., Eckstein, B., & Brühwiler, C. (2020). Das Erreichen der Grundkompetenzen und die Qualität des Mathematikunterrichts aus Schülersicht. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 42(2), 343–366. <https://doi.org/10.24452/sjer.42.2.4>
- Erzinger, A. B., Hauser, M., Dutrevis, M., Hascher, T., Keller, R., Lenz, P., & Soussi, A. (2019). *Erläuterungen zu den Skalen des Kontextfragebogens der ÜGK Sprachen 2017: Theoretischer Hintergrund, Inhalte und Konstrukte*. Universität Bern; Pädagogische Hochschule St.Gallen. <https://doi.org/10.18747/PHSG-coll3/id/976>
- Erzinger, A. B., Hauser, M., Pham, G., Hascher, T., Keller, R., Lenz, P., Soussi, A., & Wilhelmi, B. (2025). *Kontextfragebogen für Schülerinnen und Schüler: Theoretische Einordnung. ÜGK / COFO / VECOF 2023, Sprachen 11. Schuljahr. Konzeptioneller Bericht*. Interfaculty Centre for Educational Research (ICER), Universität Bern. <https://doi.org/10.48620/85361>
- Erzinger, A. B., Pham, G., Prosperi, O., & Salvisberg, M. (Éds.). (2023). *PISA 2022. La Suisse sous la loupe*. Université de Berne. <http://dx.doi.org/10.48350/187065>
- Erzinger, A. B., Seiler, S., & Herzing, J. M. E. (2022). *Die Überprüfung des Erreichens der Grundkompetenzen in der Schweiz: Porträt des Kantons St.Gallen. Vertiefungsanalysen der Daten der ÜGK-Erhebungen 2016*. Interfaculty Centre for Educational Research (ICER), Universität Bern. <https://doi.org/10.48350/170353>
- Ganzeboom, H. B. (2010, mai 1). *A New International Socio-Economic Index (ISEI) of Occupational Status for the International Standard Classification of Occupation 2008 (ISCO-08) Constructed with Data from the ISSP 2002–2007: With an Analysis of Quality of Occupational Measurement in ISSP*. Annual Conference of International Social Survey Programme.
- Girnat, B., Hagenauer, G., & Hascher, T. (2020). Der Zusammenhang von Schülermotivation und Mathematikleistung in der Überprüfung des Erreichens der Grundkompetenzen (ÜGK) 2016. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 42(2), 414–438. <https://doi.org/10.25656/01:21399>
- Grossenbacher, S., & Vögeli-Mantovani, U. (2010). *Sprachenpolitik und Bildungsstrategien in der Schweiz*. Swiss Coordination Centre for Educational Research (SKBF). <https://doi.org/10.25656/01:5133>

- Haenni Hoti, A. U., Heinzmann, S., Müller, M., Oliveira, M., Wicki, W., & Werlen, E. (2011). Introducing a second foreign language in Swiss primary schools: the effect of L2 listening and reading skills on L3 acquisition. *International Journal of Multilingualism*, 8(2), 98–116.
<https://doi.org/10.1080/14790718.2010.527006>
- Haenni Hoti, A. U., Müller, M., Heinzmann, S., Wicki, W., & Werlen, E. (2009). *Frühenglisch – Überforderung oder Chance? Eine Längsschnittstudie zur Wirksamkeit des Fremdsprachenunterrichts auf der Primarstufe. Schlussbericht*. Pädagogische Hochschule Zentralschweiz Luzern. <https://edudoc.ch/record/32473>
- Haenni Hoti, A. U., & Werlen, E. (2009). *Der Einfluss von Englisch auf das Französisch lernen. Schlussbericht*. Pädagogische Hochschule Zentralschweiz Luzern.
<https://edudoc.ch/record/33759>
- Hascher, T., & Hagenauer, G. (2020). Swiss adolescents' well-being in school. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 42(2), 367–390. <https://doi.org/10.25656/01:21400>
- Herzing, J. M. E., Seiler, S., Benz, R., & Erzinger, A. B. (2022). *Die Überprüfung des Erreichens der Grundkompetenzen in der Schweiz: Porträt des Kantons Zürich. Vertiefungsanalysen der Daten der ÜGK-Erhebung 2016*. Interfaculty Centre for Educational Research (ICER), Universität Bern.
<https://doi.org/10.48350/170352>
- Jann, B., & Hupka-Brunner, S. (2020). Warum werden Frauen so selten MINT-Fachkräfte? Zur Bedeutung der Differenz zwischen mathematischen Kompetenzen und Selbstkonzept. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 42(2), 391–413.
<https://doi.org/10.25656/01:21401>
- Kantonsrat St.Gallen. (2022). *Perspektiven Der Volksschule 2030*.
https://www.sg.ch/content/dam/sgch/kanton-stgallen/statistik/b15/B15_Perspektivenbericht_Volksschule_2030.pdf
- Karantonis, A., & Sireci, S. G. (2006). The Bookmark Standard-Setting Method: A Literature Review. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 25(1), 4–12. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2006.00047.x>
- Kröhne, U., Deribo, T., & Goldhammer, F. (2020). Rapid guessing rates across administration mode and test setting. *Psychological Test and Assessment Modeling*, 62(2), 147–177.
<https://doi.org/10.25656/01:23630>
- Lohr, S. L. (2021). *Sampling: Design and Analysis* (3^e éd.). Chapman; Hall/CRC.
<https://doi.org/10.1201/9780429298899>
- Lurin, J., & Schwob, I. (2016). *Langues et motivations pour les langues des jeunes gens genevois : données d'une enquête nationale*. Service de la recherche en éducation (SRED).
<https://edudoc.ch/record/121884>

- Meinck, S. (2015). Computing Sampling Weights in Large-Scale Assessments in Education. *Survey Insights: Methods from the Field, Weighting: Practical Issues and « How to » Approach*.
<https://doi.org/10.13094/SMIF-2015-00004>
- Mitzel, H. C., Lewis, D. M., Patz, R. J., & Green, D. R. (2001). The bookmark procedure: Psychological perspectives. In G. J. Cizek (Éd.), *Setting performance standards: Concepts, methods and perspectives* (p. 249–281). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Moosbrugger, H., & Kelava, A. (Éds.). (2020). *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (3^e éd.). Springer.
<https://doi.org/10.1007/978-3-662-61532-4>
- Mullis, I. V. S., & Martin, M. O. (2021). PIRLS 2021 Reading Assessment Framework. In I. V. S. Mullis & M. O. Martin (Éds.), *PIRLS 2021 Assessment Frameworks* (p. 5-26). International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). https://pirls2021.org/wp-content/uploads/sites/2/2019/04/P21_Frameworks.pdf
- Nilsen, T., Stancel-Piątak, A., & Gustafsson, J. (Éds.). (2022). *International Handbook of Comparative Large-Scale Studies in Education. Perspectives, Methods and Findings*. Springer.
<https://doi.org/10.1007/978-3-030-88178-8>
- OCDE. (2017a). *PISA 2015 Technical Report*. OECD Publishing.
https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/programmes/edu/pisa/publications/technical-report/PISA2015_TechRep_Final.pdf
- OCDE. (2017b). *Résultats du PISA 2015 (Volume II) : Politiques et pratiques pour des établissements performants*. Éditions OCDE. <https://doi.org/10.1787/9789264267510-en>
- OCDE. (2023). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- Petrucchi, F. (2024). *Séparer pour adapter l'enseignement : quand la solution devient le problème. L'effet de l'enseignement sur les acquis scolaires dans les filières du cycle d'orientation genevois*. Service de la recherche en éducation (SRED). <https://www.ge.ch/document/36887/telecharger>
- Petrucchi, F., Ambrosetti, A., Crotta, F., & Nidegger, C. (2020). Impact des établissements sur les performances des élèves. Une étude basée sur les résultats de l'enquête COFO 2016. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 42(2), 305–322. <https://doi.org/10.25656/01:21411>
- Petrucchi, F., & Roos, E. (2020). *Atteinte des compétences fondamentales dans le canton de Genève : que nous enseignent les enquêtes COFO 2016 et 2017 ?* Service de la recherche en éducation (SRED). <https://www.ge.ch/document/22248/telecharger>
- Pham, G., & Arnold, E. (2019). *ÜGK | VeCoF | COFO. Überprüfung des Erreichens der Grundkompetenzen. Ergebnisse der Erhebungen von 2016 und 2017. Kurze Zusammenfassung der Ergebnisse. Vertiefende Analysen der Daten der Erhebung ÜGK 2017 mit Fokus auf den Kanton Glarus. Interner Bericht*. Pädagogische Hochschule St.Gallen.

- Prenzel, M., & Sälzer, C. (2019). Large-Scale Assessments of Educational Systems. In R. Becker (Éd.), *Research Handbook on the Sociology of Education* (p. 536–552). Edward Elgar Publishing Limited.
<https://doi.org/10.4337/9781788110426.00041>
- Repubblica e Cantone Ticino. (2022). *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese*. Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport. <https://pianodistudio.edu.ti.ch/wp-content/uploads/2024/01/Piano-di-studio-perfezionato.pdf>
- Robitzsch, A., Kiefer, T., & Wu, M. (2022). TAM: Test Analysis Modules [Logiciel].
<https://doi.org/10.32614/CRAN.package.TAM>
- Robitzsch, A., Pham, G., & Yanagida, T. (2016). Fehlende Daten und Plausible Values. In S. Breit & C. Schreiner (Éds.), *Large-Scale Assessment mit R: Methodische Grundlagen der österreichischen Bildungsstandardüberprüfung* (p. 259–293). facultas.
- Rost, J. (2004). *Lehrbuch Testtheorie, Testkonstruktion* (2^e éd.). Huber.
- Rust, K. (2014). Sampling, Weighting, and Variance Estimation in International Large-Scale Assessments. In L. Rutkowski, M. von Davier, & D. Rutkowski (Éds.), *Handbook of international large-scale assessment: Background, technical issues, and methods of data analysis* (p. 117–153). CRC Press.
- Sälzer, C. (2016). *Studienbuch Schulleistungsstudien: das Rasch-Modell in der Praxis*. Springer Spektrum.
- Schmellentin, C., & Lindauer, T. (2020). Sprachbewusster Fachunterricht – Entwicklungsperspektiven für eine interdisziplinäre Fachdidaktik. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 42(2020), 669–677. <https://doi.org/10.25656/01:21585>
- Schmutz, R. (2024). Inequality of Educational Opportunity in Switzerland: Exploring Regional Differences and Institutional Factors. *International Journal of Educational Research*, 128(102495). <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2024.102495>
- Schwabe, F., McElvany, N., & Trendtel, M. (2015). Reading skills of students in different school tracks: Systematic (dis)advantages based on item formats in large scale assessments. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18(4), 781–801. <https://doi.org/10.1007/s11618-015-0645-3>
- Seidel, T. (2014). Angebots-Nutzungs-Modelle in der Unterrichtspsychologie. Integration von Struktur- und Prozessparadigma. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60(6), 850–866.
<https://doi.org/10.25656/01:14686>
- Seiler, S., Erzinger, A. B., & Herzing, J. M. E. (2022). *Die Überprüfung des Erreichens der Grundkompetenzen in der Schweiz: Porträt des Kantons Thurgau. Vertiefungsanalysen der Daten der ÜGK-Erhebung 2016*. Interfaculty Centre for Educational Research (ICER), Universität Bern.
<https://doi.org/10.48350/170354>
- Seiler, S., & Uslu, S. (Éds.). (2025). *Data Manual. ÜGK / COFO / VECOF 2023, Languages Grade 11. Data Documentation*. Interfaculty Centre for Educational Research (ICER), Universität Bern.
<https://doi.org/10.48620/85366>

Verner, M., & Helbling, L. A. (2019). *Sampling ÜGK 2016: Technischer Bericht zu Stichprobendesign, Gewichtung und Varianzschätzung bei der Überprüfung des Erreichens der Grundkompetenzen 2016*. Institut für Bildungsevaluation. <https://doi.org/10.5167/uzh-180406>

von Davier, M., Gonzalez, E., & Mislevy, R. J. (2009). What Are Plausible Values and Why Are They Useful? In M. von Davier & D. Hastedt (Éds.), *IERI Monograph Series. Issues and Methodologies in Large-Scale Assessments* (Vol. 2). EA-ETS Research Institute.

Figures et tableaux

Figure 1.1 Régions testées pour les tests de compétences — p. 17

Figure 2.1 Proportion d'élèves atteignant les compétences fondamentales dans le domaine de la compréhension écrite dans la langue de scolarisation, par canton — p. 26

Figure 2.2 Proportion d'élèves atteignant les compétences fondamentales dans le domaine de l'orthographe en allemand langue de scolarisation, par canton — p. 27

Figure 2.3 Proportion d'élèves atteignant les compétences fondamentales dans le domaine de l'orthographe en français langue de scolarisation, par canton — p.28

Figure 2.4 Proportion d'élèves atteignant les compétences fondamentales dans le domaine de l'orthographe en italien langue de scolarisation, dans le canton du Tessin — p. 28

Figure 2.5 Proportion d'élèves atteignant les compétences fondamentales dans le domaine de la compréhension orale en allemand langue étrangère, par canton — p. 30

Figure 2.6 Proportion d'élèves atteignant les compétences fondamentales dans le domaine de la compréhension orale en français langue étrangère, par canton — p. 31

Figure 2.7 Proportion d'élèves atteignant les compétences fondamentales dans le domaine de la compréhension orale en anglais langue étrangère, par canton — p. 32

Figure 2.8 Proportion d'élèves atteignant les compétences fondamentales dans le domaine de la compréhension écrite en allemand langue étrangère, par canton — p. 33

Figure 2.9 Proportion d'élèves atteignant les compétences fondamentales dans le domaine de la compréhension écrite en français langue étrangère, par canton — p. 34

Figure 2.10 Proportion d'élèves atteignant les compétences fondamentales dans le domaine de la compréhension écrite en anglais langue étrangère, par canton — p. 35

Figure 3.1 Répartition des filières scolaires selon les cantons — p. 37

Figure 3.2 Proportion d'élèves atteignant les compétences fondamentales dans le domaine de la compréhension écrite dans la langue de scolarisation, par filière et par canton — p. 38

Figure 3.3 Proportion d'élèves atteignant les compétences fondamentales dans le domaine de l'orthographe en allemand langue de scolarisation, par filière et par canton — p. 39

Figure 3.4 Proportion d'élèves atteignant les compétences fondamentales dans le domaine de l'orthographe en français langue de scolarisation, par filière et par canton — p.40

Figure 3.5 Proportion d'élèves atteignant les compétences fondamentales en orthographe en italien langue de scolarisation, par filière dans le canton du Tessin — p. 40

Figure 3.6 Proportion d'élèves atteignant les compétences fondamentales dans le domaine de la compréhension orale en allemand langue étrangère (L2/L3), par filière et par canton — p. 41

Figure 3.7 Proportion d'élèves atteignant les compétences fondamentales dans le domaine de la compréhension orale en français langue étrangère (L2/L3), par filière et par canton — p. 42

Figure 3.8 Proportion d'élèves atteignant les compétences fondamentales en compréhension orale en anglais langue étrangère (L2/L3), par filière et par canton — p. 43

Figure 3.9	Proportion d'élèves atteignant les compétences fondamentales dans le domaine de la compréhension écrite en allemand langue étrangère (L2/L3), par filière et par canton — p. 44
Figure 3.10	Proportion d'élèves atteignant les compétences fondamentales dans le domaine de la compréhension écrite en français langue étrangère (L2/L3), par filière et par canton — p. 45
Figure 3.11	Proportion d'élèves atteignant les compétences fondamentales dans le domaine de la compréhension écrite en anglais langue étrangère (L2/L3), par filière et par canton — p. 46
Figure 4.1	Répartition de la caractéristique « genre » dans les cantons — p. 48
Figure 4.2	Répartition de la caractéristique « genre » dans les régions de test — p. 49
Figure 4.3	Proportions, non contrôlées et contrôlées, d'élèves atteignant les compétences fondamentales dans les différents domaines de compétence, en fonction du genre — p. 50
Figure 4.4	Répartition de la caractéristique « origine sociale » dans les cantons — p. 52
Figure 4.5	Répartition de la caractéristique « origine sociale » dans les régions de test — p. 52
Figure 4.6	Proportions, non contrôlées et contrôlées, d'élèves atteignant les compétences fondamentales dans les différents domaines de compétence, en fonction de l'origine sociale — p. 54
Figure 4.7	Répartition de la caractéristique « langue parlée à la maison » dans les cantons — p. 55
Figure 4.8	Répartition de la caractéristique « langue parlée à la maison » dans les régions de test — p. 56
Figure 4.9	Proportions, non contrôlées et contrôlées, d'élèves atteignant les compétences fondamentales dans les différents domaines de compétence, en fonction de la langue parlée à la maison — p. 57
Figure 4.10	Répartition de la caractéristique « statut migratoire » dans les cantons — p. 59
Figure 4.11	Répartition de la caractéristique « statut migratoire » dans les régions de test — p. 59
Figure 4.12	Proportions, non contrôlées et contrôlées, d'élèves atteignant les compétences fondamentales dans les différents domaines de compétence, en fonction du statut migratoire — p. 60
Tableau 1.1	Taille de l'échantillon, taille de la population COFO et taux de couverture — p. 14
Tableau A.1	Attribution des programmes scolaires cantonaux aux modèles structurels et aux types d'école — p. 79
Tableau B.1	Différences non contrôlées et contrôlées des proportions d'élèves atteignant les compétences fondamentales dans les différents domaines de compétence, groupés en fonction du genre — p. 85
Tableau B.2	Différences non contrôlées et contrôlées des proportions d'élèves atteignant les compétences fondamentales dans les différents domaines de compétence, groupés en fonction de l'origine sociale — p. 86
Tableau B.3	Différences non contrôlées et contrôlées des proportions d'élèves atteignant les compétences fondamentales dans les différents domaines de compétence, groupés en fonction de la langue parlée à la maison — p. 87
Tableau B.4	Différences non contrôlées et contrôlées des proportions d'élèves atteignant les compétences fondamentales dans les différents domaines de compétence, groupés en fonction du statut migratoire — p. 88

Annexe A : Attribution des programmes scolaires cantonaux

Tableau A.1: Attribution des programmes scolaires cantonaux aux modèles structurels et aux types d'école

	Modèle des filières			Modèles coopératifs ou intégrés			
	Enseignement prégyrnasial	Exigences étendues	Exigences de base	Enseignement prégyrnasial	Exigences étendues	Exigences de base	Aucune différenciation
ZH	Gymnasium Handelsmittelschule	Sekundarschule Abteilung A (getrennt, ohne Anforderungs-Stufen I, II, III)	Sekundarschule Abteilung B (getrennt, ohne Anforderungs-Stufen I, II, III) Sekundarschule Abteilung C (getrennt, ohne Anforderungs-Stufen I, II, III) Kleinklassen für SuS mit besonders hohem Förderbedarf Aufnahmeklasse für Fremdsprachige (besondere Klasse)		Sekundarschule Abteilung A (kooperativ, mit Anforderungs-Stufen I, II, III)	Sekundarschule Abteilung B (kooperativ, mit Anforderungs-Stufen I, II, III) Sekundarschule Abteilung C (kooperativ, mit Anforderungs-Stufen I, II, III)	
BE_d	Gymnasialer Unterricht (GYM1) Spezielle Sekundarklasse (spez. Sek)	Sekundarschule ohne Niveauunterricht (Schulmodell 1 oder 2)	Realschule ohne Niveauunterricht (Schulmodell 1 oder 2) Besondere Klasse der Sekundarstufe I		Sekundarklasse mit Niveauunterricht (Schulmodell 3a / Manuel) Gemischte Real-Sekundarklasse mit Niveauunterricht (Schulmodell 3b oder 4) – si au moins 2x niveau «Sek» en Math., Langue de scolarisation, Français	Realklasse mit Niveauunterricht (Schulmodell 3a / Manuel) Gemischte Real-Sekundarklasse mit Niveauunterricht (Schulmodell 3b oder 4) – si au moins 2x niveau «Real» en Math., Langue de scolarisation, Français	Gesamtschule ohne Selektion Sekundarstufe I (nur Privatschulen)

	Modèle des filières			Modèles coopératifs ou intégrés			
	Enseignement pré gymnasial	Exigences étendues	Exigences de base	Enseignement pré gymnasial	Exigences étendues	Exigences de base	Aucune différenciation
BE_f			Classes d'enseignement spécialisé	Section préparant aux écoles de maturité (P)	Section moderne (M)	Section générale (G)	
LU	Lang- und Kurzzeitgymnasium	Getrennte Sekundarschule Niveau A Getrennte Sekundarschule Niveau B	Getrennte Sekundarschule Niveau C		Kooperative Sekundarschule Niveau A/B Integrierte Sekundarschule – si au moins 2x niveau A ou B en Math., Langue de scolarisation, Anglais	Kooperative Sekundarschule Niveau C Integrierte Sekundarschule – si moins de 2x niveau A ou B en Math., Langue de scolarisation, Anglais	
UR	Gymnasium				Kooperative Oberstufe: Stammklasse KOST A Integrierte Oberstufe (Stammklasse ohne Selektion) – si au moins 2x niveau A en Math., Langue de scolarisation, Anglais	Kooperative Oberstufe: Stammklasse KOST B Integrierte Oberstufe (Stammklasse ohne Selektion) – si moins de 2x niveau A en Math., Langue de scolarisation, Anglais	
SZ	Gymnasium	Dreiteilige Sekundarstufe Profil A	Dreiteilige Sekundarstufe Profil B Dreiteilige Sekundarstufe Profil C Integrationsklassen		Kooperative Sekundarstufe KOS Profil A Talentklassen – si au moins 2x niveau A en Math., Langue de scolarisation, Anglais	Kooperative Sekundarstufe KOS Profil B Kooperative Sekundarstufe KOS Profil C Talentklassen – si moins de 2x niveau A en Math., Langue de scolarisation, Anglais	
OW	Gymnasium				Integrierte Orientierungsschule – si au moins 2x niveau A en Math., Langue de scolarisation, Anglais	Integrierte Orientierungsschule – si moins de 2x niveau A en Math., Langue de scolarisation, Anglais	

	Modèle des filières			Modèles coopératifs ou intégrés			
	Enseignement pré gymnasial	Exigences étendues	Exigences de base	Enseignement pré gymnasial	Exigences étendues	Exigences de base	Aucune différenciation
NW	Gymnasium				Niveau A KORS IORS – si au moins 2x niveau A en Math., Langue de scolarisation, Anglais	Niveau B KORS IORS – si moins de 2x niveau A en Math., Langue de scolarisation, Anglais	
GL	Gymnasium	Sekundarschule (getrenntes Modell)	Oberschule (getrenntes Modell) Realschule (getrenntes Modell)		Integratives Modell (Ober-, Real- und Sekundarschule gemeinsam) – si 2x niveau «Sek» ou 1x niveau «Sek» et 1x niveau «Real» en Math. et Anglais.	Integratives Modell (Ober-, Real- und Sekundarschule gemeinsam) – si 2x niveau «Sek» ou 1x niveau «Sek» et 1x niveau «Real» en Math. et Anglais n'est pas atteint	
FR_d	Orientierungsschule Progymnasialklassen	Orientierungsschule: Sekundarklassen	Orientierungsschule Realklasse				
FR_f	Classes pré gymnasiales PGL Classe pré gymnasiales PGS	Classes générales G	Classes à exigences de base EB Classes de soutien Classes d'enseignement spécialisé				
SO	Gymnasium Sekundarschule P (progymnasiale Anforderungen)	Sekundarschule E (erweiterte Anforderungen)	Sekundarschule B (Basisanforderungen) Klassen für Fremdsprachige				
BS	Sekundarschule P-Zug (Hohe Anforderungen)	Sekundarschule E-Zug (Erweiterte Anforderungen)	Sekundarschule A-Zug (Allgemeine Anforderungen) Spezialangebot (SPA) Einstiegsgruppen (für Fremdsprachige)				

	Modèle des filières			Modèles coopératifs ou intégrés			
	Enseignement pré gymnasial	Exigences étendues	Exigences de base	Enseignement pré gymnasial	Exigences étendues	Exigences de base	Aucune différenciation
BL	Sekundarschule Leistungszug P	Sekundarschule Leistungszug E	Sekundarschule Leistungszug A Kleinklassen Integrationsklassen für Fremdsprachige				
SH	Kantonsschule	Sekundarschule	Sonderklasse (Werkjahr) Realschule (teilweise ISF)		Gegliederte Sekundarschule Stammklasse E	Gegliederte Sekundarschule Stammklasse G	
AR	Kantonsschule ab 11. Schuljahr (HarmoS-Zählung)				Kooperative Sekundarschule Stammklasse E Integrierte Sekundarschule – si 2x niveau e ou 1x niveau e et 1x niveau m en Math. et Anglais	Kooperative Sekundarschule Stammklasse G Integrierte Sekundarschule – si 2x niveau e ou 1x niveau e et 1x niveau m en Math. et Anglais n'est pas atteint	
AI	Gymnasium	Sekundarschule	Realschule Kleinklasse		Integrierte Sekundarschule – Integrierte Sekundarschule – si au moins 2x niveau e en Math., Langue de scolarisation, Anglais	Integrierte Sekundarschule – Integrierte Sekundarschule – si moins de 2x niveau e en Math., Langue de scolarisation, Anglais	
SG	Mittelschule (Gymnasien)	Sekundarschule (kooperative, typengetrennte OS)	Realschule (kooperative, typengetrennte OS) Kleinklasse		Sekundarschule mit Niveaus (kooperative, typengetrennte OS) Sekundarschule (typengemischte OS) Sekundarschule mit Niveaus (typengemischte OS)	Realschule mit Niveaus (kooperative, typengetrennte OS) Realschule (typengemischte OS) Realschule mit Niveaus (typengemischte OS)	
GR_d	Gymnasium (Untergymnasium)	Kooperatives Modell B: Sekundarschule	Kooperatives Modell B: Realschule		Kooperatives Modell C: Sekundarschule	Kooperatives Modell C: Realschule	

	Modèle des filières			Modèles coopératifs ou intégrés			
	Enseignement pré gymnasial	Exigences étendues	Exigences de base	Enseignement pré gymnasial	Exigences étendues	Exigences de base	Aucune différenciation
GR_it	Liceo (ginnasio)	Modello cooperativo B: Scuola secondaria	Modello cooperativo B: Scuola di avviamento pratico		Modello cooperativo C: Scuola secondaria	Modello cooperativo C: Scuola di avviamento pratico	
AG	Bezirksschule	Sekundarschule	Realschule Kleinklassen Oberstufe Werkjahr Berufswahljahr (offen für alle Schultypen der Oberstufe) Integrations- und Berufsfindungs-klasse (IBK)				
TG	Gymnasium (MAR Orientierungsjahr)		Sonderklassen Oberstufe		Sekundarschule mit erweiterten Anforderungen	Sekundarschule mit grundlegenden Anforderungen	
TI				Scuola media pubblica o privata parificata: livello A in matematica e livello A in tedesco	Scuola media pubblica o privata parificata: livello A in matematica e livello B in tedesco o viceversa	Scuola media pubblica o privata parificata: livello B in matematica e livello B in tedesco Scuola media pubblica o privata parificata: differenziazione curriculare in matematica e/o in tedesco	
VD	Secondaire I: voie pré gymnasiale (VP)		Enseignement différencié (Classe d'accueil) Enseignement spécialisé (CRPS)		Secondaire I: voie générale (VG) – si au moins 2x «exigences étendues» en Math., Langue de scolarisation, Allemand	Secondaire I: voie générale (VG) – si au moins 2x «exigences étendues» en Math., Langue de scolarisation, Allemand	

Modèle des filières				Modèles coopératifs ou intégrés			
	Enseignement pré gymnasial	Exigences étendues	Exigences de base	Enseignement pré gymnasial	Exigences étendues	Exigences de base	Aucune différenciation
VS_d	Gymnasium				Orientierungsschule, Niveau I (OS) – si au moins 2x Niveau I en Math., Langue de scolarisation, Français	Orientierungsschule, Niveau I (OS) – si au moins de 2x Niveau I en Math., Langue de scolarisation, Français Orientierungsschule: Verstärkter Stützunterricht Orientierungsschule, Niveau II (OS) Orientierungsschule: Integrierter Stützunterricht	
VS_f	Lycée-Collège				CO Système intégré – si au moins 2x «exigences élevées» en Math., Langue de scolarisation, Allemand	CO Système intégré – si moins de 2x «exigences élevées» en Math., Langue de scolarisation, Allemand	
NE			Cycle 3 – enseignement spécialisé : section «terminale»	Cycle 3: enseignement ordinaire – si au moins 3x «exigences plus élevées» en Math., Langue de scolarisation, Allemand, Anglais et Sciences	Cycle 3: enseignement ordinaire – si 1-2x «exigences plus élevées» en Math., Langue de scolarisation, Allemand, Anglais et Sciences	Cycle 3: enseignement ordinaire – si aucun «exigences plus élevées» en Math., Langue de scolarisation, Allemand, Anglais et Sciences	
GE	Section littéraire et scientifique (LS)	Section langue vivantes et communication (LC)	Section communication et technologie (CT) Classe atelier Classe d'accueil				
JU			Enseignement spécialisé (classe de soutien) Classe d'accueil	École secondaire – si au moins 2x «exigences élevées» en Math., Langue de scolarisation, Allemand	École secondaire – si au moins 2x «exigences étendues» en Math., Langue de scolarisation, Allemand	École secondaire – si au moins de 2x «exigences étendues» en Math., Langue de scolarisation, Allemand	

Annexe B : Différences entre les groupes en fonction des caractéristiques individuelles

Tableau B.1: Différences non contrôlées et contrôlées des proportions d'élèves atteignant les compétences fondamentales dans les différents domaines de compétence, groupés en fonction du genre

Domaine de compétence	Désignation de la différence	Différence non contrôlée et significativité	Différence contrôlée et significativité
Compréhension écrite dans la langue de scolarisation (L1)	Garçons – Filles	-9%, sig.	-10%, sig.
Orthographe en Allemand langue de scolarisation (L1)	Garçons – Filles	-10%, sig.	-10%, sig.
Orthographe en Français langue de scolarisation (L1)	Garçons – Filles	-16%, sig.	-17%, sig.
Orthographe en Italien langue de scolarisation (L1)	Garçons – Filles	-16%, sig.	-16%, sig.
Compréhension orale en Allemand langue étrangère (L2/L3)	Garçons – Filles	-10%, sig.	-11%, sig.
Compréhension orale en Français langue étrangère (L2/L3)	Garçons – Filles	-17%, sig.	-17%, sig.
Compréhension orale en Anglais langue étrangère (L2/L3)	Garçons – Filles	-8%, sig.	-8%, sig.
Compréhension écrite en Allemand langue étrangère (L2/L3)	Garçons – Filles	-13%, sig.	-12%, sig.
Compréhension écrite en Français langue étrangère (L2/L3)	Garçons – Filles	-18%, sig.	-18%, sig.
Compréhension écrite en Anglais langue étrangère (L2/L3)	Garçons – Filles	-13%, sig.	-13%, sig.

Tableau B.2: Différences non contrôlées et contrôlées des proportions d'élèves atteignant les compétences fondamentales dans les différents domaines de compétence, groupés en fonction de l'origine sociale

Domaine de compétence	Désignation de la différence	Différence non contrôlée et significativité	Différence contrôlée et significativité
Compréhension écrite dans la langue de scolarisation (L1)	2° quart – quart inférieur	12%, sig.	8%, sig.
Compréhension écrite dans la langue de scolarisation (L1)	3° quart – quart inférieur	19%, sig.	15%, sig.
Compréhension écrite dans la langue de scolarisation (L1)	quart supérieur – quart inférieur	24%, sig.	20%, sig.
Compréhension écrite dans la langue de scolarisation (L1)	3° quart – 2° quart	7%, sig.	7%, sig.
Compréhension écrite dans la langue de scolarisation (L1)	quart supérieur – 2° quart	12%, sig.	12%, sig.
Compréhension écrite dans la langue de scolarisation (L1)	quart supérieur – 3° quart	5%, sig.	5%, sig.
Orthographe en Allemand langue de scolarisation (L1)	2° quart – quart inférieur	10%, sig.	7%, sig.
Orthographe en Allemand langue de scolarisation (L1)	3° quart – quart inférieur	16%, sig.	13%, sig.
Orthographe en Allemand langue de scolarisation (L1)	quart supérieur – quart inférieur	21%, sig.	17%, sig.
Orthographe en Allemand langue de scolarisation (L1)	3° quart – 2° quart	5%, sig.	6%, sig.
Orthographe en Allemand langue de scolarisation (L1)	quart supérieur – 2° quart	10%, sig.	10%, sig.
Orthographe en Allemand langue de scolarisation (L1)	quart supérieur – 3° quart	5%, sig.	4%, sig.
Orthographe en Français langue de scolarisation (L1)	2° quart – quart inférieur	9%, sig.	10%, sig.
Orthographe en Français langue de scolarisation (L1)	3° quart – quart inférieur	15%, sig.	16%, sig.
Orthographe en Français langue de scolarisation (L1)	quart supérieur – quart inférieur	30%, sig.	31%, sig.
Orthographe en Français langue de scolarisation (L1)	3° quart – 2° quart	5%, non-sig.	7%, sig.
Orthographe en Français langue de scolarisation (L1)	quart supérieur – 2° quart	21%, sig.	21%, sig.
Orthographe en Français langue de scolarisation (L1)	quart supérieur – 3° quart	15%, sig.	15%, sig.
Orthographe en Italien langue de scolarisation (L1)	2° quart – quart inférieur	13%, sig.	6%, non-sig.
Orthographe en Italien langue de scolarisation (L1)	3° quart – quart inférieur	18%, sig.	12%, sig.
Orthographe en Italien langue de scolarisation (L1)	quart supérieur – quart inférieur	23%, sig.	17%, sig.
Orthographe en Italien langue de scolarisation (L1)	3° quart – 2° quart	5%, non-sig.	6%, non-sig.
Orthographe en Italien langue de scolarisation (L1)	quart supérieur – 2° quart	10%, non-sig.	11%, non-sig.
Orthographe en Italien langue de scolarisation (L1)	quart supérieur – 3° quart	5%, non-sig.	4%, non-sig.
Compréhension orale en Allemand langue étrangère (L2/L3)	2° quart – quart inférieur	9%, sig.	9%, sig.
Compréhension orale en Allemand langue étrangère (L2/L3)	3° quart – quart inférieur	21%, sig.	22%, sig.
Compréhension orale en Allemand langue étrangère (L2/L3)	quart supérieur – quart inférieur	35%, sig.	35%, sig.
Compréhension orale en Allemand langue étrangère (L2/L3)	3° quart – 2° quart	12%, sig.	13%, sig.
Compréhension orale en Allemand langue étrangère (L2/L3)	quart supérieur – 2° quart	26%, sig.	26%, sig.
Compréhension orale en Allemand langue étrangère (L2/L3)	quart supérieur – 3° quart	15%, sig.	13%, sig.
Compréhension orale en Français langue étrangère (L2/L3)	2° quart – quart inférieur	13%, sig.	12%, sig.
Compréhension orale en Français langue étrangère (L2/L3)	3° quart – quart inférieur	26%, sig.	25%, sig.
Compréhension orale en Français langue étrangère (L2/L3)	quart supérieur – quart inférieur	40%, sig.	39%, sig.
Compréhension orale en Français langue étrangère (L2/L3)	3° quart – 2° quart	13%, sig.	13%, sig.
Compréhension orale en Français langue étrangère (L2/L3)	quart supérieur – 2° quart	27%, sig.	27%, sig.
Compréhension orale en Français langue étrangère (L2/L3)	quart supérieur – 3° quart	14%, sig.	14%, sig.
Compréhension orale en Anglais langue étrangère (L2/L3)	2° quart – quart inférieur	6%, sig.	5%, sig.
Compréhension orale en Anglais langue étrangère (L2/L3)	3° quart – quart inférieur	12%, sig.	12%, sig.
Compréhension orale en Anglais langue étrangère (L2/L3)	quart supérieur – quart inférieur	17%, sig.	16%, sig.
Compréhension orale en Anglais langue étrangère (L2/L3)	3° quart – 2° quart	6%, sig.	7%, sig.
Compréhension orale en Anglais langue étrangère (L2/L3)	quart supérieur – 2° quart	11%, sig.	11%, sig.
Compréhension orale en Anglais langue étrangère (L2/L3)	quart supérieur – 3° quart	4%, sig.	4%, sig.
Compréhension écrite en Allemand langue étrangère (L2/L3)	2° quart – quart inférieur	10%, sig.	10%, sig.
Compréhension écrite en Allemand langue étrangère (L2/L3)	3° quart – quart inférieur	23%, sig.	22%, sig.
Compréhension écrite en Allemand langue étrangère (L2/L3)	quart supérieur – quart inférieur	39%, sig.	38%, sig.
Compréhension écrite en Allemand langue étrangère (L2/L3)	3° quart – 2° quart	13%, sig.	12%, sig.
Compréhension écrite en Allemand langue étrangère (L2/L3)	quart supérieur – 2° quart	29%, sig.	28%, sig.
Compréhension écrite en Allemand langue étrangère (L2/L3)	quart supérieur – 3° quart	16%, sig.	16%, sig.
Compréhension écrite en Français langue étrangère (L2/L3)	2° quart – quart inférieur	14%, sig.	13%, sig.
Compréhension écrite en Français langue étrangère (L2/L3)	3° quart – quart inférieur	28%, sig.	26%, sig.
Compréhension écrite en Français langue étrangère (L2/L3)	quart supérieur – quart inférieur	44%, sig.	42%, sig.
Compréhension écrite en Français langue étrangère (L2/L3)	3° quart – 2° quart	13%, sig.	14%, sig.
Compréhension écrite en Français langue étrangère (L2/L3)	quart supérieur – 2° quart	29%, sig.	29%, sig.
Compréhension écrite en Français langue étrangère (L2/L3)	quart supérieur – 3° quart	16%, sig.	15%, sig.
Compréhension écrite en Anglais langue étrangère (L2/L3)	2° quart – quart inférieur	9%, sig.	9%, sig.
Compréhension écrite en Anglais langue étrangère (L2/L3)	3° quart – quart inférieur	19%, sig.	19%, sig.
Compréhension écrite en Anglais langue étrangère (L2/L3)	quart supérieur – quart inférieur	27%, sig.	27%, sig.
Compréhension écrite en Anglais langue étrangère (L2/L3)	3° quart – 2° quart	10%, sig.	10%, sig.
Compréhension écrite en Anglais langue étrangère (L2/L3)	quart supérieur – 2° quart	18%, sig.	19%, sig.
Compréhension écrite en Anglais langue étrangère (L2/L3)	quart supérieur – 3° quart	8%, sig.	8%, sig.

Tableau B.3: Différences non contrôlées et contrôlées des proportions d'élèves atteignant les compétences fondamentales dans les différents domaines de compétence, groupés en fonction de la langue parlée à la maison

Domaine de compétence	Désignation de la différence	Différence non contrôlée et significativité	Différence contrôlée et significativité
Compréhension écrite dans la langue de scolarisation (L1)	Langue de scolarisation et autre(s) langue(s) – Uniquement langue de scolarisation	-8%, sig.	-5%, sig.
Compréhension écrite dans la langue de scolarisation (L1)	Uniquement autre(s) langue(s) – Uniquement langue de scolarisation	-24%, sig.	-14%, sig.
Compréhension écrite dans la langue de scolarisation (L1)	Uniquement autre(s) langue(s) – Langue de scolarisation et autre(s) langue(s)	-15%, sig.	-9%, sig.
Orthographe en Allemand langue de scolarisation (L1)	Langue de scolarisation et autre(s) langue(s) – Uniquement langue de scolarisation	-7%, sig.	-4%, sig.
Orthographe en Allemand langue de scolarisation (L1)	Uniquement autre(s) langue(s) – Uniquement langue de scolarisation	-18%, sig.	-8%, sig.
Orthographe en Allemand langue de scolarisation (L1)	Uniquement autre(s) langue(s) – Langue de scolarisation et autre(s) langue(s)	-11%, sig.	-4%, sig.
Orthographe en Français langue de scolarisation (L1)	Langue de scolarisation et autre(s) langue(s) – Uniquement langue de scolarisation	-5%, sig.	-2%, non-sig.
Orthographe en Français langue de scolarisation (L1)	Uniquement autre(s) langue(s) – Uniquement langue de scolarisation	-16%, sig.	-8%, sig.
Orthographe en Français langue de scolarisation (L1)	Uniquement autre(s) langue(s) – Langue de scolarisation et autre(s) langue(s)	-11%, sig.	-7%, non-sig.
Orthographe en Italien langue de scolarisation (L1)	Langue de scolarisation et autre(s) langue(s) – Uniquement langue de scolarisation	-1%, non-sig.	-3%, non-sig.
Orthographe en Italien langue de scolarisation (L1)	Uniquement autre(s) langue(s) – Uniquement langue de scolarisation	-24%, sig.	-21%, sig.
Orthographe en Italien langue de scolarisation (L1)	Uniquement autre(s) langue(s) – Langue de scolarisation et autre(s) langue(s)	-22%, sig.	-18%, sig.
Compréhension orale en Allemand langue étrangère (L2/L3)	Langue de scolarisation et autre(s) langue(s) – Uniquement langue de scolarisation	0%, non-sig.	7%, sig.
Compréhension orale en Allemand langue étrangère (L2/L3)	Uniquement autre(s) langue(s) – Uniquement langue de scolarisation	-12%, sig.	1%, non-sig.
Compréhension orale en Allemand langue étrangère (L2/L3)	Uniquement autre(s) langue(s) – Langue de scolarisation et autre(s) langue(s)	-11%, sig.	-5%, non-sig.
Compréhension orale en Français langue étrangère (L2/L3)	Langue de scolarisation et autre(s) langue(s) – Uniquement langue de scolarisation	-6%, sig.	1%, non-sig.
Compréhension orale en Français langue étrangère (L2/L3)	Uniquement autre(s) langue(s) – Uniquement langue de scolarisation	-13%, sig.	0%, non-sig.
Compréhension orale en Français langue étrangère (L2/L3)	Uniquement autre(s) langue(s) – Langue de scolarisation et autre(s) langue(s)	-7%, sig.	-1%, non-sig.
Compréhension orale en Anglais langue étrangère (L2/L3)	Langue de scolarisation et autre(s) langue(s) – Uniquement langue de scolarisation	-1%, non-sig.	1%, non-sig.
Compréhension orale en Anglais langue étrangère (L2/L3)	Uniquement autre(s) langue(s) – Uniquement langue de scolarisation	-10%, sig.	-4%, sig.
Compréhension orale en Anglais langue étrangère (L2/L3)	Uniquement autre(s) langue(s) – Langue de scolarisation et autre(s) langue(s)	-9%, sig.	-5%, sig.
Compréhension écrite en Allemand langue étrangère (L2/L3)	Langue de scolarisation et autre(s) langue(s) – Uniquement langue de scolarisation	-3%, non-sig.	5%, sig.
Compréhension écrite en Allemand langue étrangère (L2/L3)	Uniquement autre(s) langue(s) – Uniquement langue de scolarisation	-11%, sig.	1%, non-sig.
Compréhension écrite en Allemand langue étrangère (L2/L3)	Uniquement autre(s) langue(s) – Langue de scolarisation et autre(s) langue(s)	-9%, sig.	-4%, non-sig.
Compréhension écrite en Français langue étrangère (L2/L3)	Langue de scolarisation et autre(s) langue(s) – Uniquement langue de scolarisation	-7%, sig.	0%, non-sig.
Compréhension écrite en Français langue étrangère (L2/L3)	Uniquement autre(s) langue(s) – Uniquement langue de scolarisation	-14%, sig.	-1%, non-sig.
Compréhension écrite en Français langue étrangère (L2/L3)	Uniquement autre(s) langue(s) – Langue de scolarisation et autre(s) langue(s)	-7%, sig.	-1%, non-sig.
Compréhension écrite en Anglais langue étrangère (L2/L3)	Langue de scolarisation et autre(s) langue(s) – Uniquement langue de scolarisation	-3%, sig.	1%, non-sig.
Compréhension écrite en Anglais langue étrangère (L2/L3)	Uniquement autre(s) langue(s) – Uniquement langue de scolarisation	-12%, sig.	-3%, sig.
Compréhension écrite en Anglais langue étrangère (L2/L3)	Uniquement autre(s) langue(s) – Langue de scolarisation et autre(s) langue(s)	-10%, sig.	-4%, sig.

Tableau B.4: Différences non contrôlées et contrôlées des proportions d'élèves atteignant les compétences fondamentales dans les différents domaines de compétence, groupés en fonction du statut migratoire

Domaine de compétence	Désignation de la différence	Différence non contrôlée et significativité	Différence contrôlée et significativité
Compréhension écrite dans la langue de scolarisation (L1)	Issus de la migration (2 ^e génération) – Non issus de la migration	-10%, sig.	-1%, non-sig.
Compréhension écrite dans la langue de scolarisation (L1)	Issus de la migration (1 ^e génération) – Non issus de la migration	-18%, sig.	-6%, sig.
Compréhension écrite dans la langue de scolarisation (L1)	Issus de la migration (1 ^e génération) – Issus de la migration (2 ^e génération)	-7%, sig.	-5%, sig.
Orthographe en Allemand langue de scolarisation (L1)	Issus de la migration (2 ^e génération) – Non issus de la migration	-8%, sig.	-1%, non-sig.
Orthographe en Allemand langue de scolarisation (L1)	Issus de la migration (1 ^e génération) – Non issus de la migration	-15%, sig.	-6%, sig.
Orthographe en Allemand langue de scolarisation (L1)	Issus de la migration (1 ^e génération) – Issus de la migration (2 ^e génération)	-7%, sig.	-5%, sig.
Orthographe en Français langue de scolarisation (L1)	Issus de la migration (2 ^e génération) – Non issus de la migration	-9%, sig.	-1%, non-sig.
Orthographe en Français langue de scolarisation (L1)	Issus de la migration (1 ^e génération) – Non issus de la migration	-12%, sig.	-3%, non-sig.
Orthographe en Français langue de scolarisation (L1)	Issus de la migration (1 ^e génération) – Issus de la migration (2 ^e génération)	-4%, non-sig.	-2%, non-sig.
Orthographe en Italien langue de scolarisation (L1)	Issus de la migration (2 ^e génération) – Non issus de la migration	-6%, non-sig.	0%, non-sig.
Orthographe en Italien langue de scolarisation (L1)	Issus de la migration (1 ^e génération) – Non issus de la migration	-9%, non-sig.	-4%, non-sig.
Orthographe en Italien langue de scolarisation (L1)	Issus de la migration (1 ^e génération) – Issus de la migration (2 ^e génération)	-3%, non-sig.	-4%, non-sig.
Compréhension orale en Allemand langue étrangère (L2/L3)	Issus de la migration (2 ^e génération) – Non issus de la migration	-11%, sig.	-6%, sig.
Compréhension orale en Allemand langue étrangère (L2/L3)	Issus de la migration (1 ^e génération) – Non issus de la migration	-17%, sig.	-13%, sig.
Compréhension orale en Allemand langue étrangère (L2/L3)	Issus de la migration (1 ^e génération) – Issus de la migration (2 ^e génération)	-6%, sig.	-8%, sig.
Compréhension orale en Français langue étrangère (L2/L3)	Issus de la migration (2 ^e génération) – Non issus de la migration	-11%, sig.	-3%, non-sig.
Compréhension orale en Français langue étrangère (L2/L3)	Issus de la migration (1 ^e génération) – Non issus de la migration	-10%, sig.	-4%, non-sig.
Compréhension orale en Français langue étrangère (L2/L3)	Issus de la migration (1 ^e génération) – Issus de la migration (2 ^e génération)	0%, non-sig.	-1%, non-sig.
Compréhension orale en Anglais langue étrangère (L2/L3)	Issus de la migration (2 ^e génération) – Non issus de la migration	-5%, sig.	-1%, non-sig.
Compréhension orale en Anglais langue étrangère (L2/L3)	Issus de la migration (1 ^e génération) – Non issus de la migration	-8%, sig.	-3%, sig.
Compréhension orale en Anglais langue étrangère (L2/L3)	Issus de la migration (1 ^e génération) – Issus de la migration (2 ^e génération)	-3%, sig.	-2%, non-sig.
Compréhension écrite en Allemand langue étrangère (L2/L3)	Issus de la migration (2 ^e génération) – Non issus de la migration	-13%, sig.	-6%, sig.
Compréhension écrite en Allemand langue étrangère (L2/L3)	Issus de la migration (1 ^e génération) – Non issus de la migration	-16%, sig.	-10%, sig.
Compréhension écrite en Allemand langue étrangère (L2/L3)	Issus de la migration (1 ^e génération) – Issus de la migration (2 ^e génération)	-3%, non-sig.	-4%, non-sig.
Compréhension écrite en Français langue étrangère (L2/L3)	Issus de la migration (2 ^e génération) – Non issus de la migration	-14%, sig.	-5%, sig.
Compréhension écrite en Français langue étrangère (L2/L3)	Issus de la migration (1 ^e génération) – Non issus de la migration	-10%, sig.	-3%, non-sig.
Compréhension écrite en Français langue étrangère (L2/L3)	Issus de la migration (1 ^e génération) – Issus de la migration (2 ^e génération)	4%, non-sig.	2%, non-sig.
Compréhension écrite en Anglais langue étrangère (L2/L3)	Issus de la migration (2 ^e génération) – Non issus de la migration	-7%, sig.	-1%, non-sig.
Compréhension écrite en Anglais langue étrangère (L2/L3)	Issus de la migration (1 ^e génération) – Non issus de la migration	-11%, sig.	-4%, sig.
Compréhension écrite en Anglais langue étrangère (L2/L3)	Issus de la migration (1 ^e génération) – Issus de la migration (2 ^e génération)	-4%, sig.	-3%, non-sig.

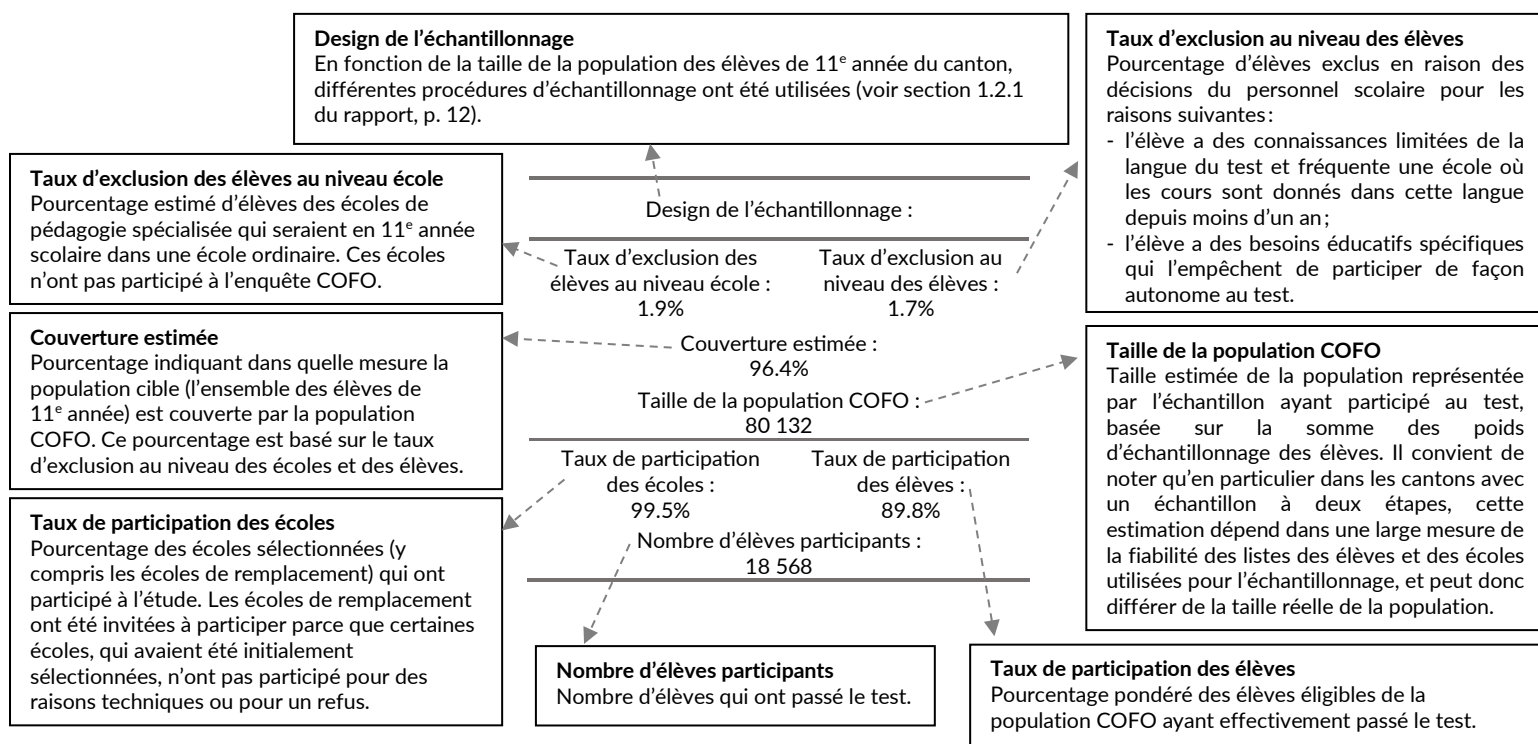
Annexe C : Portraits cantonaux

Guide de lecture pour les portraits cantonaux

Les portraits cantonaux complètent les résultats présentés dans le rapport. Leur objectif est d'offrir une vue d'ensemble synthétique des résultats spécifiques à chaque canton au test d'atteinte des compétences fondamentales (COFO) 2023 en langues.

Chaque portrait contient :

- 1) **Nom du canton** : les cantons ayant des parties linguistiques différentes disposent d'un portrait cantonal distinct de ces parties²².
- 2) **Population et échantillon** : les informations figurant au début de la première page du portrait sont organisées de manière à guider la lectrice ou le lecteur à travers les principales étapes de l'échantillonnage et de la participation effective des écoles et des élèves de 11^e année scolaire HarmoS à l'enquête dans le canton²³. Une définition de ces informations est présentée dans le tableau ci-dessous, où figurent les données relatives à la population et à l'échantillonnage pour l'ensemble de la Suisse.



²² Pour les Grisons, il n'a pas été possible de former des parties linguistiques distinctes. En raison du faible nombre d'élèves, le test n'a pas été développé en langue romanche. Dans les parties germanophone et romanchophone du canton, les tests de compétences en compréhension écrite et en orthographe ont été effectués en allemand, langue de scolarisation (L1). Dans la partie italophone du canton, les tests de compétences en compréhension écrite ont été effectués en italien, langue de scolarisation (L1). Le domaine de compétence « orthographe en italien, langue de scolarisation (L1) » n'a pas été évalué. Dans l'ensemble du canton, seul l'anglais, deuxième langue étrangère (L3), a été testé.

²³ Pour plus d'informations sur la procédure d'échantillonnage, voir le rapport technique sur l'échantillonnage (Bollmann & Tomasik, 2025).

3) Caractéristiques de la population cantonale : chaque portrait présente la distribution de l'échantillon cantonal (pondéré pour être représentatif de la population cantonale COFO) en pourcentage selon les différentes catégories des variables sociodémographiques et scolaires. Ces distributions sont illustrées à l'aide de diagrammes à barres empilées à 100%. Le tableau ci-dessous résume les variables et les catégories correspondantes, identiques à celles utilisées dans le rapport.

La présentation de la distribution de l'échantillon selon les variables considérées fournit le contexte nécessaire à une interprétation plus précise des résultats, notamment en ce qui concerne l'influence des résultats des différentes catégories sur la moyenne cantonale.

Dans le chapitre 4 du rapport, les figures 4.1, 4.4, 4.7 et 4.10 présentent les distributions de ces catégories entre les cantons, et les figures 4.2, 4.5, 4.8 et 4.11 entre les régions de test.

Variable	Catégories	Définition
Genre	Garçons Filles	
Origine sociale	Quart suisse inférieur 2 ^e quart suisse 3 ^e quart suisse Quart suisse supérieur	L'indice de l'origine sociale tient compte à la fois du niveau de formation et du statut professionnel des parents ainsi que des ressources disponibles à la maison afin d'inclure dans l'analyse le capital économique, culturel et social de la famille de l'élève (voir Erzinger et al., 2025 pour plus de détails). Les quarts ont été construits sur les valeurs de l'origine sociale de l'ensemble des élèves qui ont participé à l'enquête en Suisse. Le quart inférieur comprend les 25% d'élèves issus des milieux les plus défavorisés socialement, tandis que le quart supérieur comprend les 25% d'élèves les plus favorisés. Si, au niveau cantonal, seulement 20% des élèves appartiennent au quart inférieur suisse (et donc au 25% des élèves ayant le statut social le plus défavorisé en Suisse), cela signifie qu'il y a dans ce canton – en comparaison nationale – 5% d'élèves en moins qui ont une origine sociale défavorisée.
Langue parlée à la maison	Uniquement langue de scolarisation Langue de scolarisation et autre(s) langue(s) Uniquement autre(s) langue(s)	La langue parlée à la maison, telle que déclarée par l'élève, est comparée à la langue de scolarisation (L1).
Statut migratoire	Non issu de la migration Issu de la migration (2 ^e génération) Issu de la migration (1 ^{re} génération)	Les élèves non issus de la migration (natifs) sont celles et ceux dont au moins un parent est né en Suisse. Les élèves issus de la migration sont différenciés en deux catégories : celles et ceux de deuxième génération (nés en Suisse, mais dont les deux parents sont nés à l'étranger) et celles et ceux de première génération (nés à l'étranger, tout comme leur parents).
Programme cantonal	Les programmes cantonaux varient d'un canton à l'autre. Le tableau A.1 en annexe A (p. 78 et suivantes) montre un aperçu de tous les programmes cantonaux en Suisse.	Chaque canton définit son propre programme scolaire. Celui-ci est implémenté à travers différentes filières scolaires et programmes : les programmes cantonaux. Les dénominations officielles utilisées par les cantons figurent dans les portraits cantonaux dans la langue d'origine.

4) **Atteinte des compétences fondamentales** : un diagramme en barres comme celui expliqué à la page suivante est présenté pour chaque domaine évalué dans le canton. Il contient les informations suivantes :

- L1 [Langue] – Compréhension écrite
- L1 [Langue] – Orthographe
- L2 [Langue] – Compréhension écrite
- L2 [Langue] – Compréhension orale
- L3 [Langue] – Compréhension écrite
- L3 [Langue] – Compréhension orale

L1: langue de scolarisation
L2: première langue étrangère
L3: deuxième langue étrangère

[Langue]: la langue dans laquelle les élèves ont été testés pour le domaine spécifique est détaillée car différentes échelles pour l'atteinte des compétences ont été définies pour chaque langue testée, à l'exception du domaine de la compréhension écrite (dans la langue de scolarisation) (pour plus d'informations à ce sujet, voir le rapport sur le développement des tests et la calibration, Angelone, 2025).

Les régions de test se composent de différents cantons suivant les domaines de compétence évalués (voir figure 1.1, p. 17 du rapport) :

Domaine de compétence	Région de test
L1 Compréhension écrite	Suisse : tous les cantons ²⁴
L1 Allemand – Orthographe	Région linguistique germanophone (ZH, Be_d, LU, UR, SZ, OW, NW, GL, FR_d, SO, BS, BL, SH, AR, AI, SG, GR, AG, TG, VS_d)
L1 Français – Orthographe	Région linguistique francophone (BE_f, FR_f, VD, Vs_f, NE, GE, JU)
L1 Italien – Orthographe	TI
L2&L3 Allemand – Compréhension orale	Région linguistique francophone (BE_f, FR_f, VD, Vs_f, NE, GE, JU) et TI
L2&L3 Allemand – Compréhension écrite	Région linguistique francophone et TI
L2&L3 Français – Compréhension orale	Région linguistique germanophone et TI
L2&L3 Français – Compréhension écrite	Région linguistique germanophone et TI
L2&L3 Anglais – Compréhension orale	Tous les cantons, sauf TI
L2&L3 Anglais – Compréhension écrite	Tous les cantons, sauf TI

La région de test pour les langues étrangères est définie selon la langue testée, indépendamment du fait que cette langue soit la L2 ou L3 pour le canton spécifique.

²⁴ Le canton de Zoug n'a pas participé à l'enquête COFO 2023 en langues. Ce canton n'est par conséquent pas inclus dans les déclarations concernant la Suisse ou la région germanophone.

Pour chaque domaine, les proportions d'atteinte des compétences fondamentales sont présentées pour :

- **le canton** : dans le portrait cantonal, le pourcentage moyen du canton (la principale référence pour les comparaisons) est indiqué dans le(s) graphique(s) par la première barre et par une ligne horizontale.

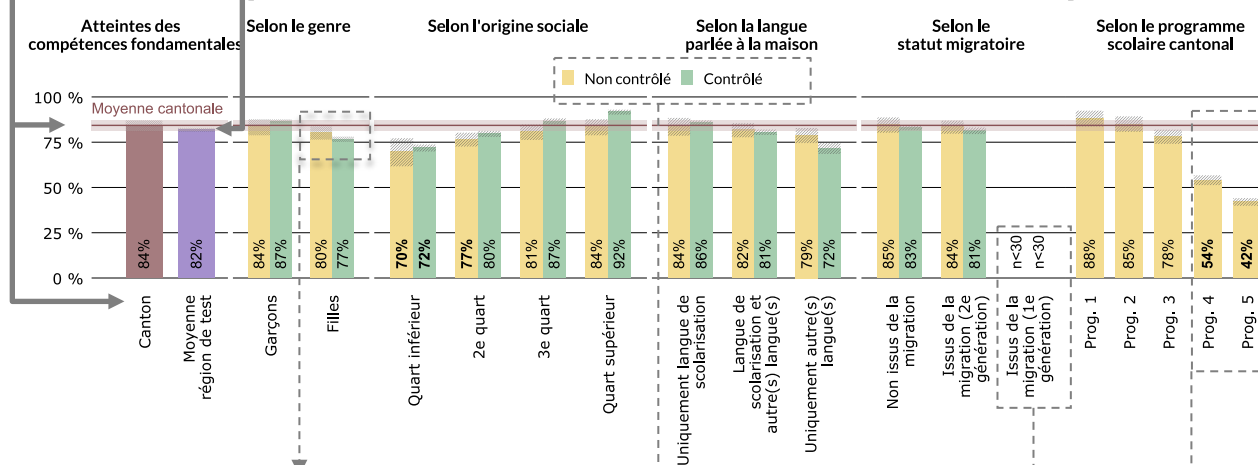
- **les caractéristiques individuelles**

(genre, origine sociale, langue parlée à la maison, statut migratoire).

Les proportions pour chaque région de test selon ces variables sont présentées dans le rapport (chapitre 4, pp. 49, 52, 56 et 59).

- **le programme cantonal** spécifique au canton

- **la moyenne de la région de test** (qui change selon le domaine et la langue) :



Les hachures en haut des colonnes indiquent les intervalles de confiance à 95%, qui incluent les proportions réelles avec une probabilité de 95%. Ils représentent ainsi l'incertitude due à la relation entre l'échantillon et l'erreur de mesure des valeurs estimées représentées, une incertitude plus grande allant de pair avec un intervalle de confiance plus large. La comparaison de deux estimations uniquement sur la base des intervalles de confiance est imprécise, c'est pourquoi la comparaison avec la moyenne cantonale, pour laquelle la significativité est indiquée en gras, s'impose (voir encadré en bas à droit). Remarque : l'intervalle de confiance ne peut pas être calculé si tous les élèves du groupe concerné atteignent les compétences de base, même en tenant compte de l'erreur de mesure.

Les résultats des groupes dans lesquels moins de 30 élèves ont été testés ne sont pas présentés.

La proportion cantonale d'atteinte des compétences pour chaque caractéristique individuelle est présentée sous deux formes :

1. Les proportions observées, sans tenir compte des autres facteurs (effet non contrôlé, représentées par les barres jaunes)
2. Les proportions ajustées, en tenant compte des autres caractéristiques individuelles, ce qui permet d'isoler l'effet spécifique de la caractéristique étudiée (représentées par les barres vertes). Ce pourcentage « contrôlé » a été calculé à l'aide d'une régression logistique multiple.

L'objectif est de montrer la relation directe entre chaque variable et les compétences, sans que cette relation soit influencée par la répartition des autres caractéristiques individuelles au sein du canton. Cela permet de mieux comprendre l'effet propre de chaque caractéristique, en contrôlant les autres variables.

Les valeurs qui diffèrent significativement de la moyenne cantonale d'un point de vue statistique sont mises en évidence par une étiquette indiquant en caractères gras la proportion de l'atteinte des compétences.

Les différences entre deux valeurs mesurées (p. ex. entre la moyenne cantonale et celle d'une catégorie comparée) sont considérées comme statistiquement significatives lorsque la probabilité qu'elles soient dues au hasard est très faible (inférieure à 5%).

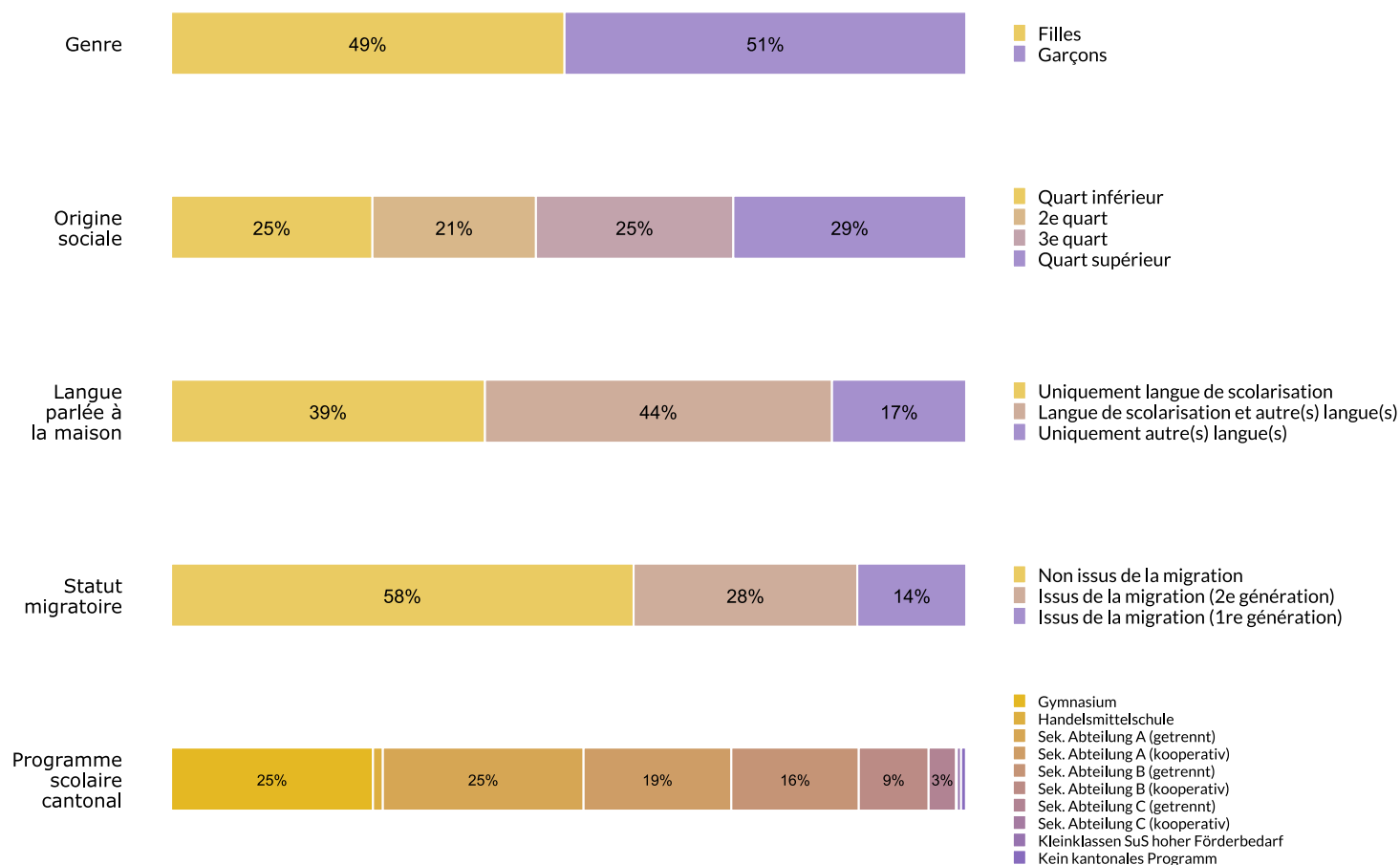


Zurich

Population et échantillon

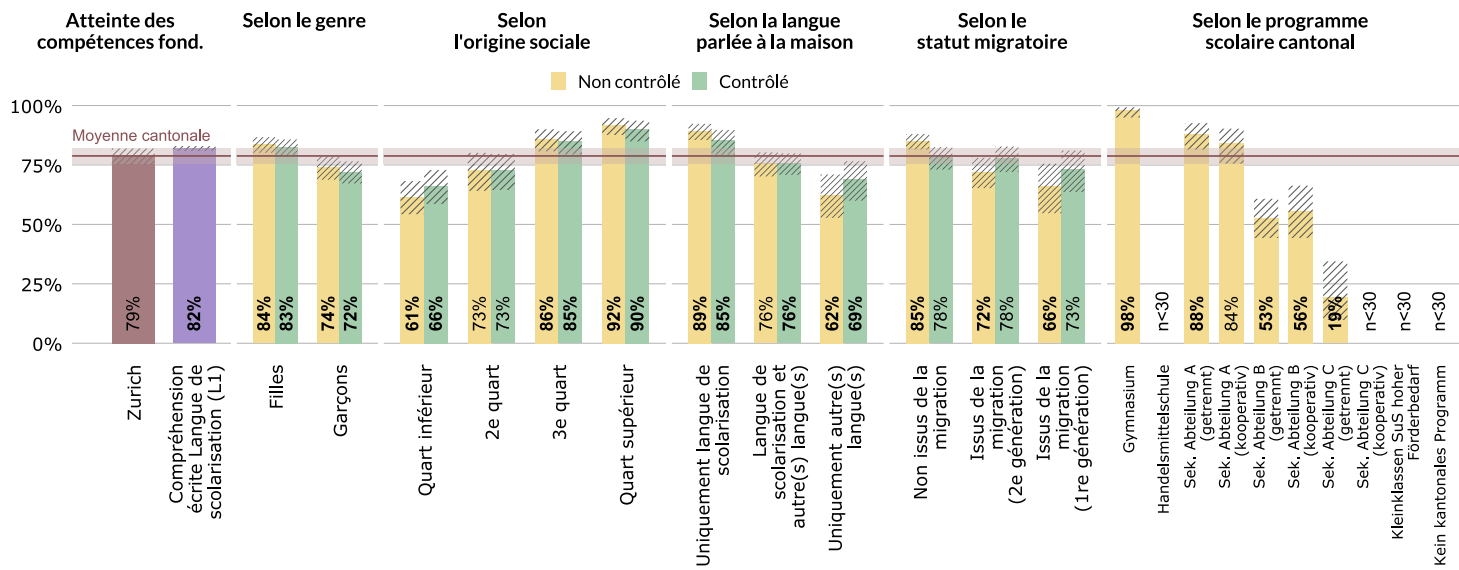
Design de l'échantillonnage : procédure PPS	
Taux d'exclusion des élèves au niveau école : 2.1%	Taux d'exclusion au niveau des élèves : 1.3%
Couverture estimée : 96.6%	
Taille de la population COFO : 13 907	
Taux de participation des écoles : 98.7%	Taux de participation des élèves : 86.0%
Nombre d'élèves participants : 1 233	

Caractéristiques de la population cantonale

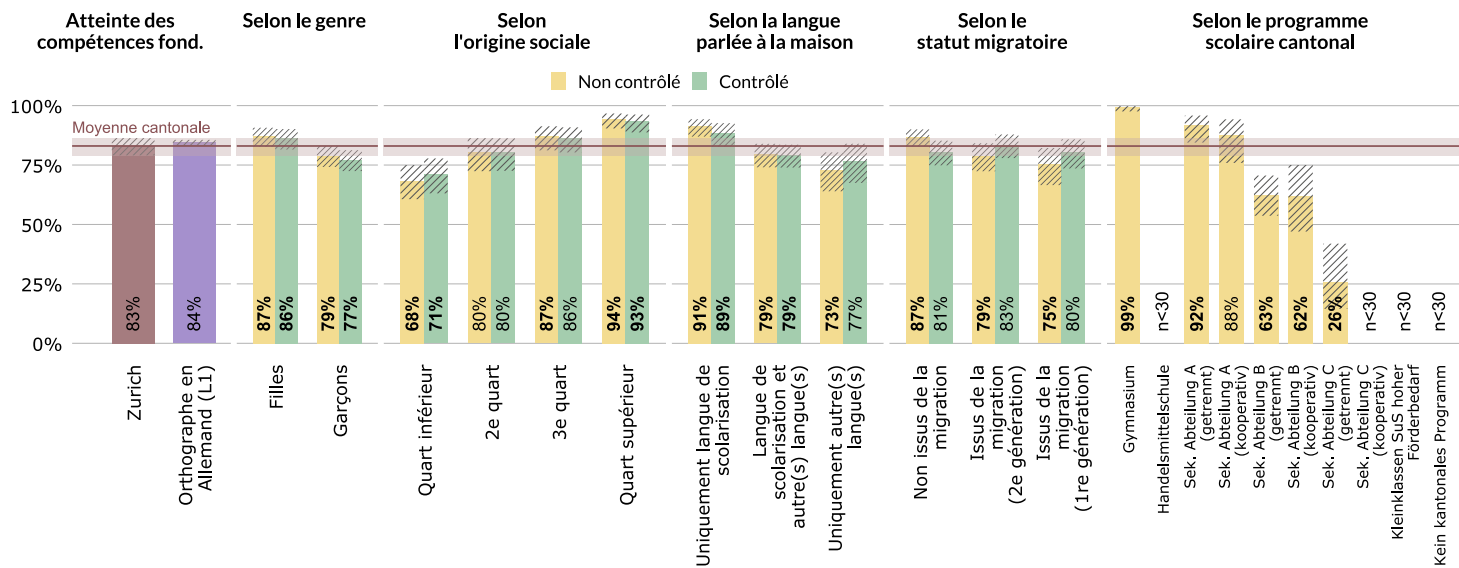


Atteinte des compétences fondamentales

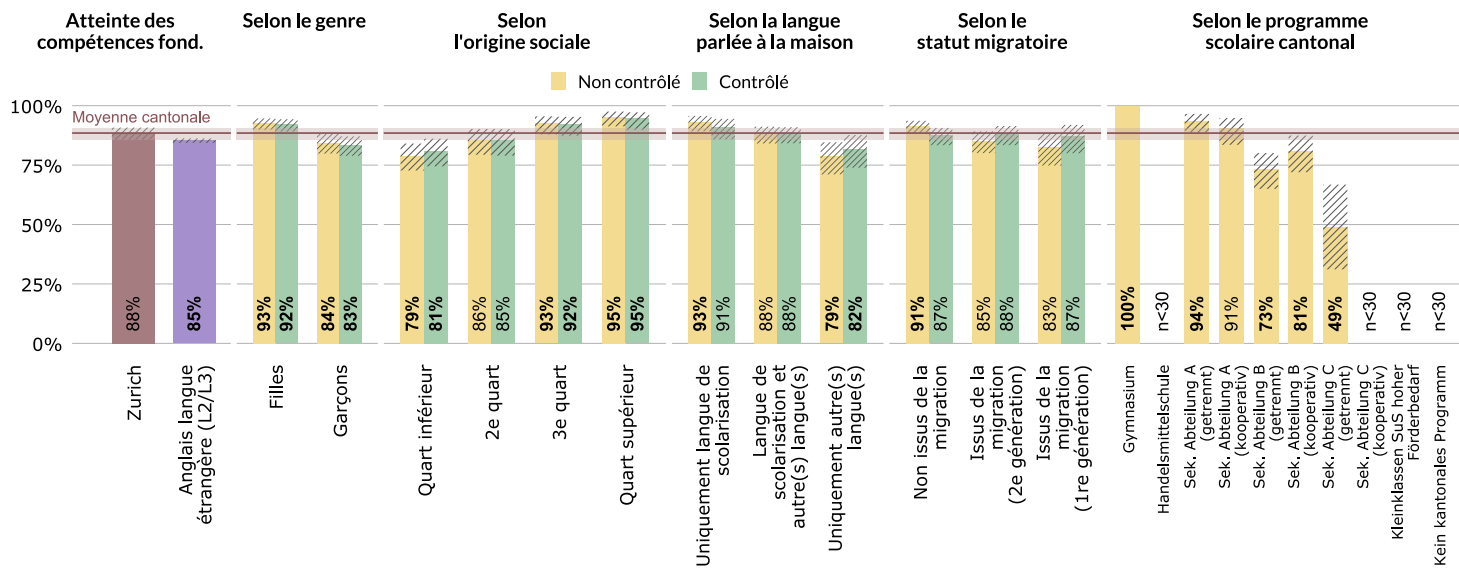
L1 Allemand – Compréhension écrite



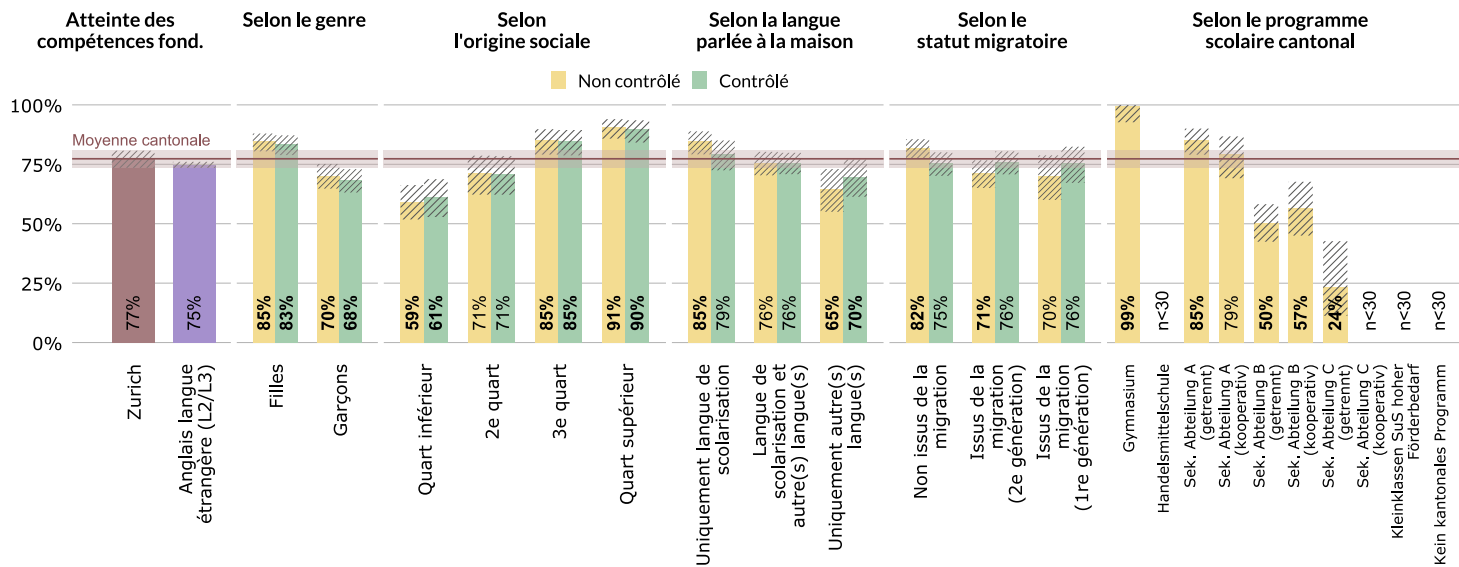
L1 Allemand – Orthographe



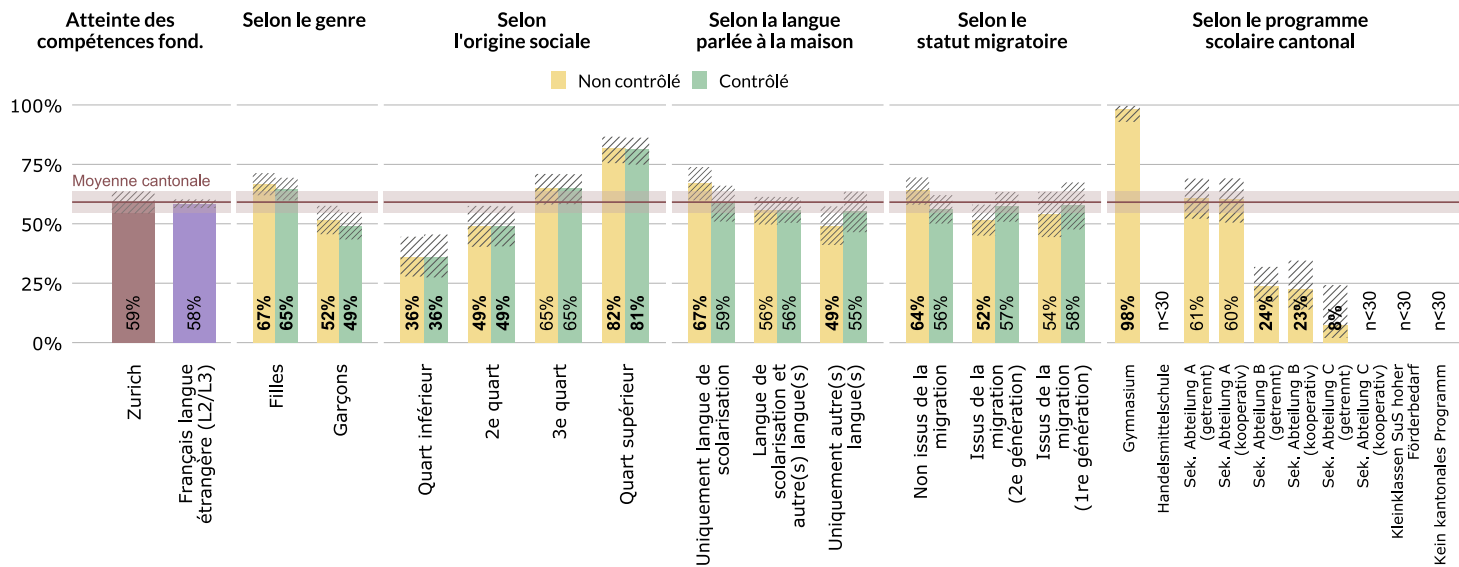
L2 Anglais – Compréhension orale



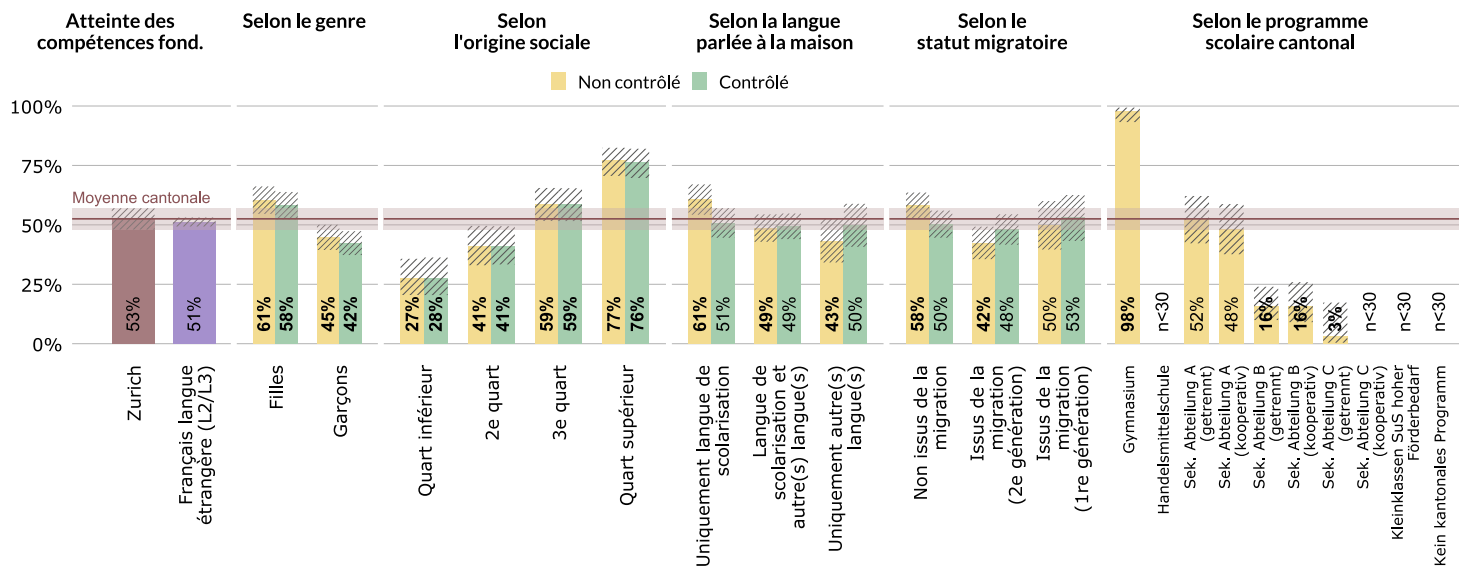
L2 Anglais – Compréhension écrite



L3 Français – Compréhension orale



L3 Français – Compréhension écrite



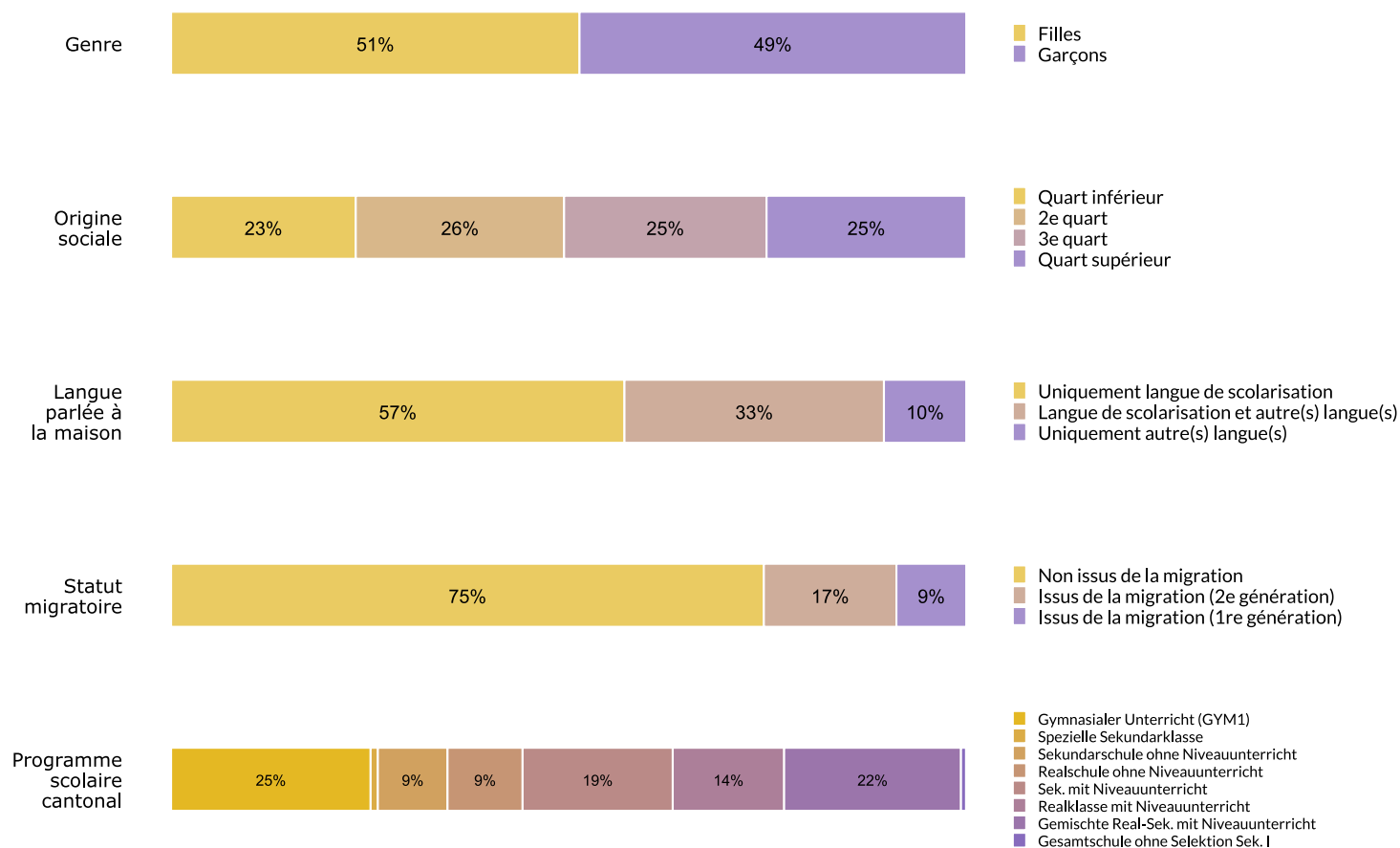


Berne (partie germanophone)

Population et échantillon

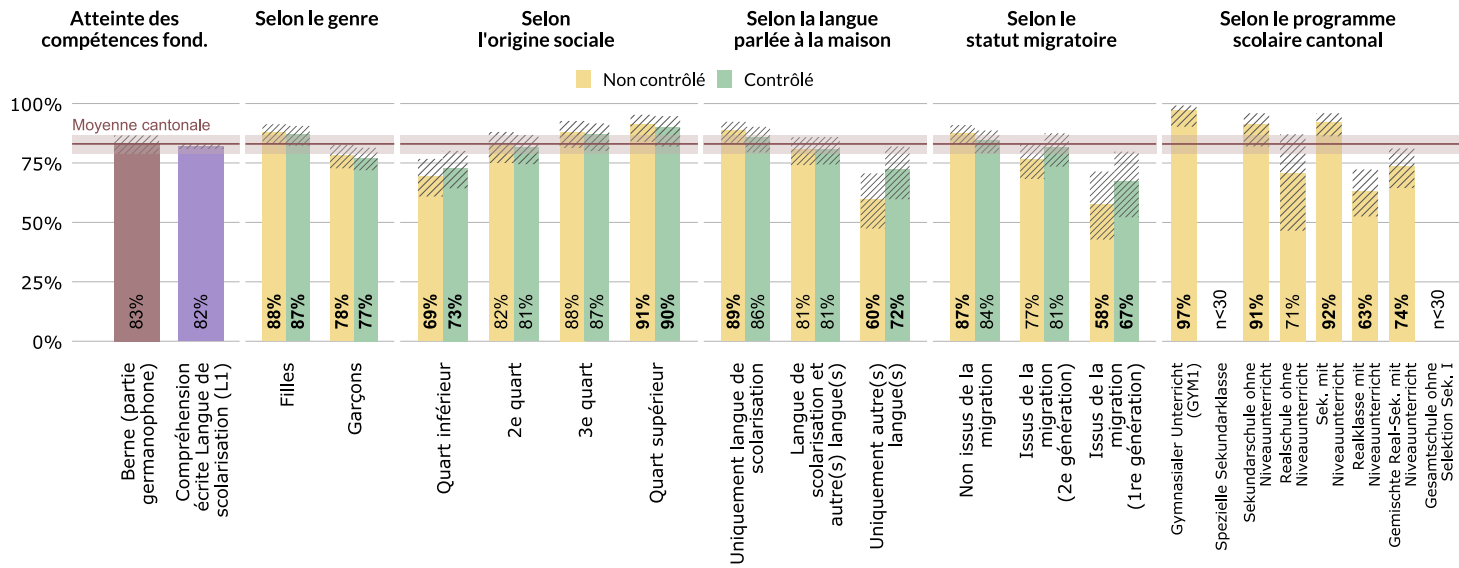
Design de l'échantillonnage : procédure PPS	
Taux d'exclusion des élèves au niveau école : 2.4%	Taux d'exclusion au niveau des élèves : 1.4%
Couverture estimée : 96.2%	
Taille de la population COFO : 8 664	
Taux de participation des écoles : 98.3%	Taux de participation des élèves : 87.4%
Nombre d'élèves participants : 934	

Caractéristiques de la population cantonale

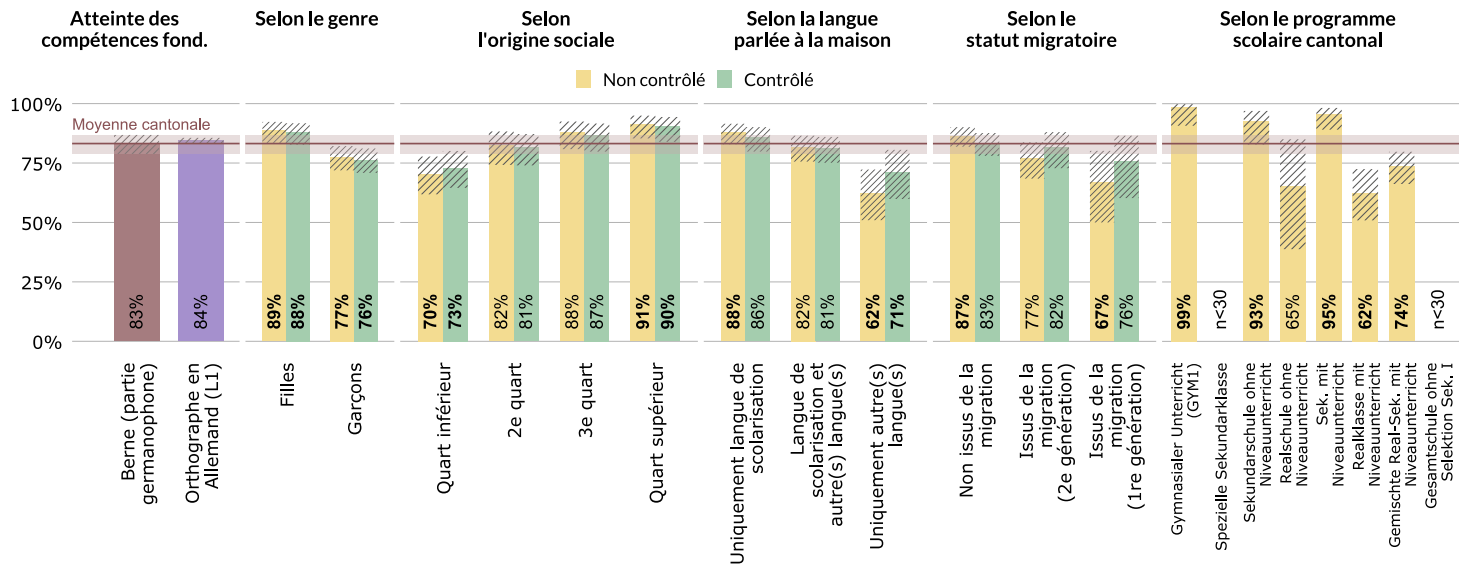


Atteinte des compétences fondamentales

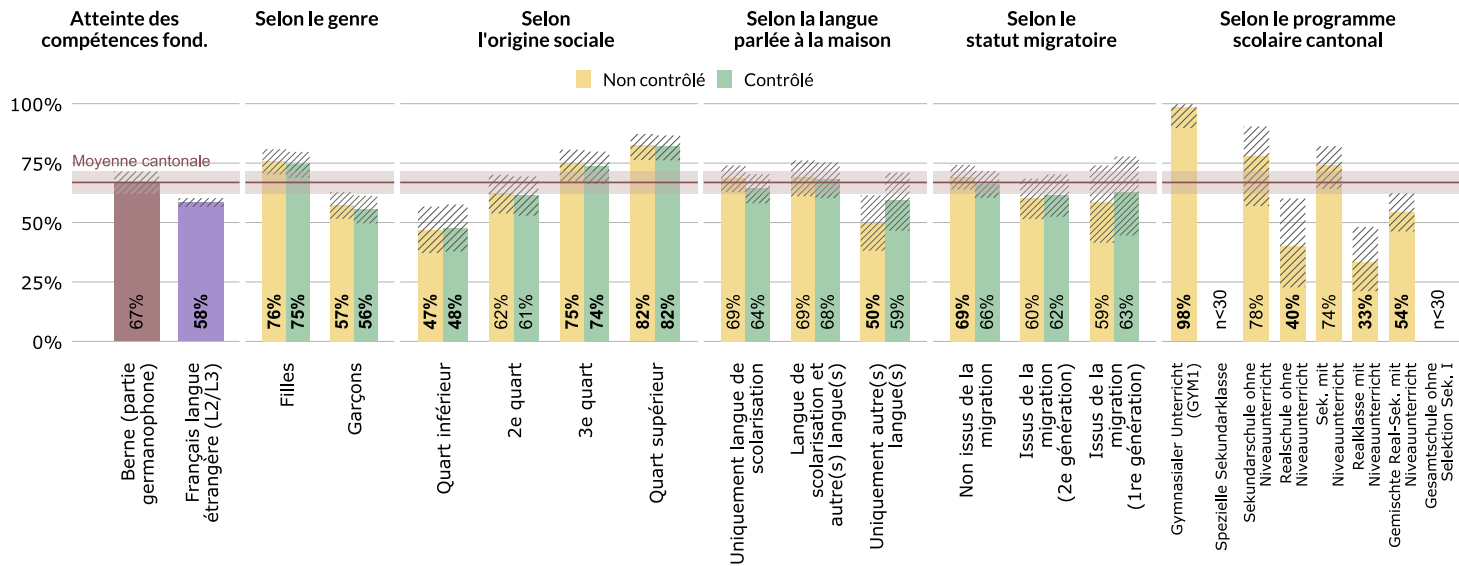
L1 Allemand – Compréhension écrite



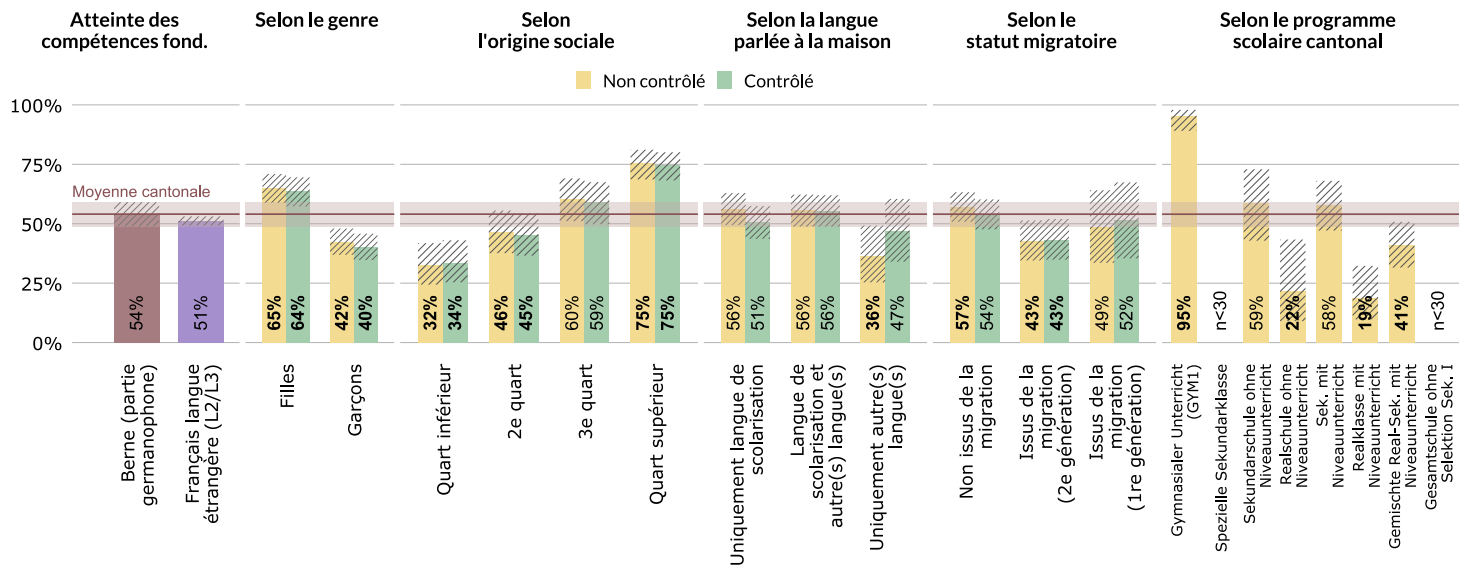
L1 Allemand – Orthographe



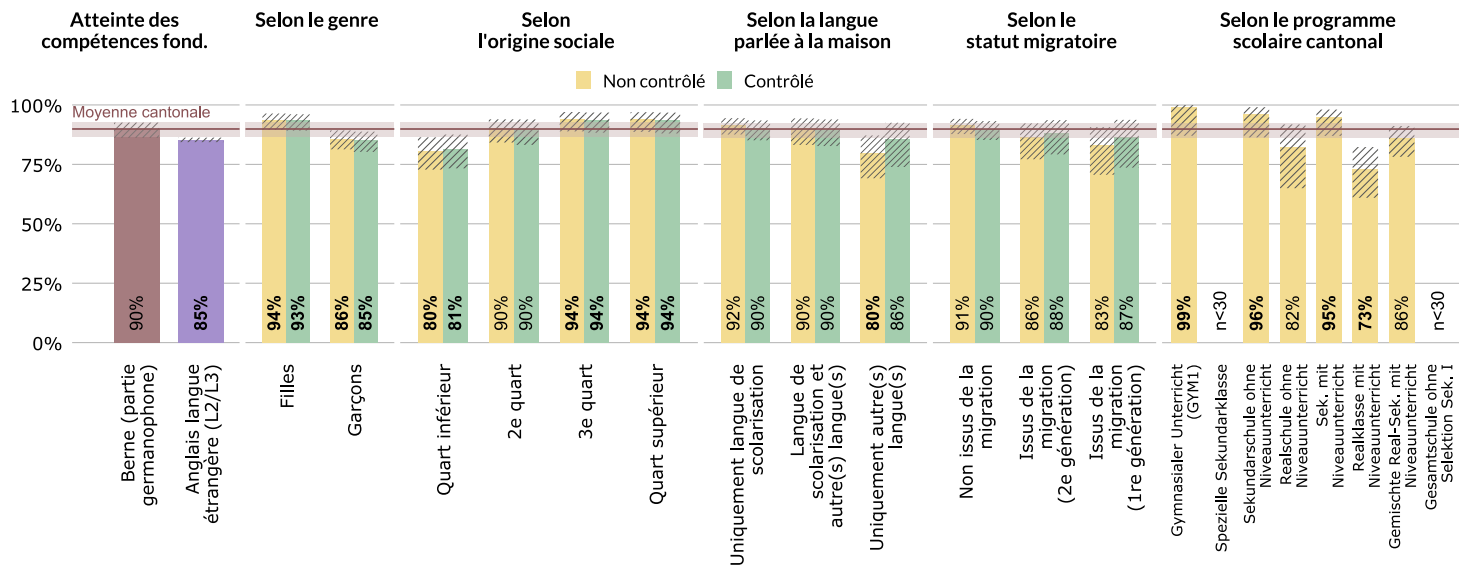
L2 Français – Compréhension orale



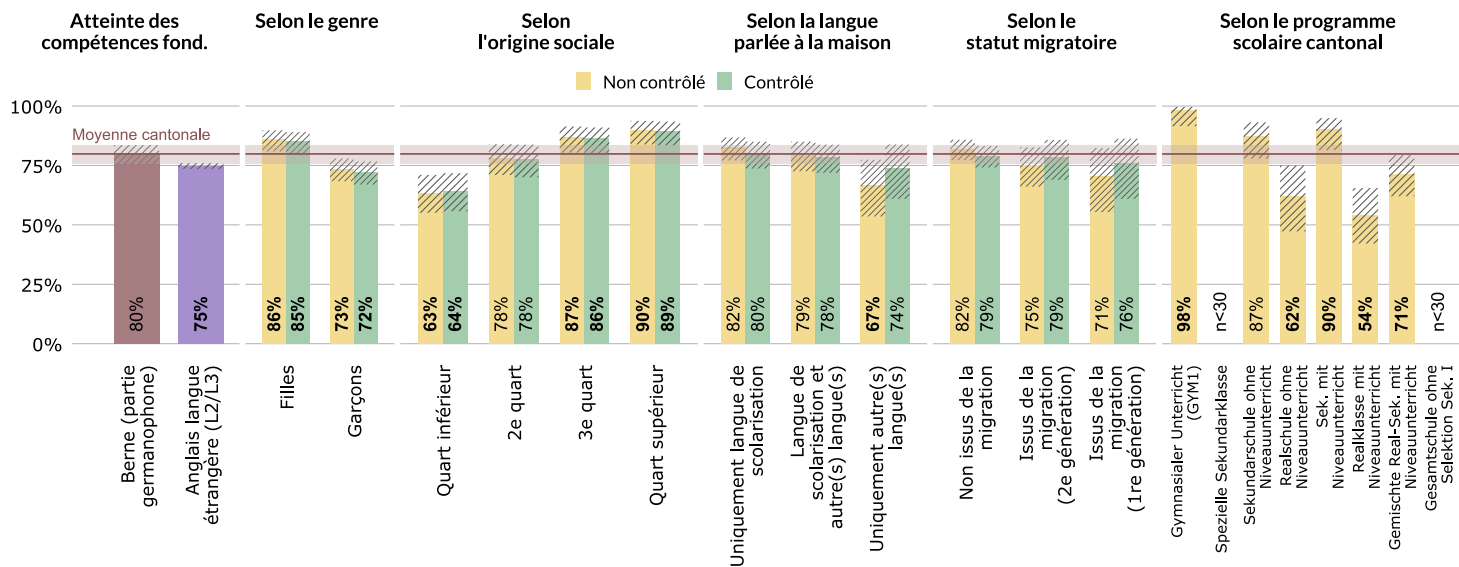
L2 Français – Compréhension écrite



L3 Anglais – Compréhension orale



L3 Anglais – Compréhension écrite



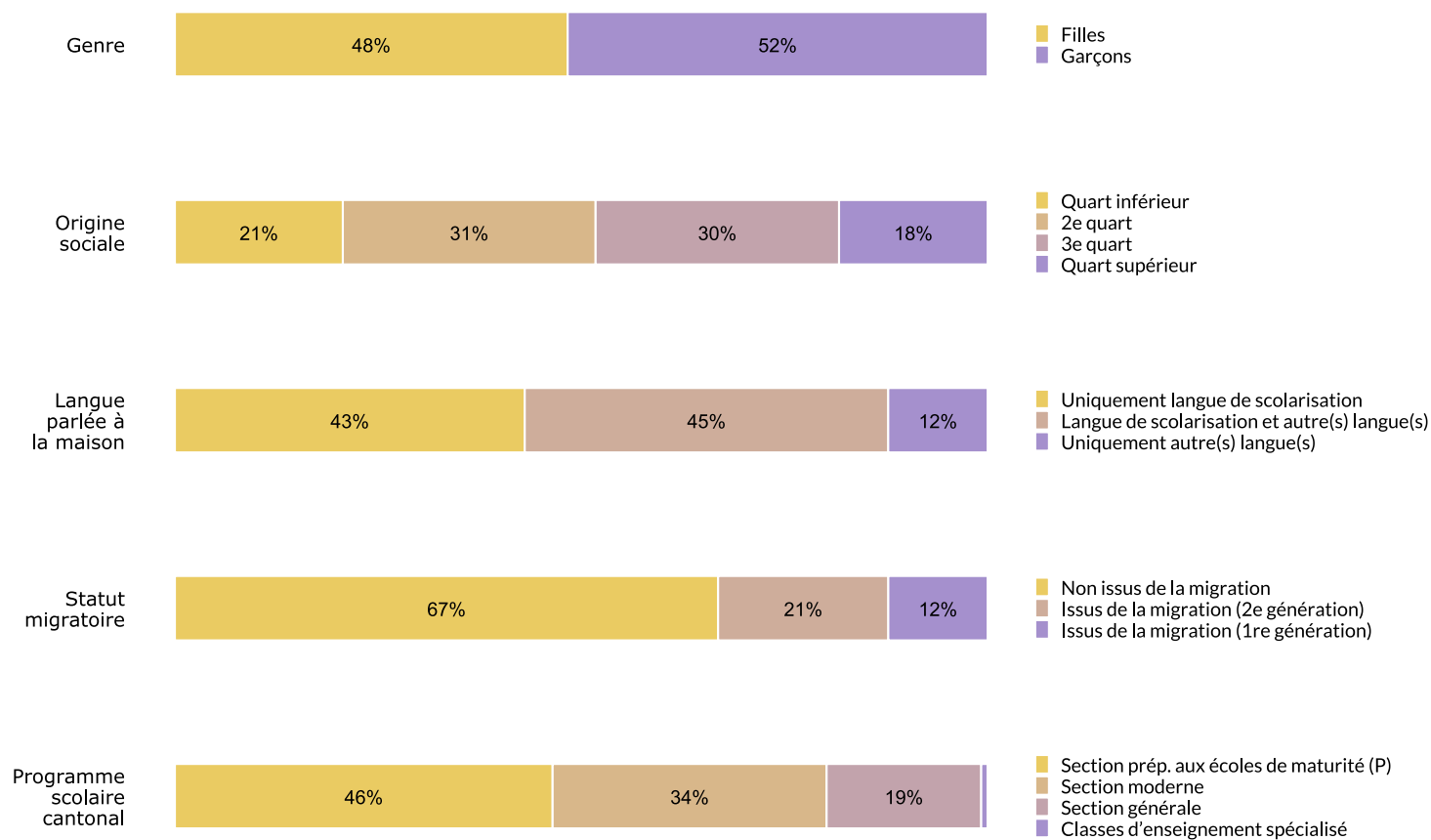


Berne (partie francophone)

Population et échantillon

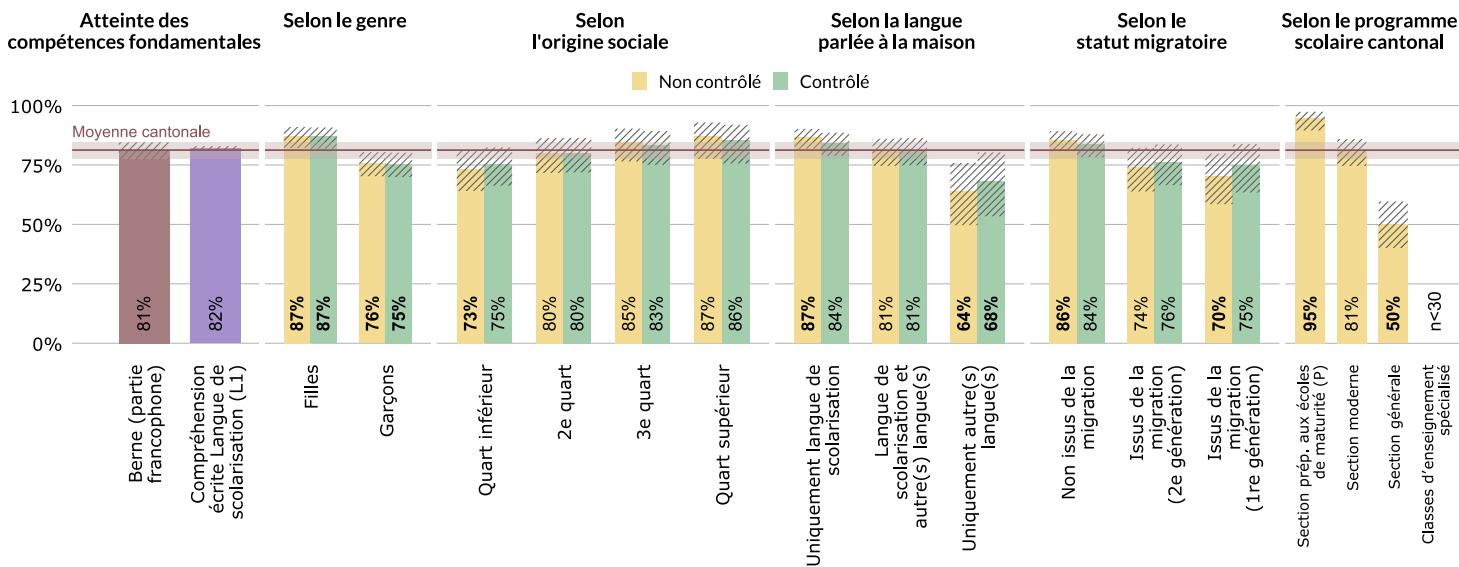
Design de l'échantillonnage : recensement scolaire	
Taux d'exclusion des élèves au niveau école : 1.4%	Taux d'exclusion au niveau des élèves : 1.3%
Couverture estimée : 97.3%	
Taille de la population COFO : 857	
Taux de participation des écoles : 100.0%	Taux de participation des élèves : 91.0%
Nombre d'élèves participants : 645	

Caractéristiques de la population cantonale

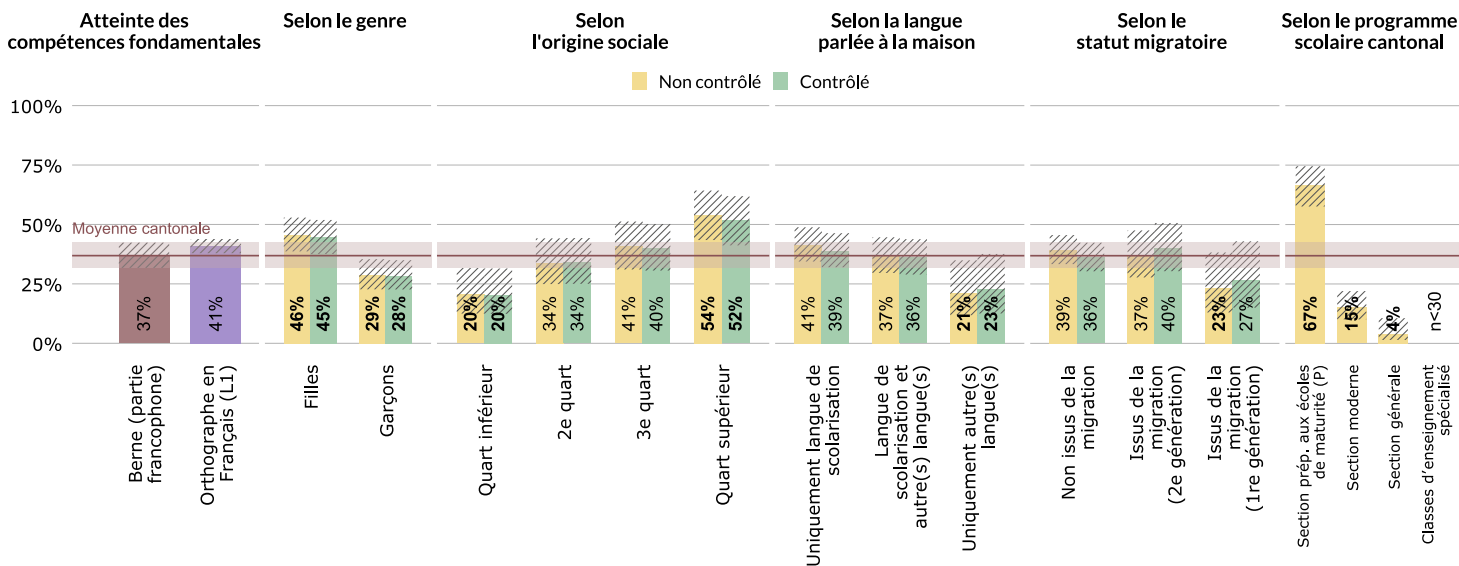


Atteinte des compétences fondamentales

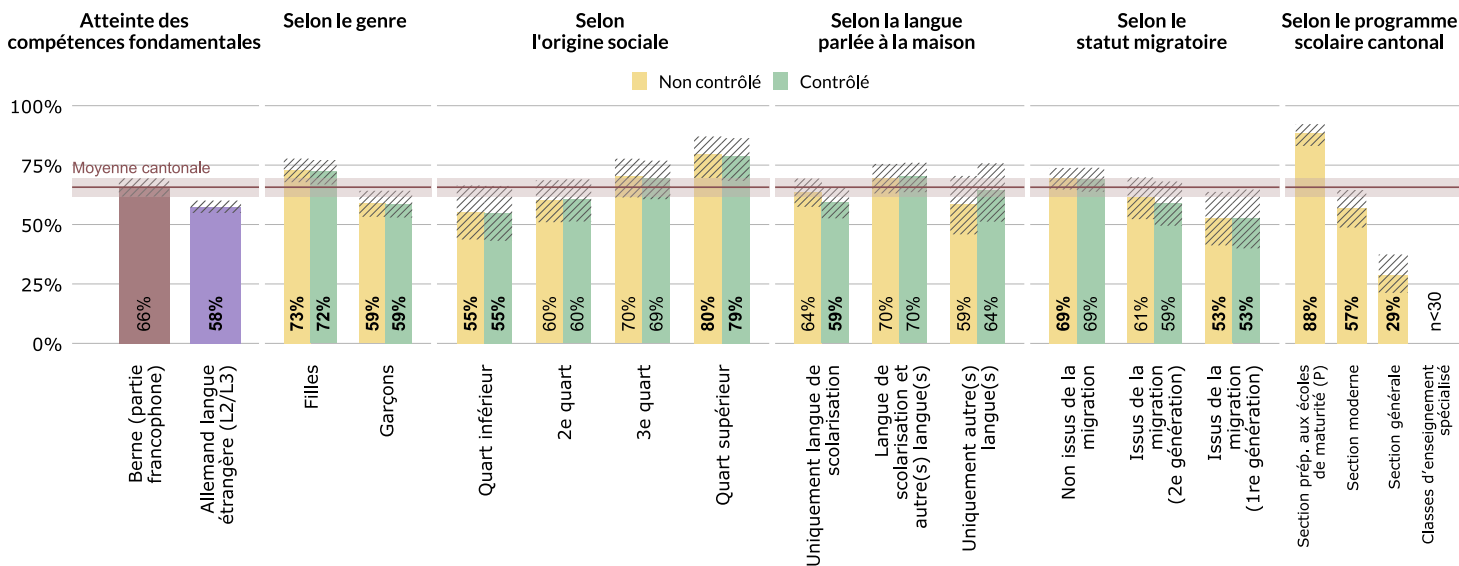
L1 Français – Compréhension écrite



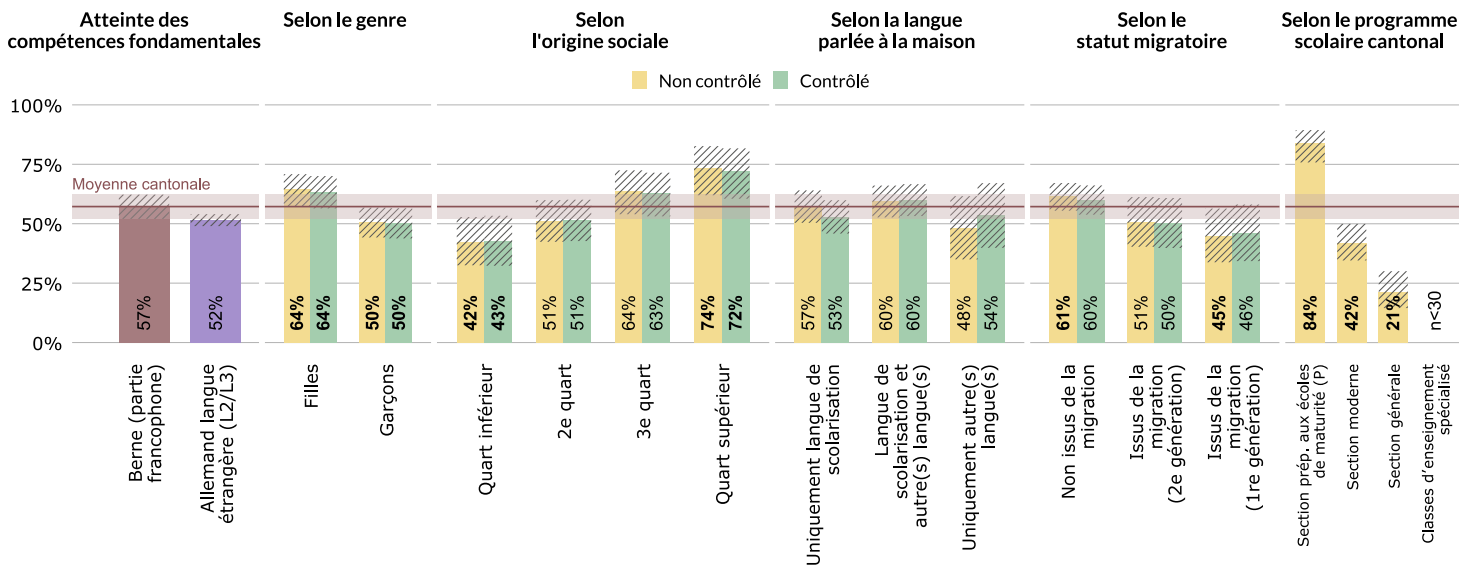
L1 Français – Orthographe



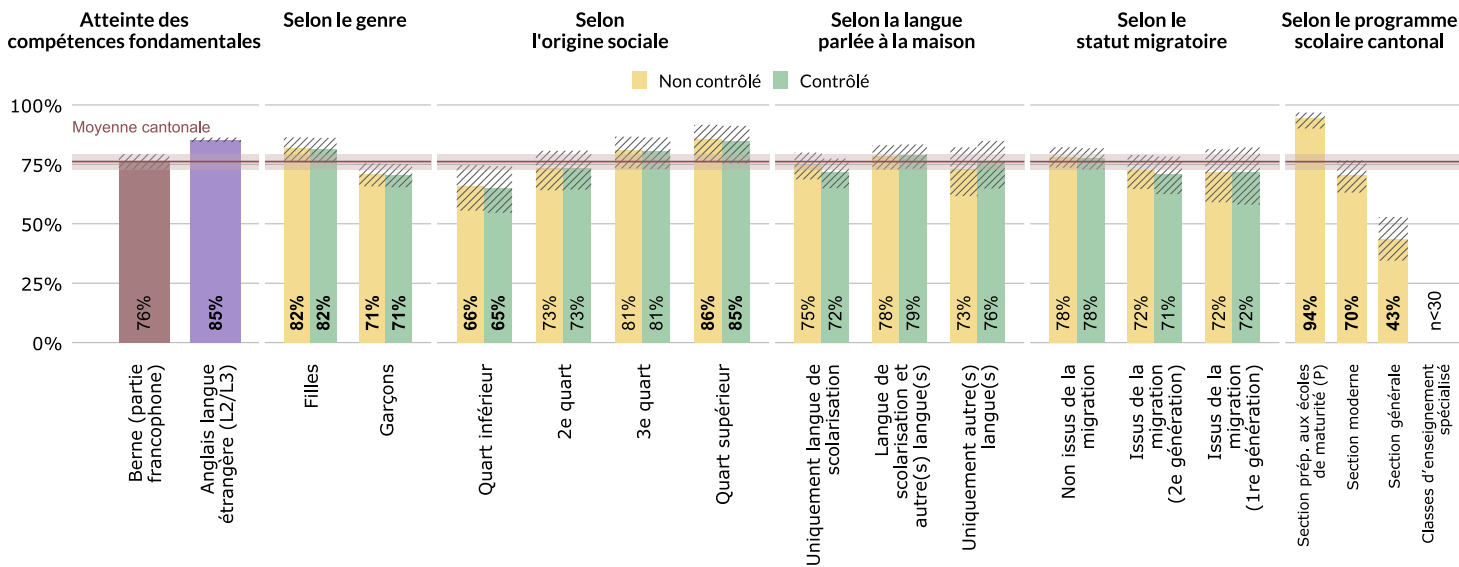
L2 Allemand – Compréhension orale



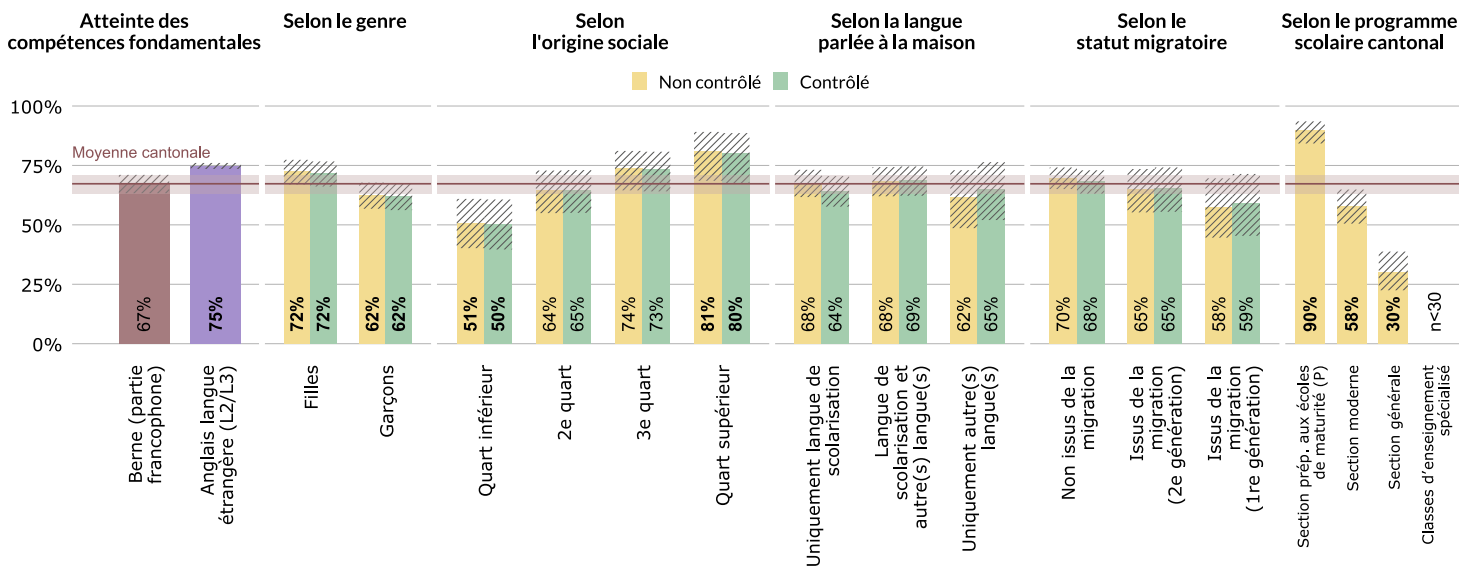
L2 Allemand – Compréhension écrite



L3 Anglais – Compréhension orale



L3 Anglais – Compréhension écrite



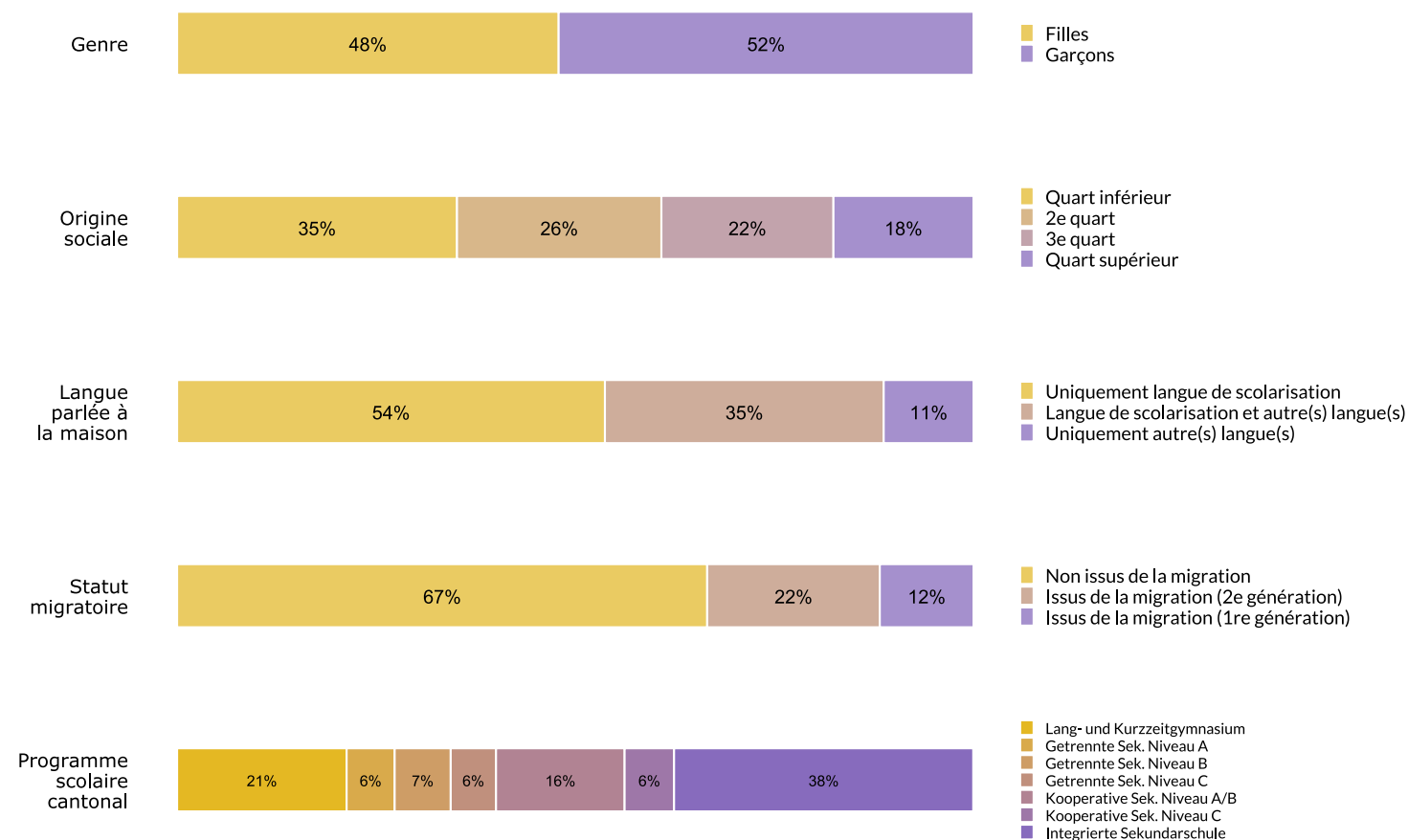


Lucerne

Population et échantillon

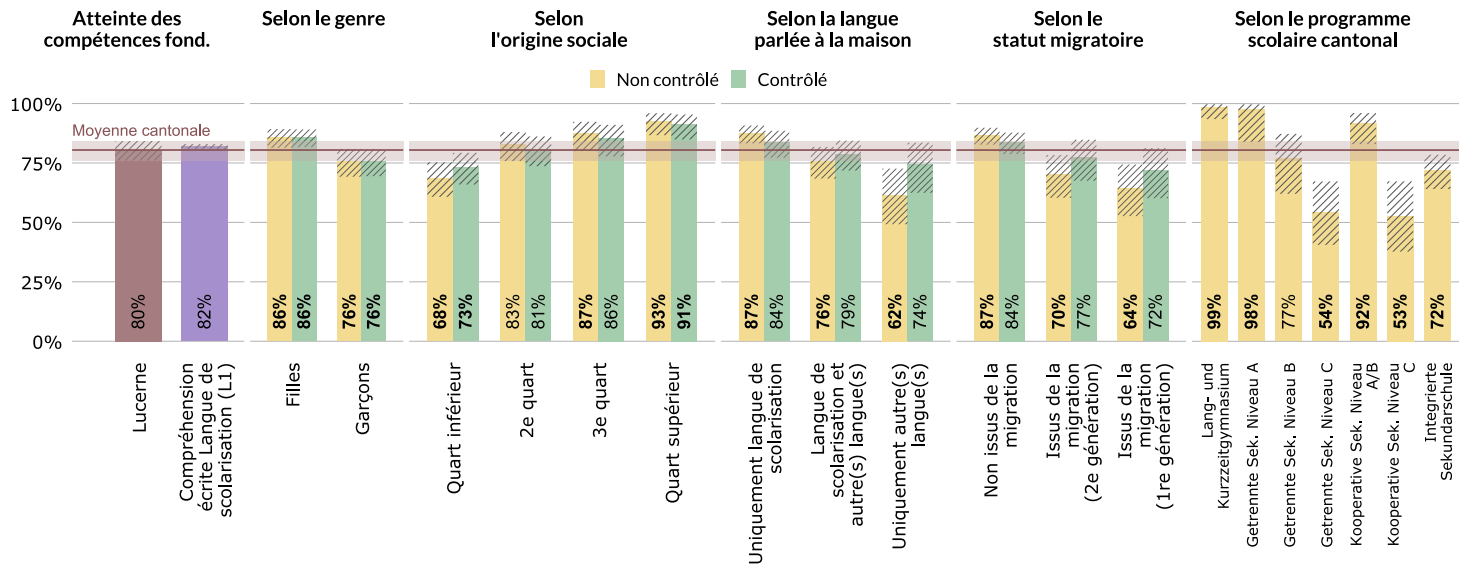
Design de l'échantillonnage : procédure PPS	
Taux d'exclusion des élèves au niveau école : 1.7%	Taux d'exclusion au niveau des élèves : 1.6%
Couverture estimée : 96.7%	
Taille de la population COFO : 3 806	
Taux de participation des écoles : 98.2%	Taux de participation des élèves : 92.6%
Nombre d'élèves participants : 965	

Caractéristiques de la population cantonale

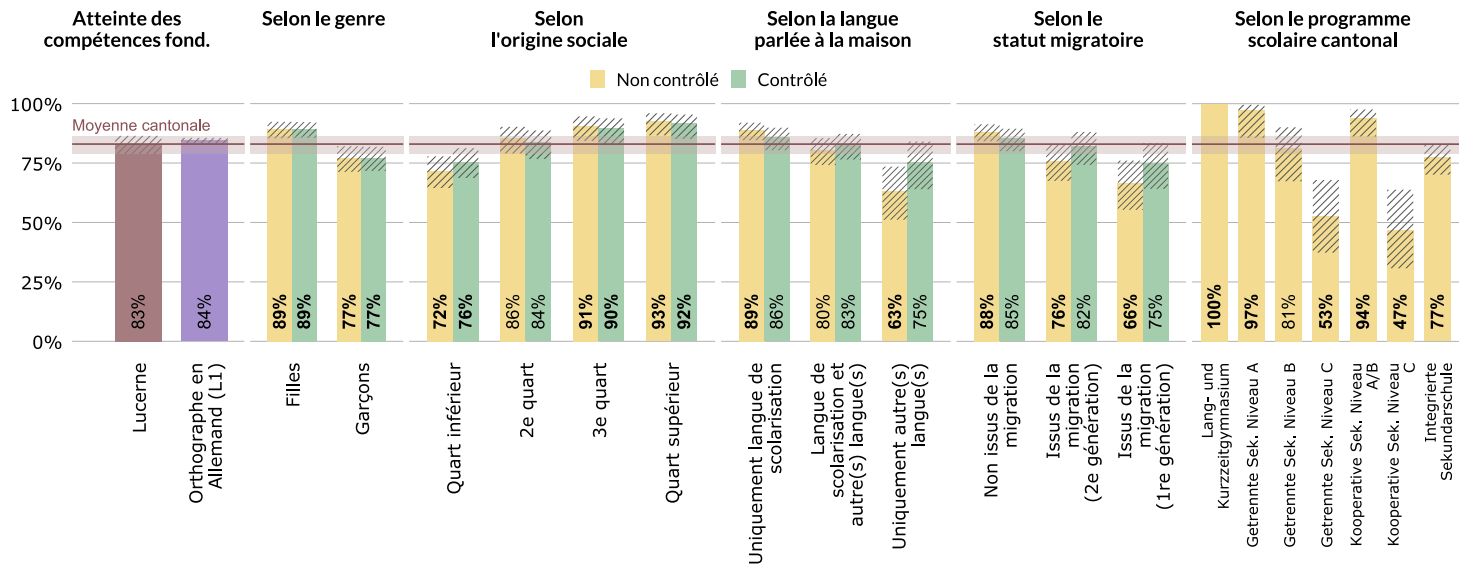


Atteinte des compétences fondamentales

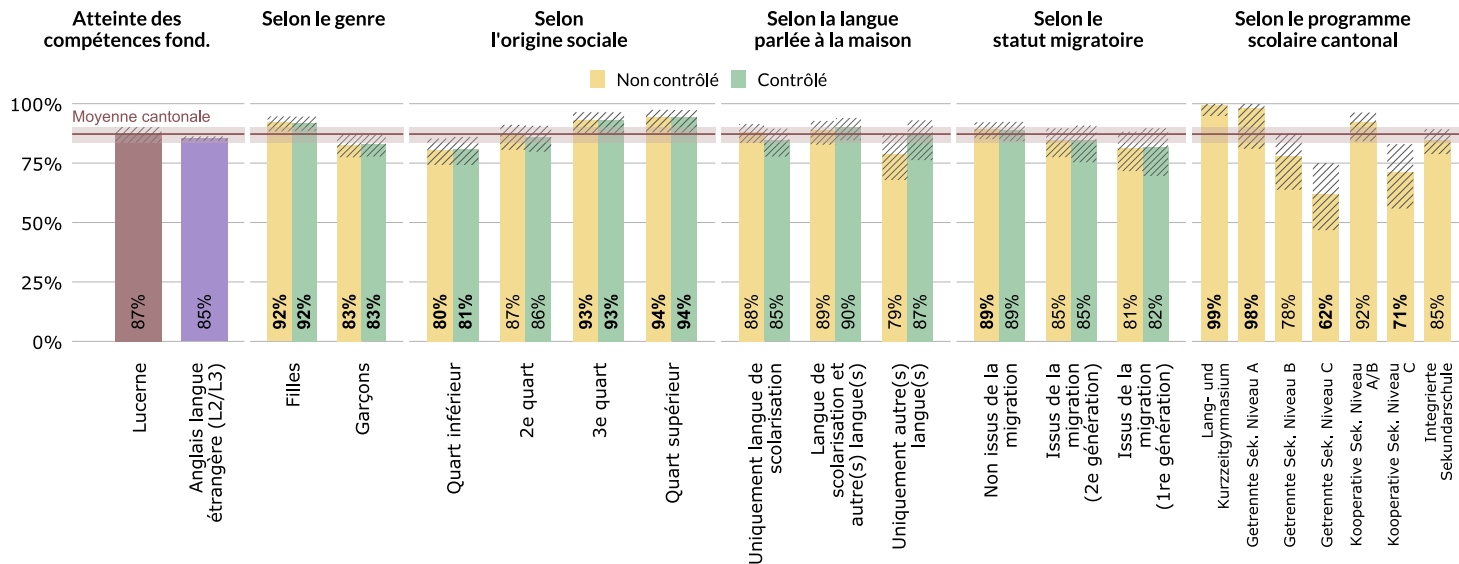
L1 Allemand – Compréhension écrite



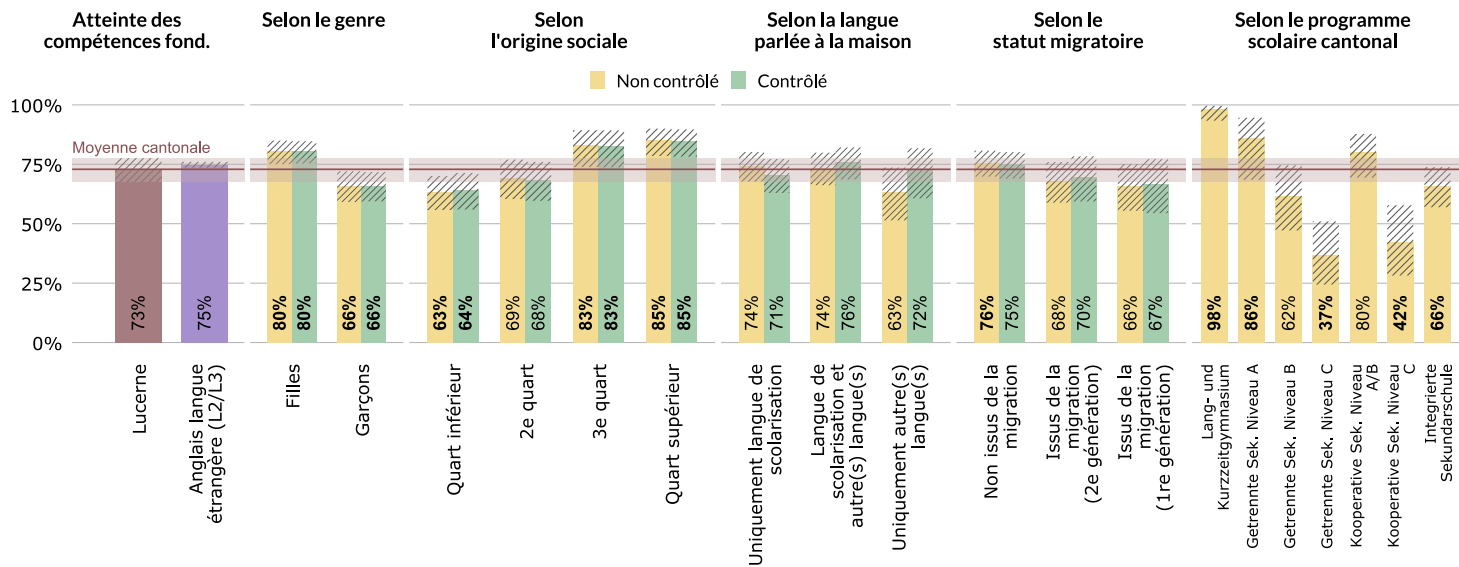
L1 Allemand – Orthographe



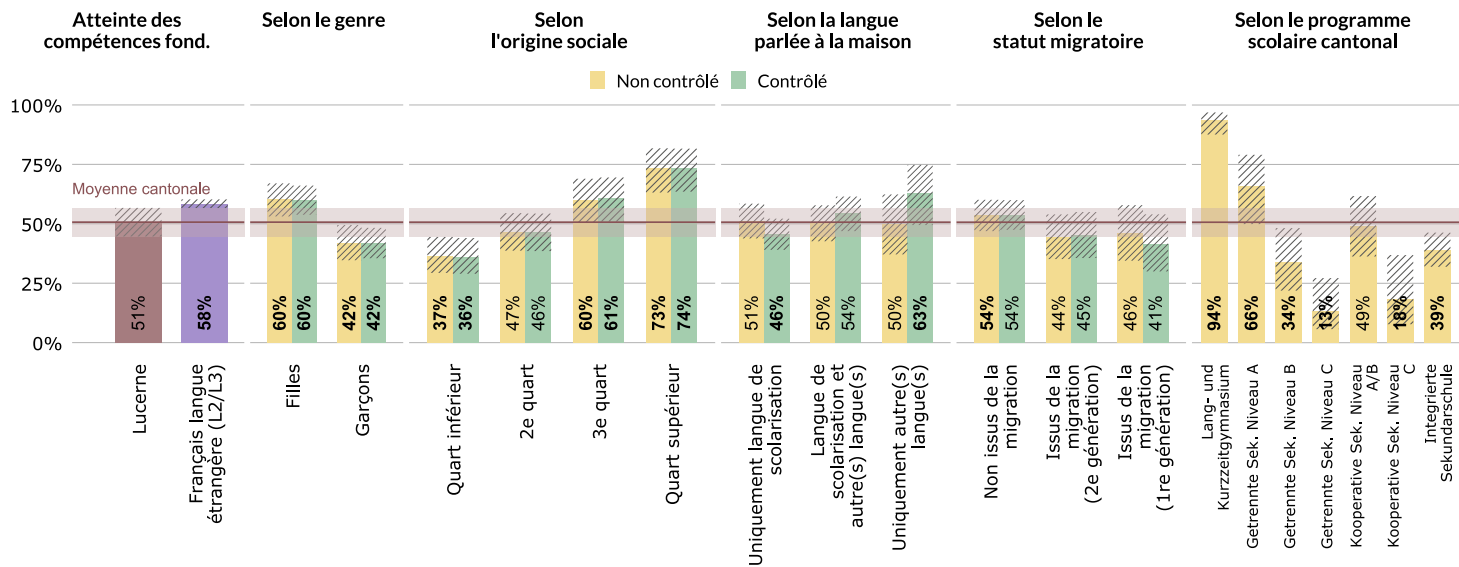
L2 Anglais – Compréhension orale



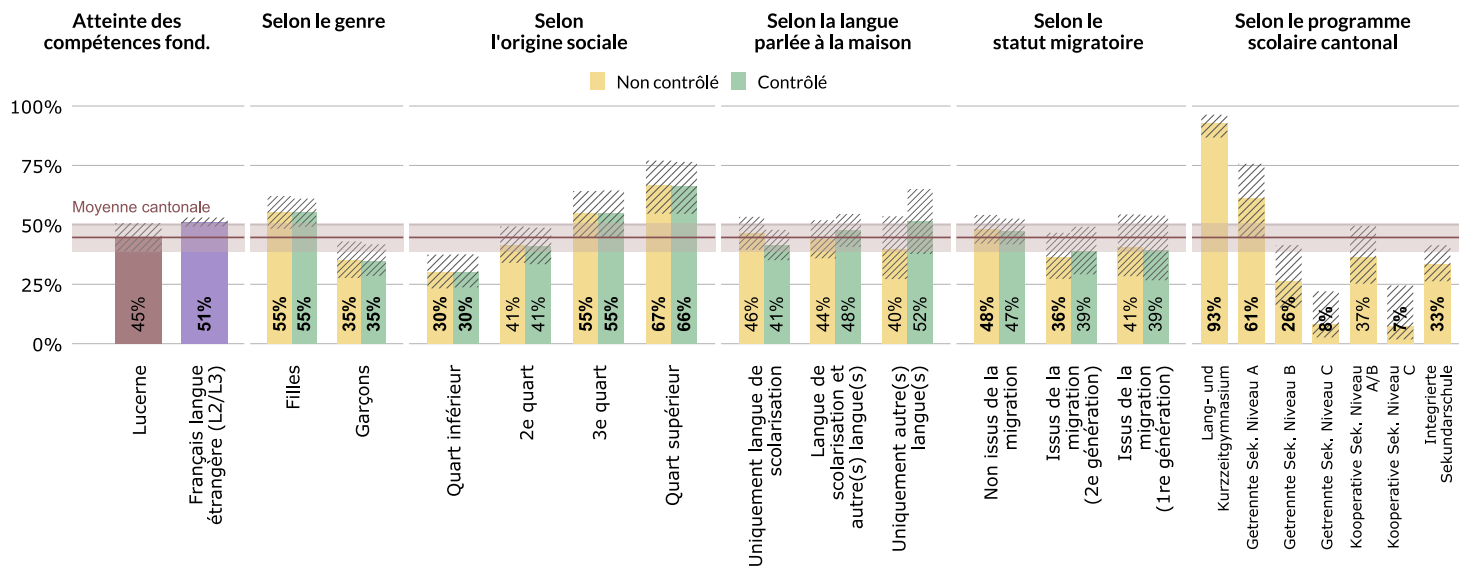
L2 Anglais – Compréhension écrite



L3 Français – Compréhension orale



L3 Français – Compréhension écrite

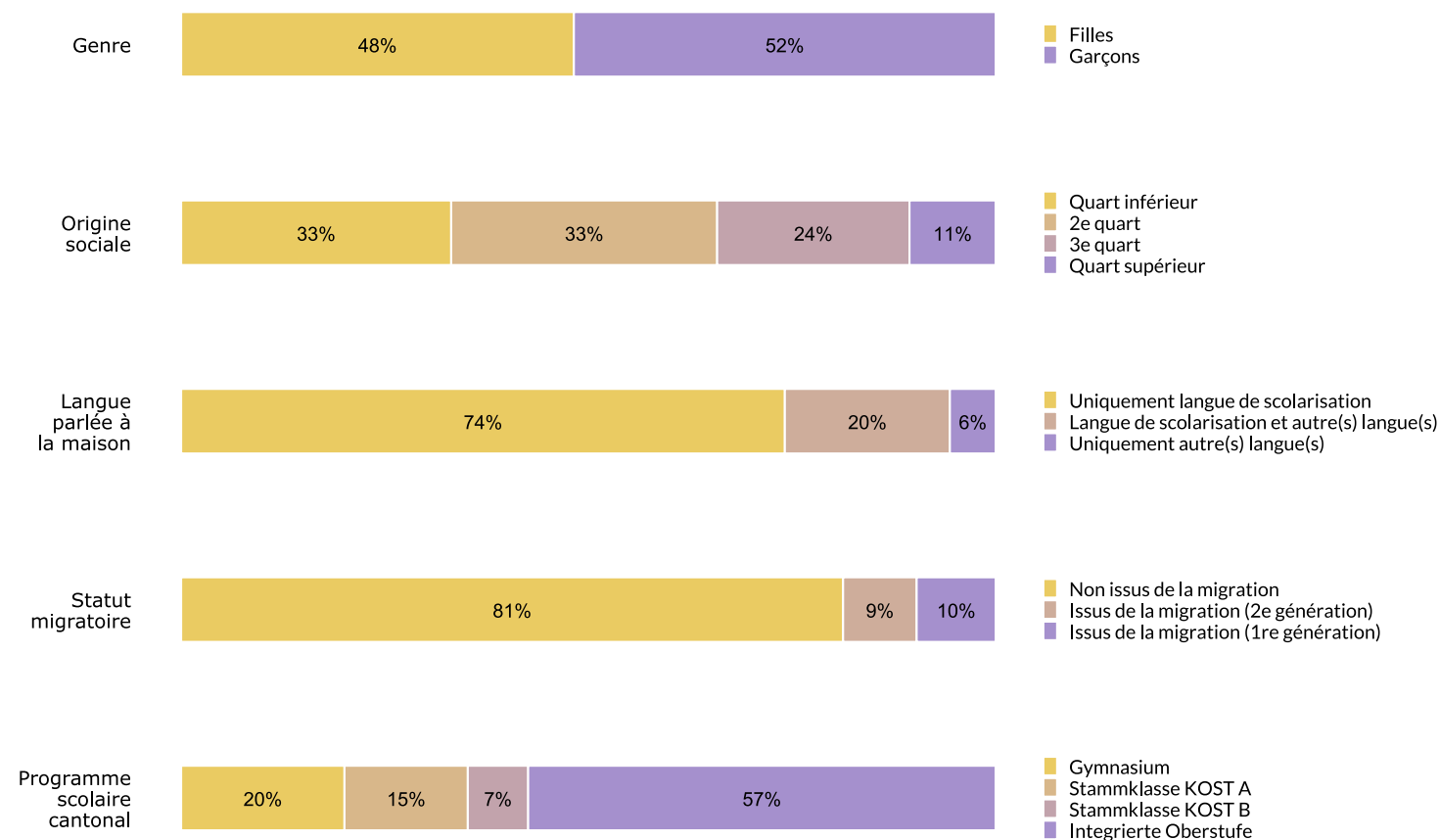




Population et échantillon

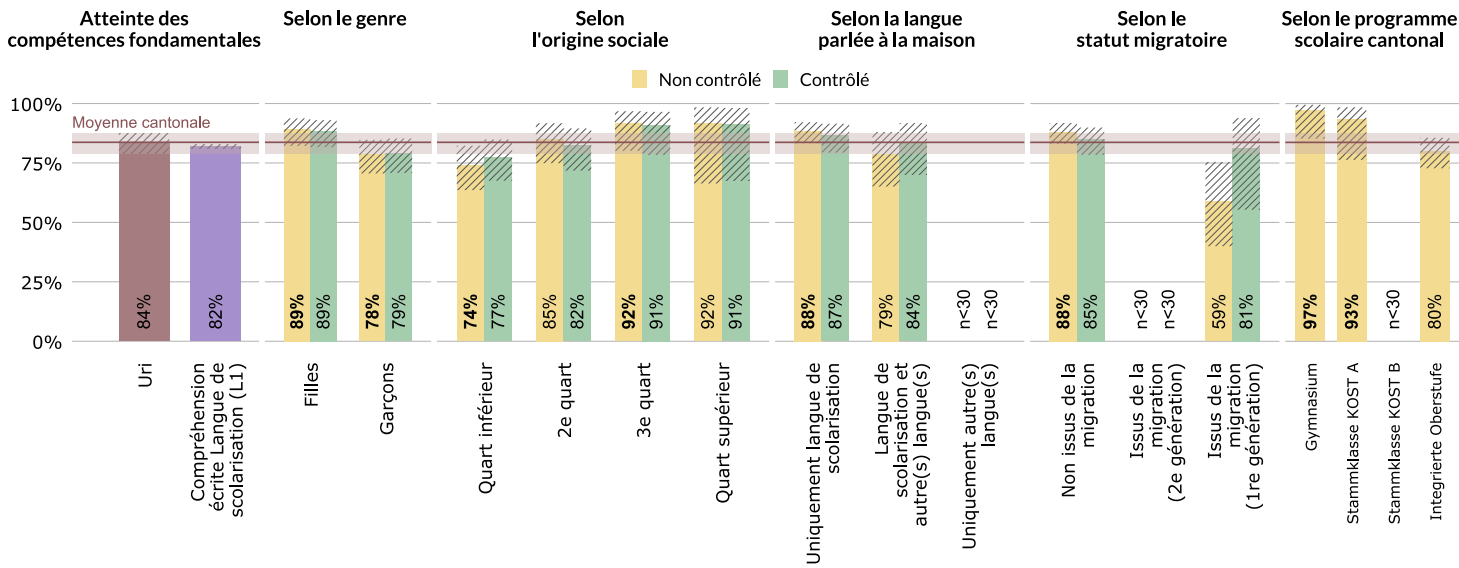
Design de l'échantillonnage : recensement scolaire	
Taux d'exclusion des élèves au niveau école : 1.1%	Taux d'exclusion au niveau des élèves : 0.9%
Couverture estimée : 98.0%	
Taille de la population COFO : 332	
Taux de participation des écoles : 100.0%	Taux de participation des élèves : 97.3%
Nombre d'élèves participants : 295	

Caractéristiques de la population cantonale

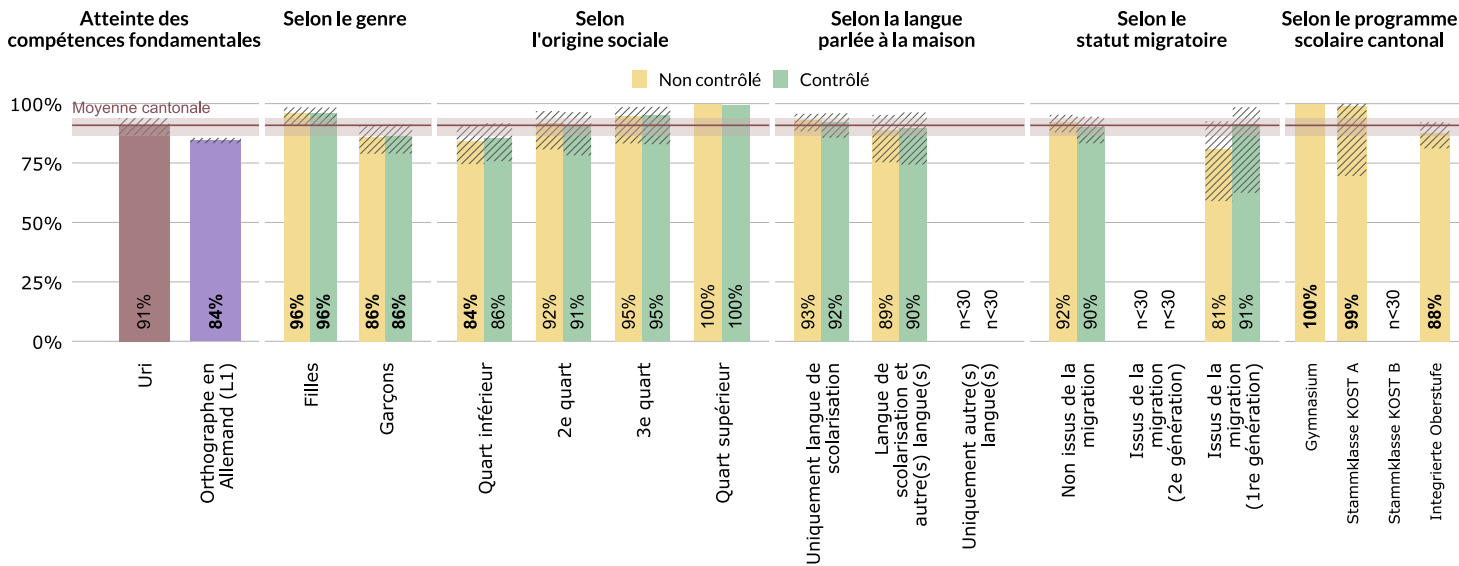


Atteinte des compétences fondamentales

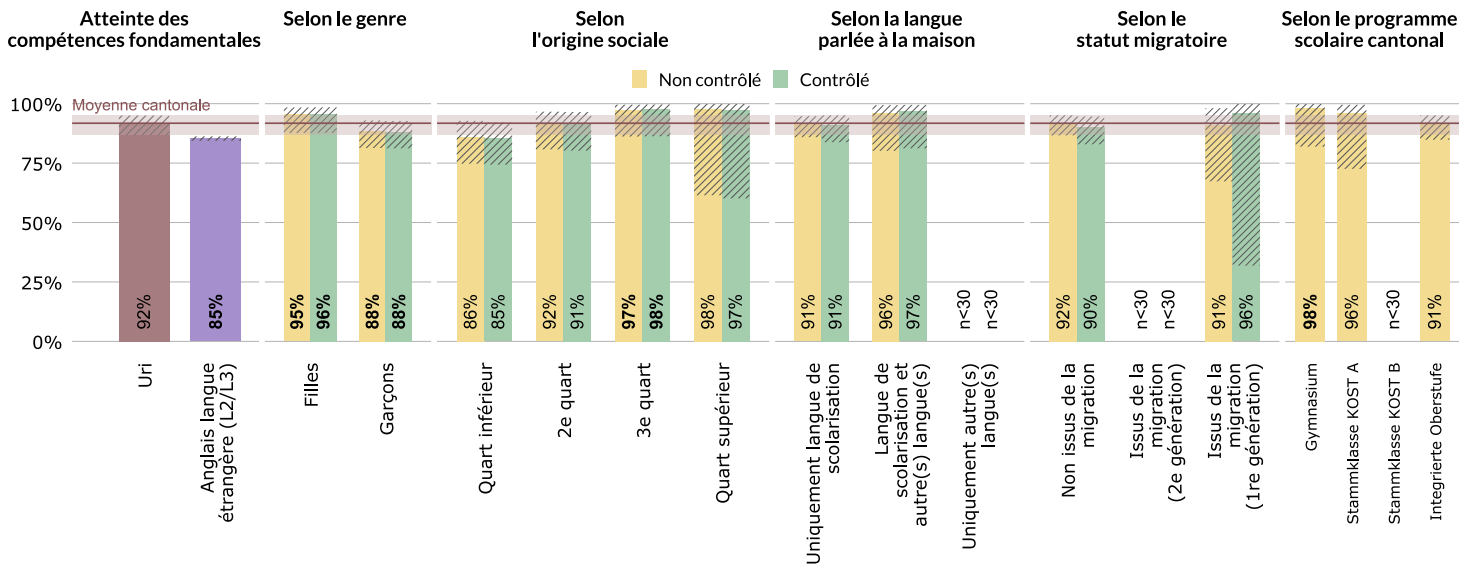
L1 Allemand – Compréhension écrite



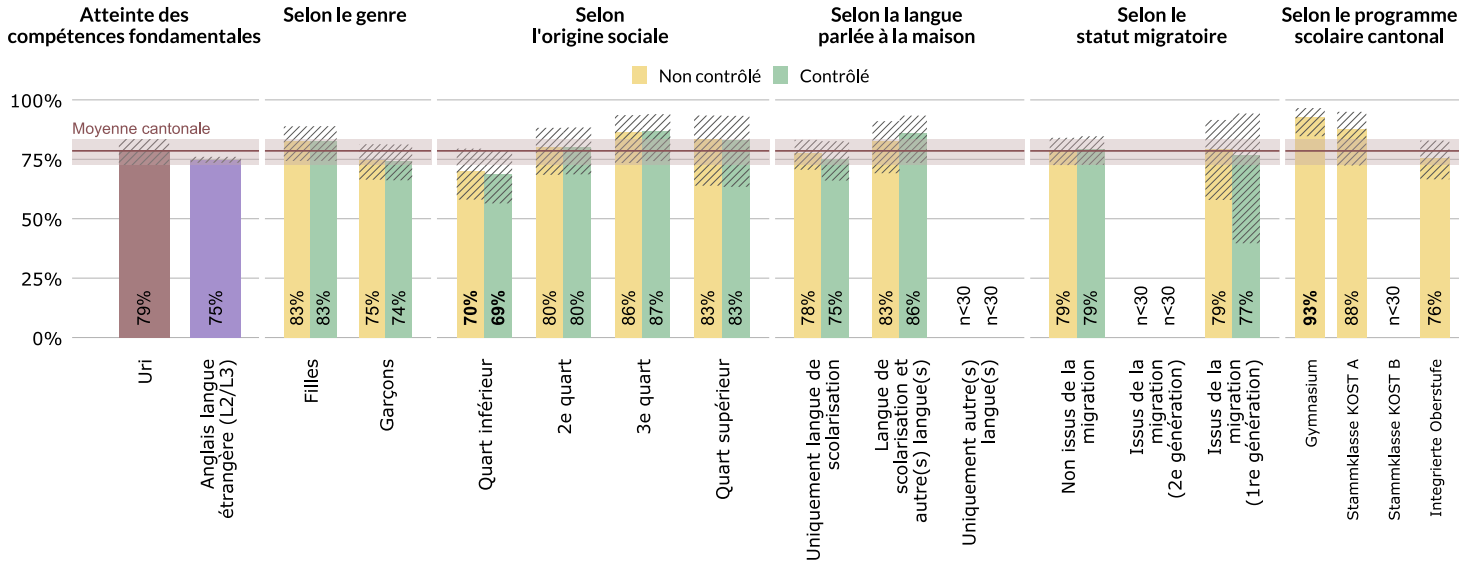
L1 Allemand – Orthographe



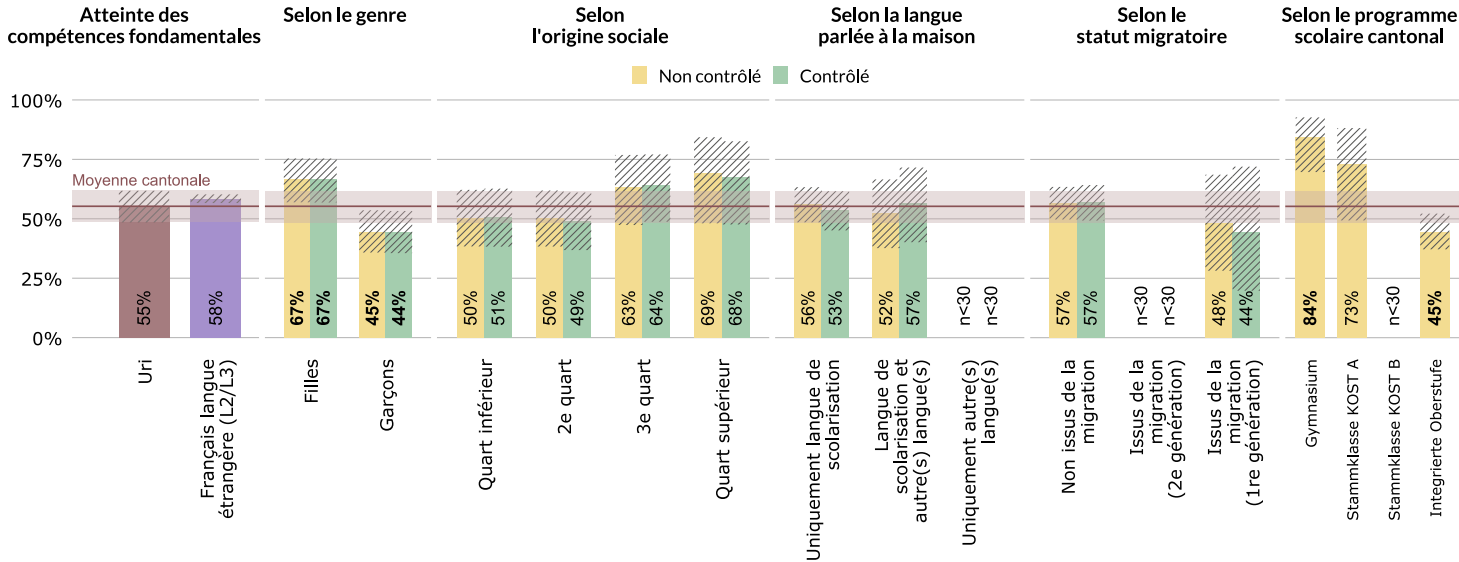
L2 Anglais – Compréhension orale



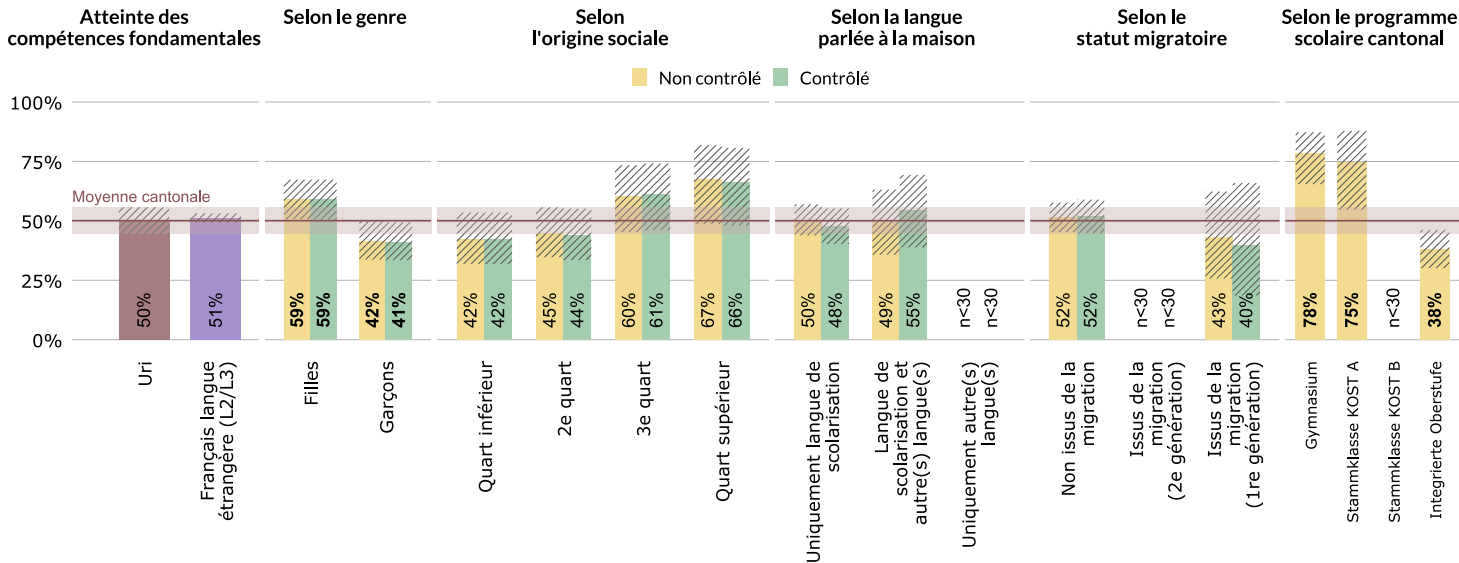
L2 Anglais – Compréhension écrite



L3 Français – Compréhension orale



L3 Français – Compréhension écrite



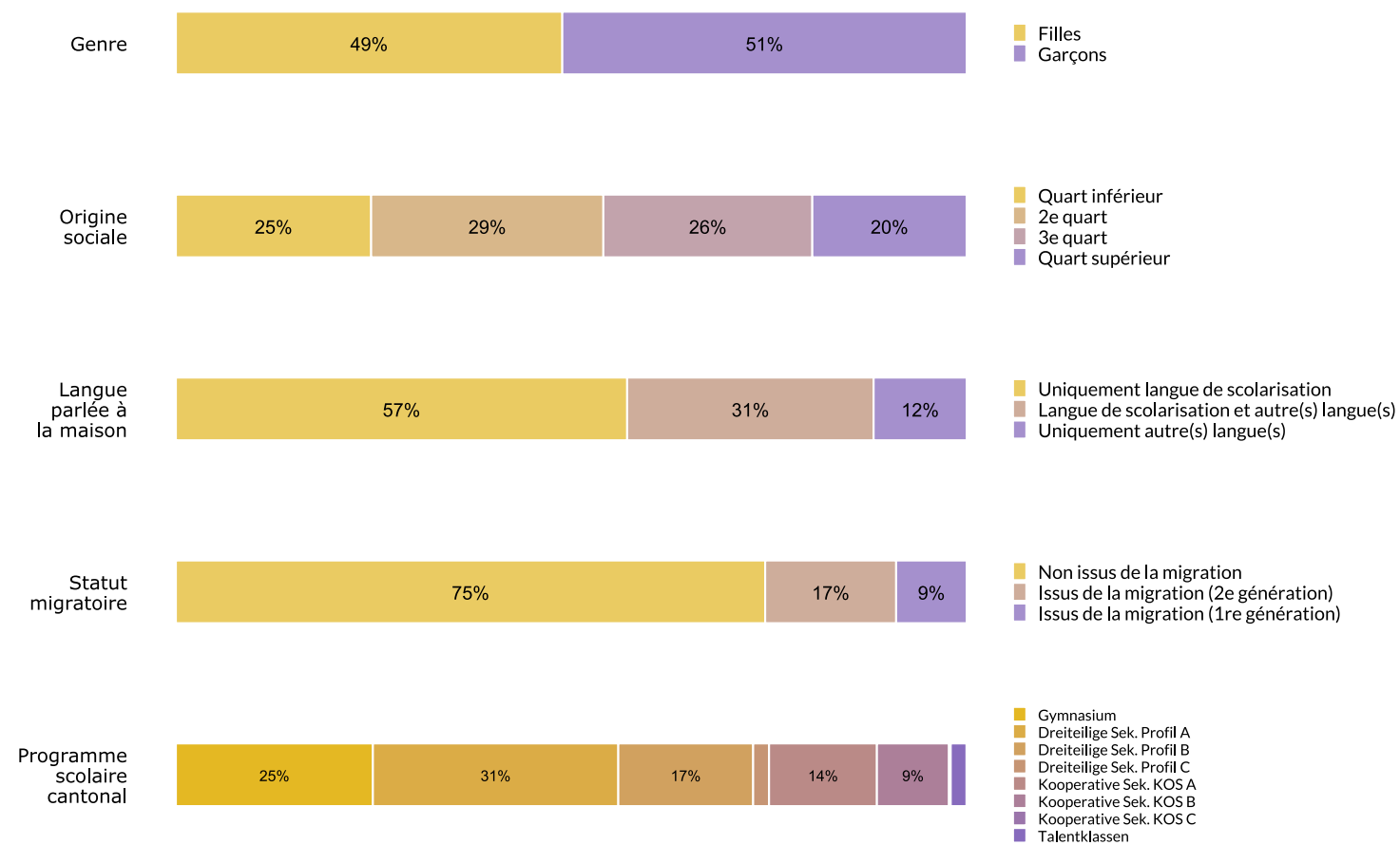


Schwyz

Population et échantillon

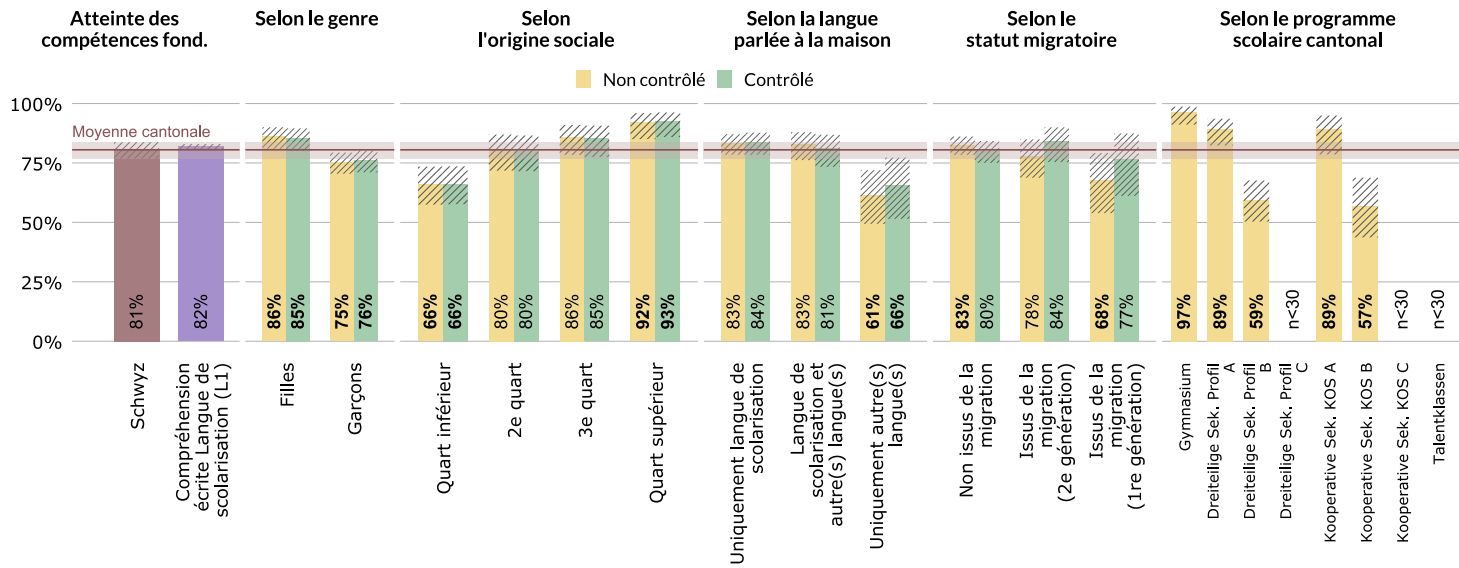
Design de l'échantillonnage : recensement scolaire	
Taux d'exclusion des élèves au niveau école : 0.8%	Taux d'exclusion au niveau des élèves : 1.2%
Couverture estimée : 98.0%	
Taille de la population COFO : 1 564	
Taux de participation des écoles : 100.0%	Taux de participation des élèves : 93.4%
Nombre d'élèves participants : 709	

Caractéristiques de la population cantonale

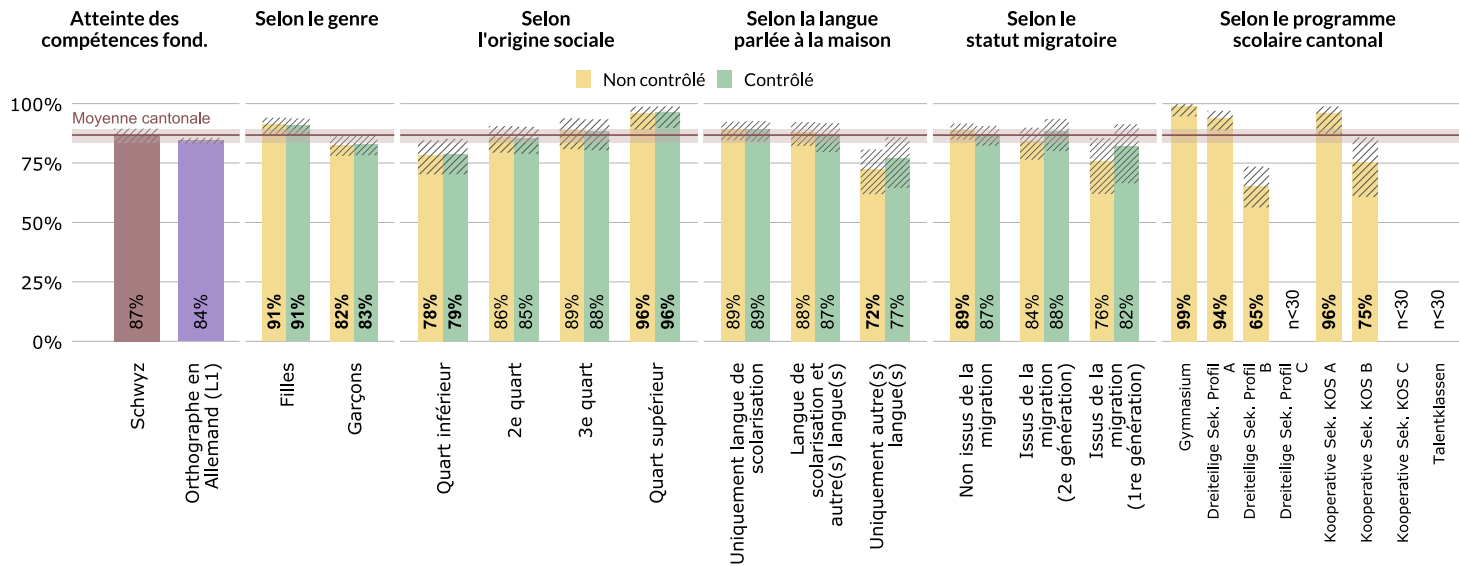


Atteinte des compétences fondamentales

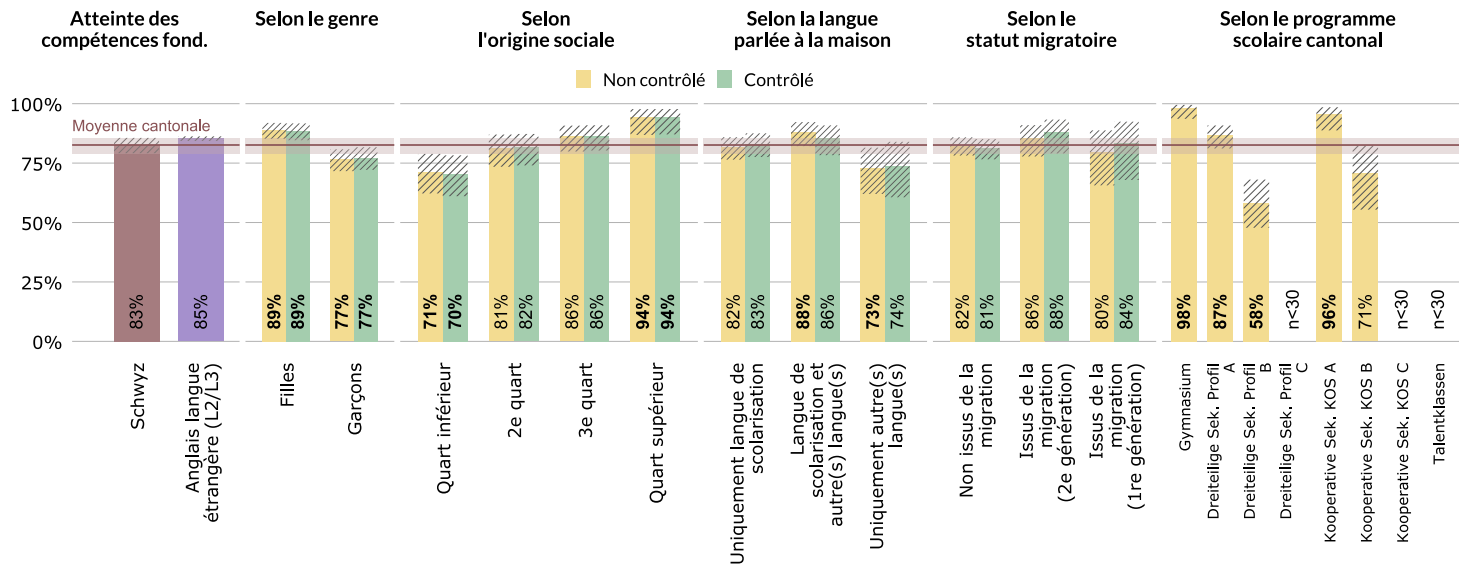
L1 Allemand – Compréhension écrite



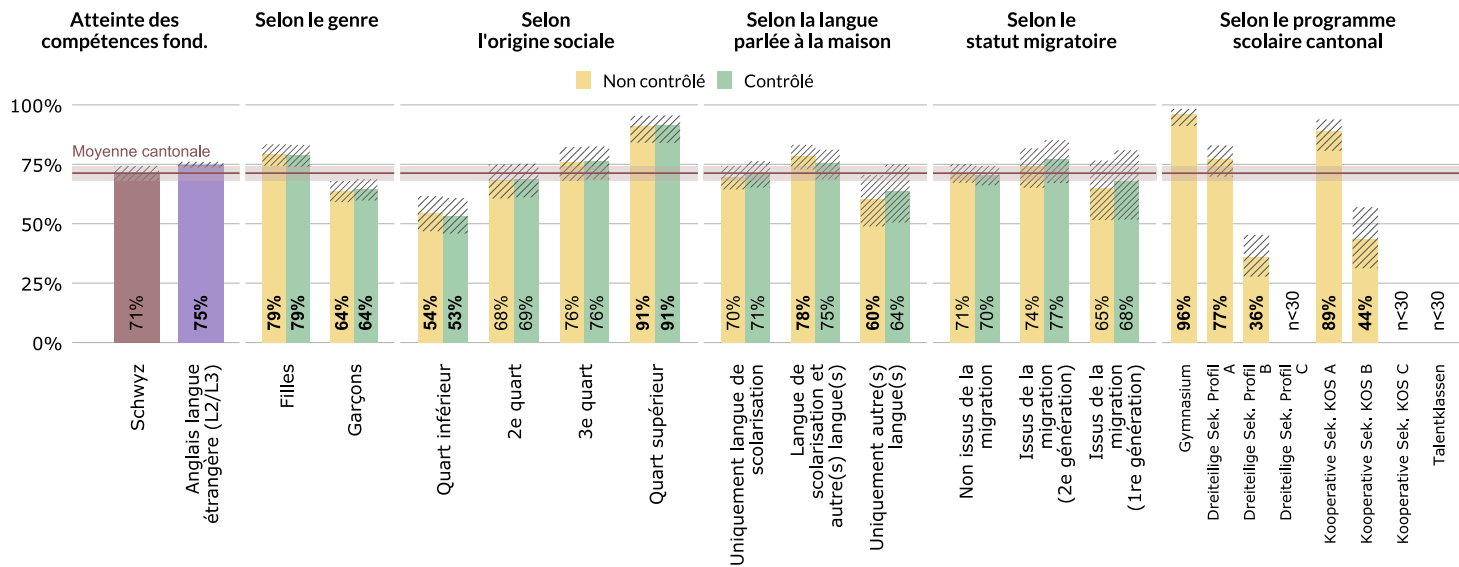
L1 Allemand – Orthographe



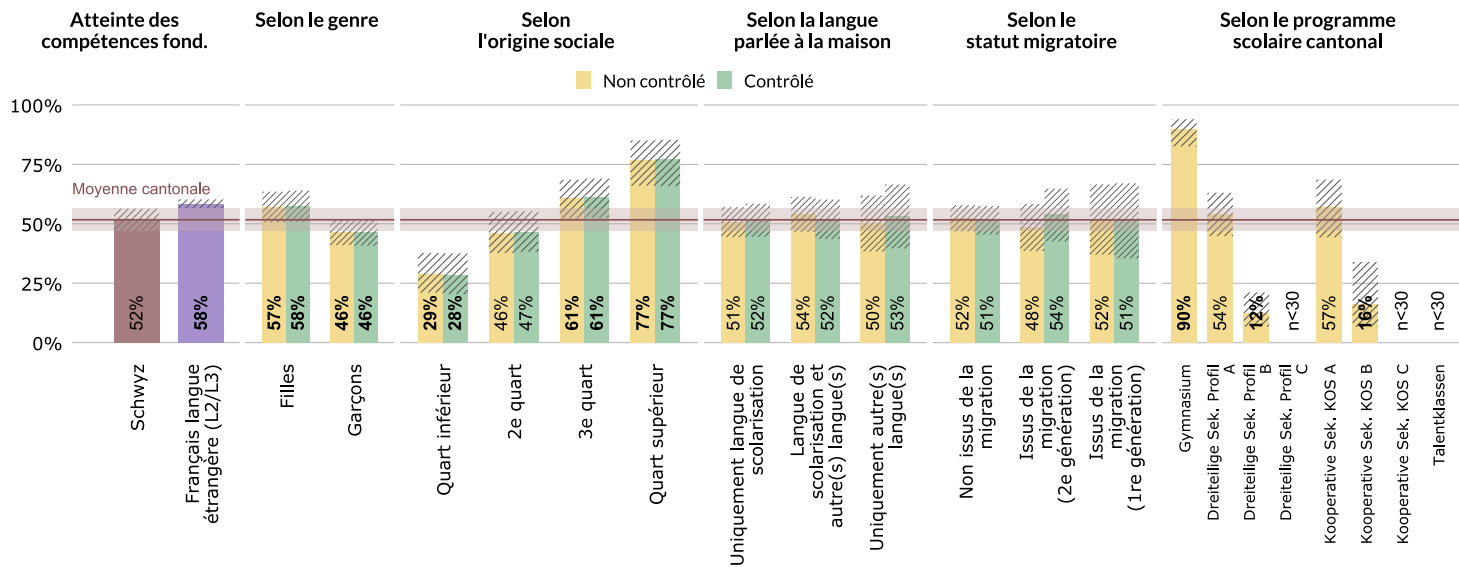
L2 Anglais – Compréhension orale



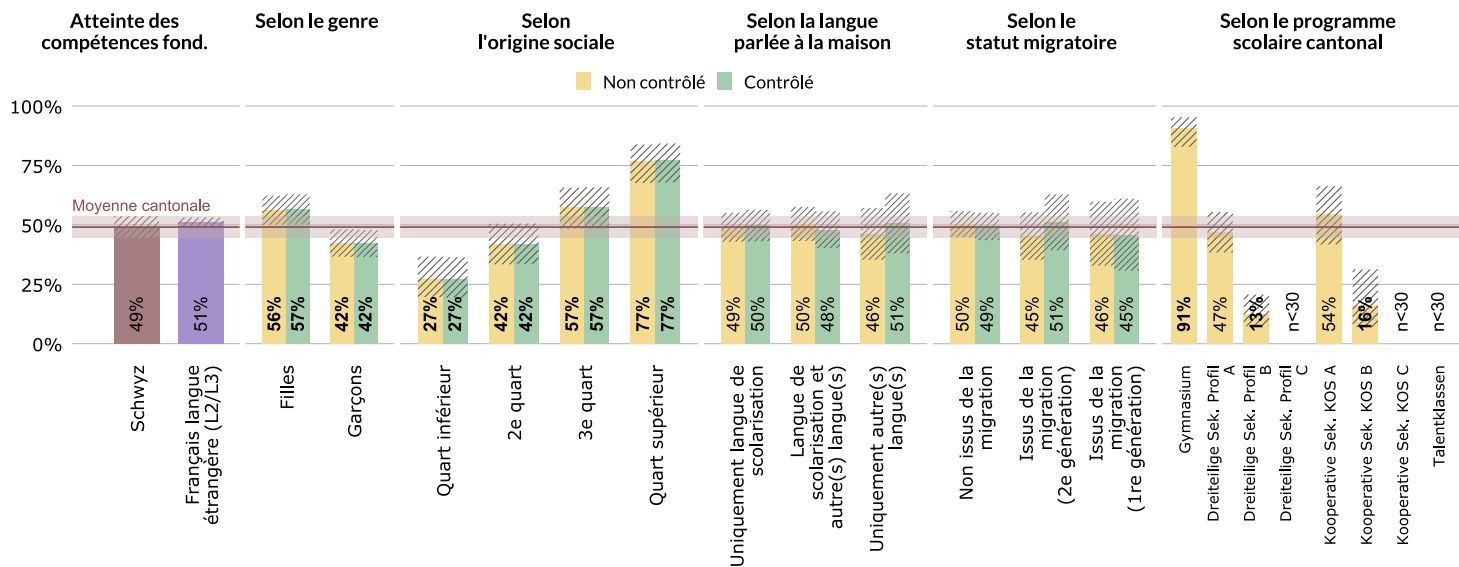
L2 Anglais – Compréhension écrite



L3 Français – Compréhension orale



L3 Français – Compréhension écrite

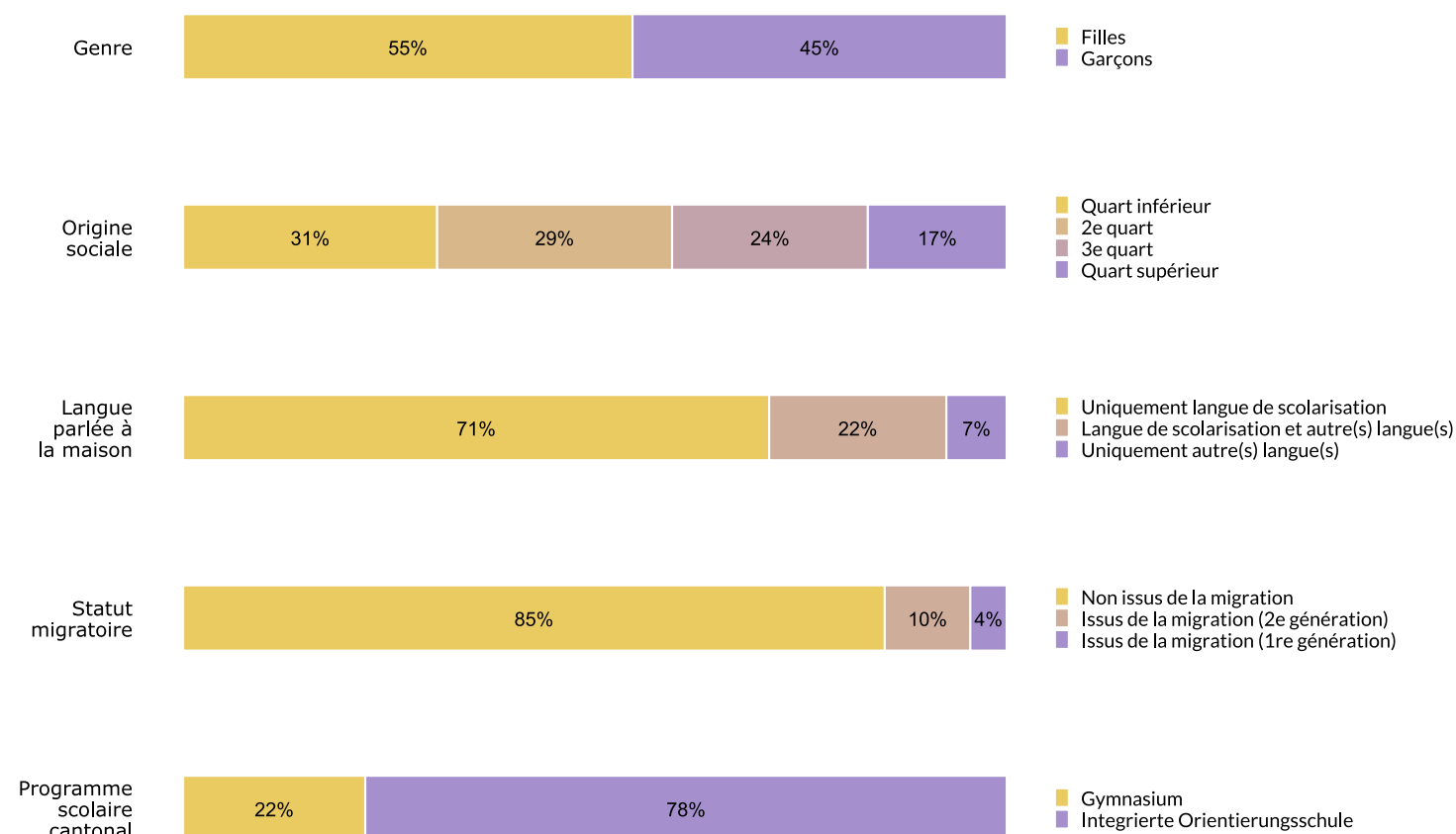


Obwald

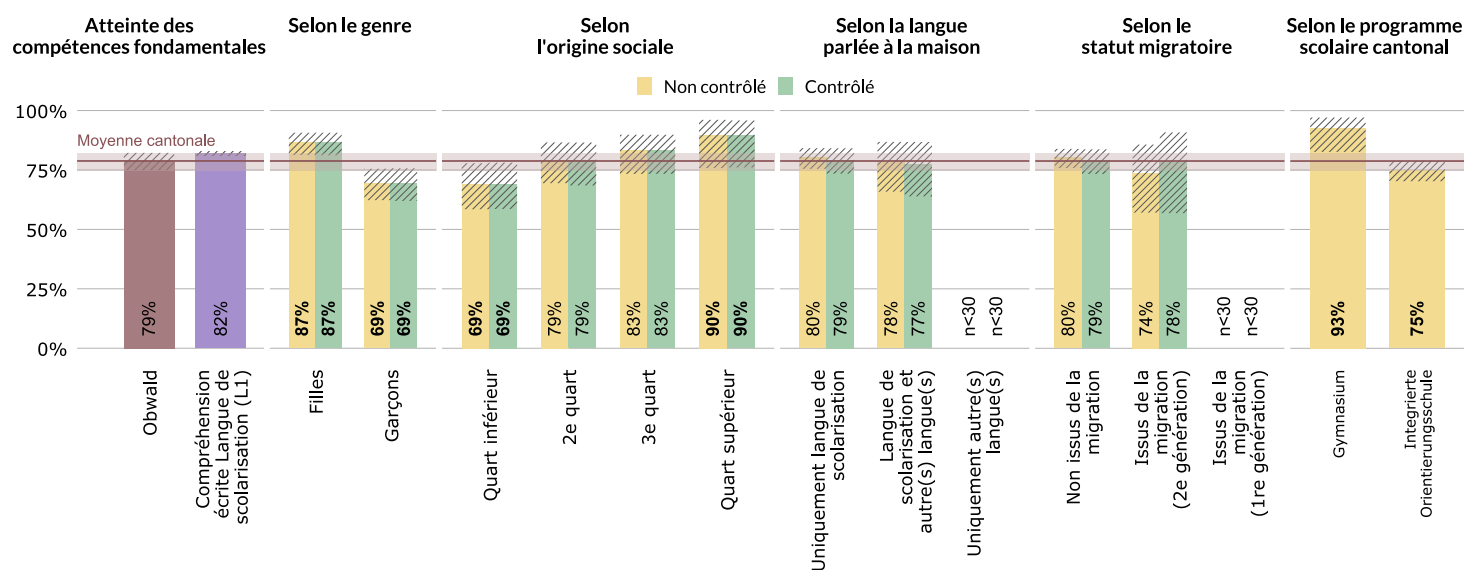
Population et échantillon

Design de l'échantillonnage : recensement scolaire	
Taux d'exclusion des élèves au niveau école : 1.2%	Taux d'exclusion au niveau des élèves : 1.5%
Couverture estimée : 97.3%	
Taille de la population COFO : 402	
Taux de participation des écoles : 100.0%	Taux de participation des élèves : 94.8%
Nombre d'élèves participants : 367	

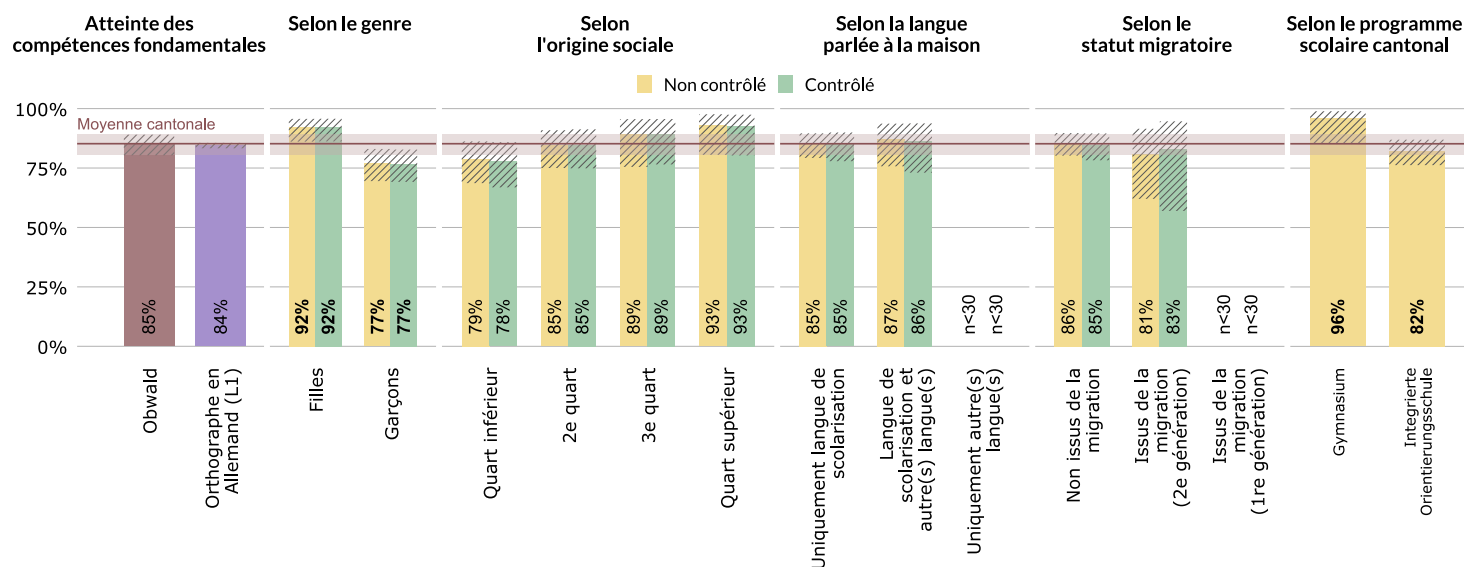
Caractéristiques de la population cantonale



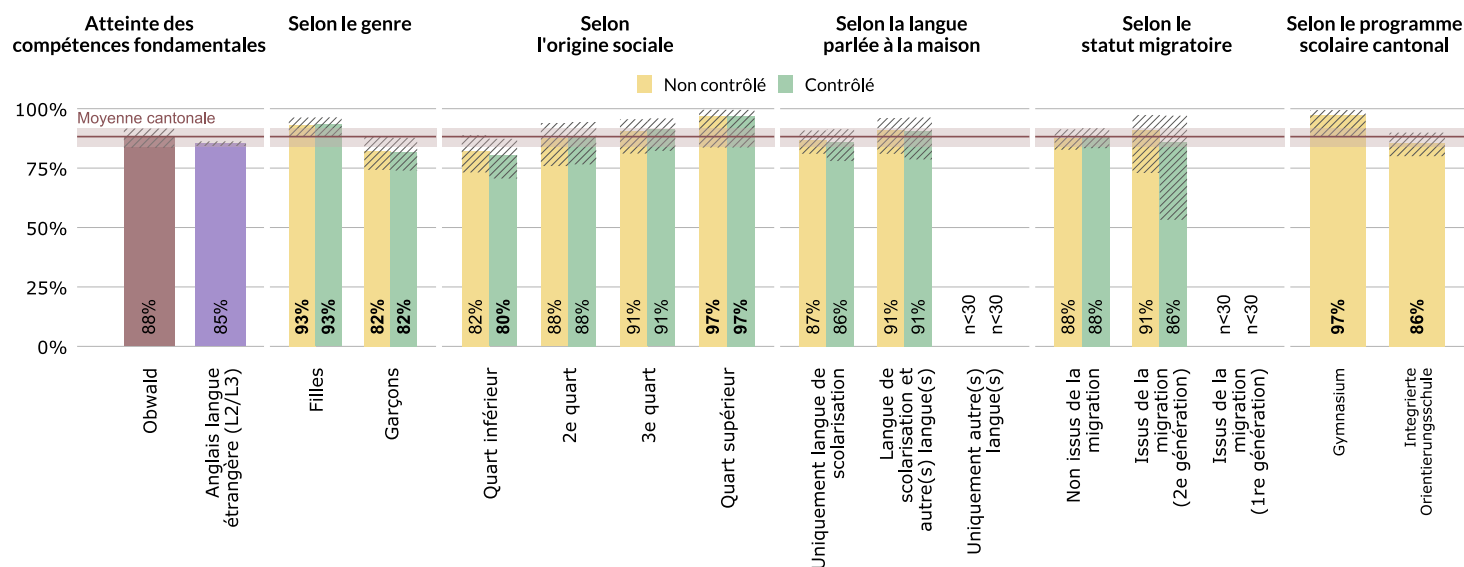
L1 Allemand – Compréhension écrite



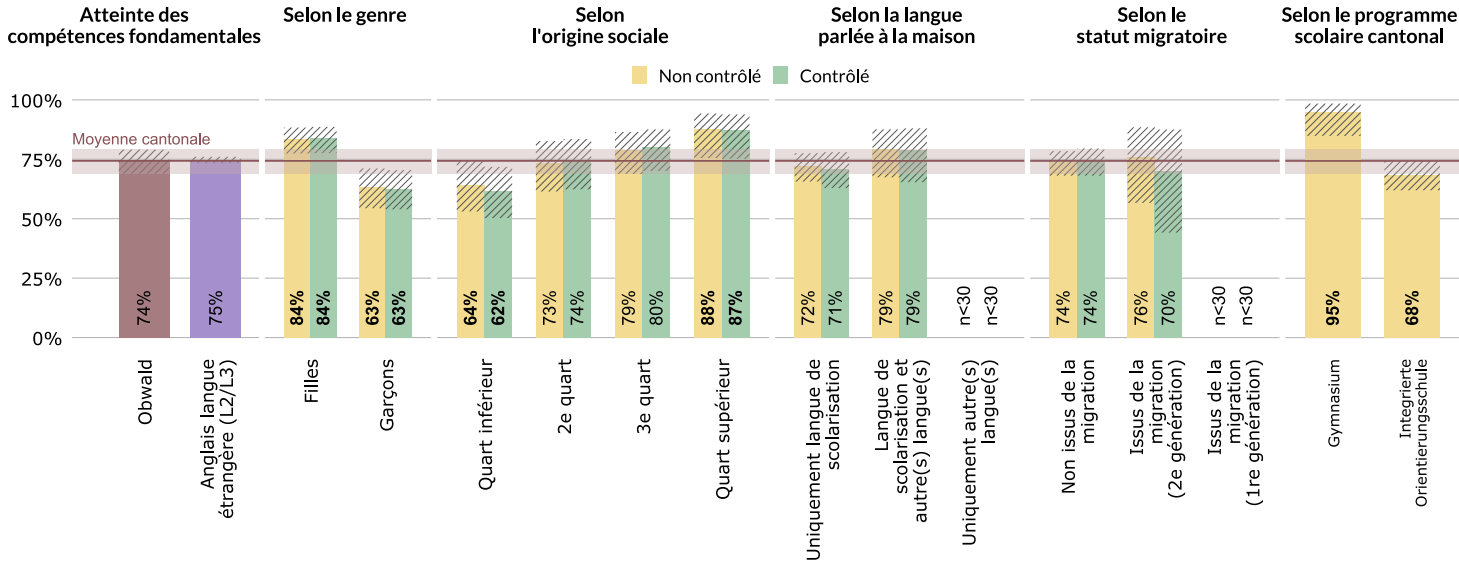
L1 Allemand – Orthographe



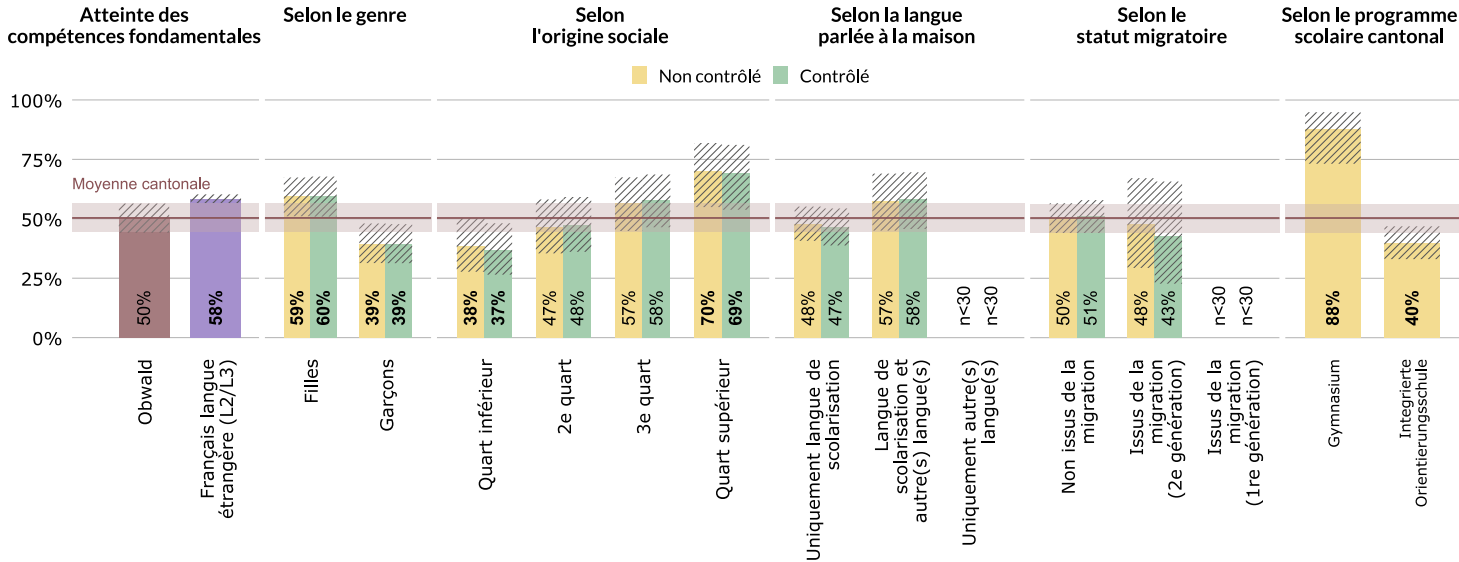
L2 Anglais – Compréhension orale



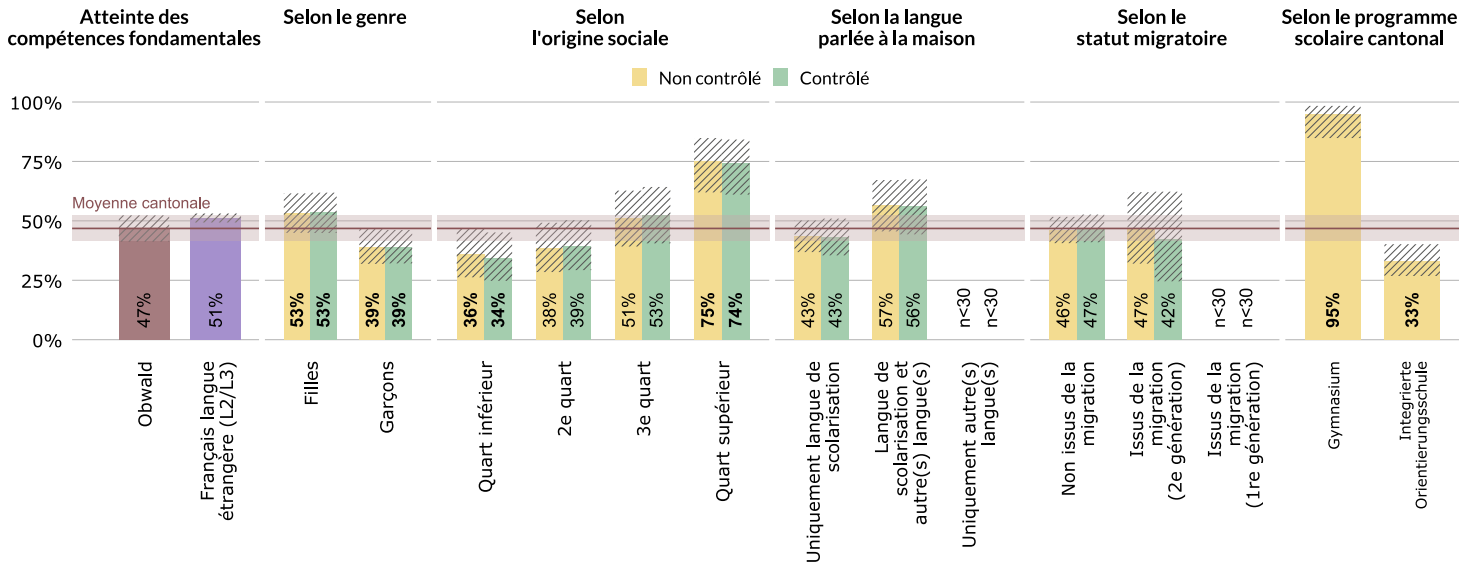
L2 Anglais – Compréhension écrite



L3 Français – Compréhension orale



L3 Français – Compréhension écrite

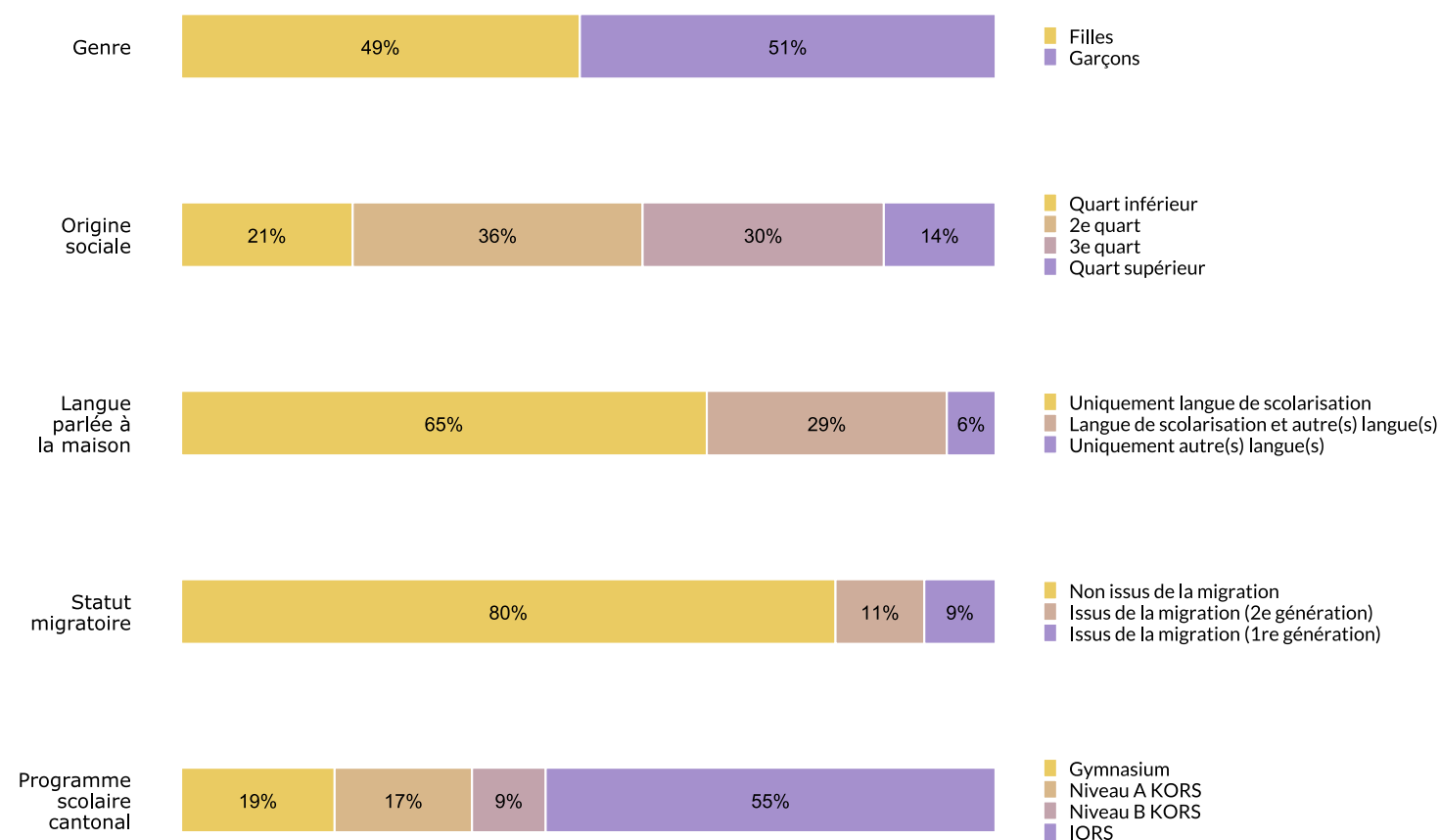


Nidwald

Population et échantillon

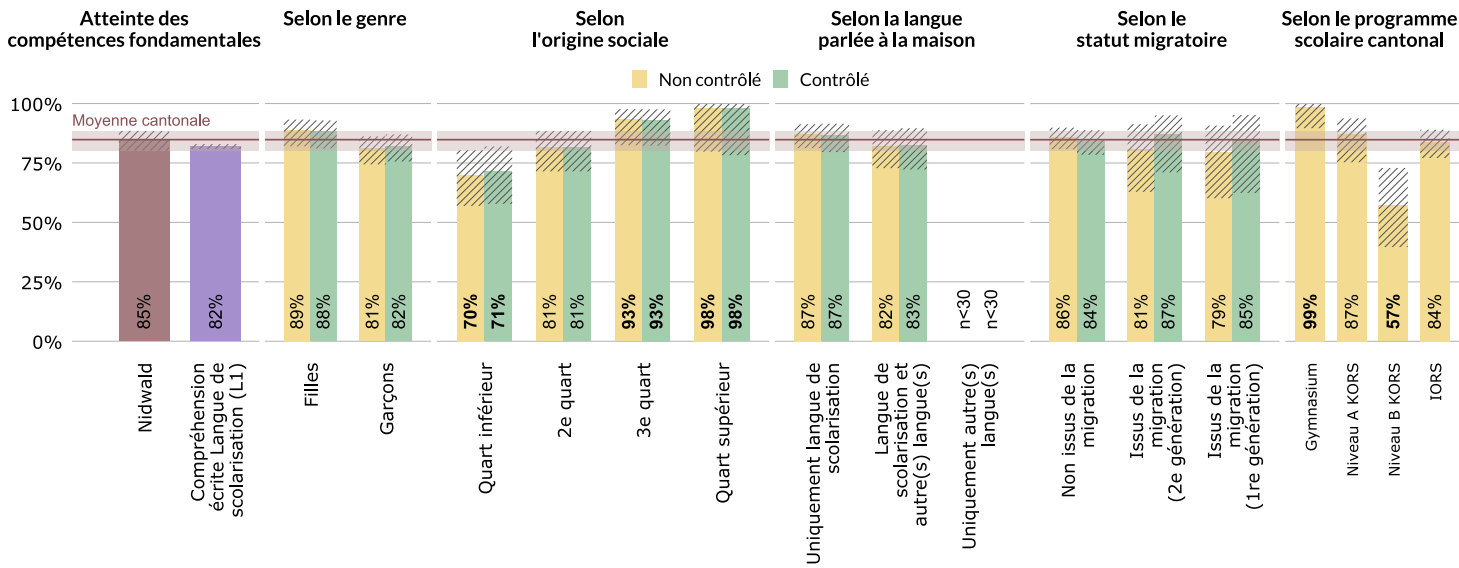
Design de l'échantillonnage : recensement scolaire	
Taux d'exclusion des élèves au niveau école : 1.5%	Taux d'exclusion au niveau des élèves : 2.7%
Couverture estimée : 95.8%	
Taille de la population COFO : 403	
Taux de participation des écoles : 100.0%	Taux de participation des élèves : 94.8%
Nombre d'élèves participants : 369	

Caractéristiques de la population cantonale

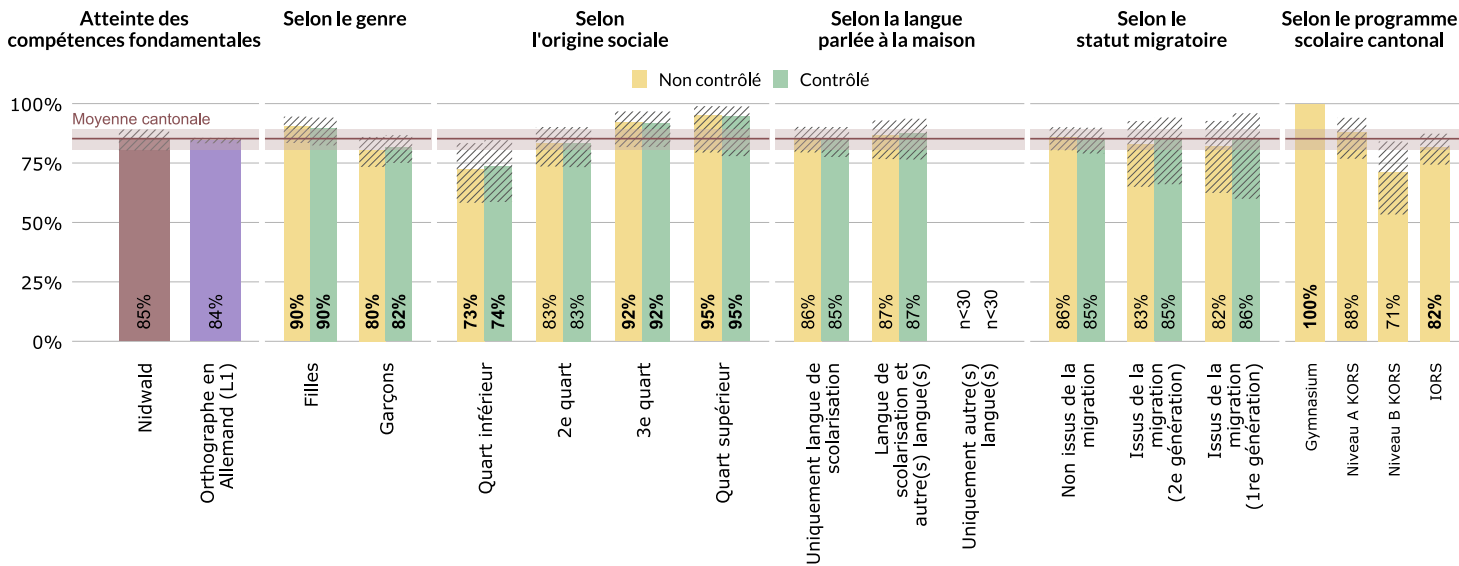


Atteinte des compétences fondamentales

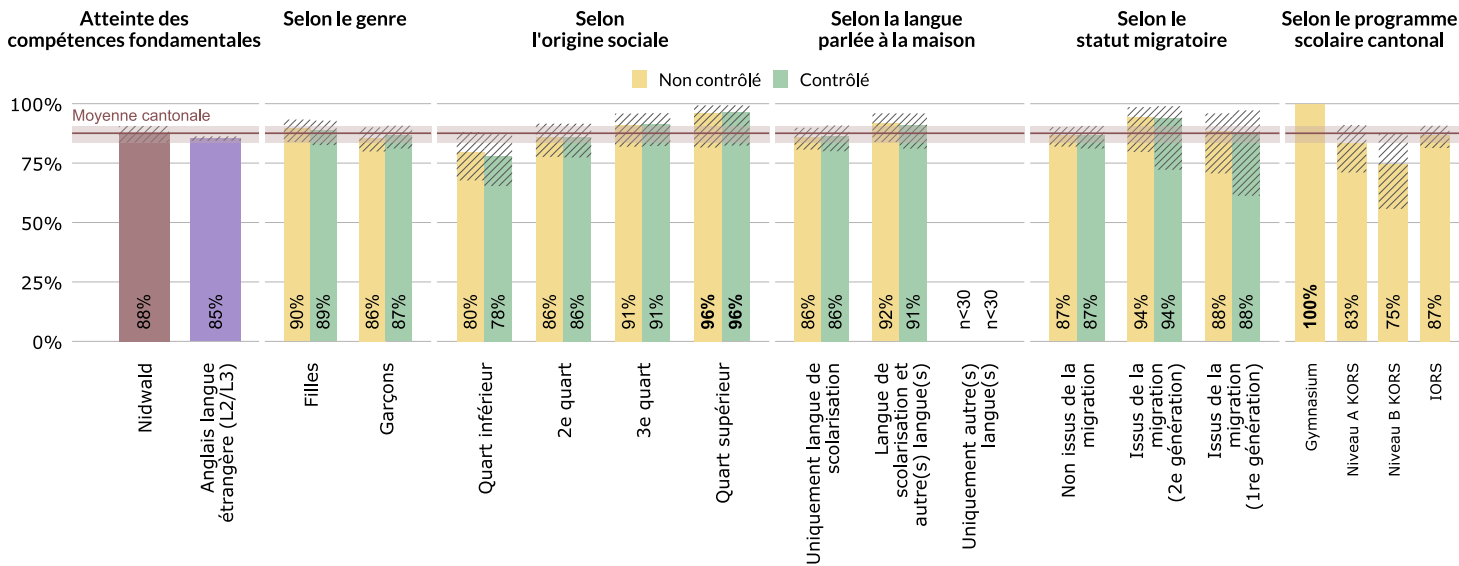
L1 Allemand – Compréhension écrite



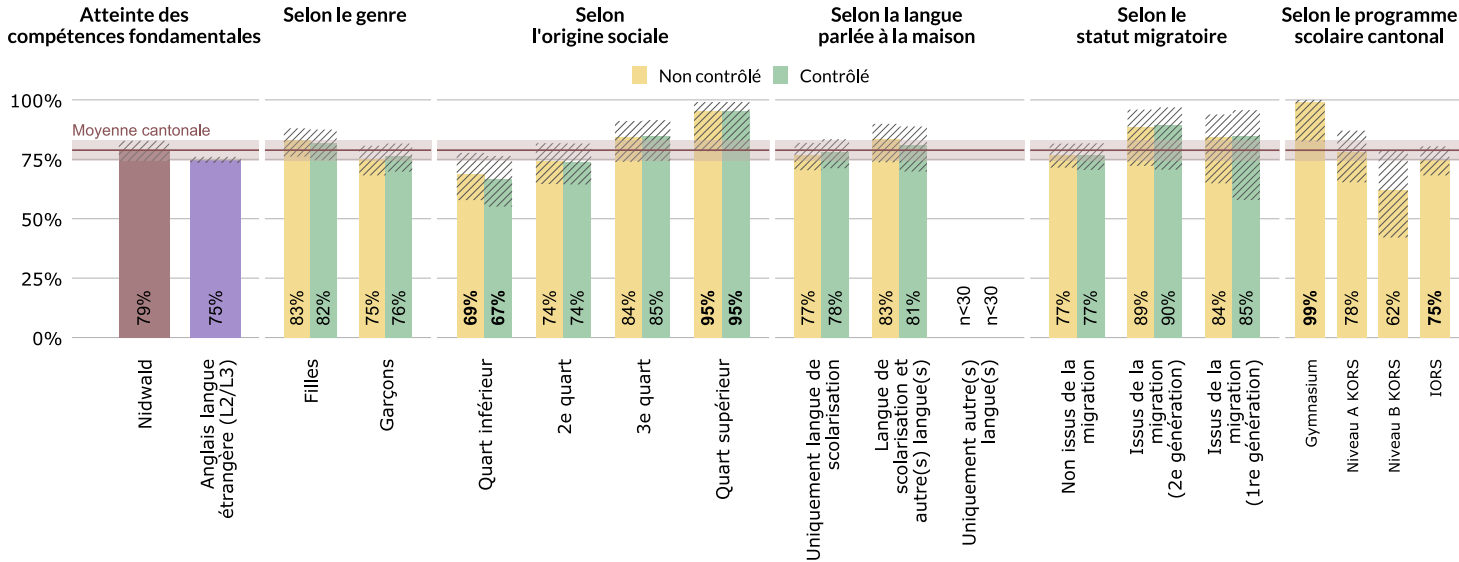
L1 Allemand – Orthographe



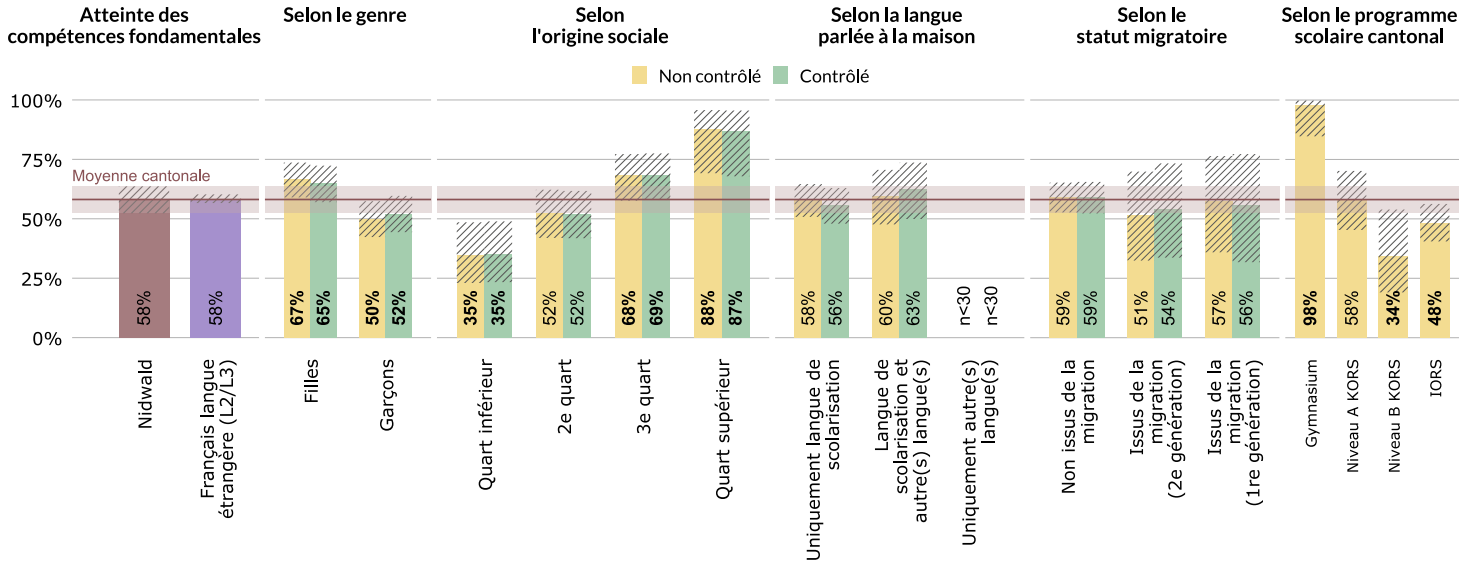
L2 Anglais – Compréhension orale



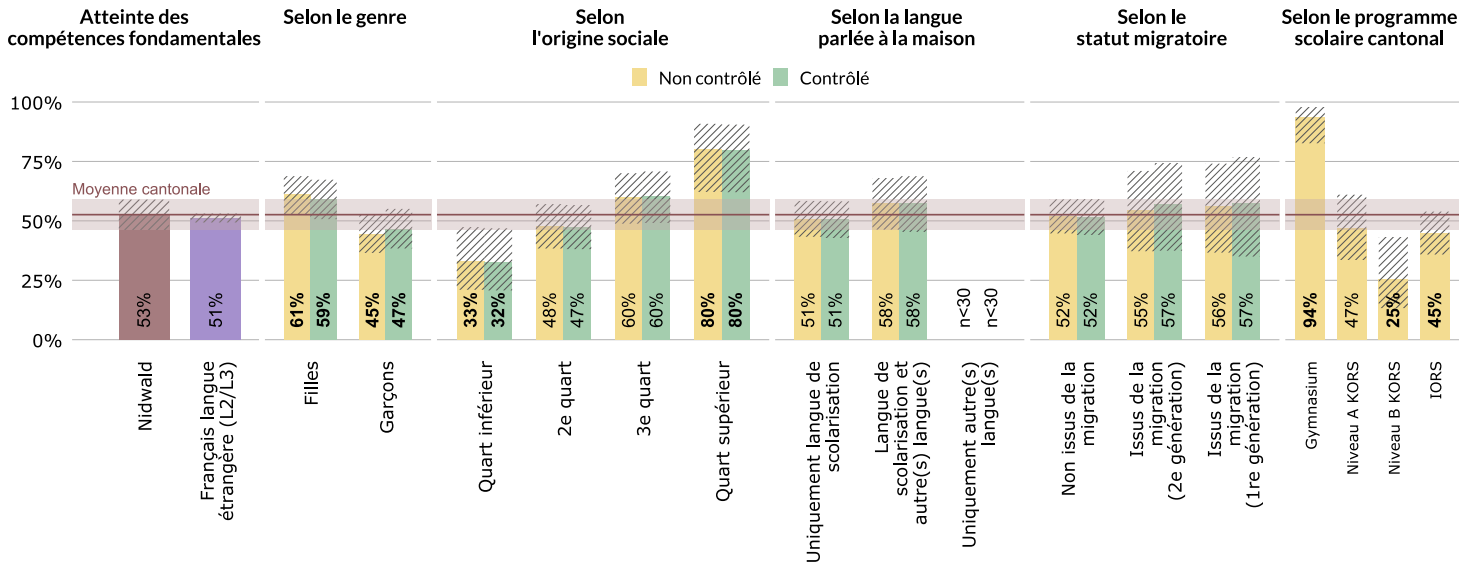
L2 Anglais – Compréhension écrite



L3 Français – Compréhension orale



L3 Français – Compréhension écrite



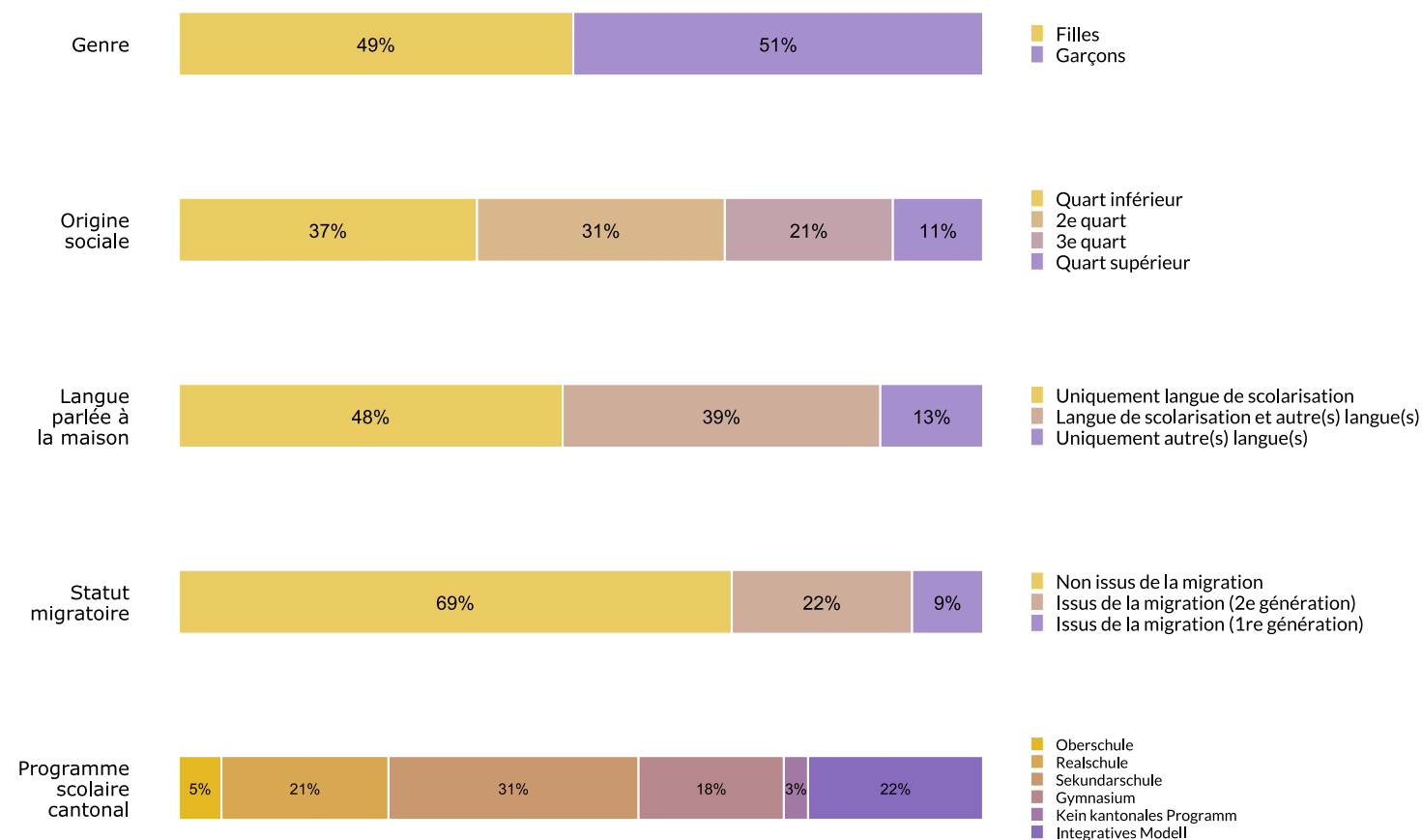


Glaris

Population et échantillon

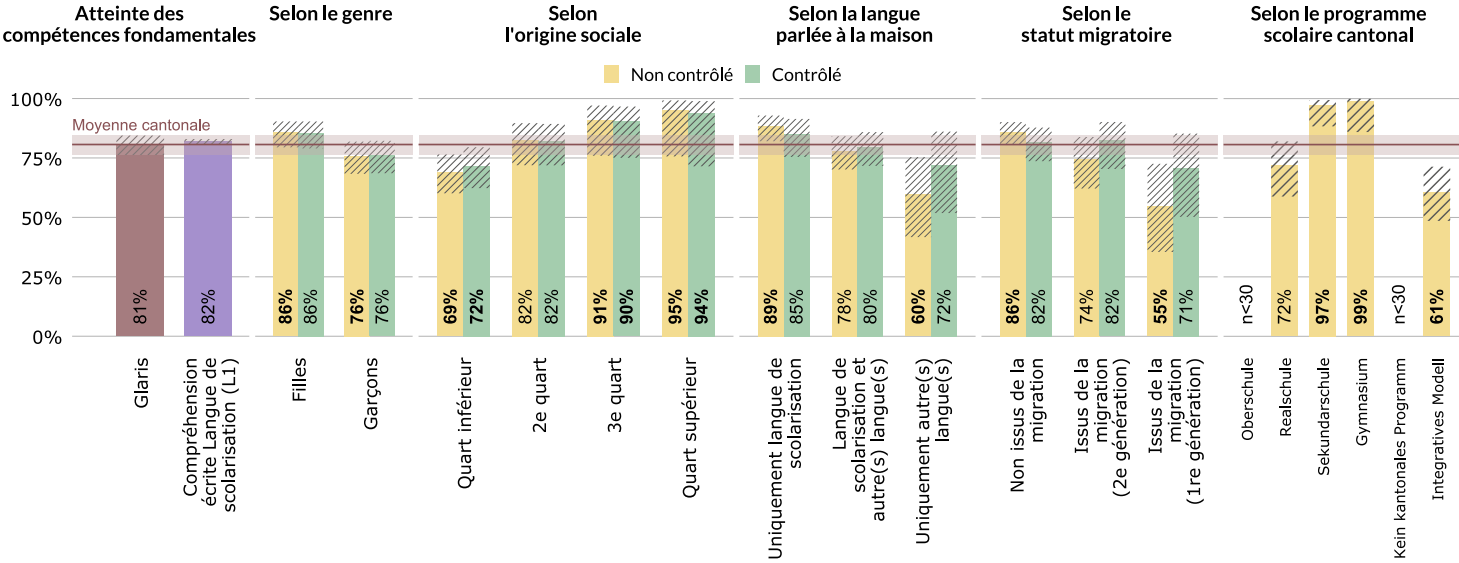
Design de l'échantillonnage : recensement scolaire	
Taux d'exclusion des élèves au niveau école : 1.6%	Taux d'exclusion au niveau des élèves : 0.3%
Couverture estimée : 98.1%	
Taille de la population COFO : 398	
Taux de participation des écoles : 100.0%	Taux de participation des élèves : 95.7%
Nombre d'élèves participants : 368	

Caractéristiques de la population cantonale

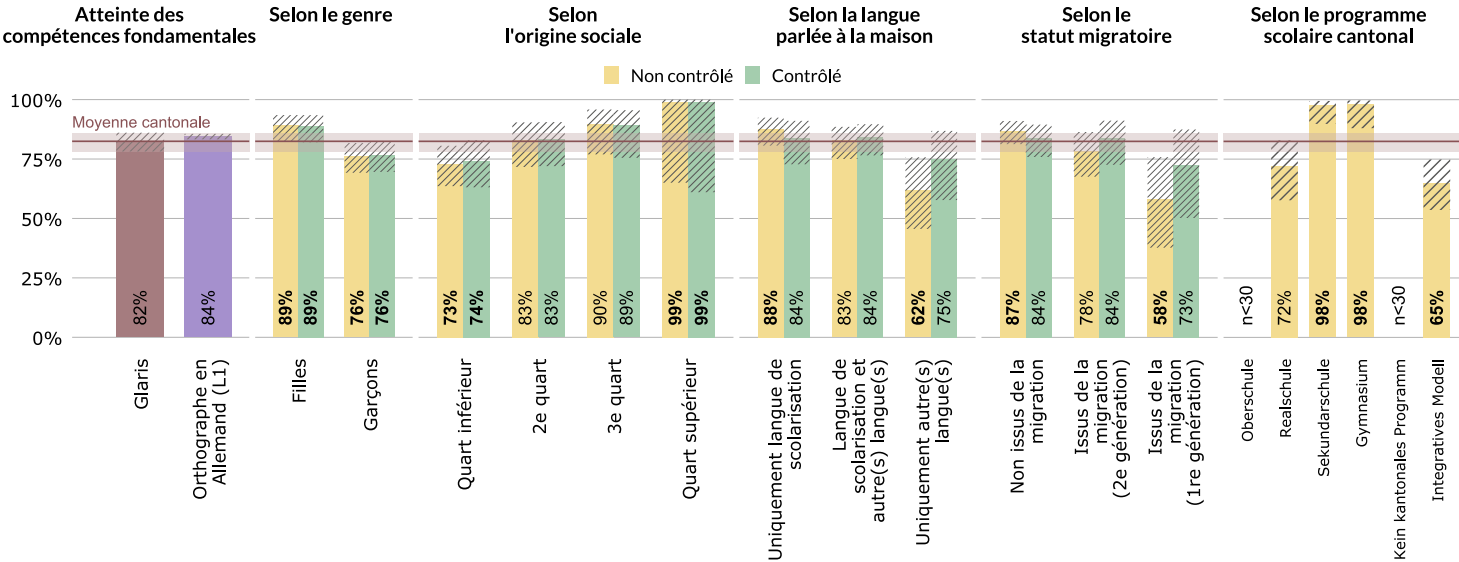


Atteinte des compétences fondamentales

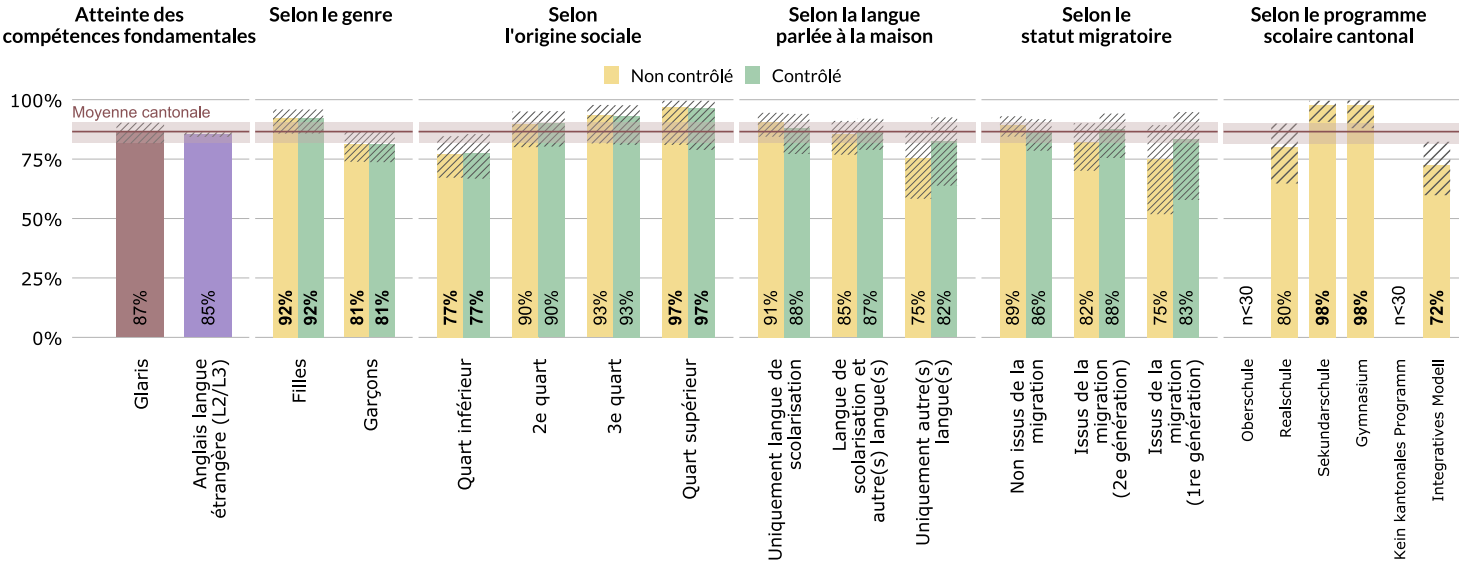
L1 Allemand – Compréhension écrite



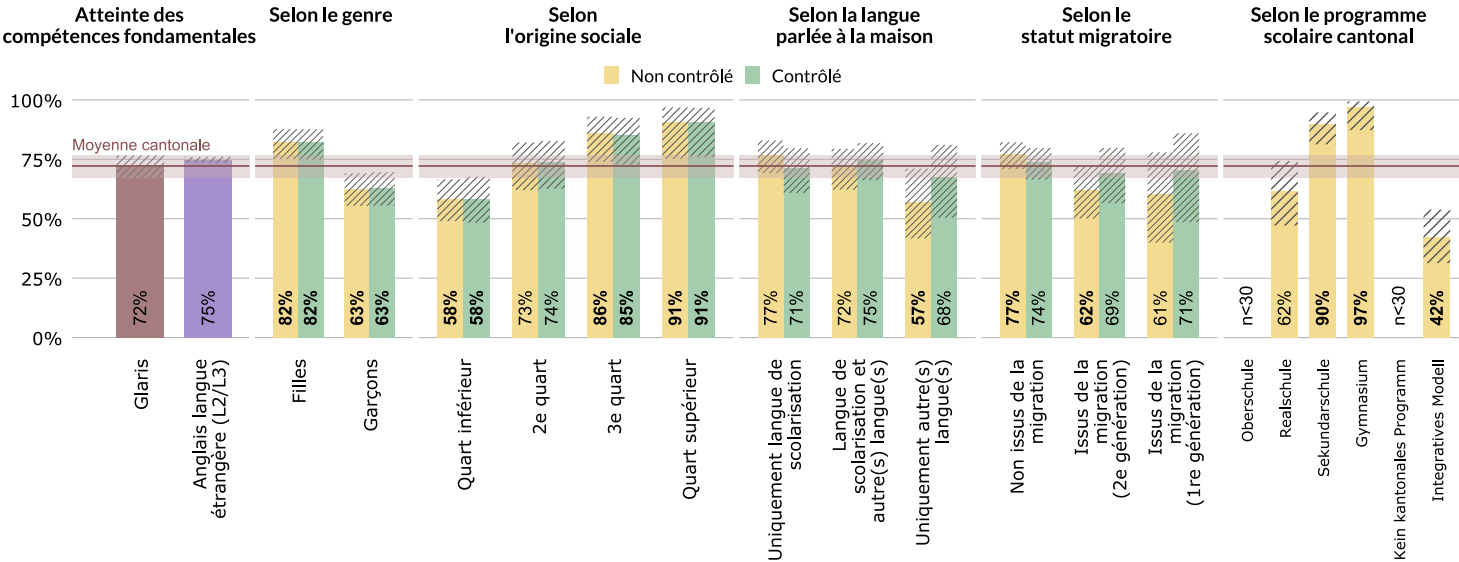
L1 Allemand – Orthographe



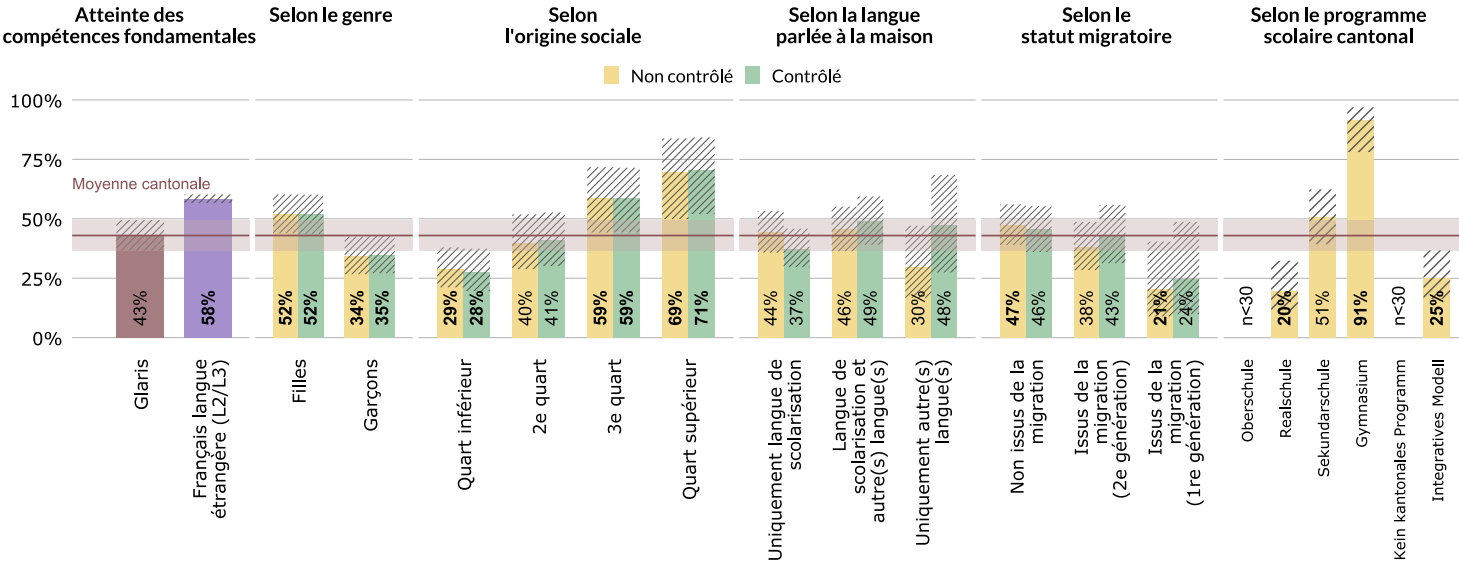
L2 Anglais – Compréhension orale



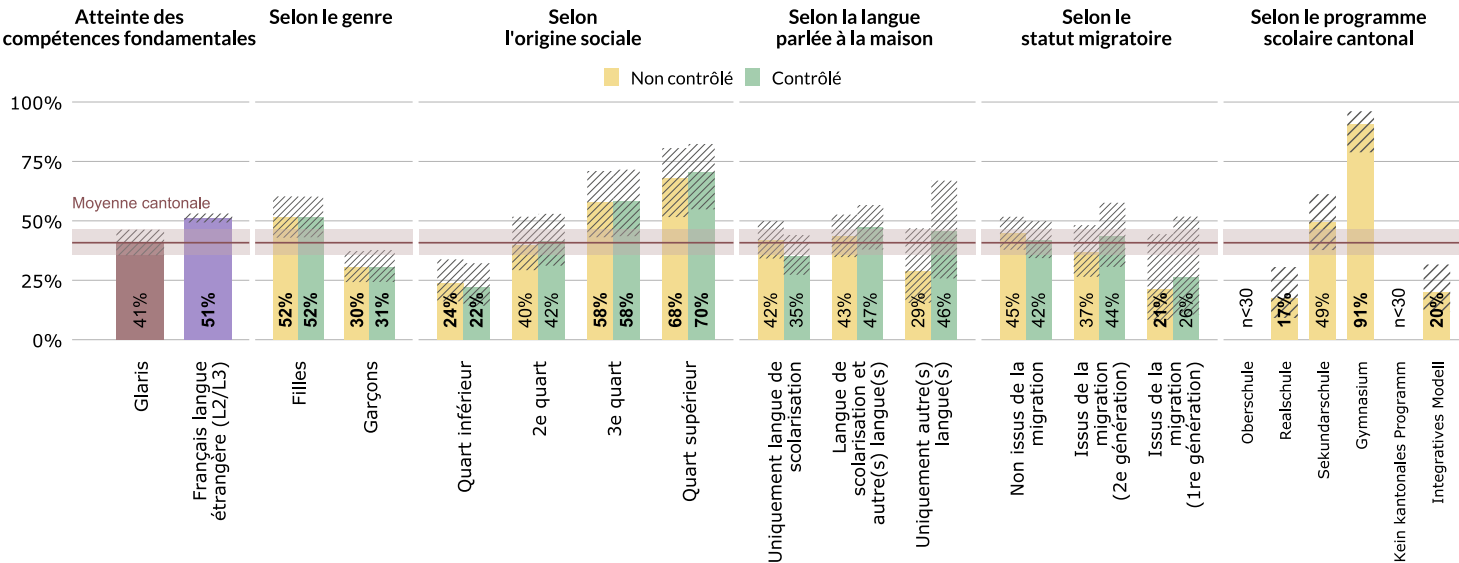
L2 Anglais – Compréhension écrite



L3 Français – Compréhension orale



L3 Français – Compréhension écrite



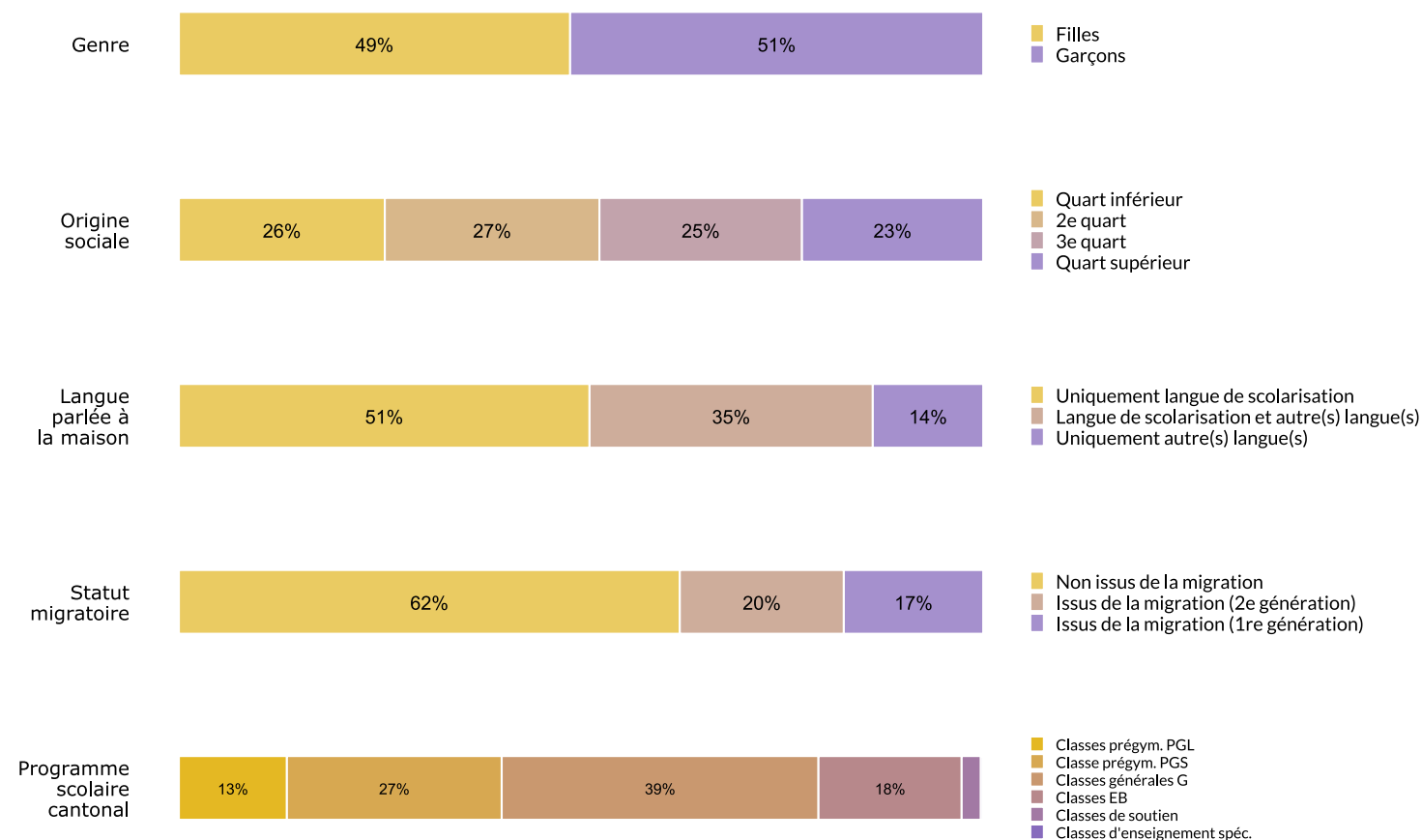


Fribourg (partie francophone)

Population et échantillon

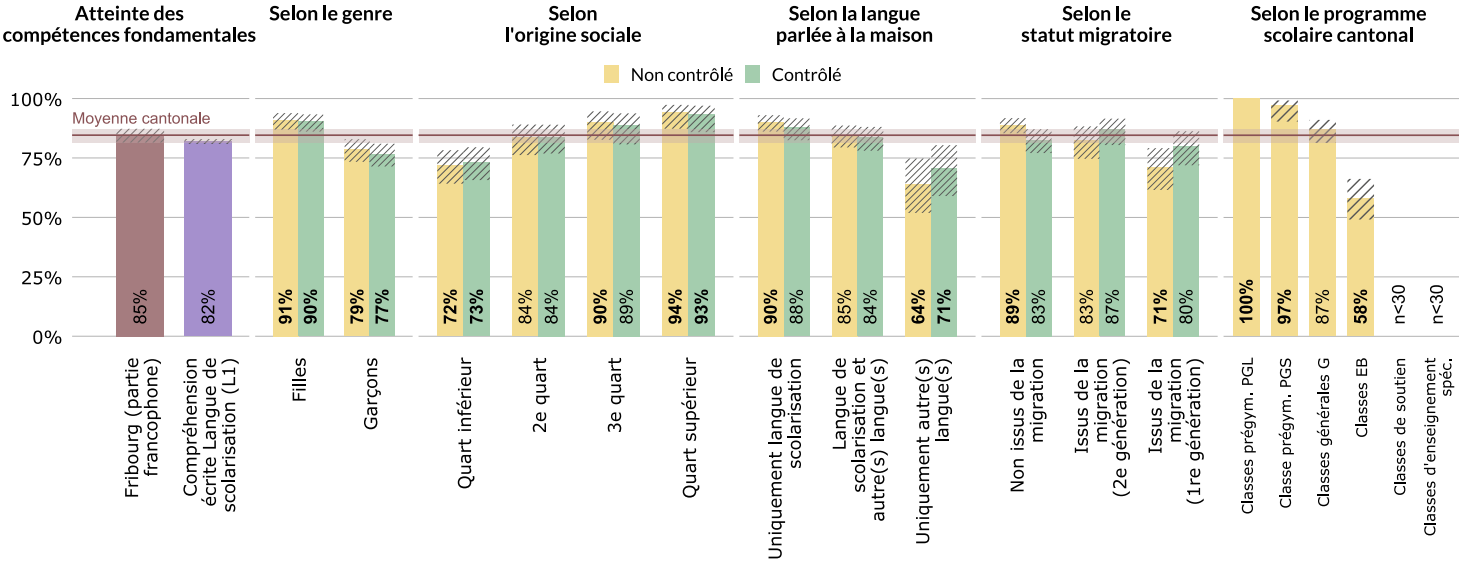
Design de l'échantillonnage : recensement scolaire	
Taux d'exclusion des élèves au niveau école : 1.7%	Taux d'exclusion au niveau des élèves : 3.5%
Couverture estimée : 94.8%	
Taille de la population COFO : 2 946	
Taux de participation des écoles : 100.0%	Taux de participation des élèves : 89.8%
Nombre d'élèves participants : 659	

Caractéristiques de la population cantonale

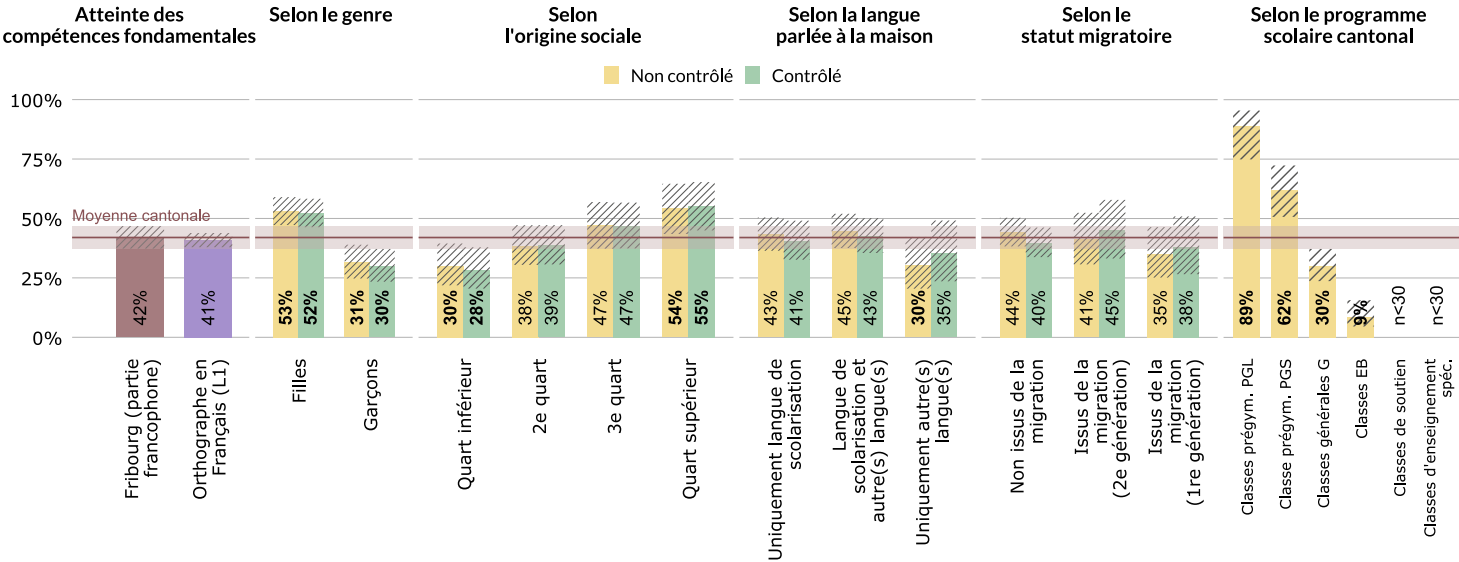


Atteinte des compétences fondamentales

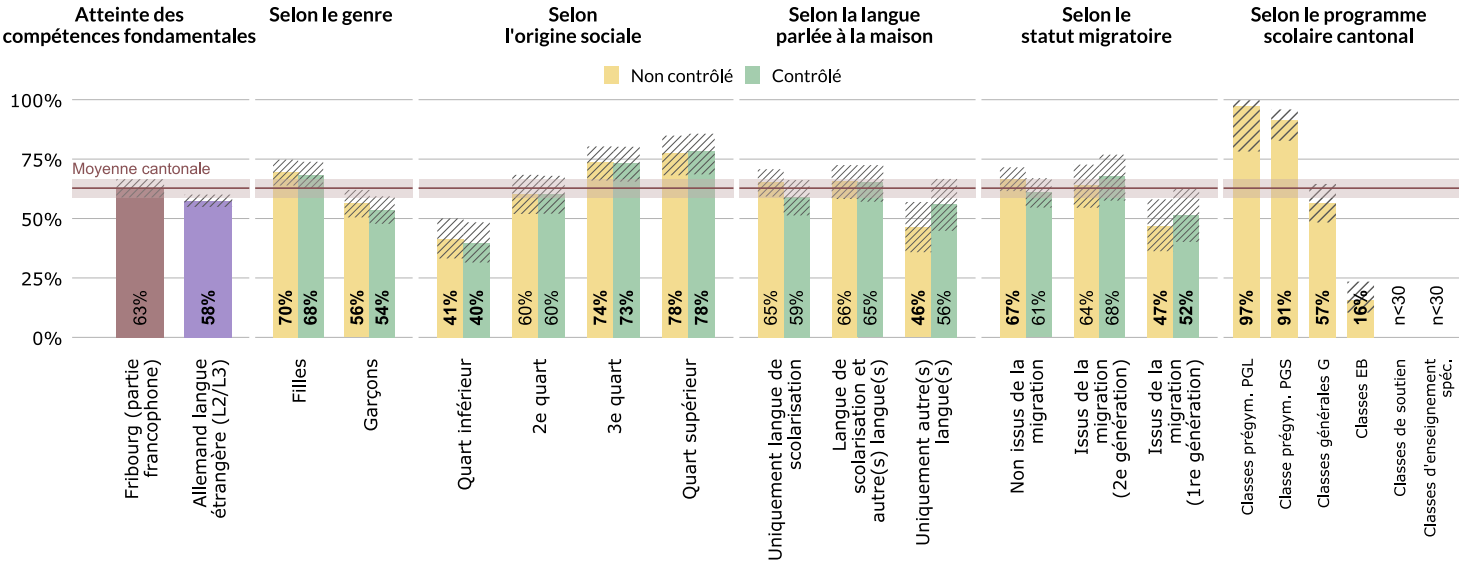
L1 Français – Compréhension écrite



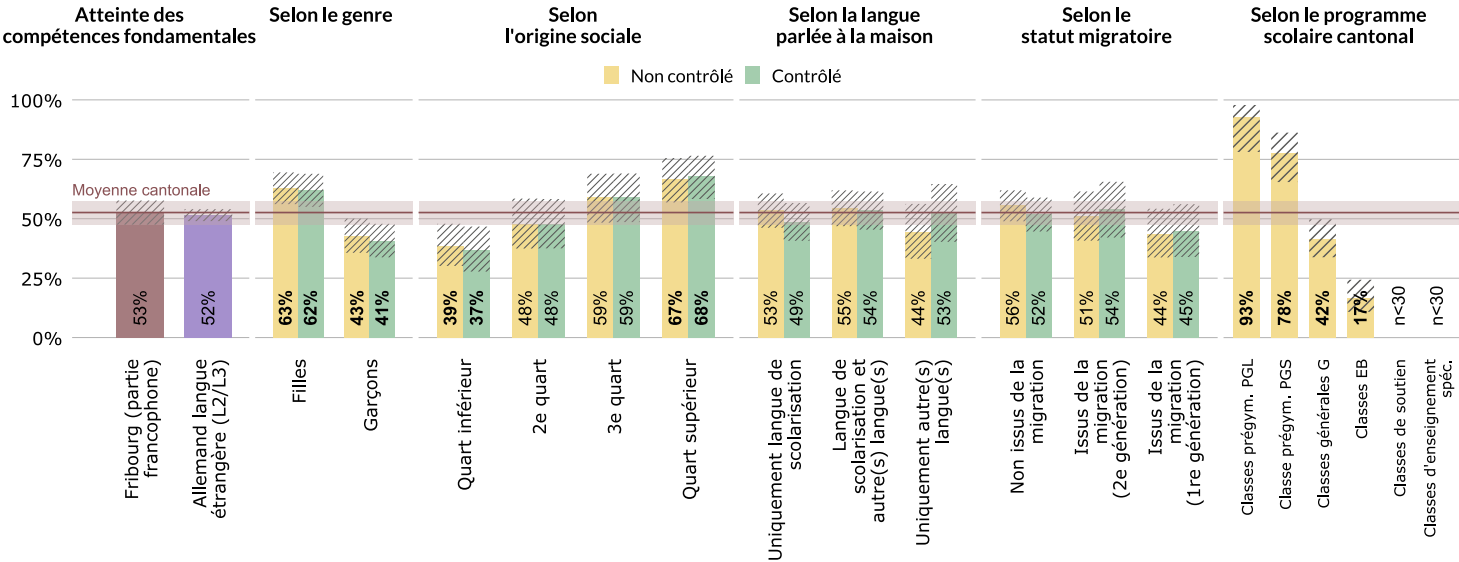
L1 Français – Orthographe



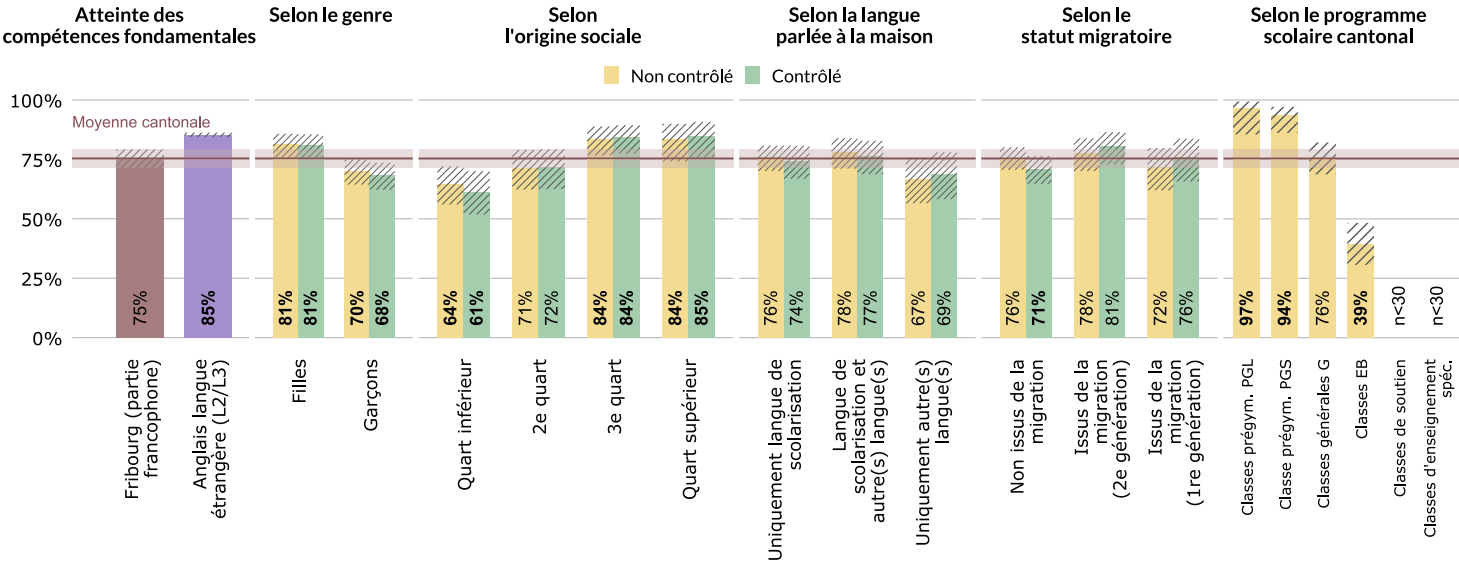
L2 Allemand – Compréhension orale



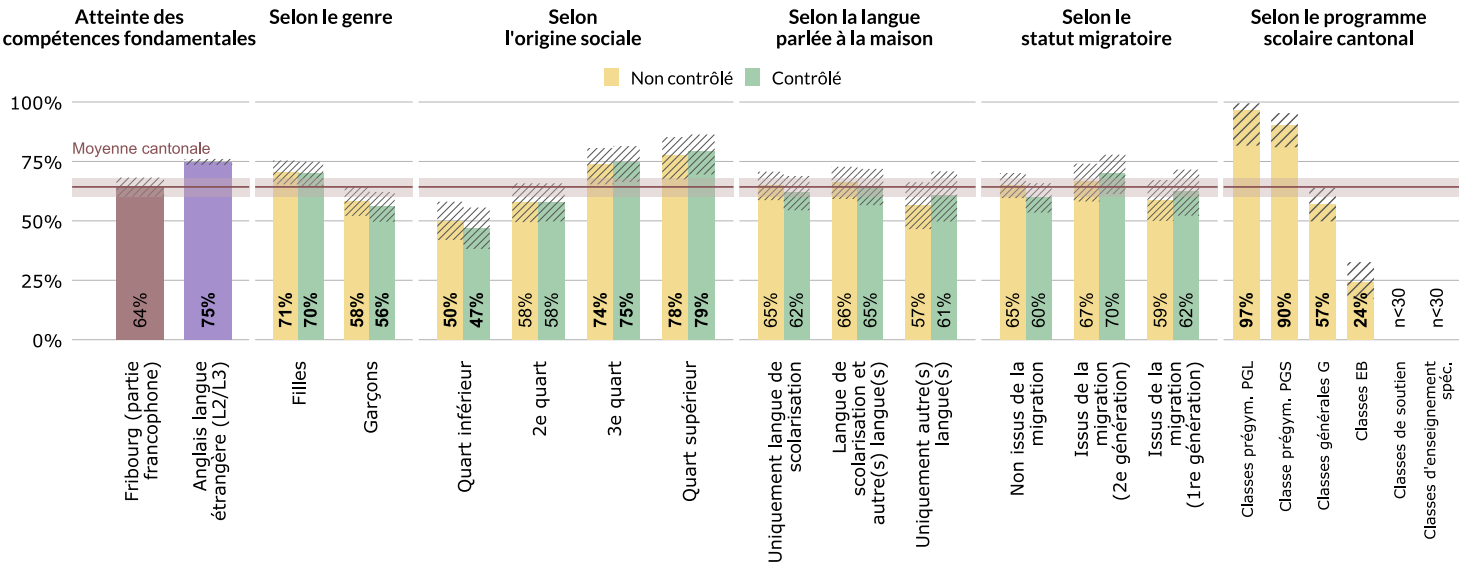
L2 Allemand – Compréhension écrite



L3 Anglais – Compréhension orale



L3 Anglais – Compréhension écrite



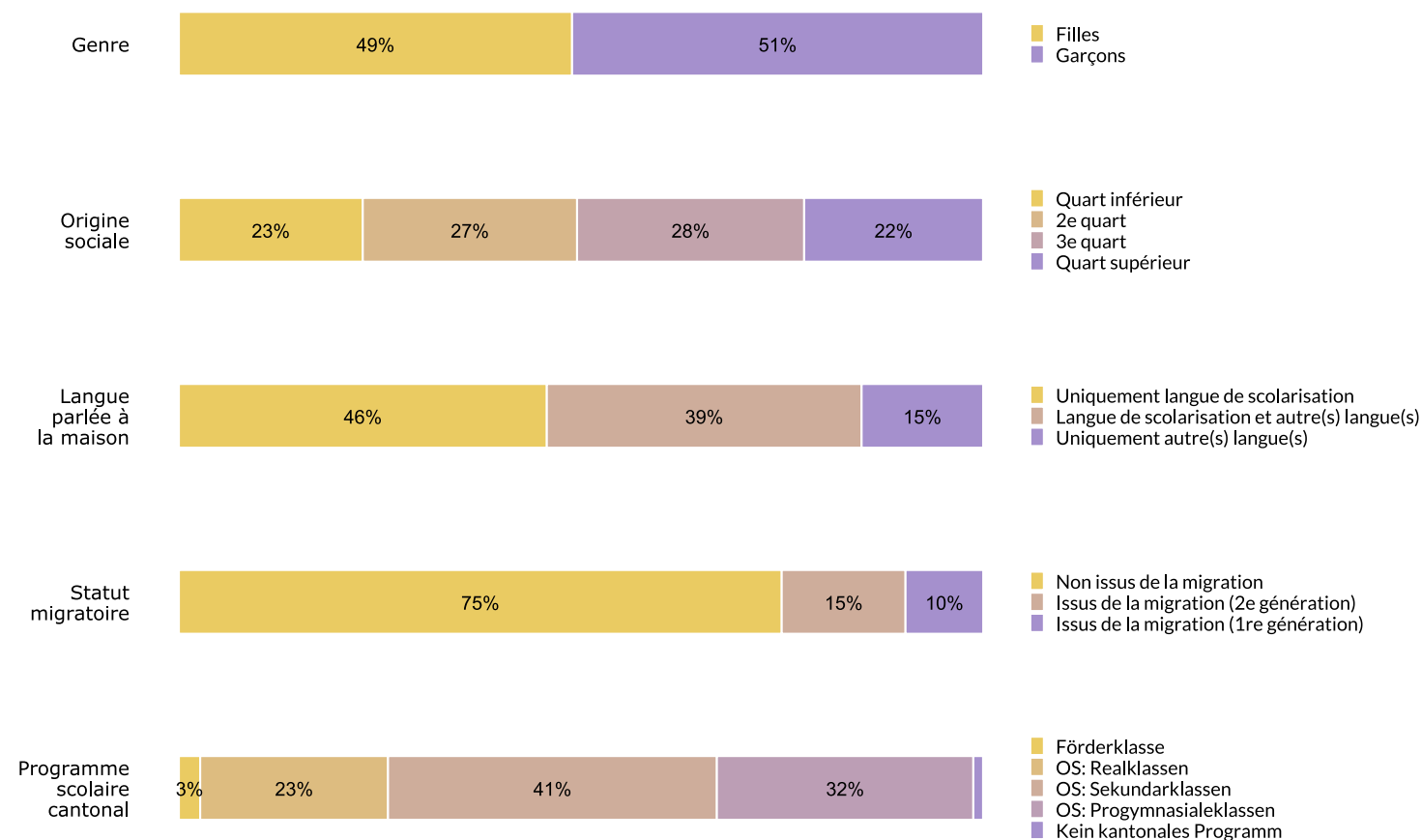


Fribourg (partie germanophone)

Population et échantillon

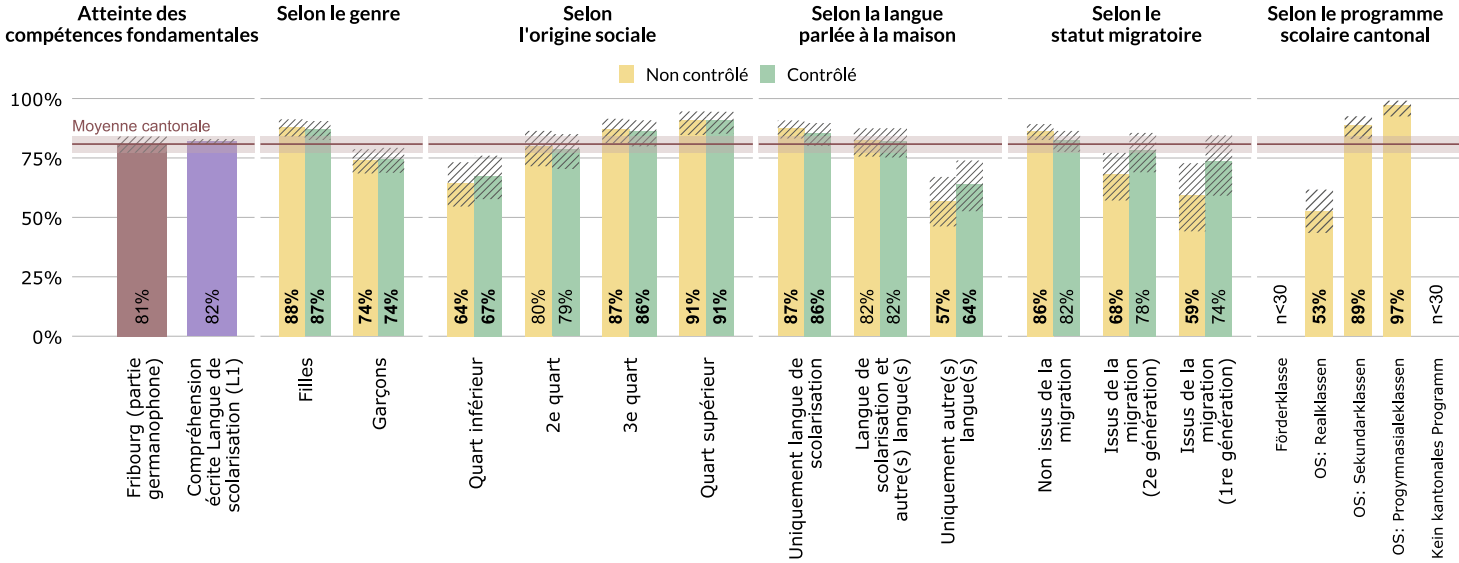
Design de l'échantillonnage : recensement scolaire	
Taux d'exclusion des élèves au niveau école : 0.7%	Taux d'exclusion au niveau des élèves : 1.3%
Couverture estimée : 98.0%	
Taille de la population COFO : 822	
Taux de participation des écoles : 100.0%	Taux de participation des élèves : 91.0%
Nombre d'élèves participants : 658	

Caractéristiques de la population cantonale

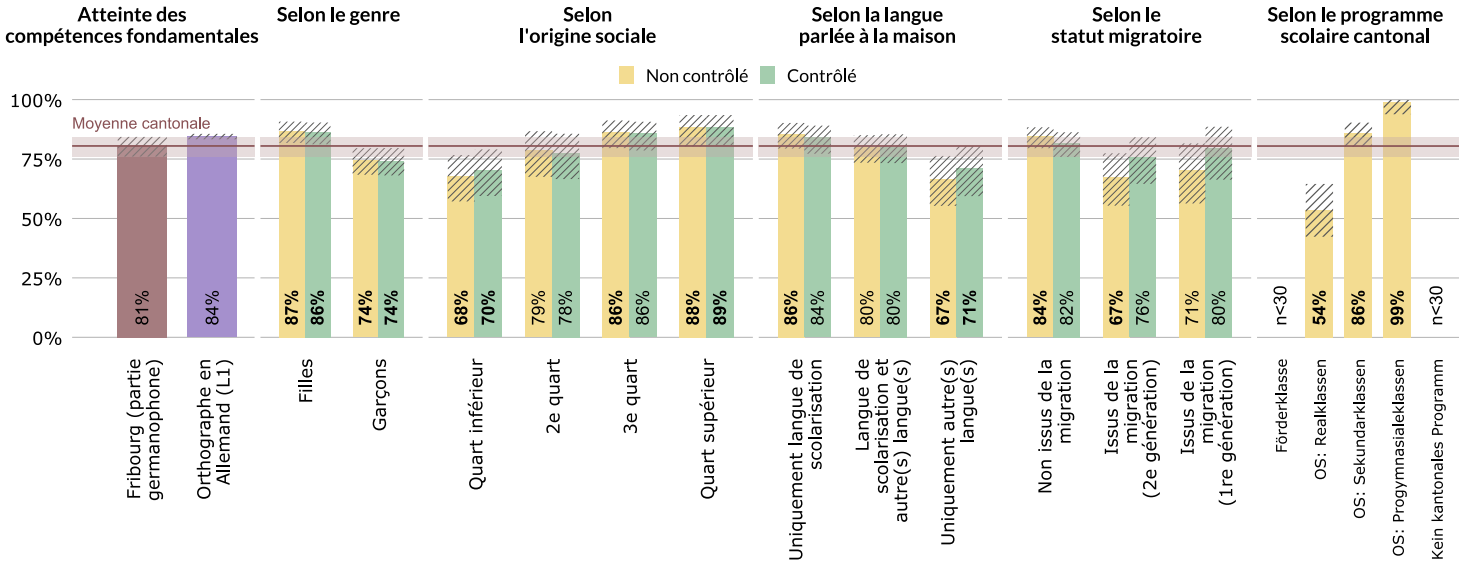


Atteinte des compétences fondamentales

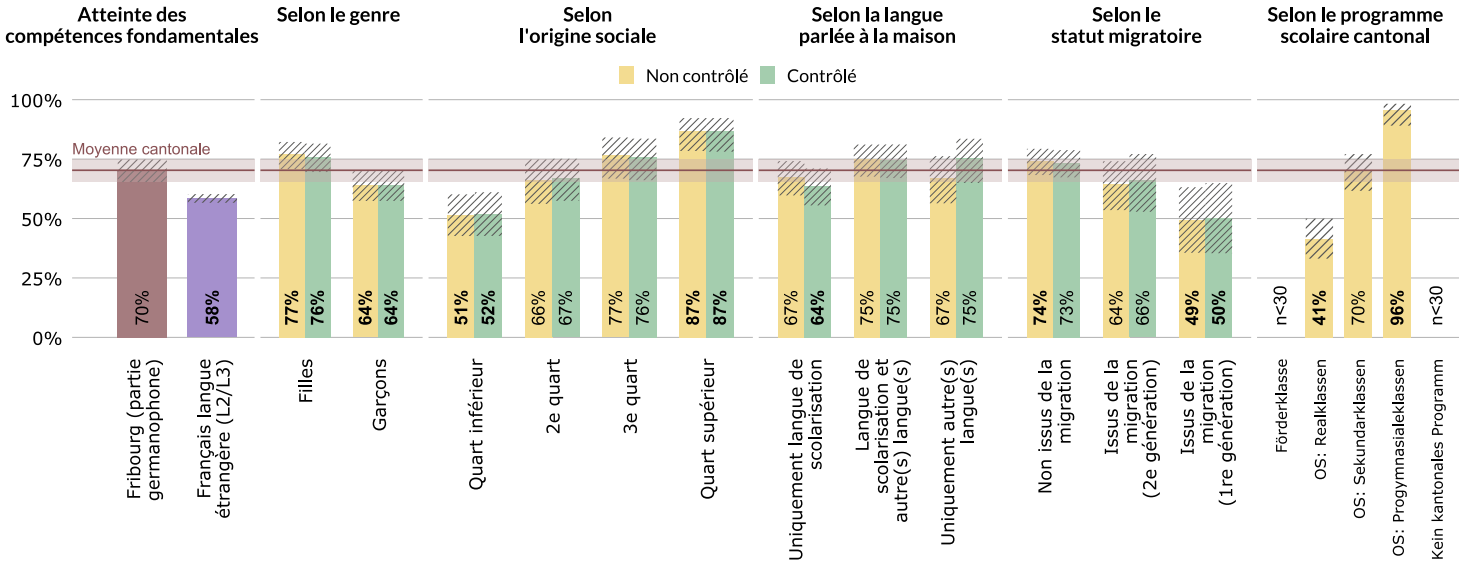
L1 Allemand – Compréhension écrite



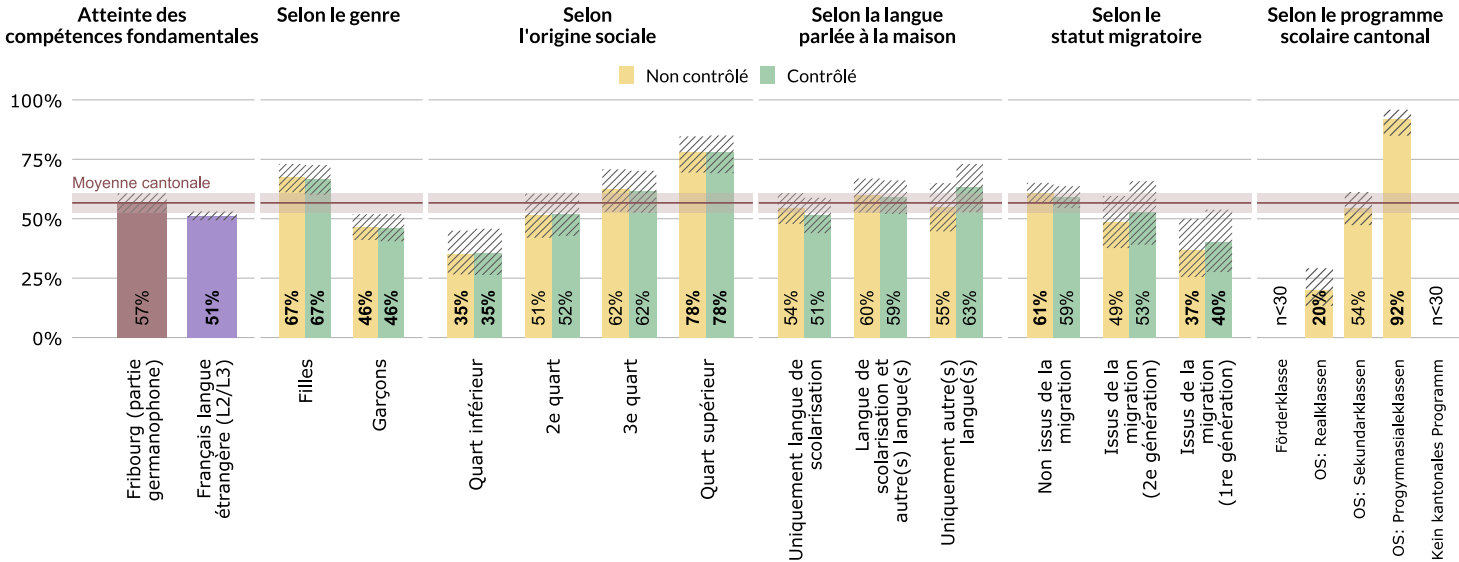
L1 Allemand – Orthographe



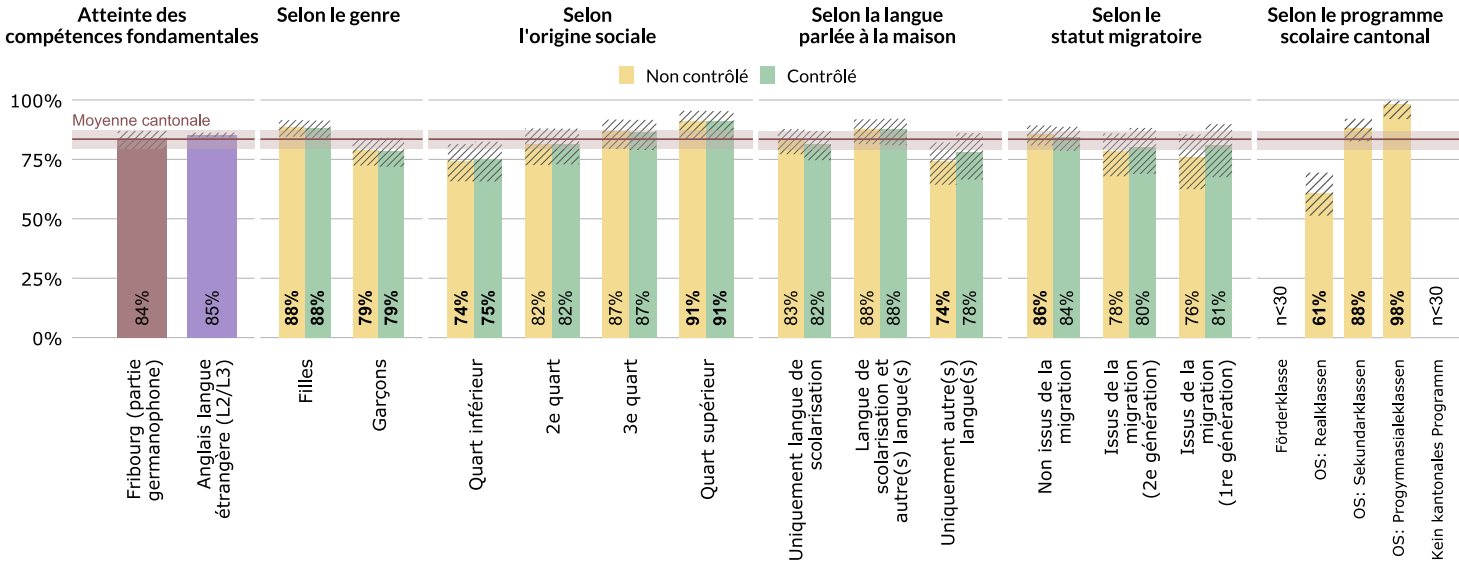
L2 Français – Compréhension orale



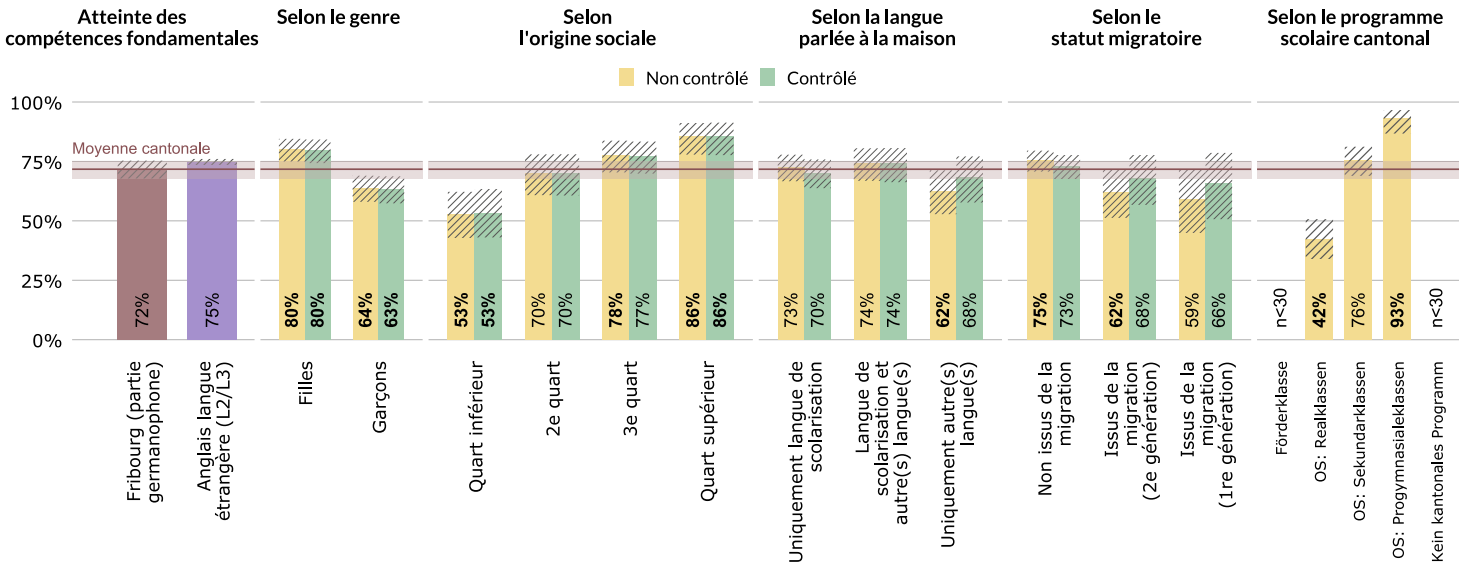
L2 Français – Compréhension écrite



L3 Anglais – Compréhension orale



L3 Anglais – Compréhension écrite



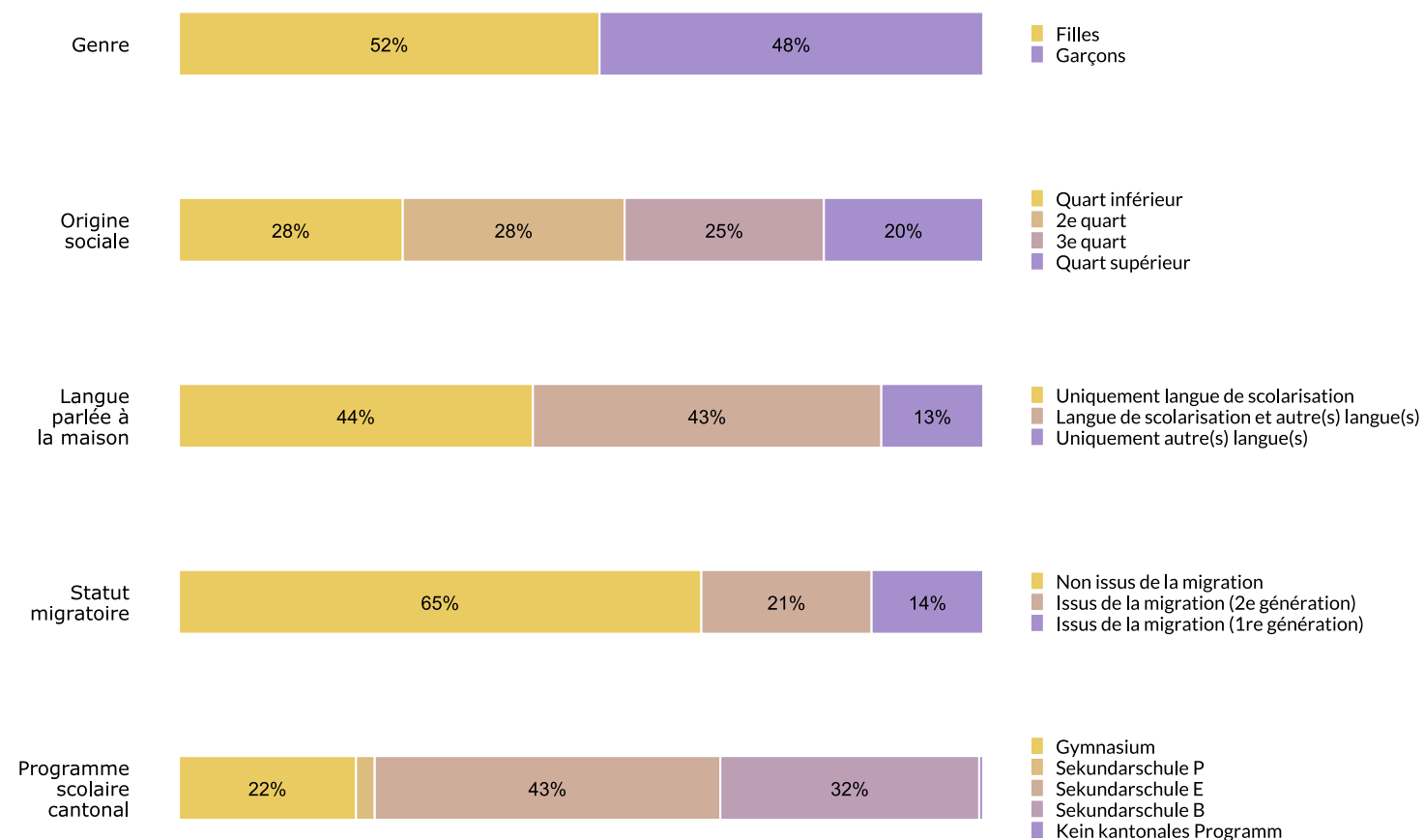


Soleure

Population et échantillon

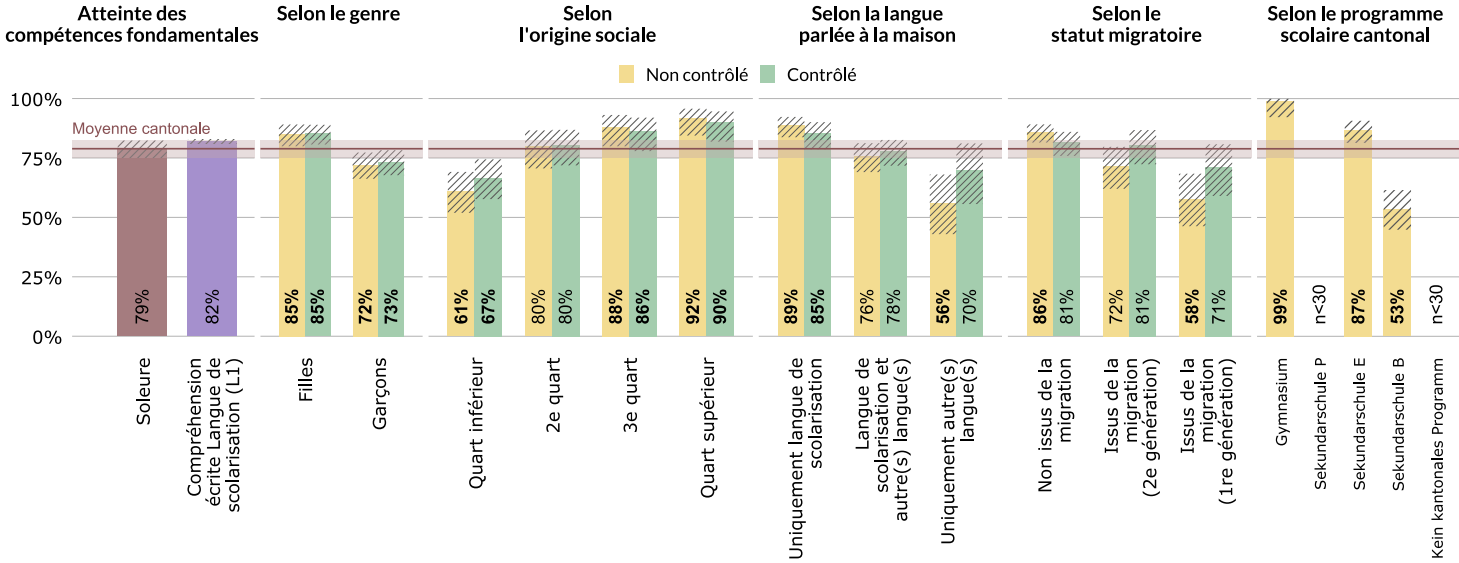
Design de l'échantillonnage : recensement scolaire	
Taux d'exclusion des élèves au niveau école : 2.4%	Taux d'exclusion au niveau des élèves : 2.2%
Couverture estimée : 95.4%	
Taille de la population COFO : 2 466	
Taux de participation des écoles : 100.0%	Taux de participation des élèves : 90.9%
Nombre d'élèves participants : 741	

Caractéristiques de la population cantonale

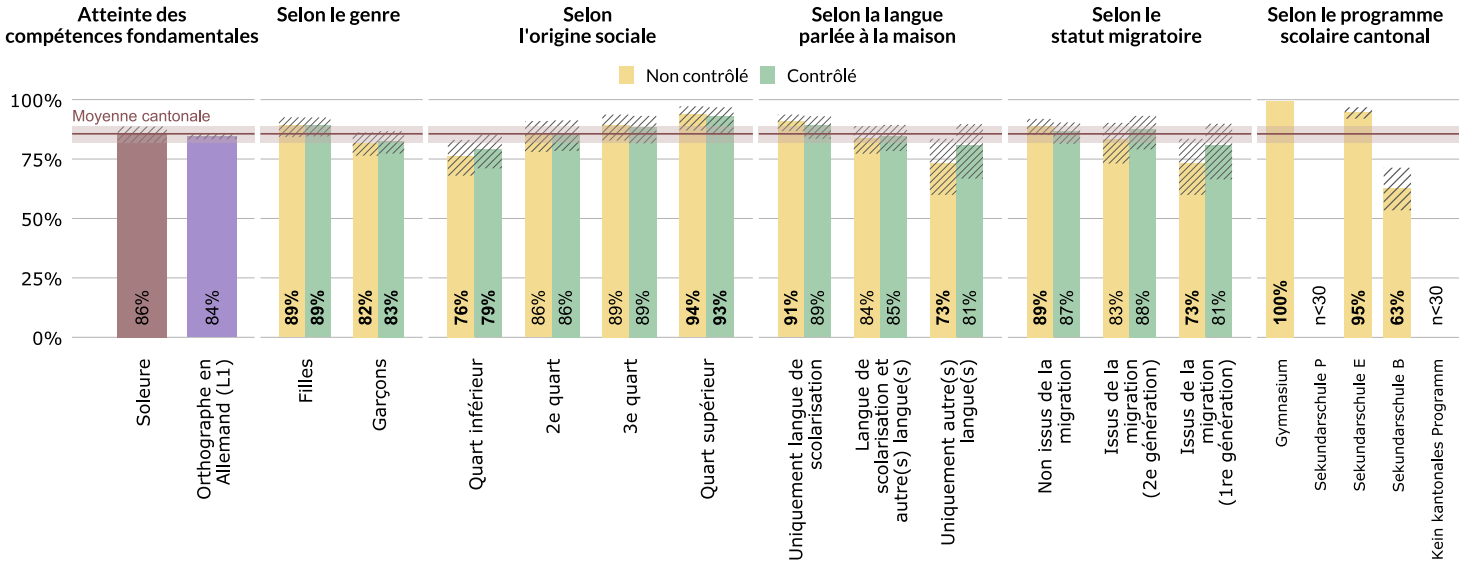


Atteinte des compétences fondamentales

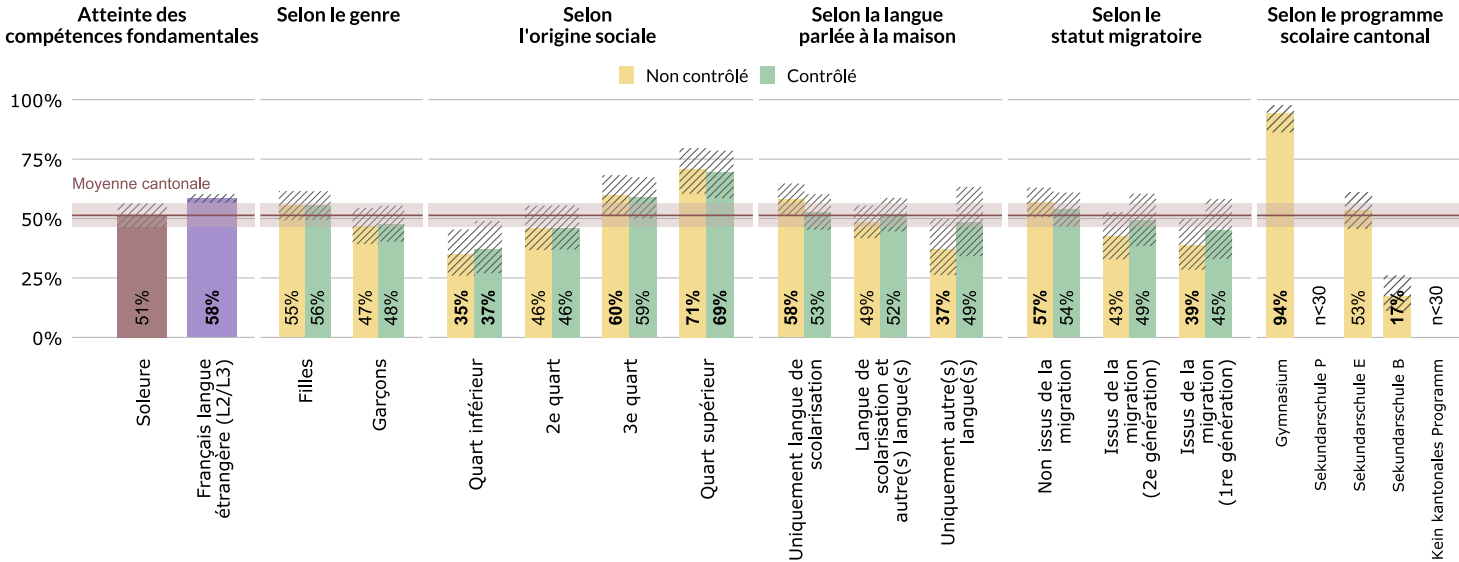
L1 Allemand – Compréhension écrite



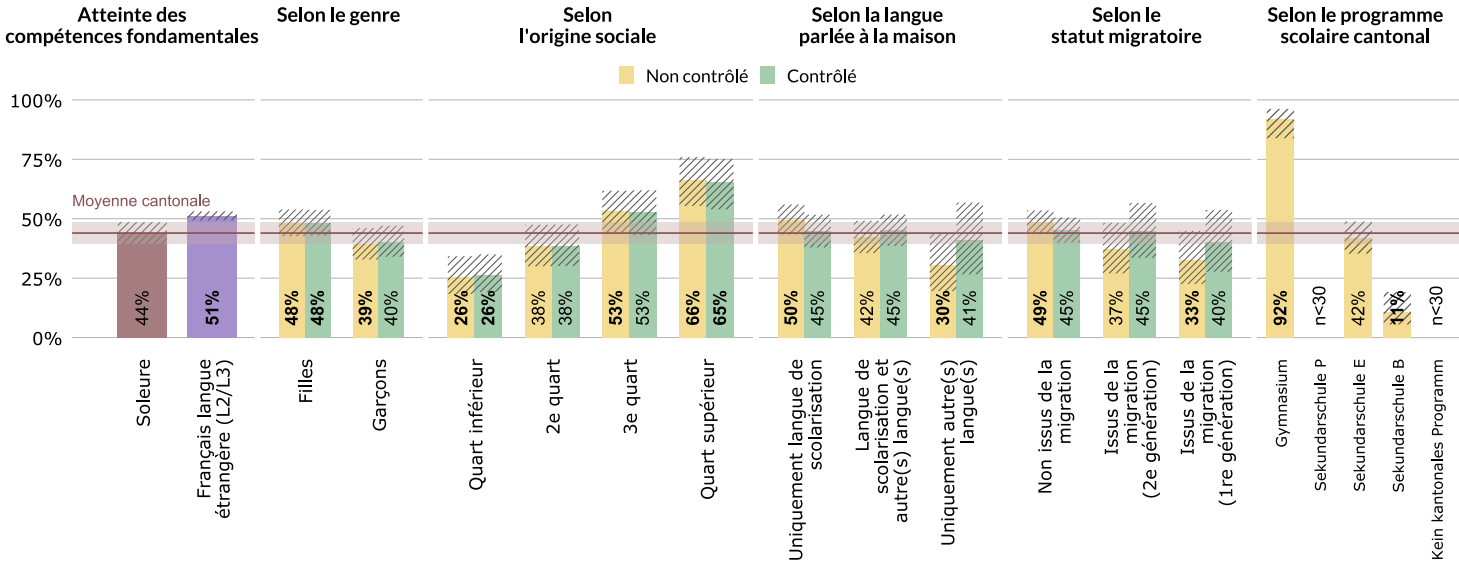
L1 Allemand – Orthographe



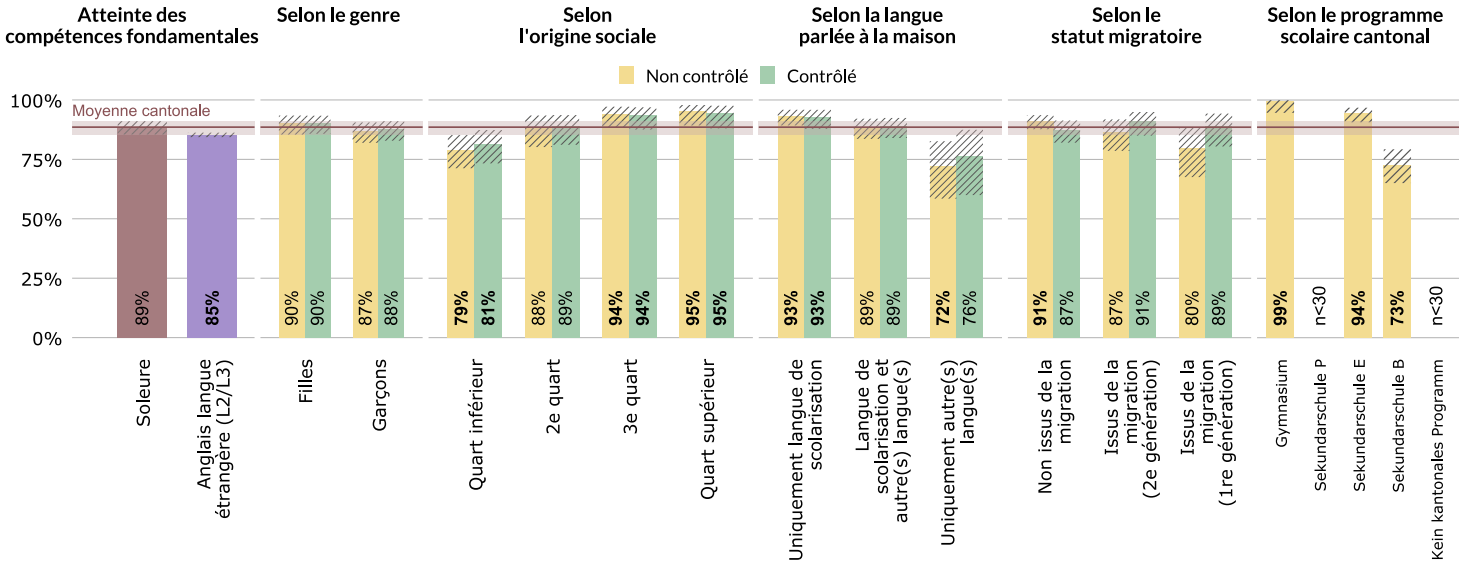
L2 Français – Compréhension orale



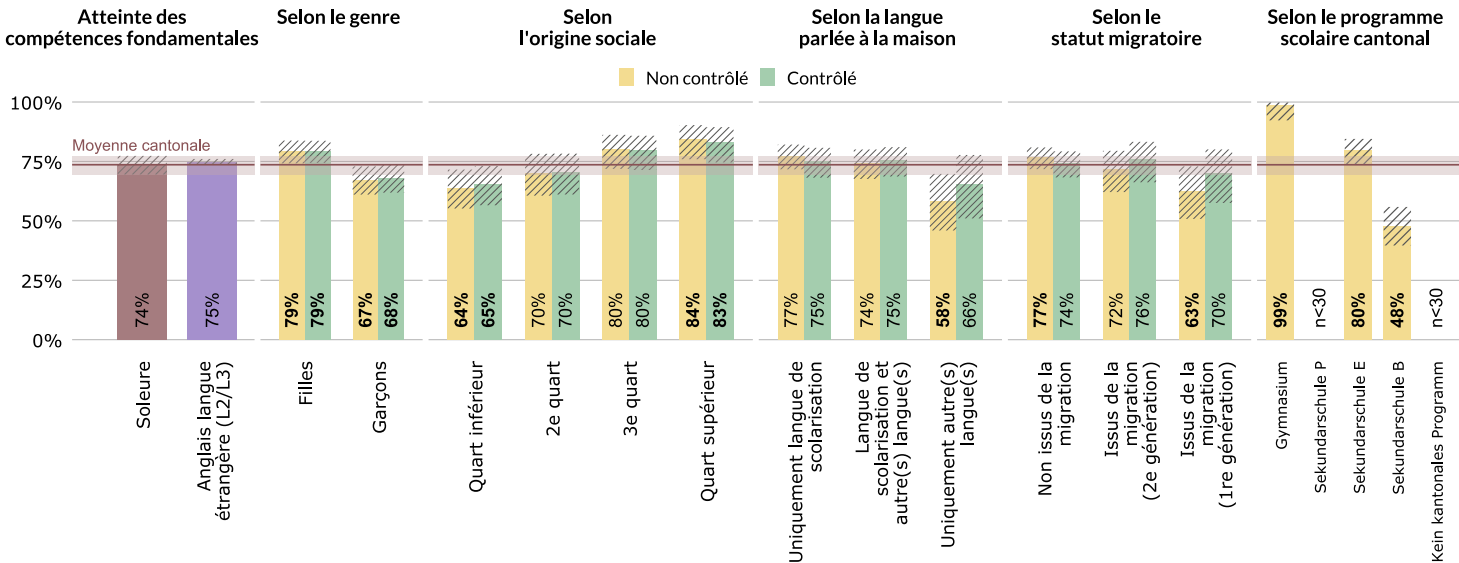
L2 Français – Compréhension écrite



L3 Anglais – Compréhension orale



L3 Anglais – Compréhension écrite



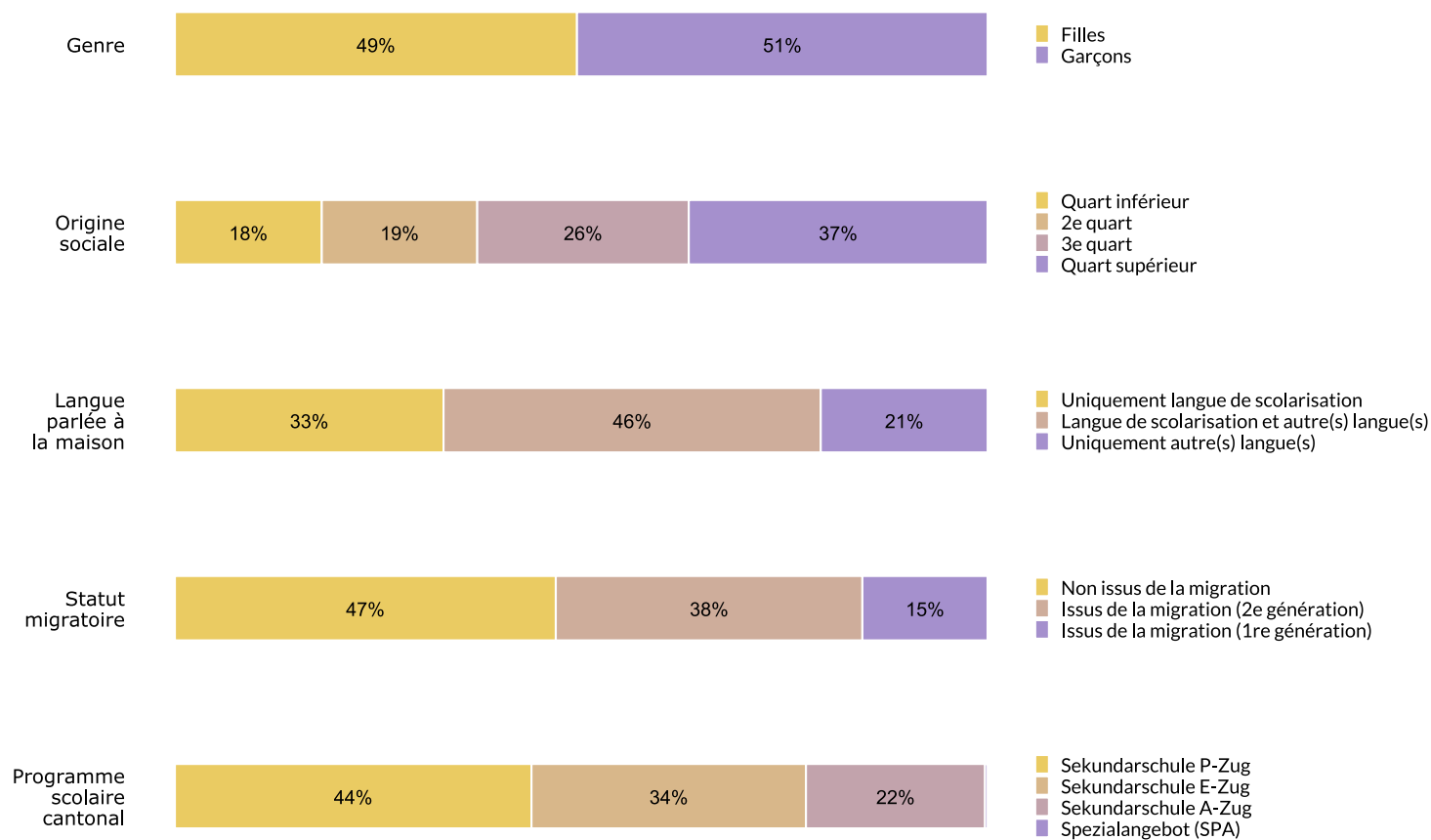


Bâle-Ville

Population et échantillon

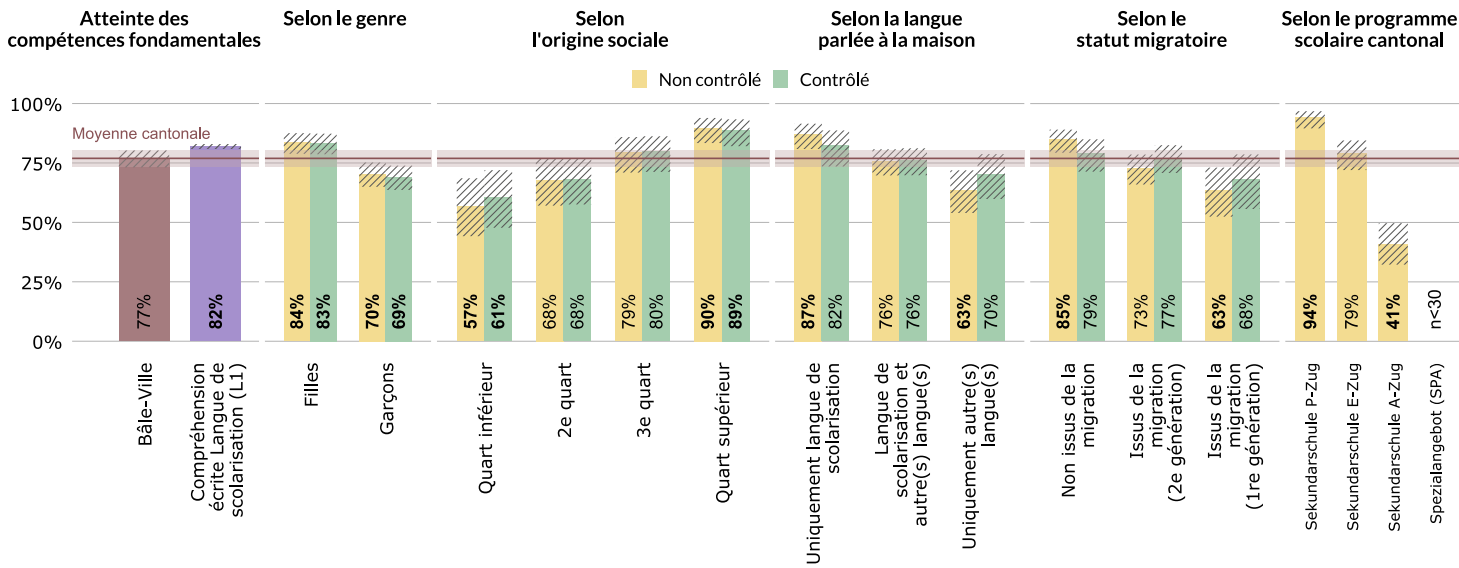
Design de l'échantillonnage : recensement scolaire	
Taux d'exclusion des élèves au niveau école : 1.0%	Taux d'exclusion au niveau des élèves : 5.0%
Couverture estimée : 94.0%	
Taille de la population COFO : 1 567	
Taux de participation des écoles : 100.0%	Taux de participation des élèves : 86.4%
Nombre d'élèves participants : 629	

Caractéristiques de la population cantonale

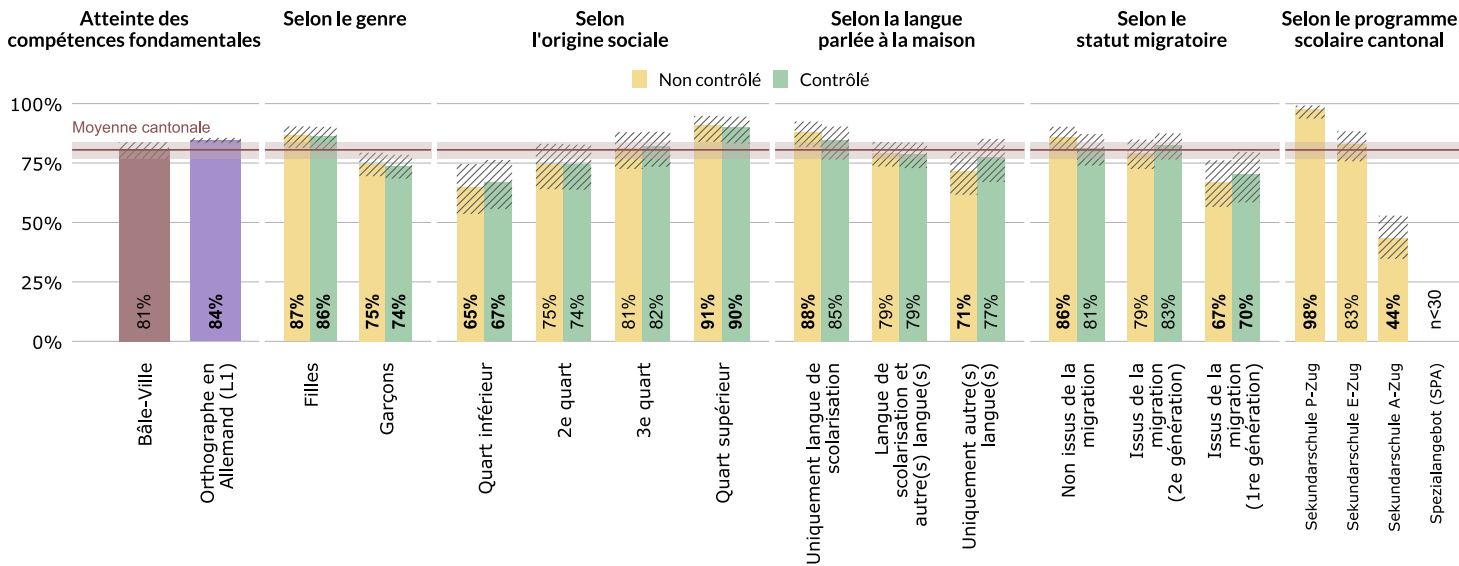


Atteinte des compétences fondamentales

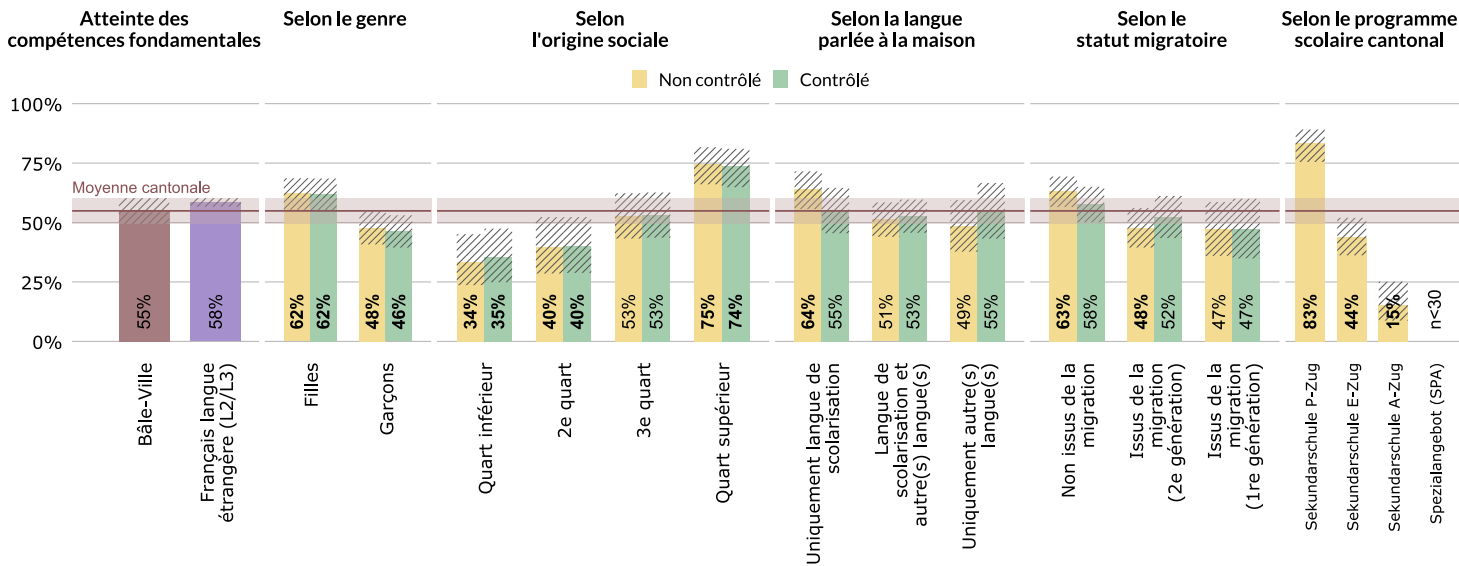
L1 Allemand – Compréhension écrite



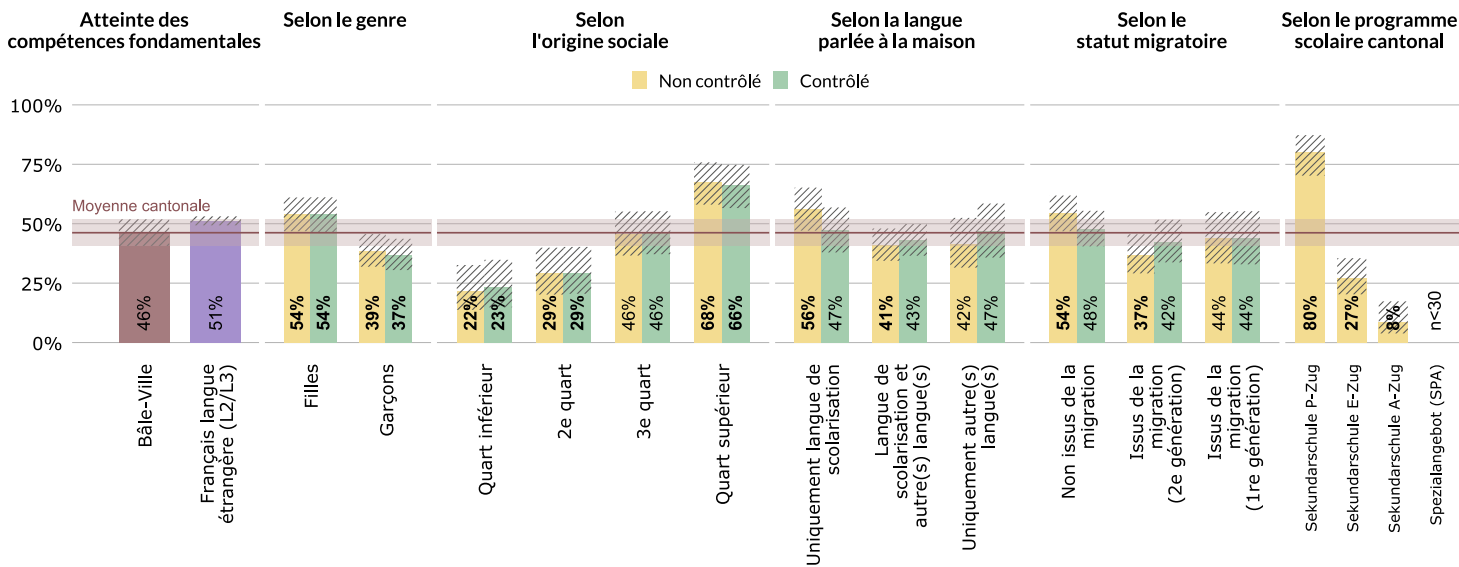
L1 Allemand – Orthographe



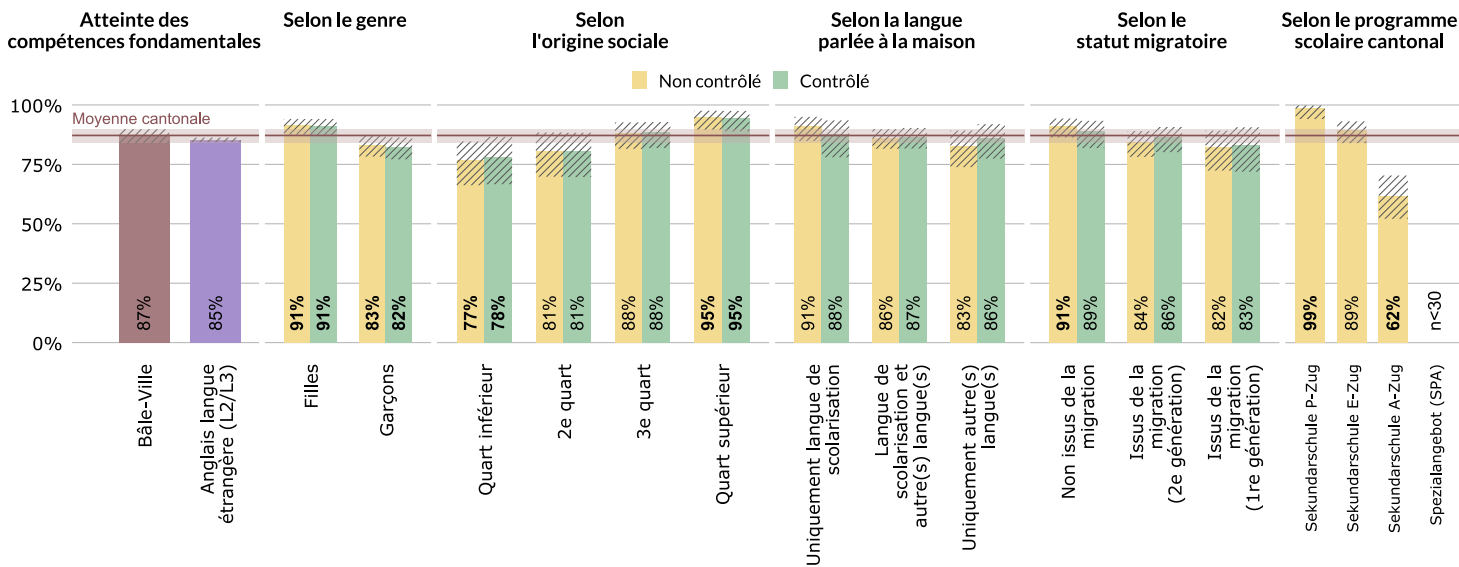
L2 Français – Compréhension orale



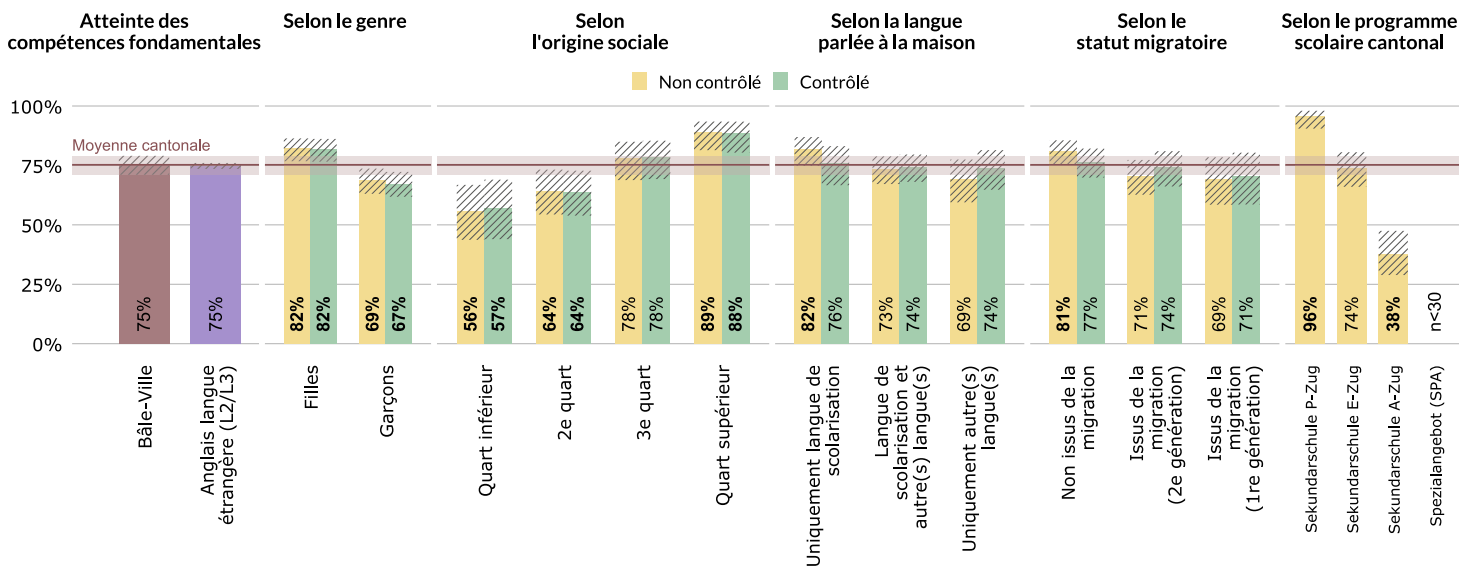
L2 Français – Compréhension écrite



L3 Anglais – Compréhension orale



L3 Anglais – Compréhension écrite



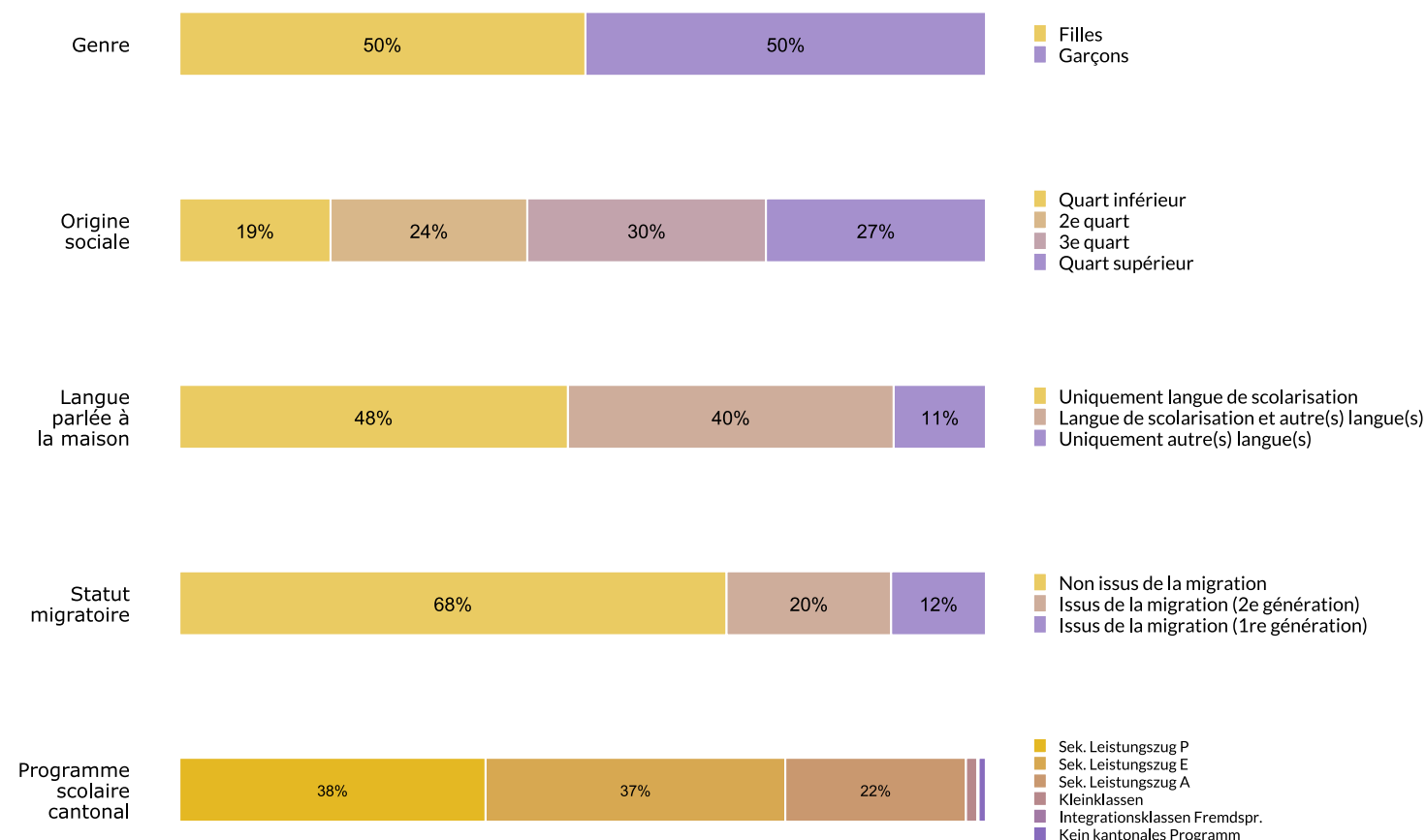


Bâle-Campagne

Population et échantillon

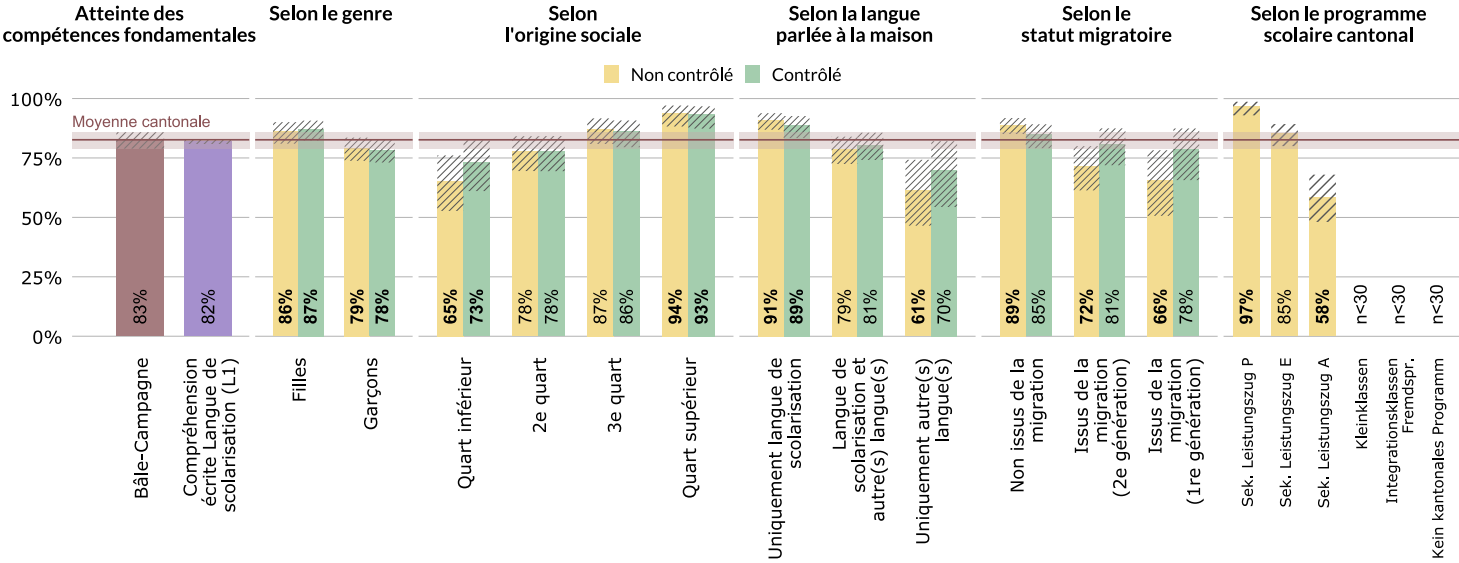
Design de l'échantillonnage : recensement scolaire	
Taux d'exclusion des élèves au niveau école : 2.2%	Taux d'exclusion au niveau des élèves : 1.4%
Couverture estimée : 96.4%	
Taille de la population COFO : 2 812	
Taux de participation des écoles : 100.0%	Taux de participation des élèves : 90.3%
Nombre d'élèves participants : 676	

Caractéristiques de la population cantonale

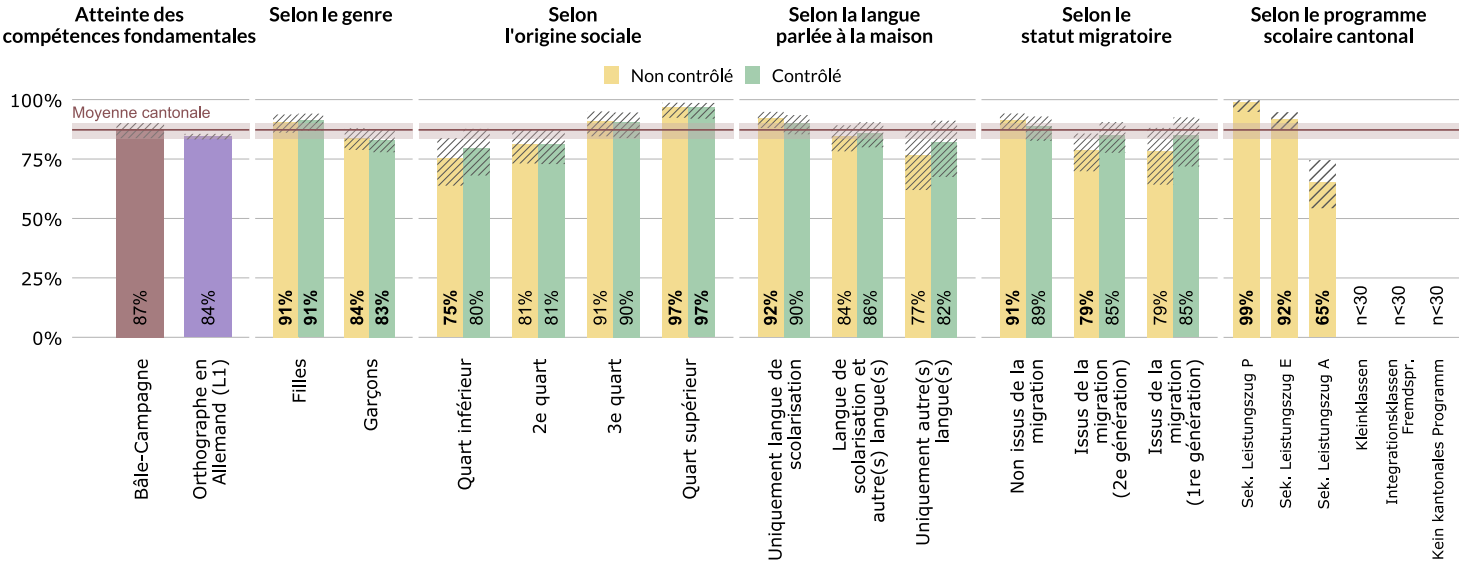


Atteinte des compétences fondamentales

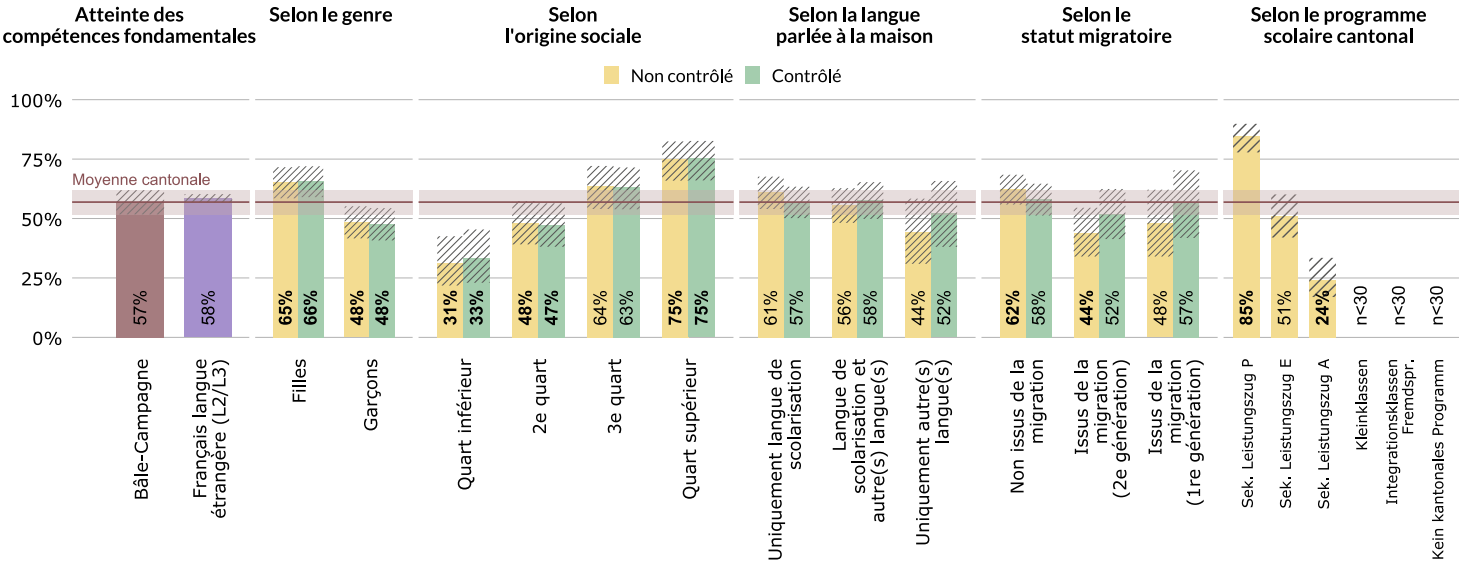
L1 Allemand – Compréhension écrite



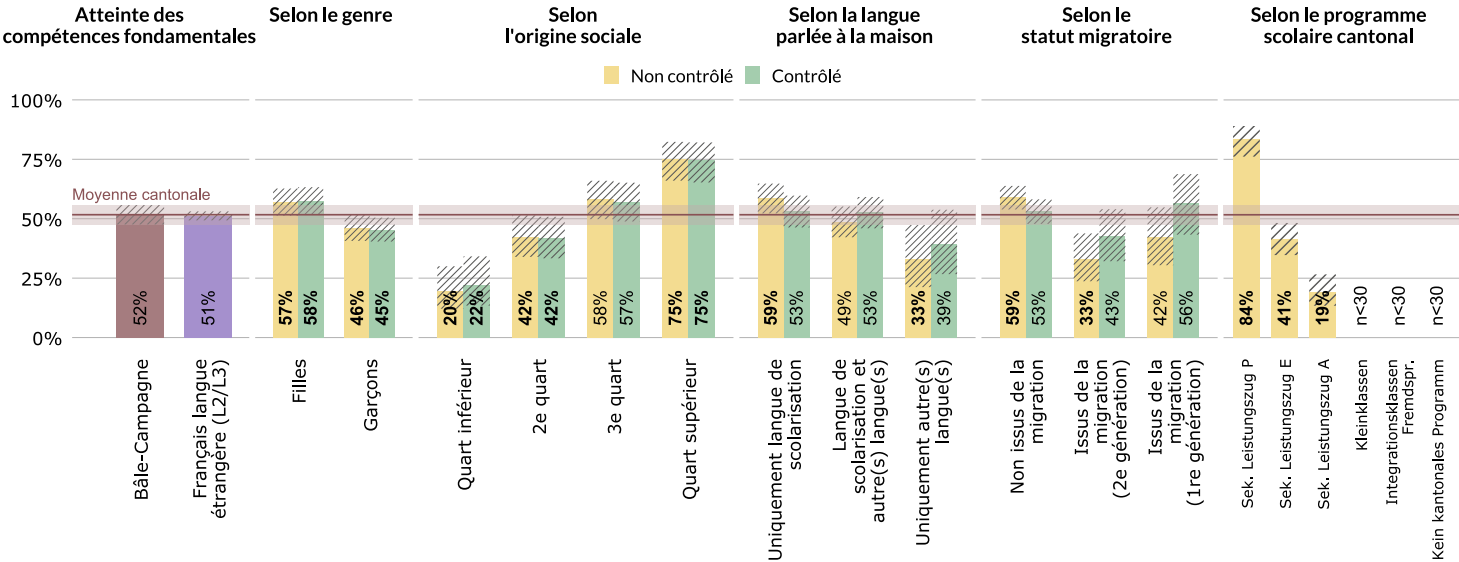
L1 Allemand – Orthographe



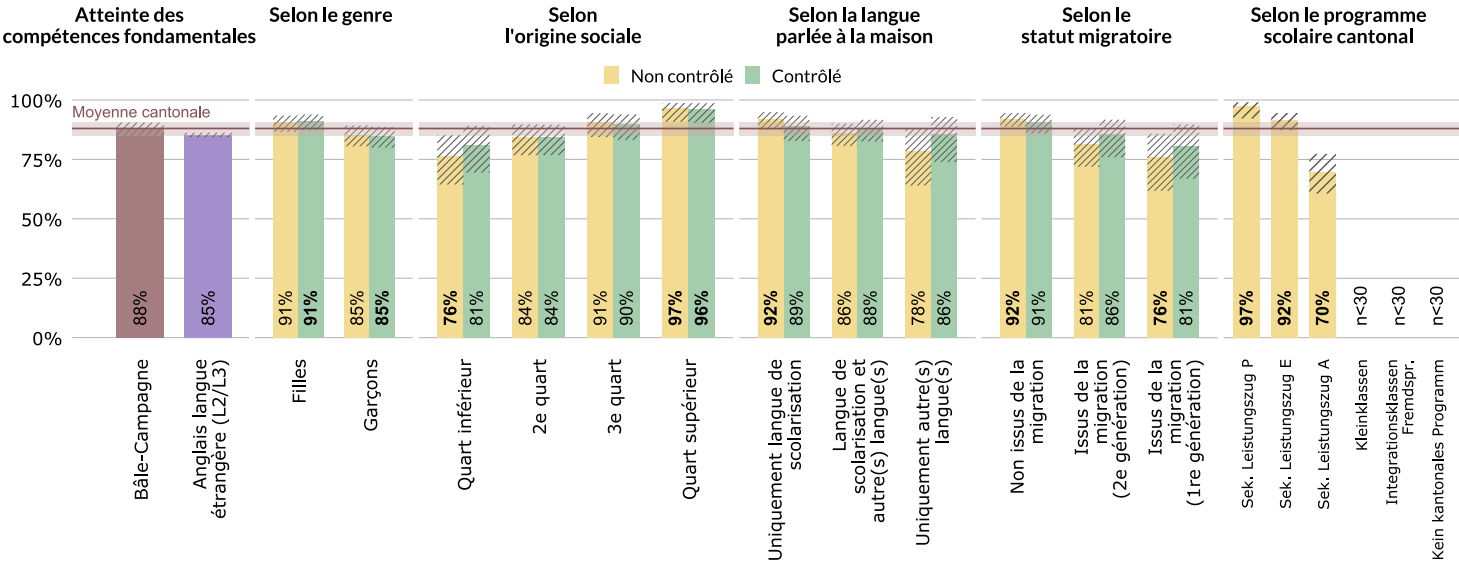
L2 Français – Compréhension orale



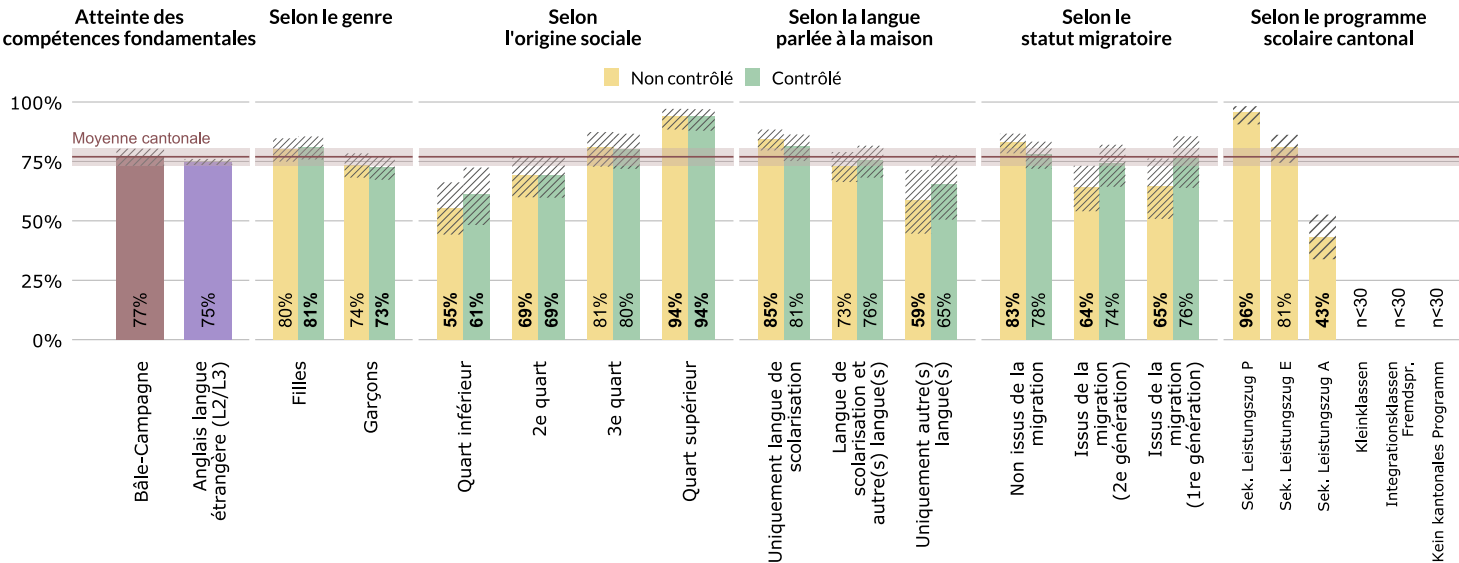
L2 Français – Compréhension écrite



L3 Anglais – Compréhension orale



L3 Anglais – Compréhension écrite



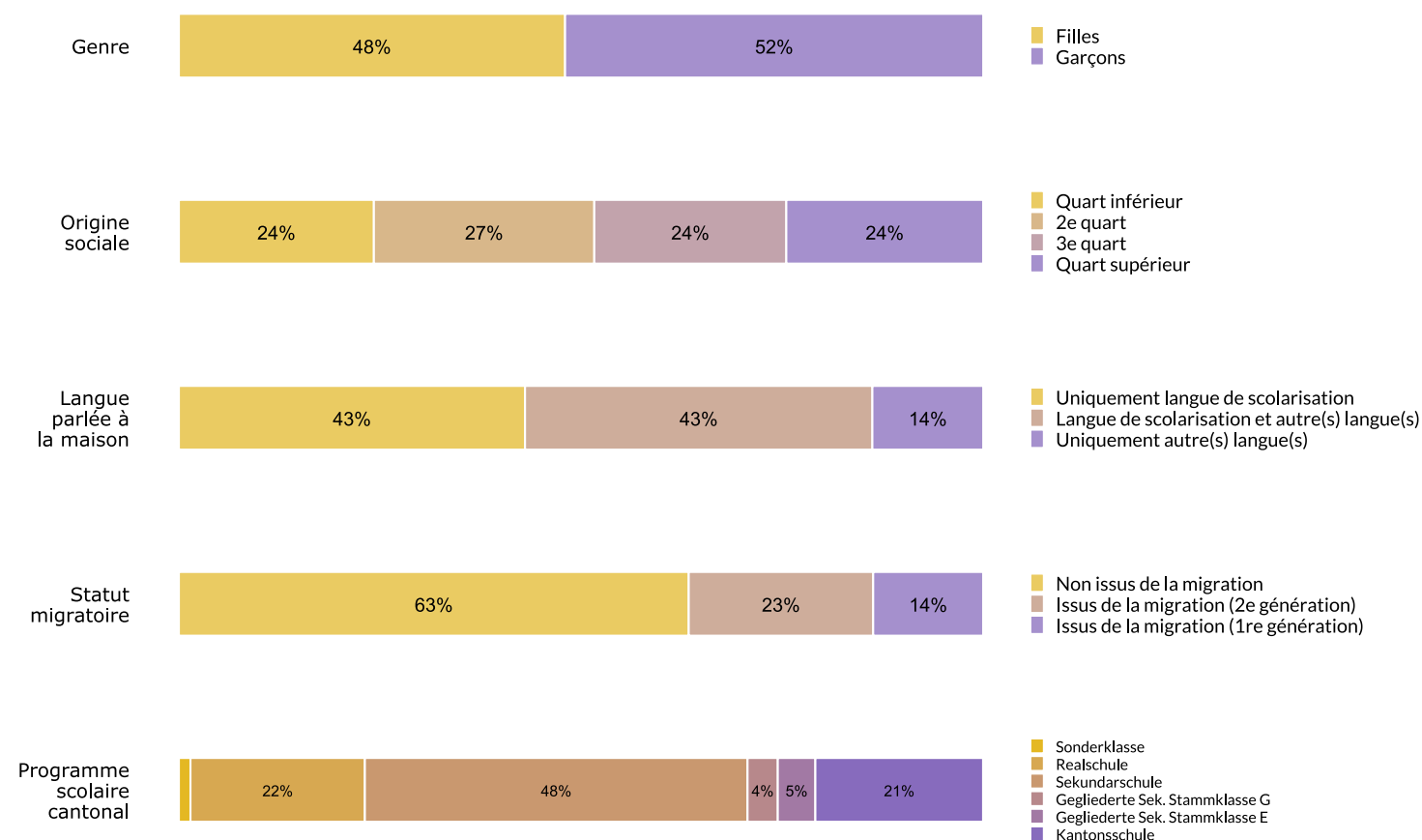


Schaffhouse

Population et échantillon

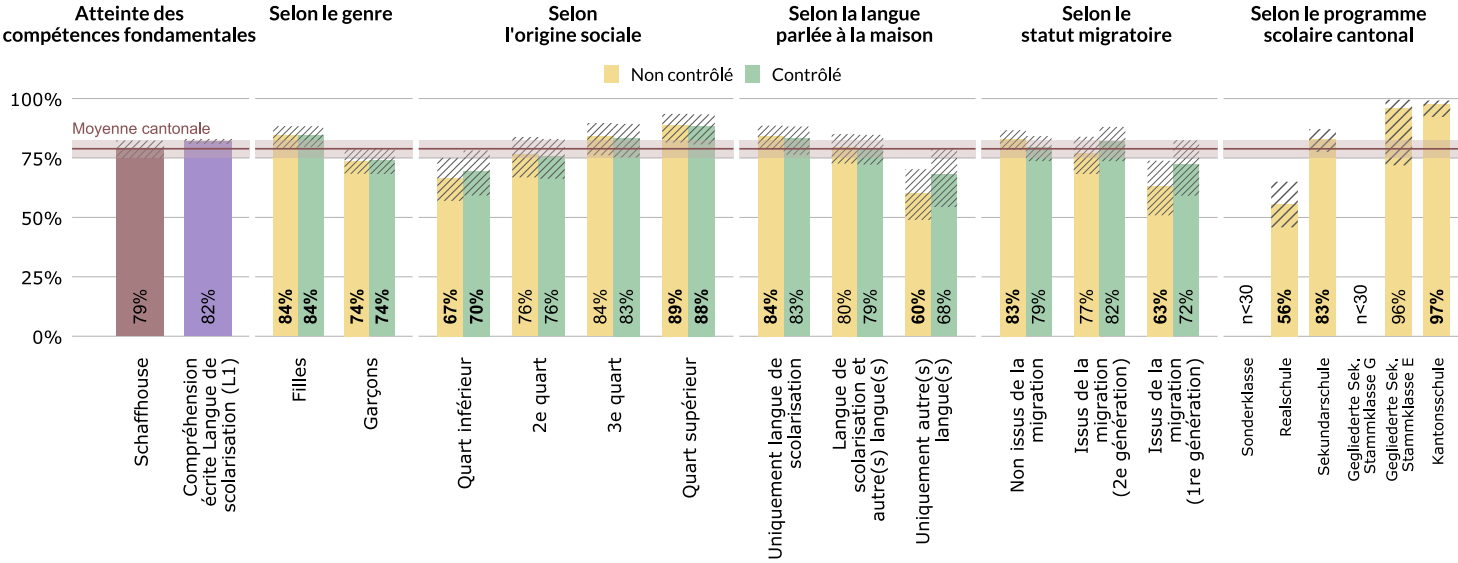
Design de l'échantillonnage : recensement scolaire	
Taux d'exclusion des élèves au niveau école : 2.2%	Taux d'exclusion au niveau des élèves : 1.1%
Couverture estimée : 96.7%	
Taille de la population COFO : 693	
Taux de participation des écoles : 100.0%	Taux de participation des élèves : 93.8%
Nombre d'élèves participants : 630	

Caractéristiques de la population cantonale

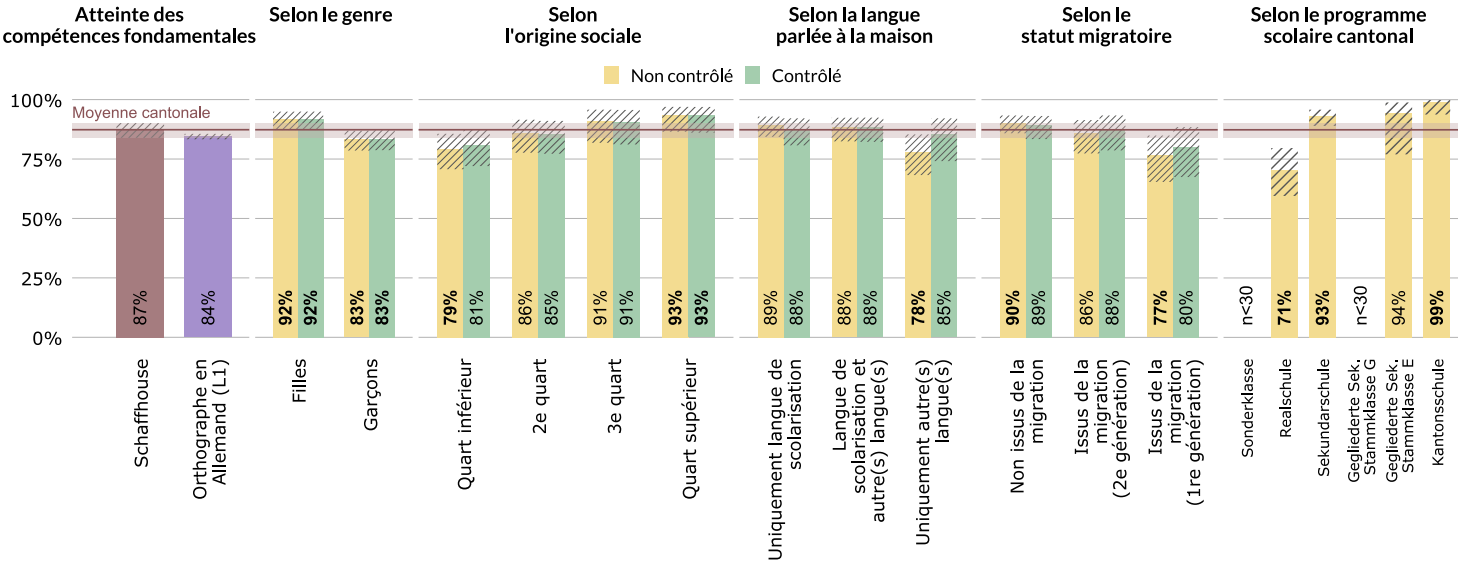


Atteinte des compétences fondamentales

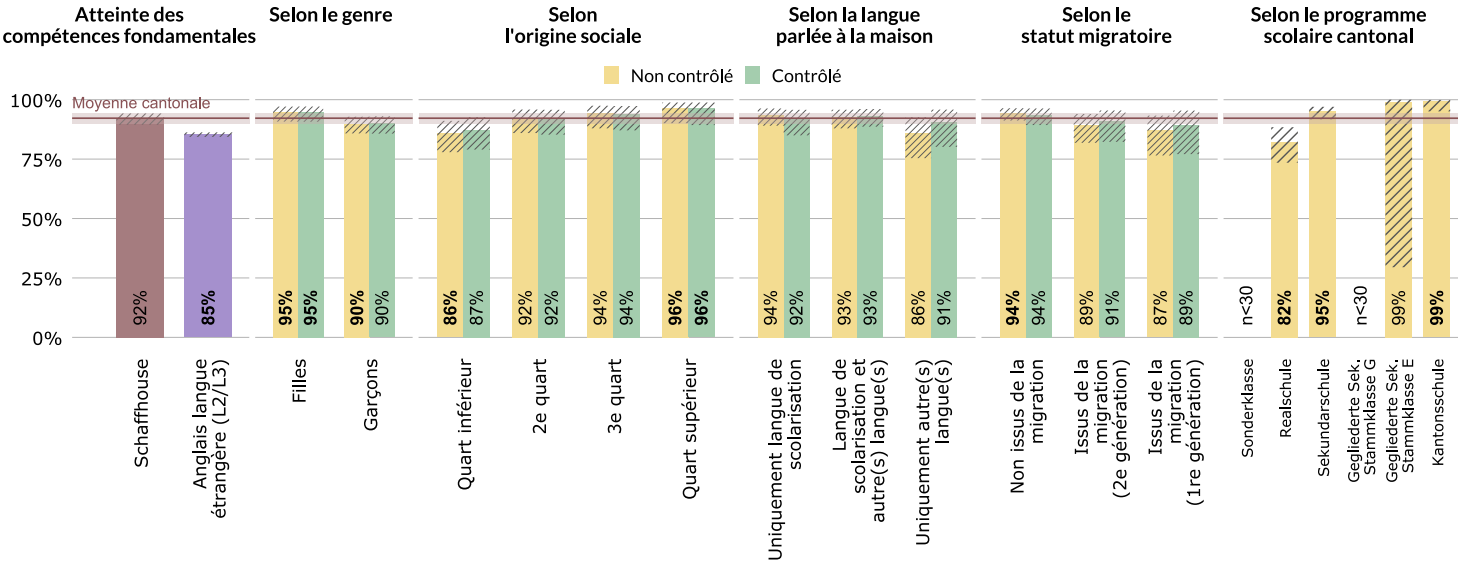
L1 Allemand – Compréhension écrite



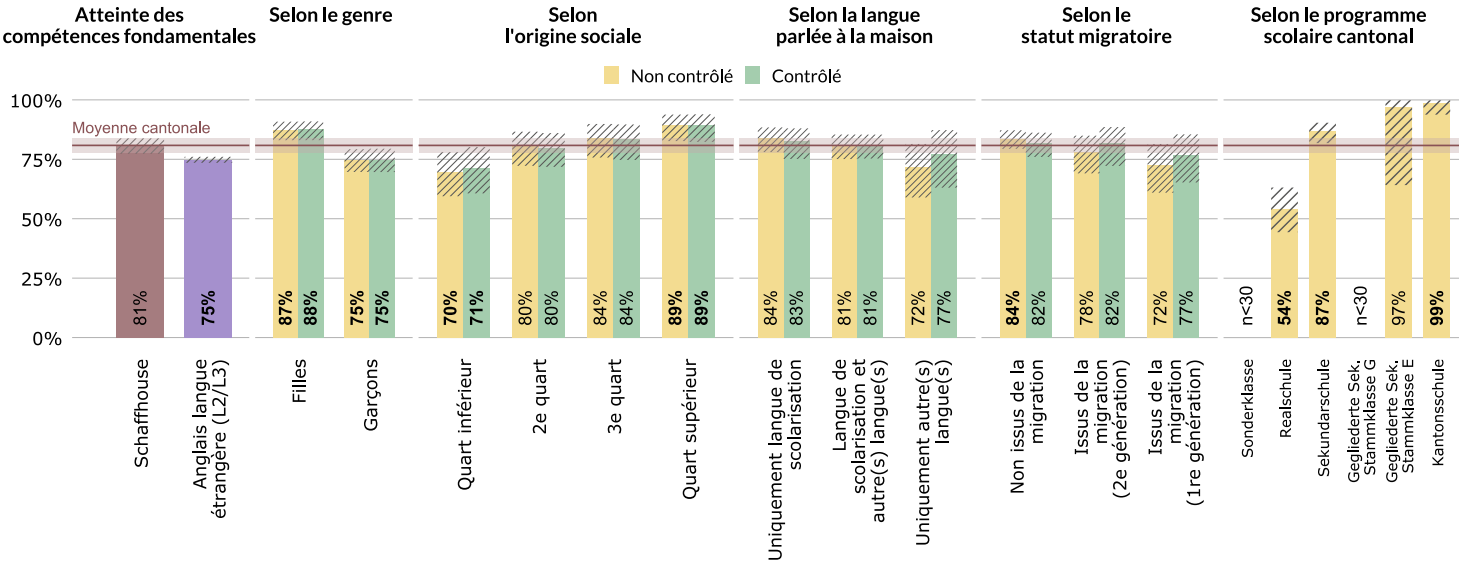
L1 Allemand – Orthographe



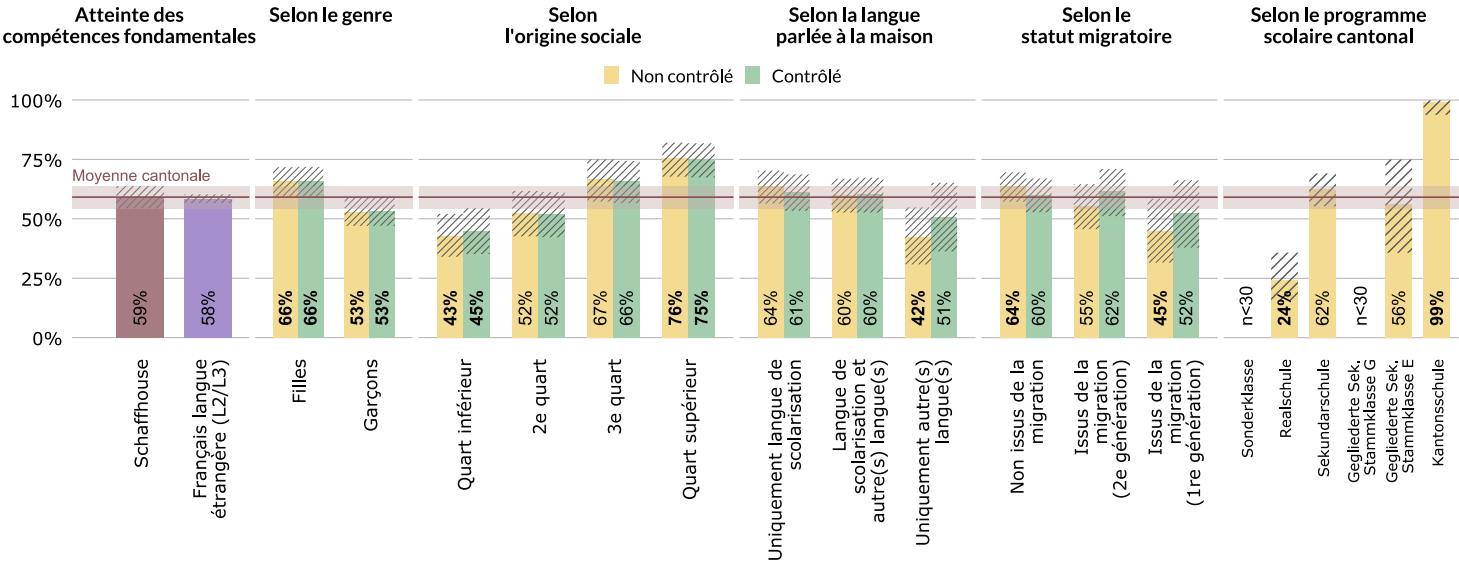
L2 Anglais – Compréhension orale



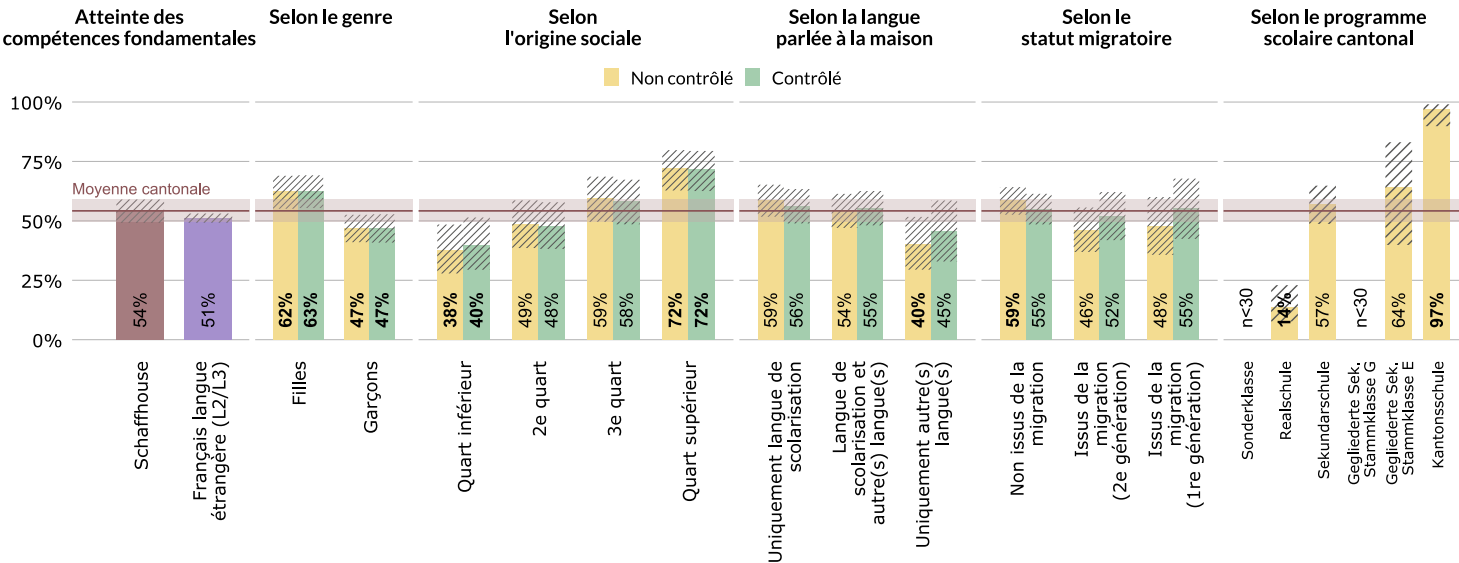
L2 Anglais – Compréhension écrite



L3 Français – Compréhension orale



L3 Français – Compréhension écrite



Appenzel Rh.-Ext.

Population et échantillon

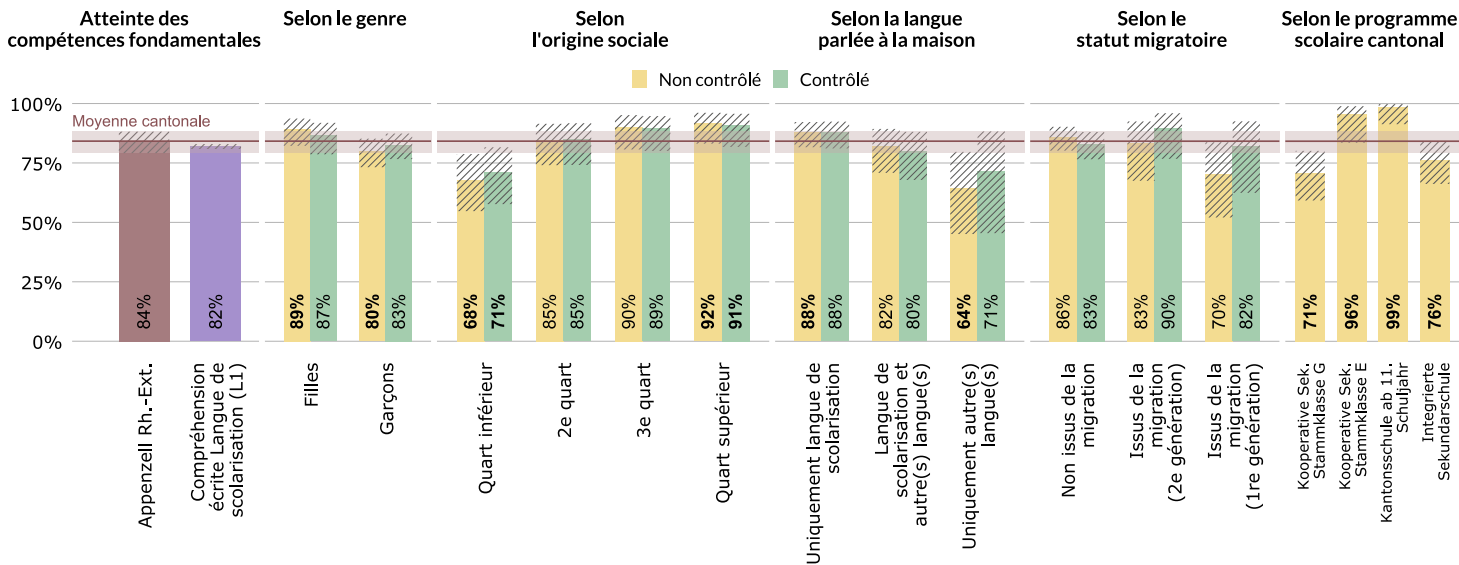
Design de l'échantillonnage : recensement scolaire	
Taux d'exclusion des élèves au niveau école : 4.5%	Taux d'exclusion au niveau des élèves : 0.0%
Couverture estimée : 95.5%	
Taille de la population COFO : 493	
Taux de participation des écoles : 100.0%	Taux de participation des élèves : 91.7%
Nombre d'élèves participants : 413	

Caractéristiques de la population cantonale

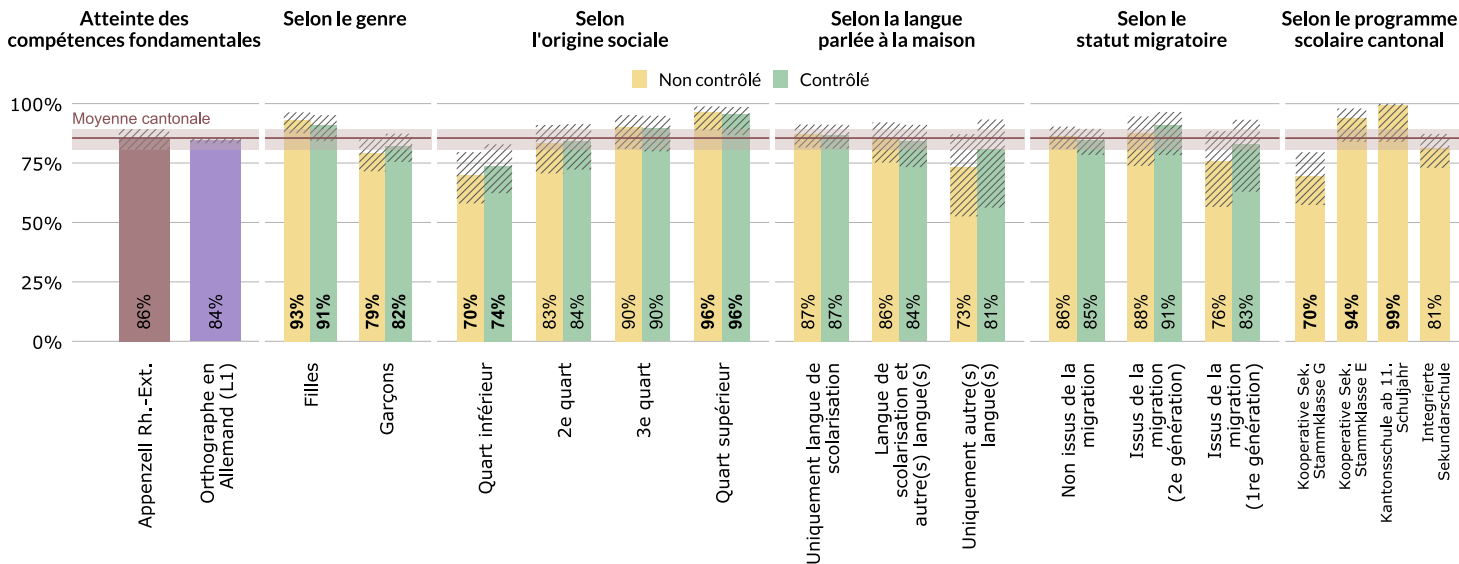


Atteinte des compétences fondamentales

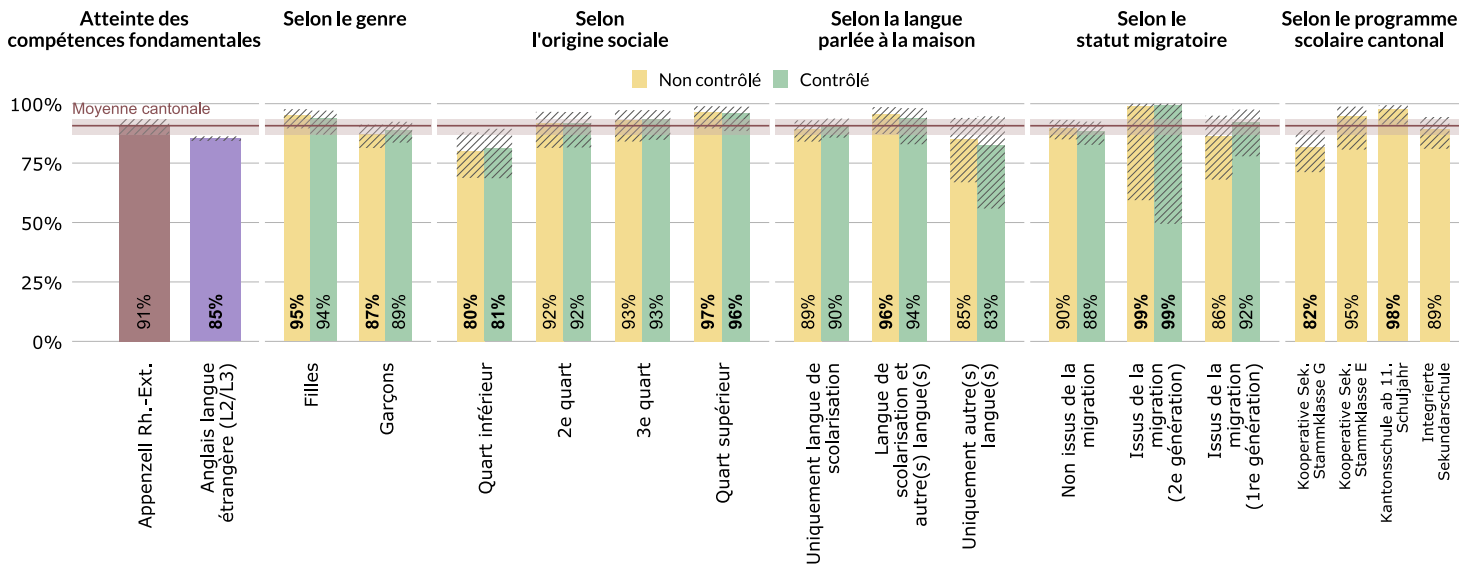
L1 Allemand – Compréhension écrite



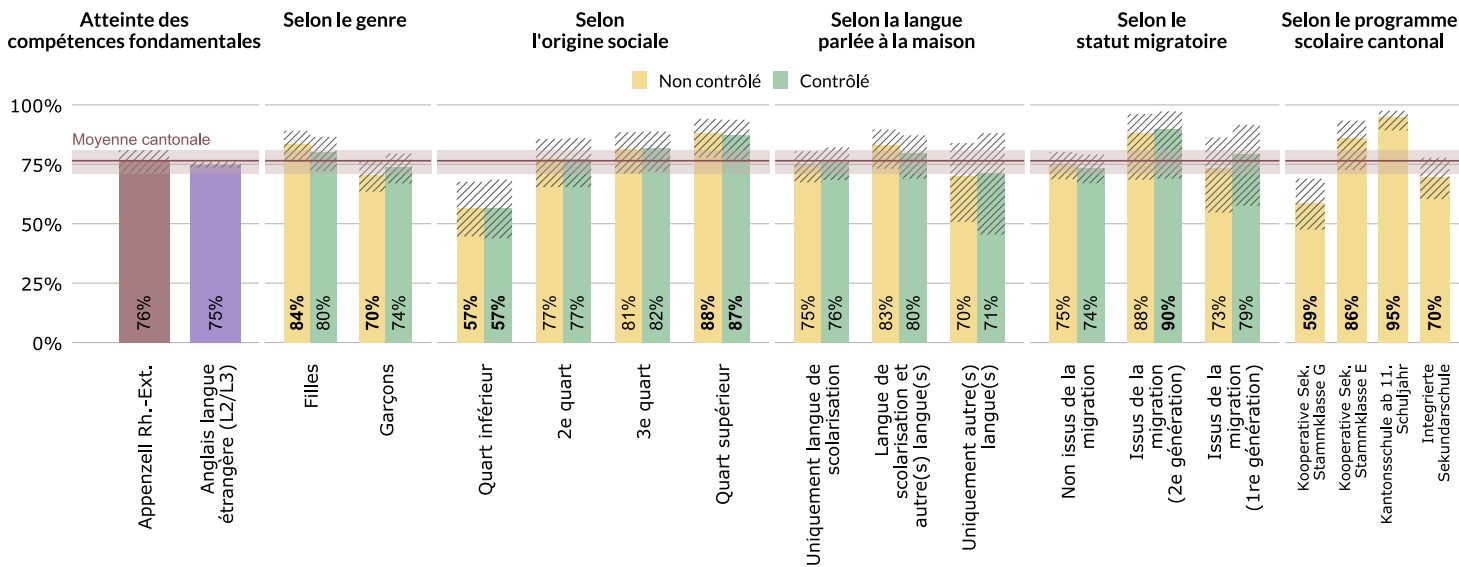
L1 Allemand – Orthographe



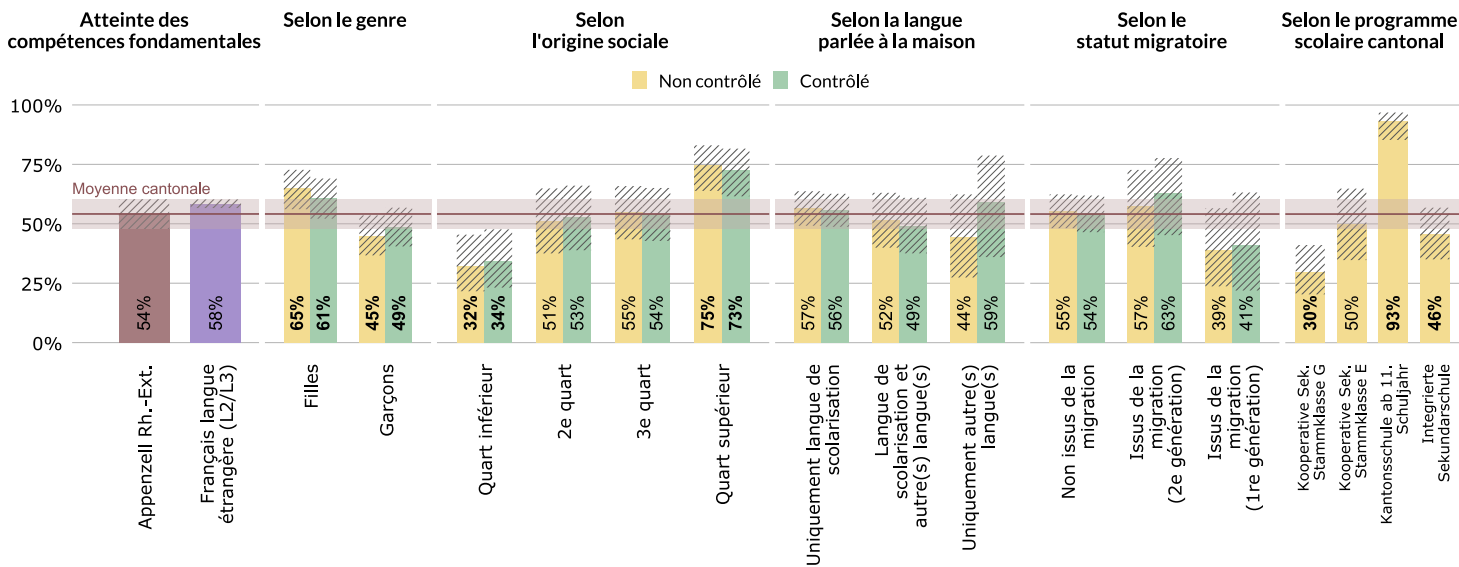
L2 Anglais – Compréhension orale



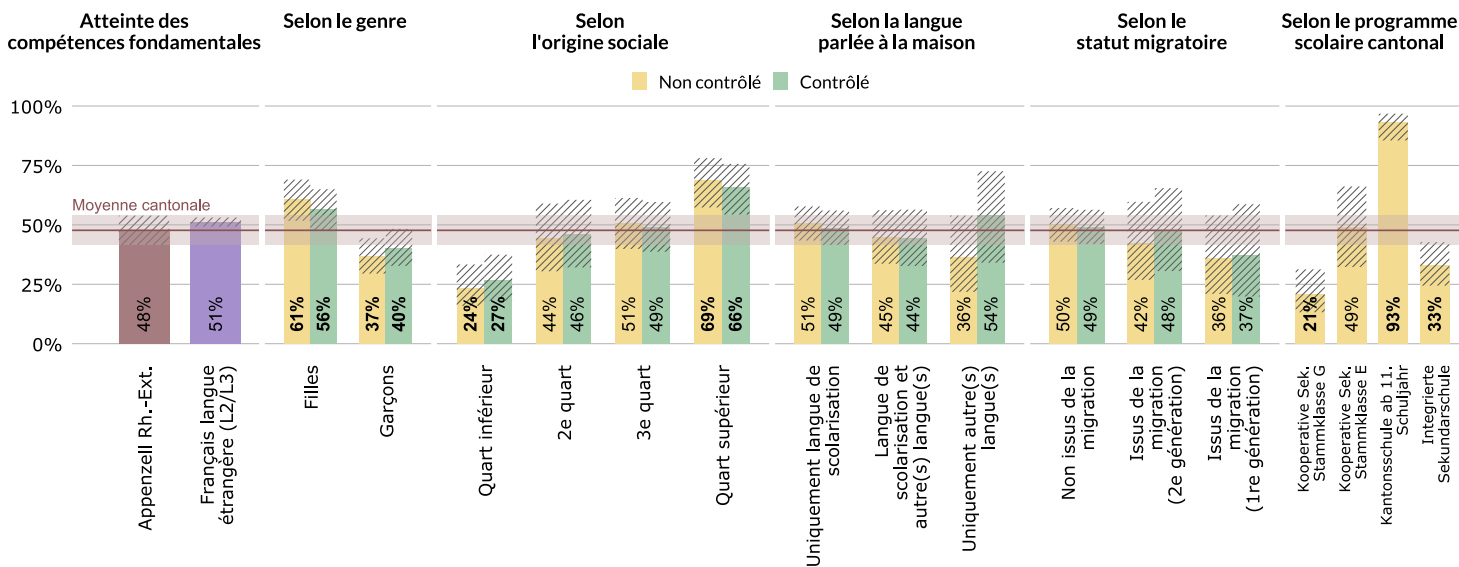
L2 Anglais – Compréhension écrite



L3 Français – Compréhension orale



L3 Français – Compréhension écrite



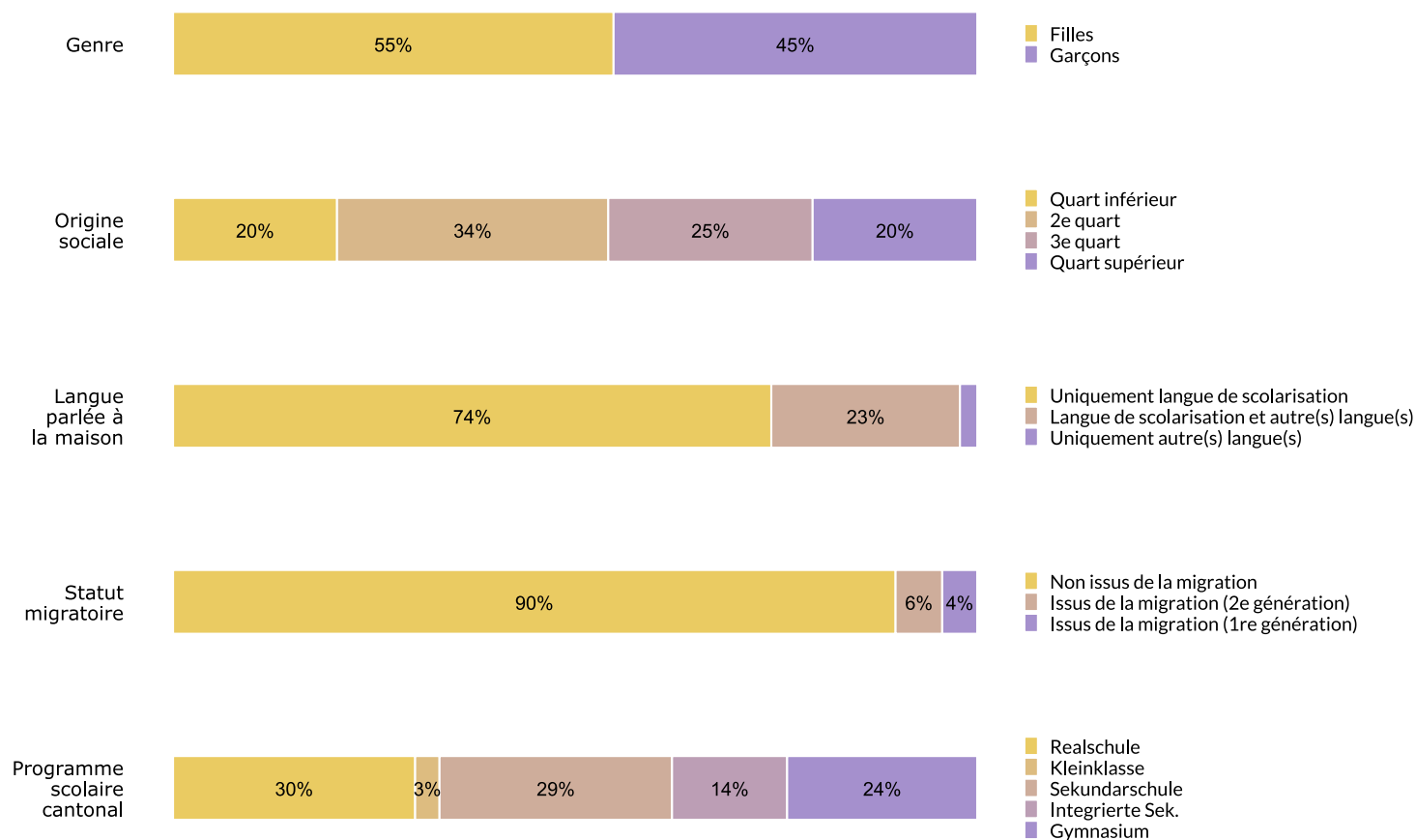


Appenzel Rh.-Int.

Population et échantillon

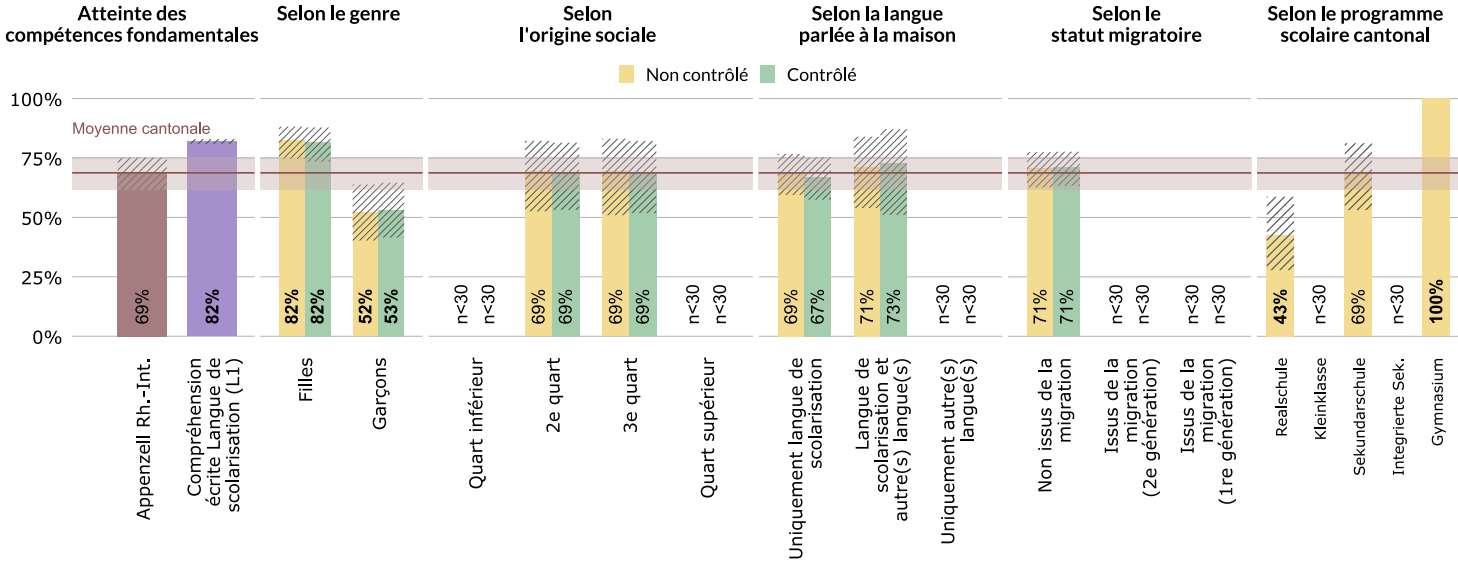
Design de l'échantillonnage : recensement scolaire	
Taux d'exclusion des élèves au niveau école : 0.0%	Taux d'exclusion au niveau des élèves : 0.0%
Couverture estimée : 100.0%	
Taille de la population COFO : 166	
Taux de participation des écoles : 100.0%	Taux de participation des élèves : 97.0%
Nombre d'élèves participants : 149	

Caractéristiques de la population cantonale

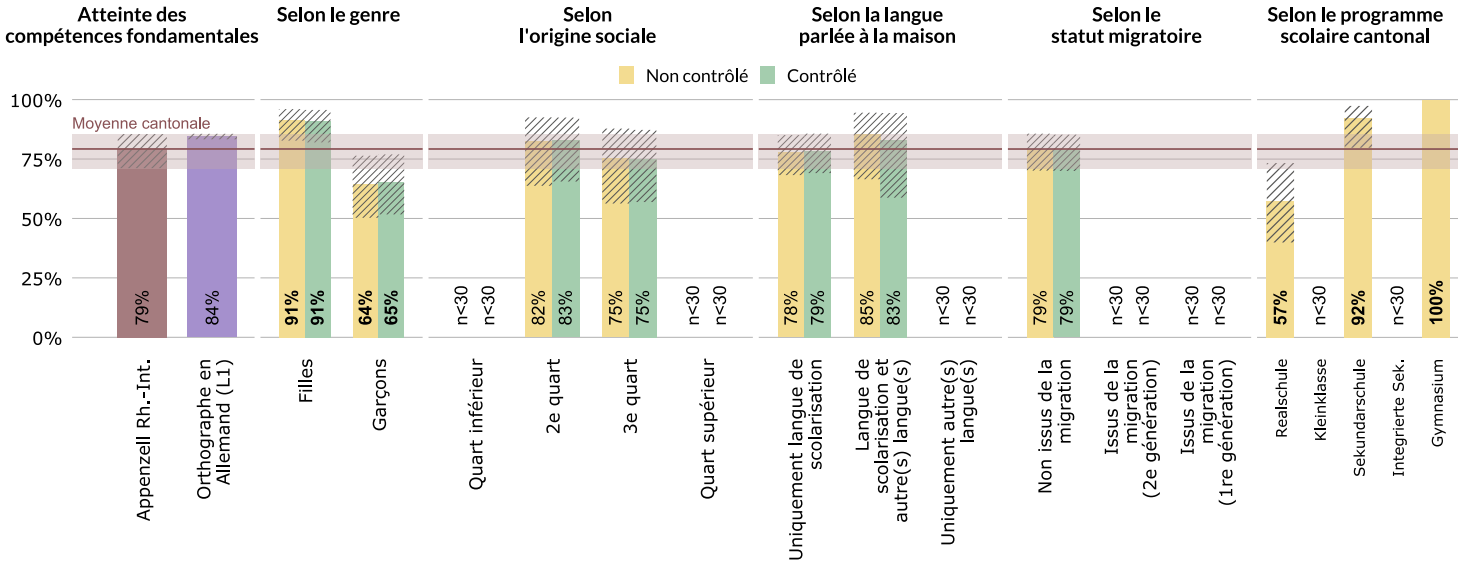


Atteinte des compétences fondamentales

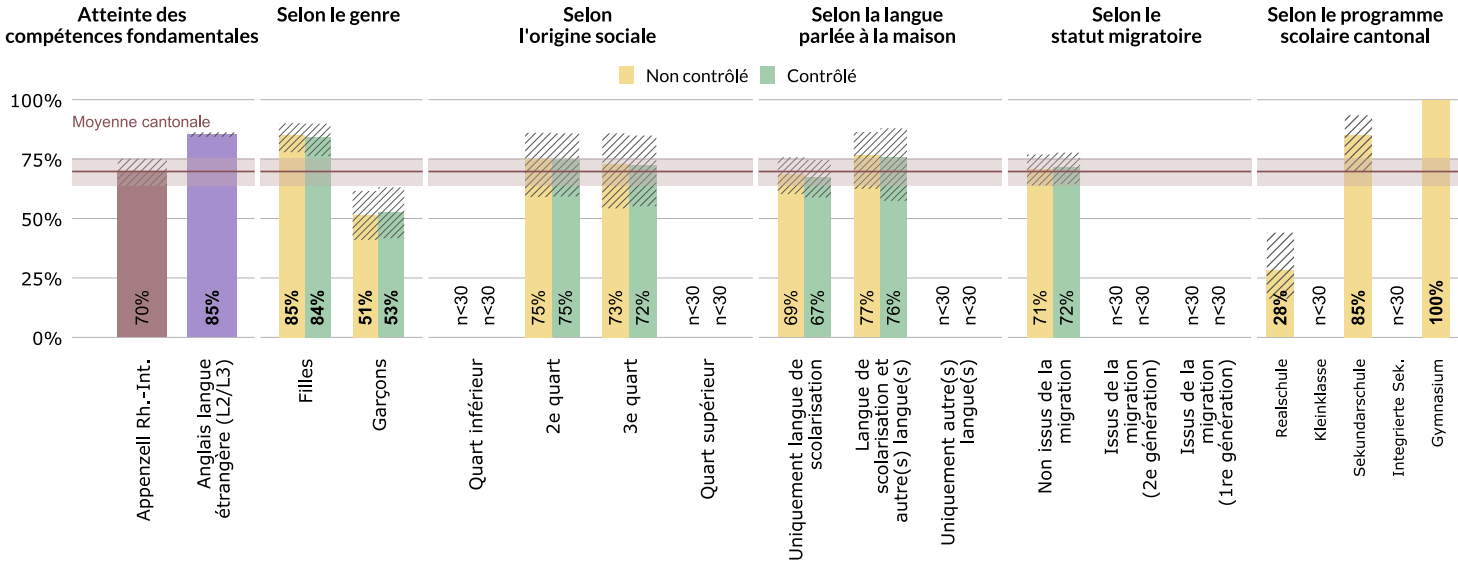
L1 Allemand – Compréhension écrite



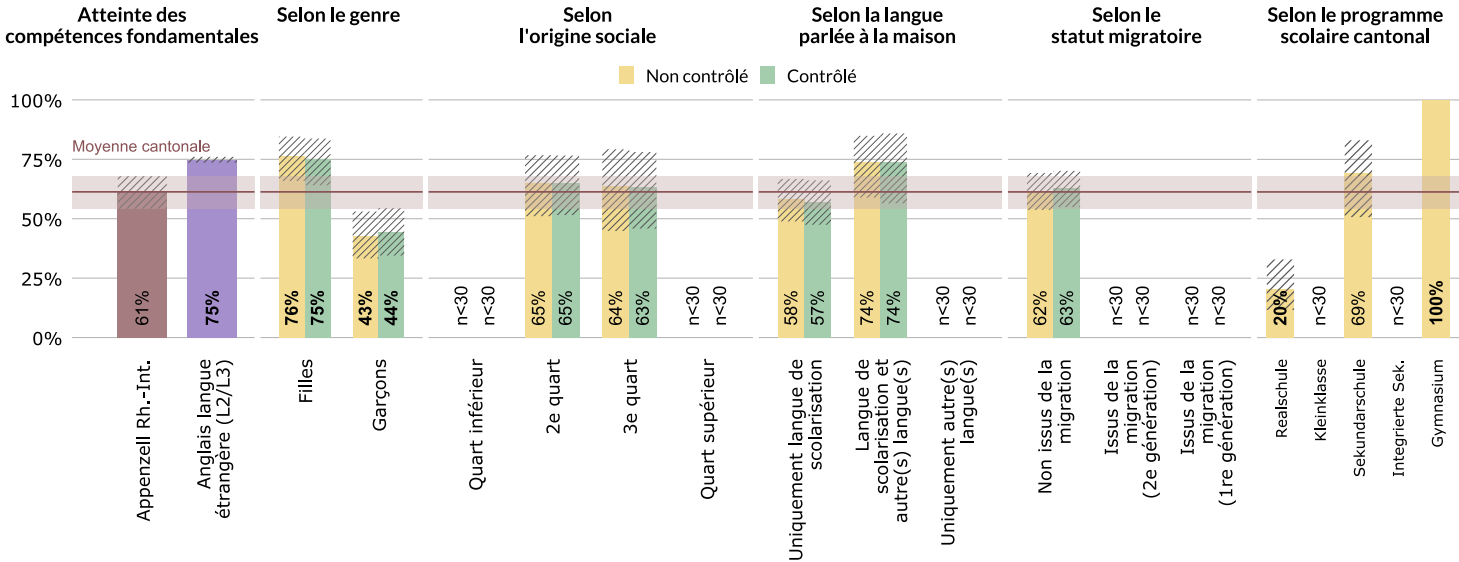
L1 Allemand – Orthographe



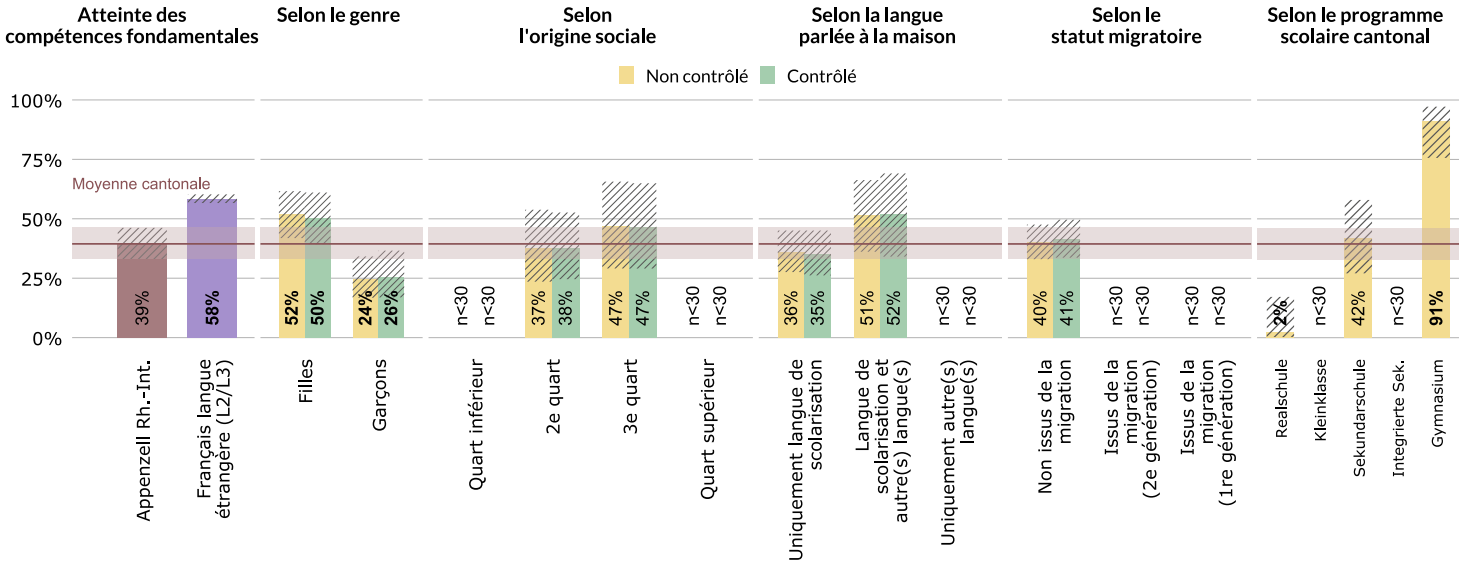
L2 Anglais – Compréhension orale



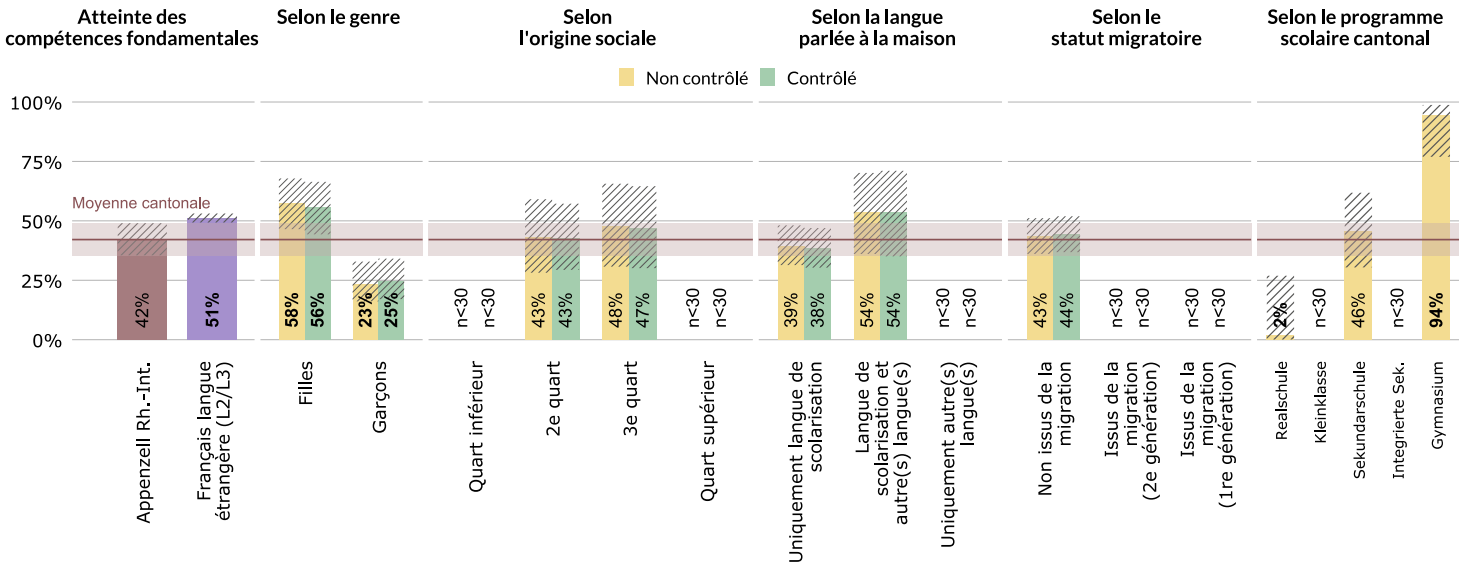
L2 Anglais – Compréhension écrite



L3 Français – Compréhension orale



L3 Français – Compréhension écrite



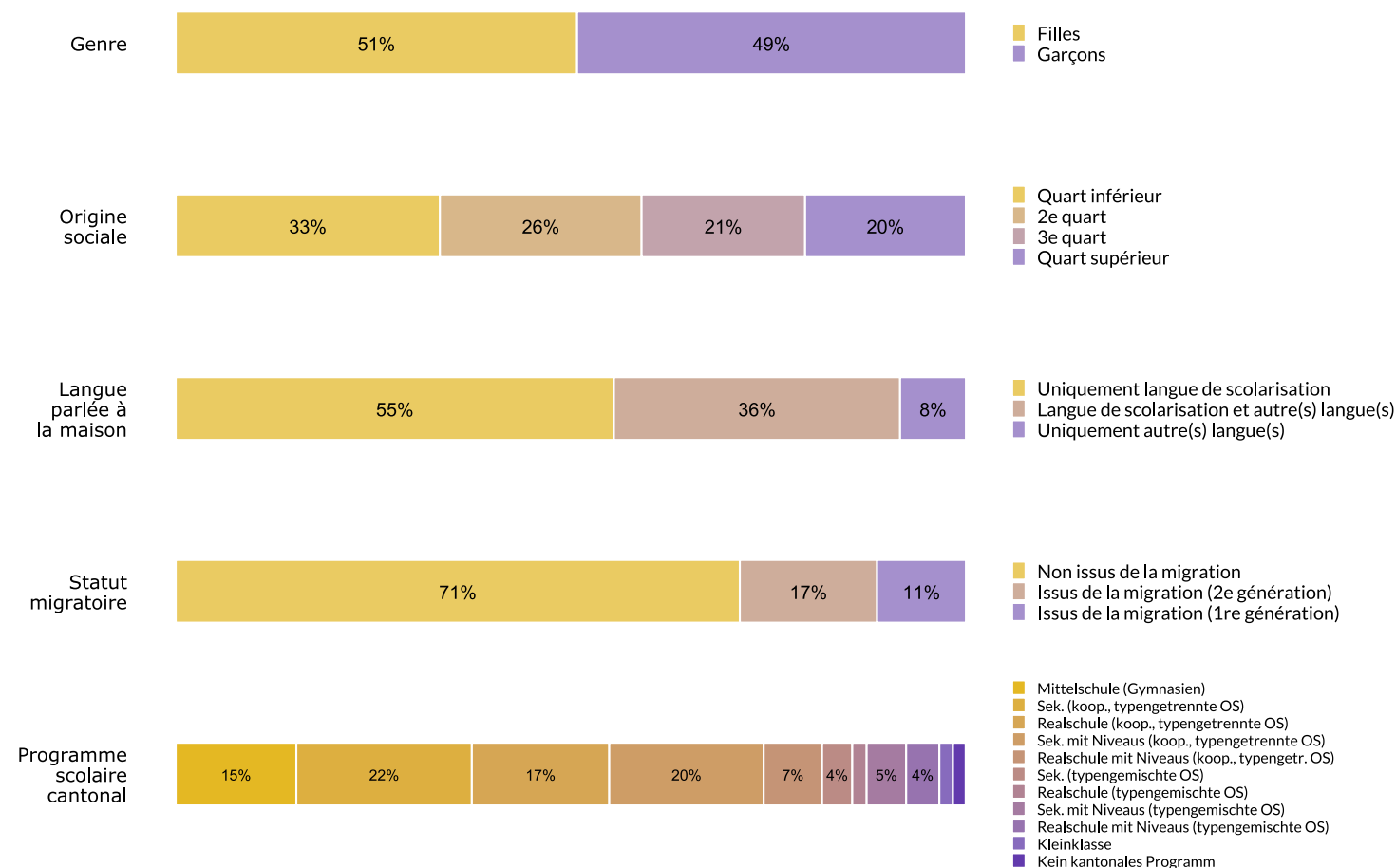


Saint-Gall

Population et échantillon

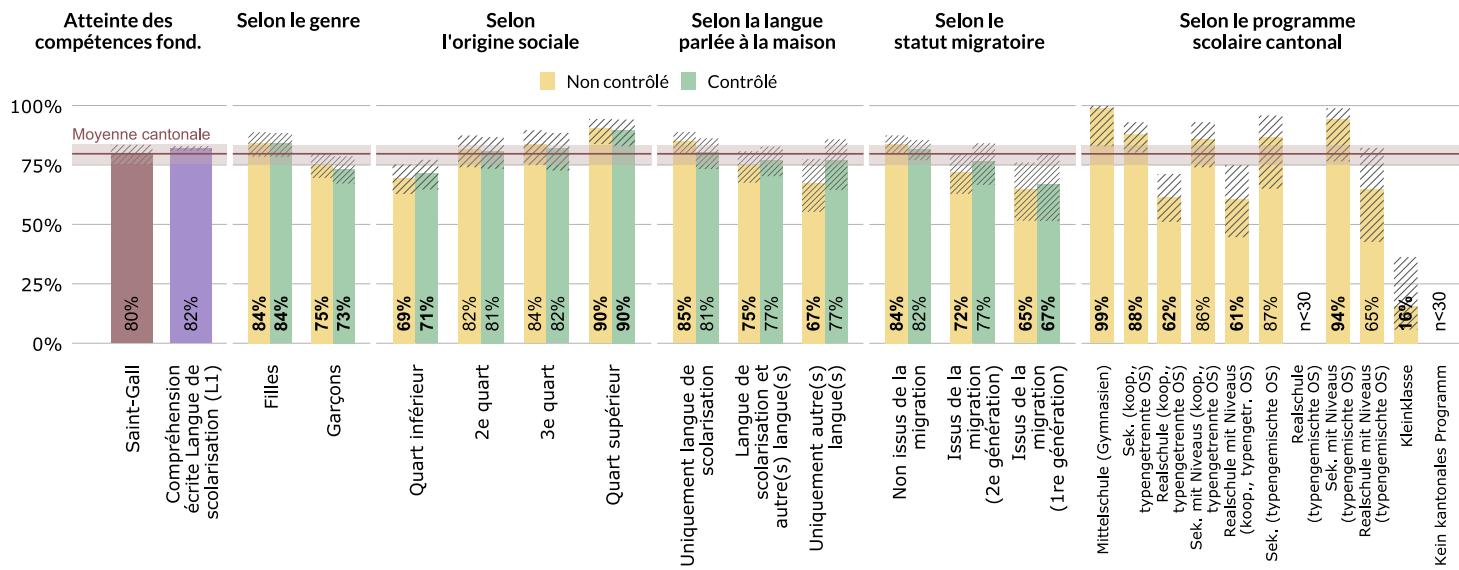
Design de l'échantillonnage : procédure PPS	
Taux d'exclusion des élèves au niveau école : 2.2%	Taux d'exclusion au niveau des élèves : 0.2%
Couverture estimée : 97.6%	
Taille de la population COFO : 5 292	
Taux de participation des écoles : 100.0%	Taux de participation des élèves : 91.5%
Nombre d'élèves participants : 949	

Caractéristiques de la population cantonale

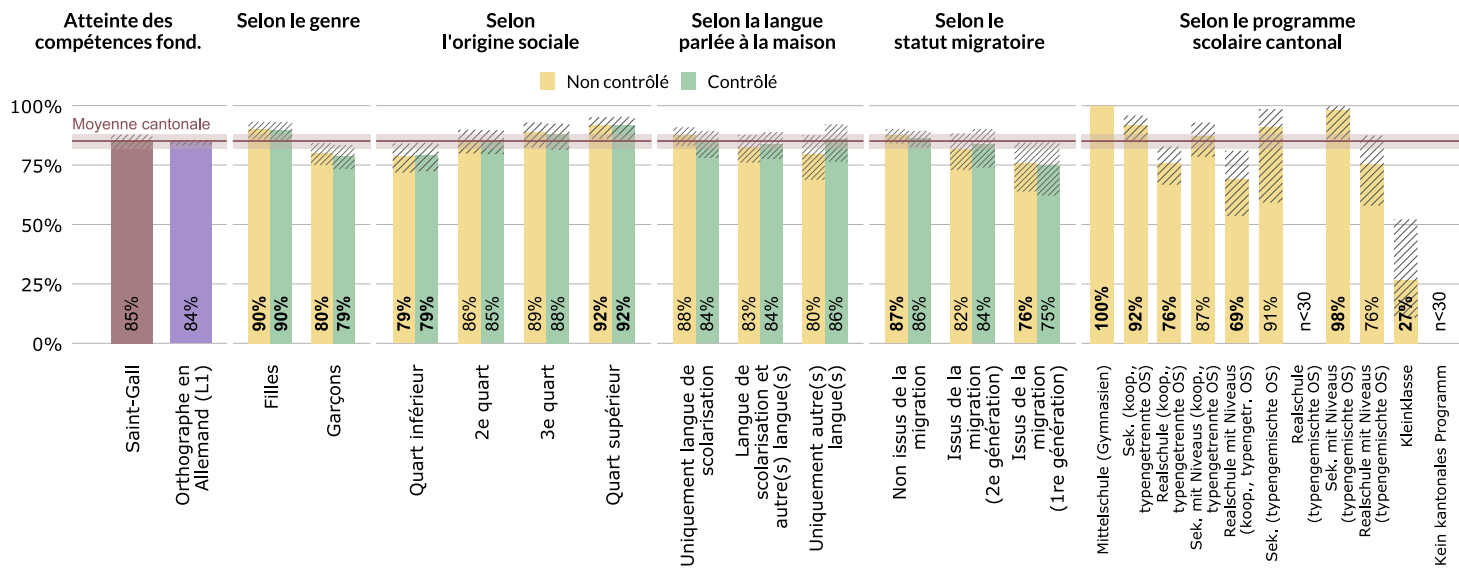


Atteinte des compétences fondamentales

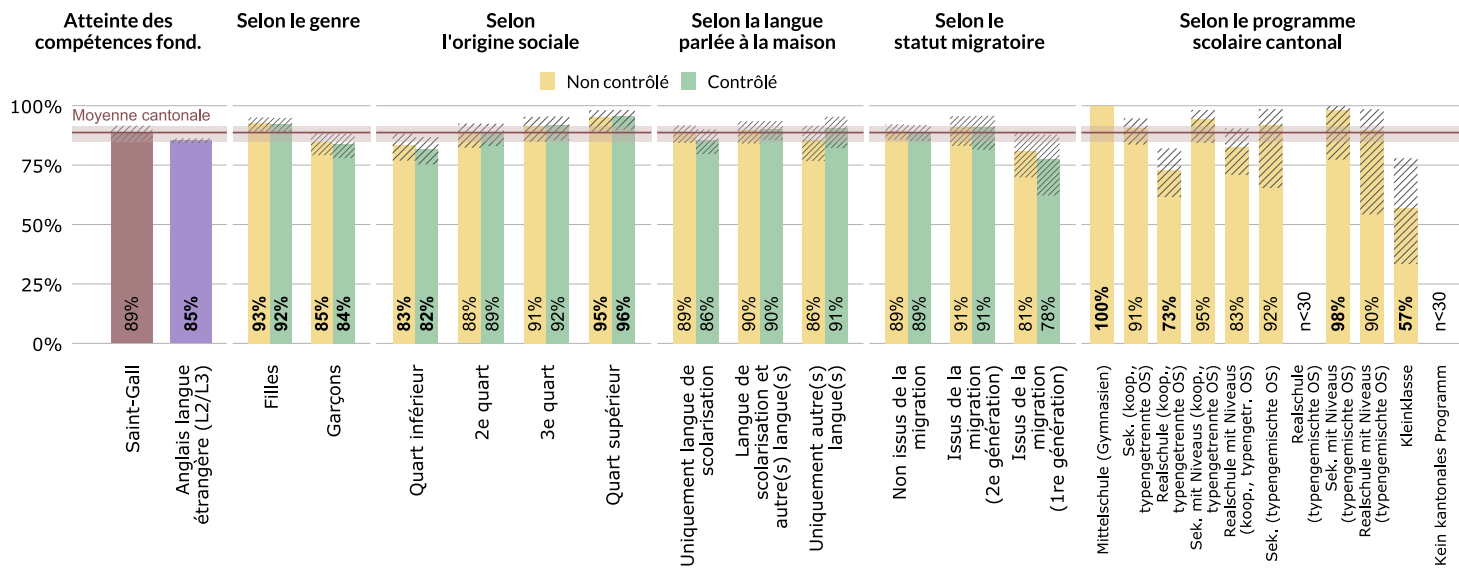
L1 Allemand – Compréhension écrite



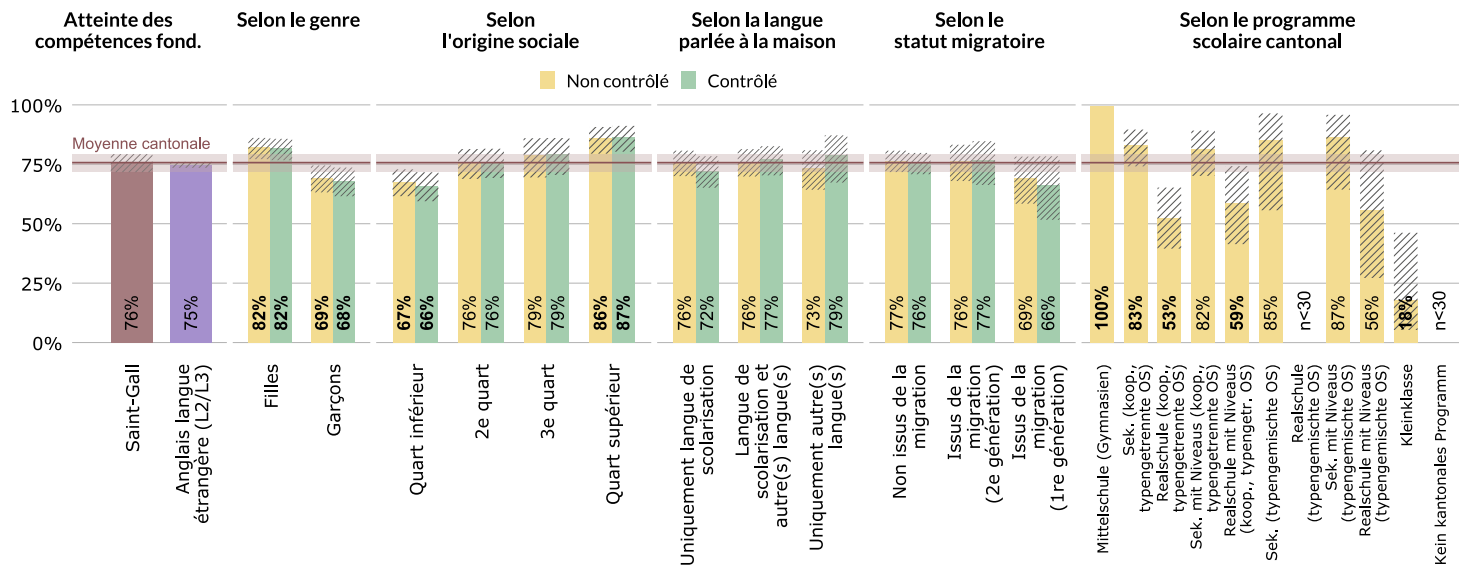
L1 Allemand – Orthographe



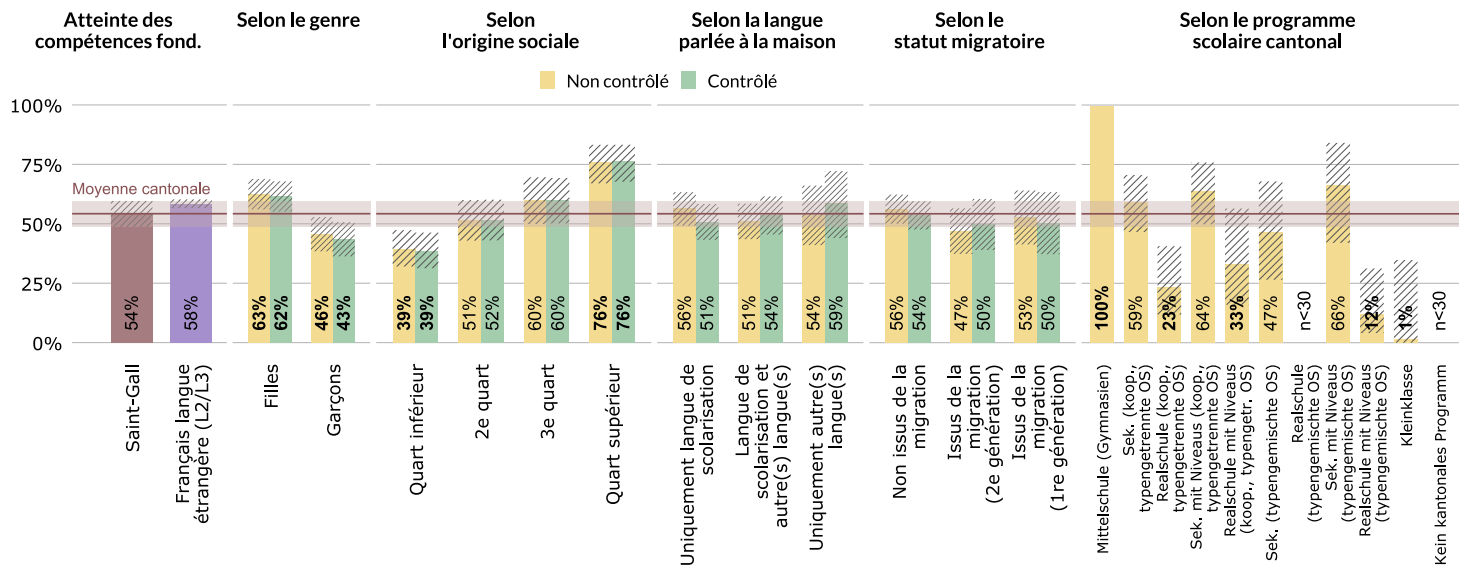
L2 Anglais – Compréhension orale



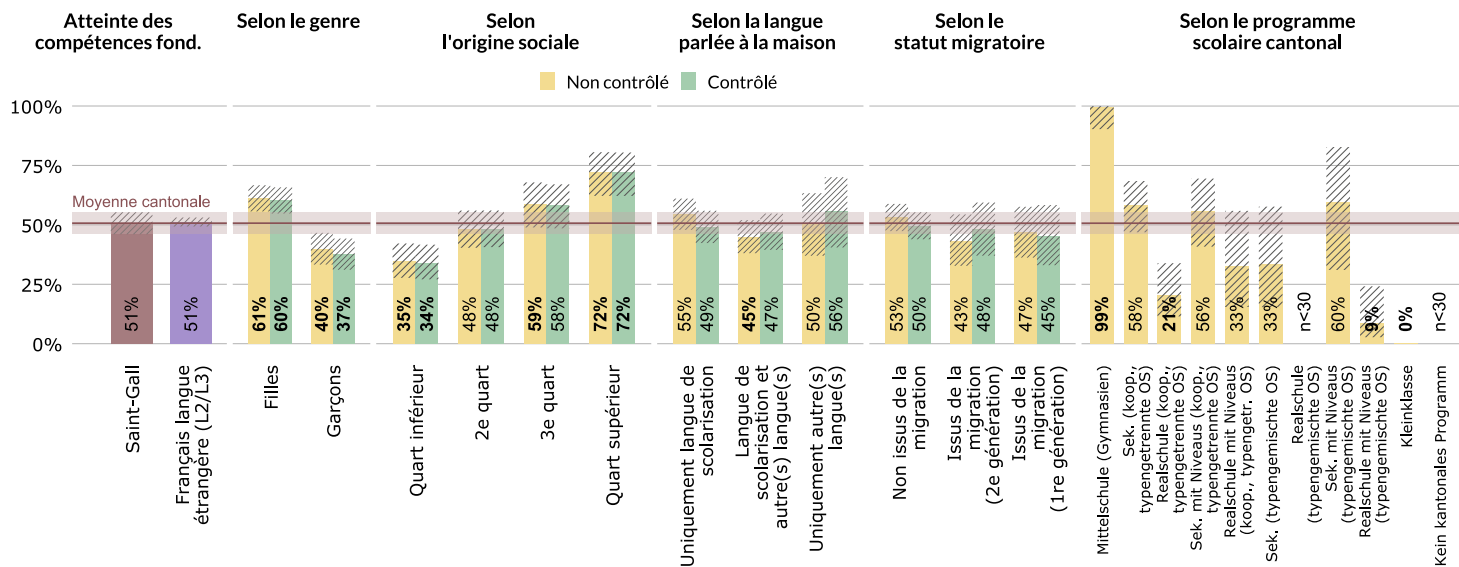
L2 Anglais – Compréhension écrite



L3 Français – Compréhension orale



L3 Français – Compréhension écrite



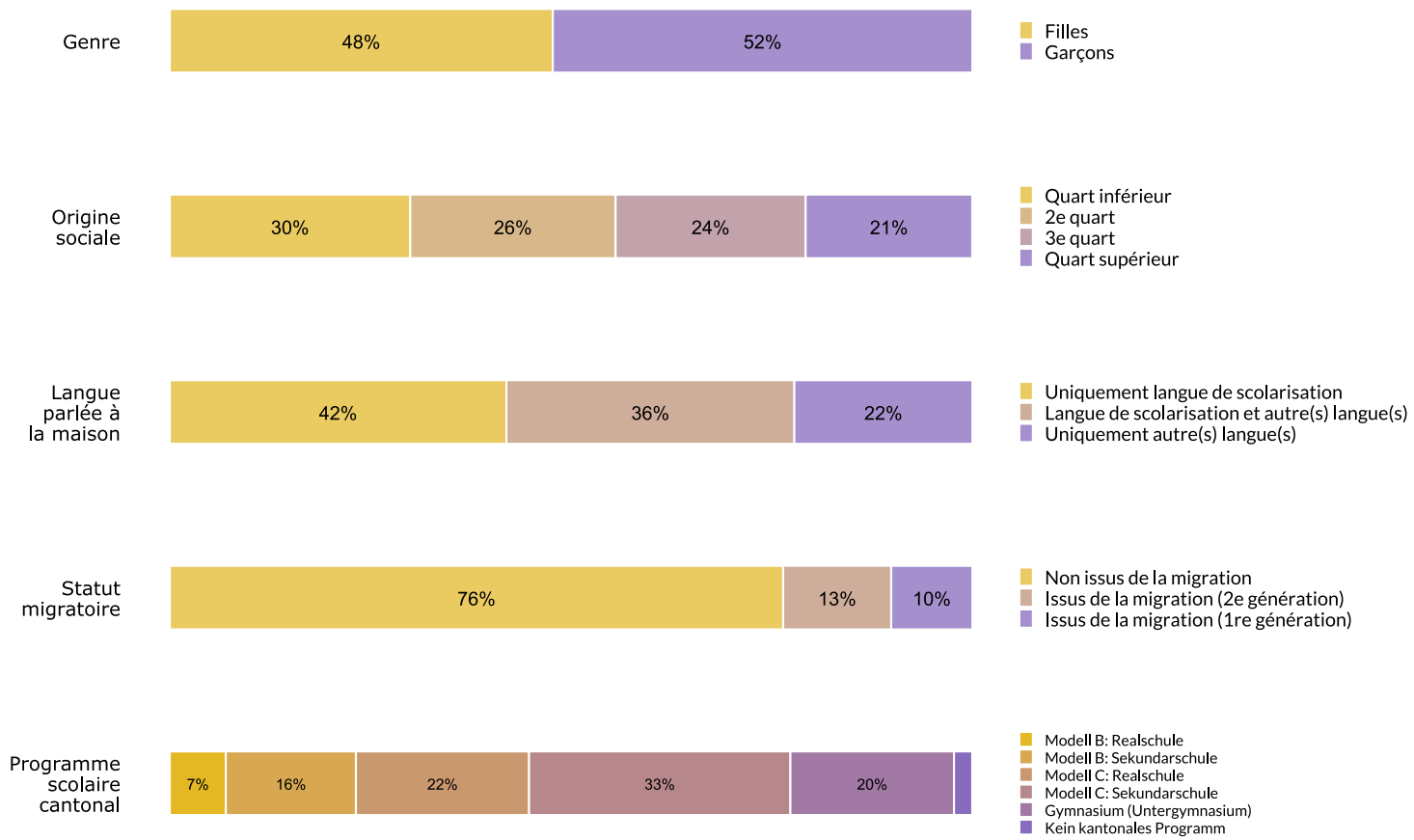


Grisons

Population et échantillon

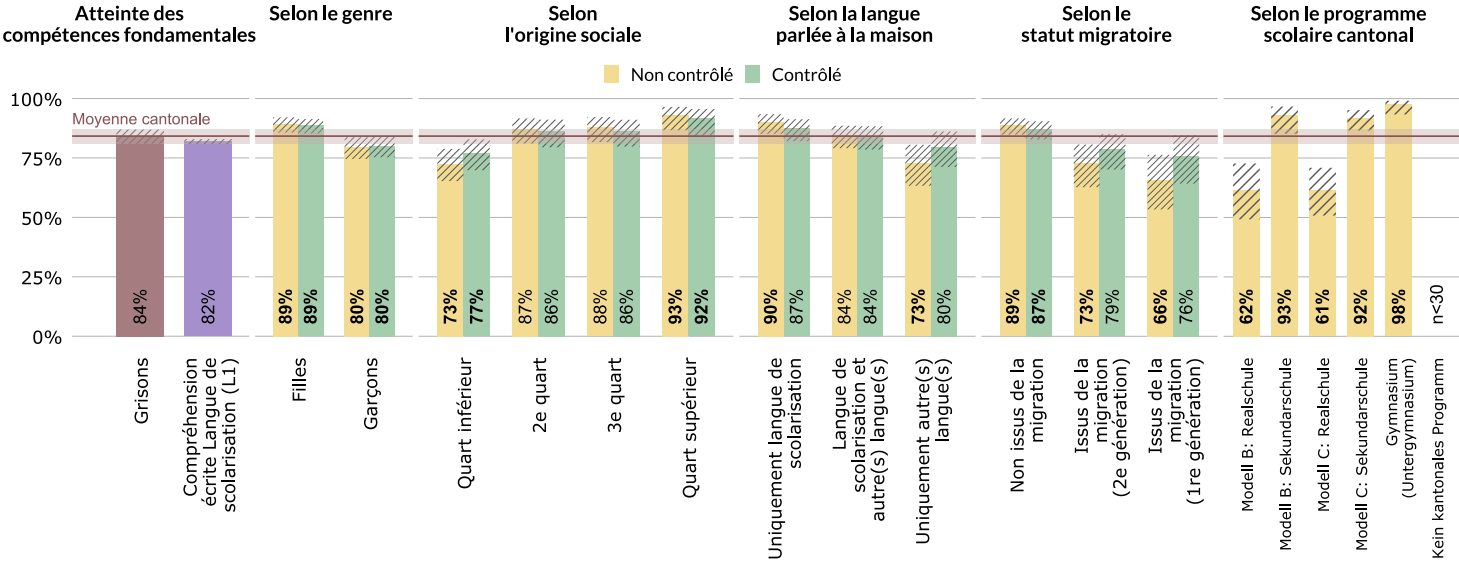
Design de l'échantillonnage : design mixte (voir également Tomasik & Bollmann, 2025)	
Taux d'exclusion des élèves au niveau école : 1.8%	Taux d'exclusion au niveau des élèves : 0.8%
Couverture estimée : 97.4%	
Taille de la population COFO : 1 613	
Taux de participation des écoles : 100.0%	Taux de participation des élèves : 93.1%
Nombre d'élèves participants : 840	

Caractéristiques de la population cantonale

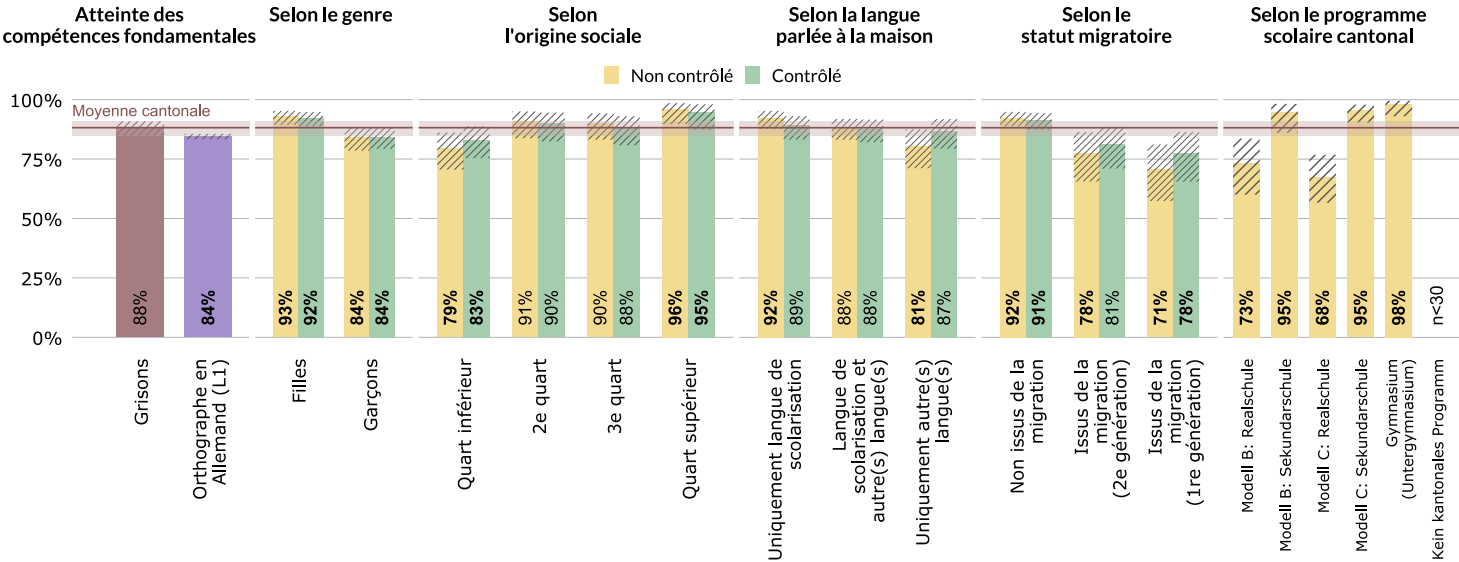


Atteinte des compétences fondamentales

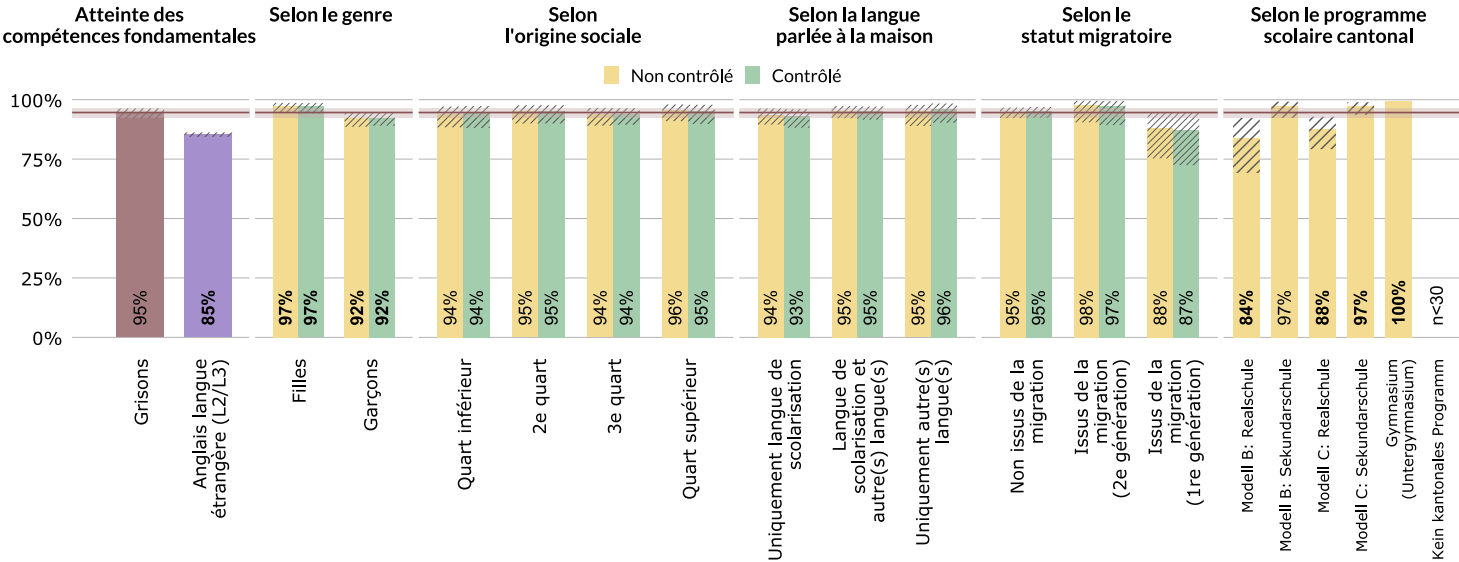
L1 Allemand/Italien – Compréhension écrite



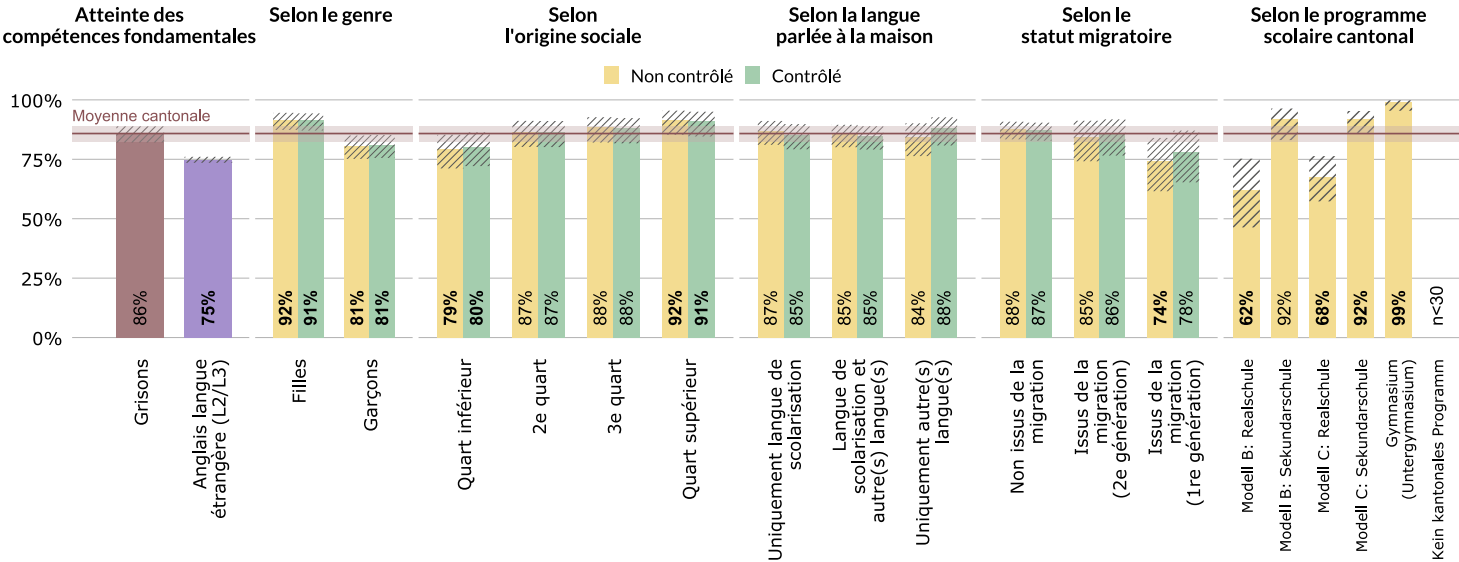
L1 Allemand – Orthographe



L3 Anglais – Compréhension orale



L3 Anglais – Compréhension écrite



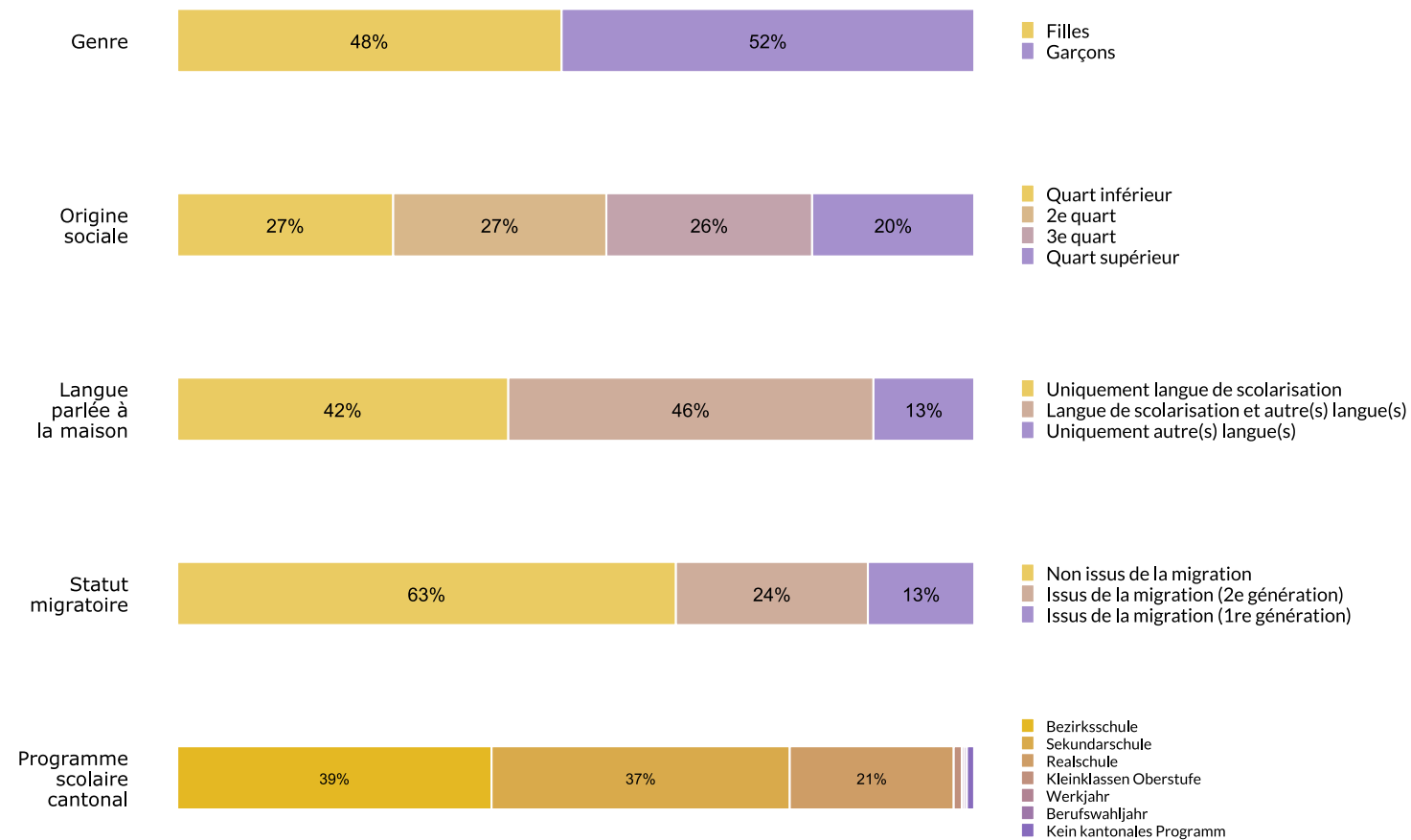


Argovie

Population et échantillon

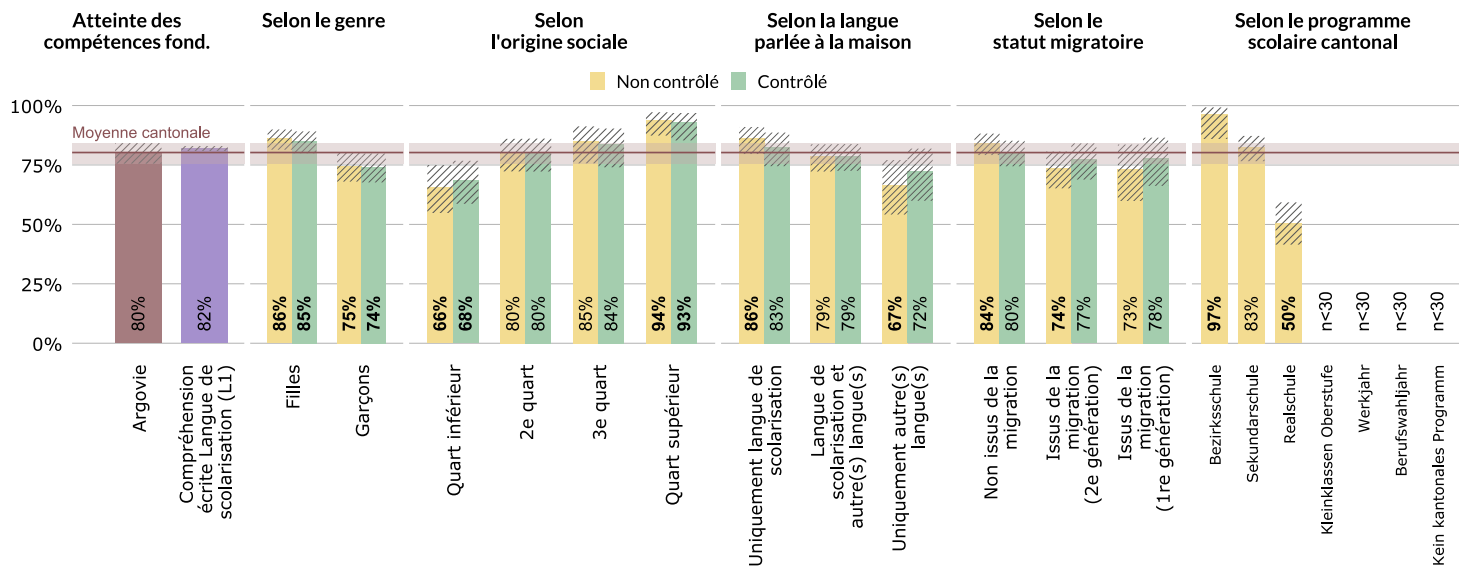
Design de l'échantillonnage : procédure PPS	
Taux d'exclusion des élèves au niveau école : 2.3%	Taux d'exclusion au niveau des élèves : 0.9%
Couverture estimée : 96.8%	
Taille de la population COFO : 6 064	
Taux de participation des écoles : 100.0%	Taux de participation des élèves : 90.5%
Nombre d'élèves participants : 937	

Caractéristiques de la population cantonale

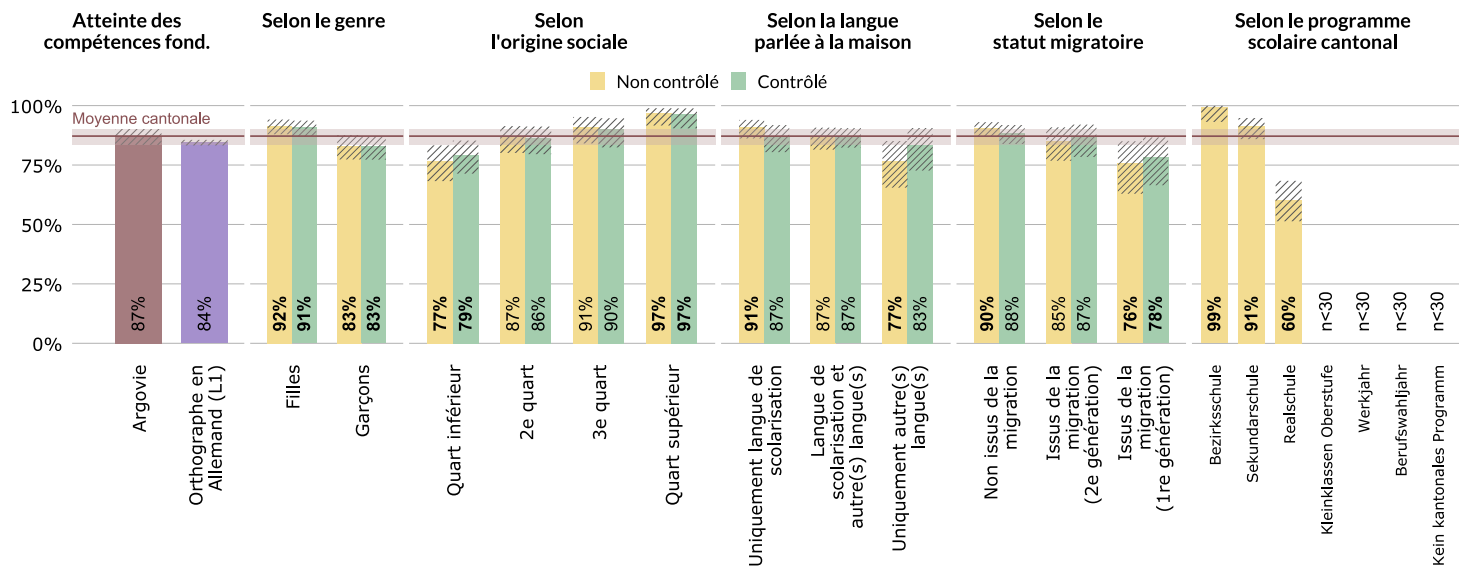


Atteinte des compétences fondamentales

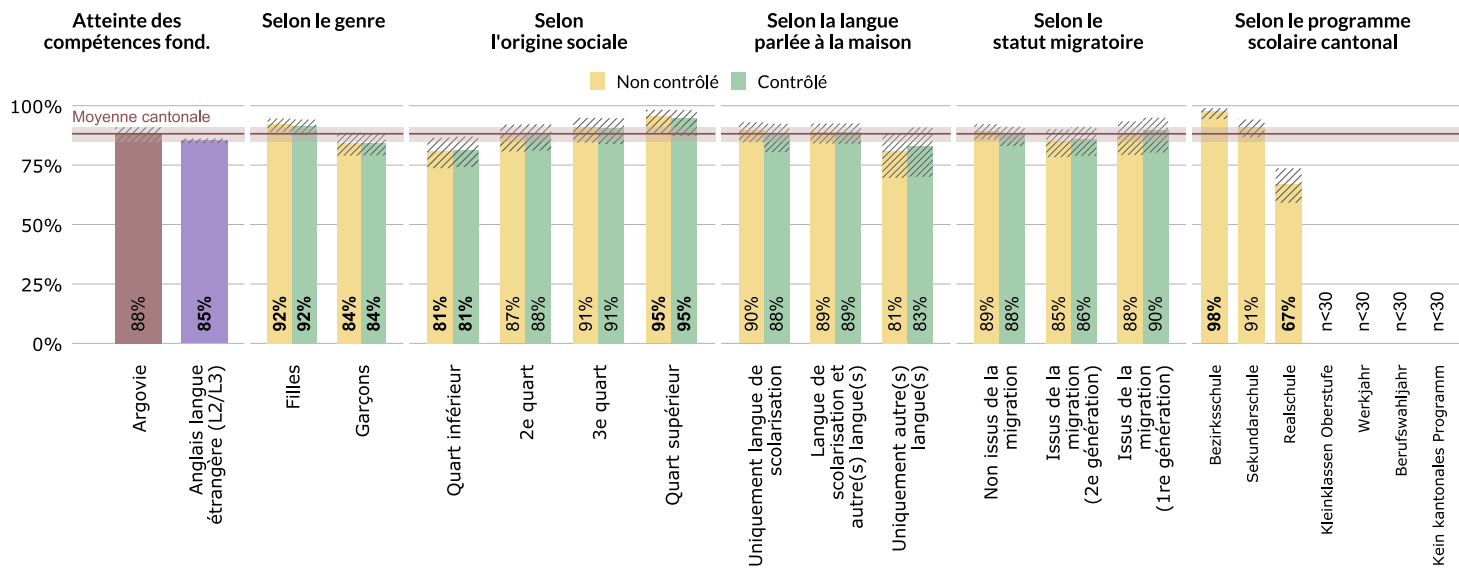
L1 Allemand – Compréhension écrite



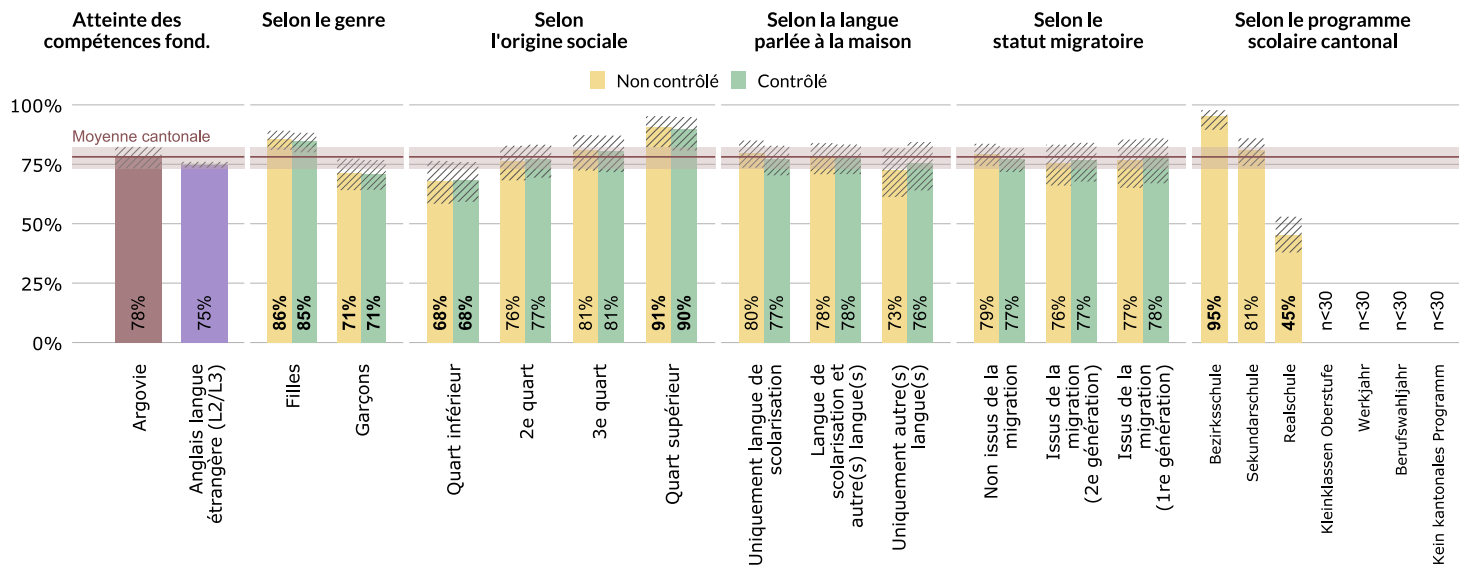
L1 Allemand – Orthographe



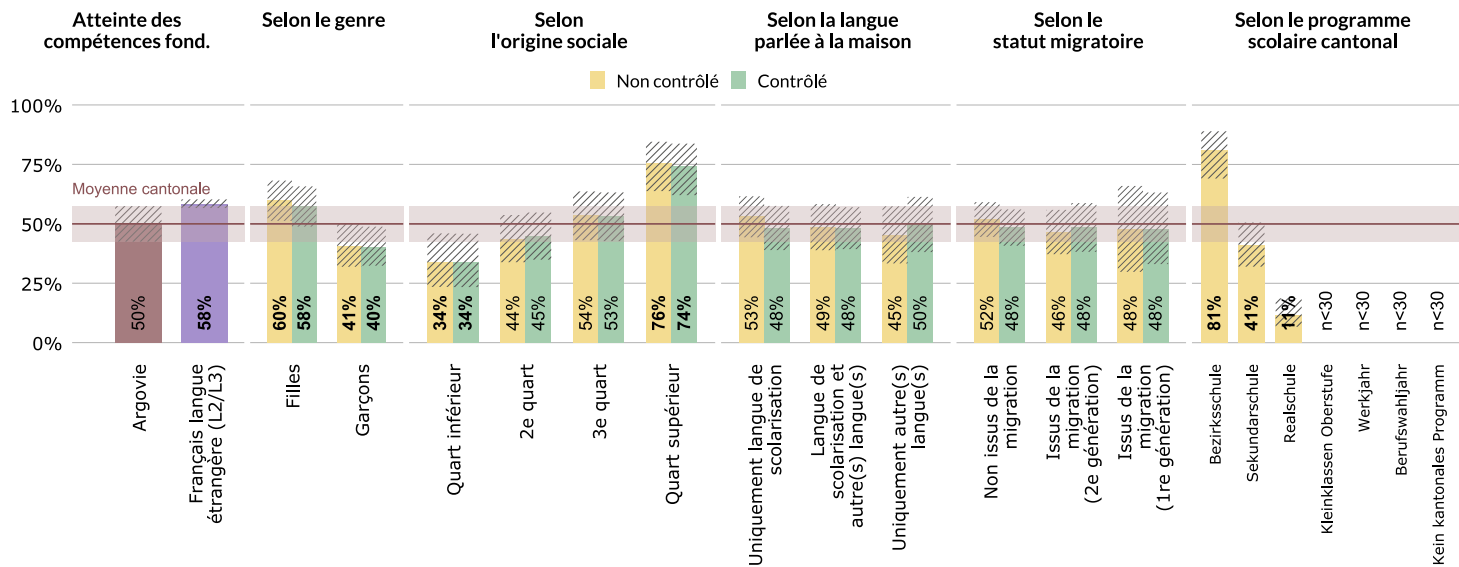
L2 Anglais – Compréhension orale



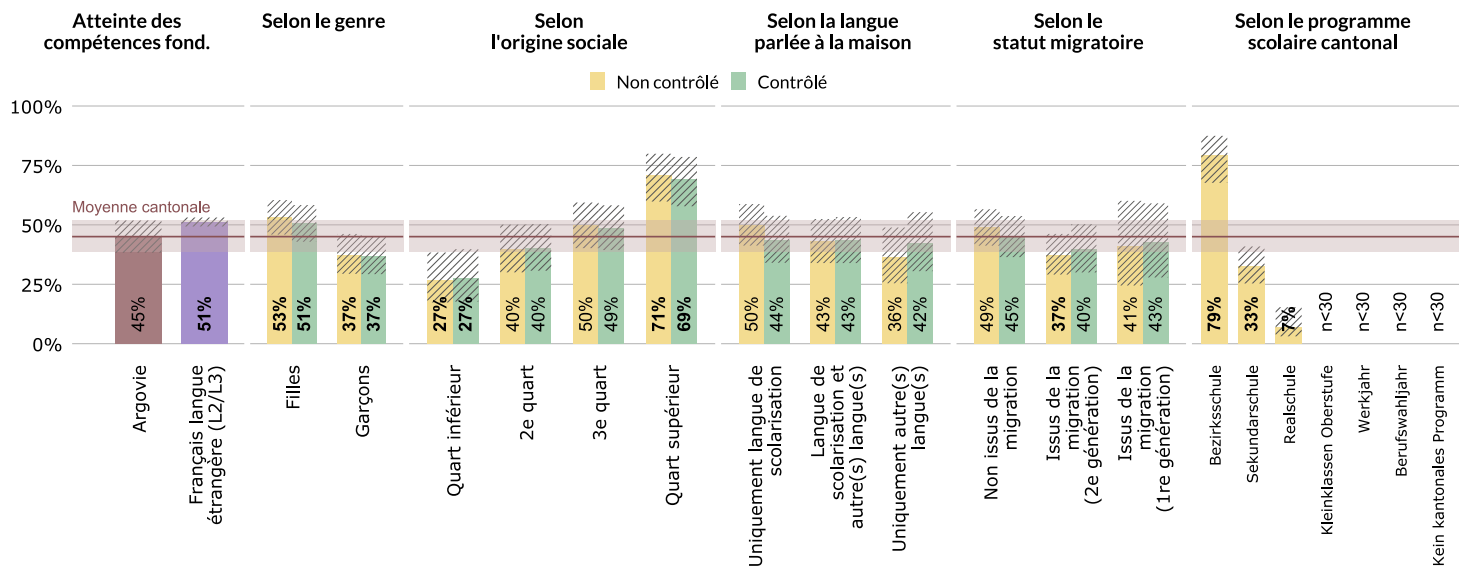
L2 Anglais – Compréhension écrite



L3 Français – Compréhension orale



L3 Français – Compréhension écrite



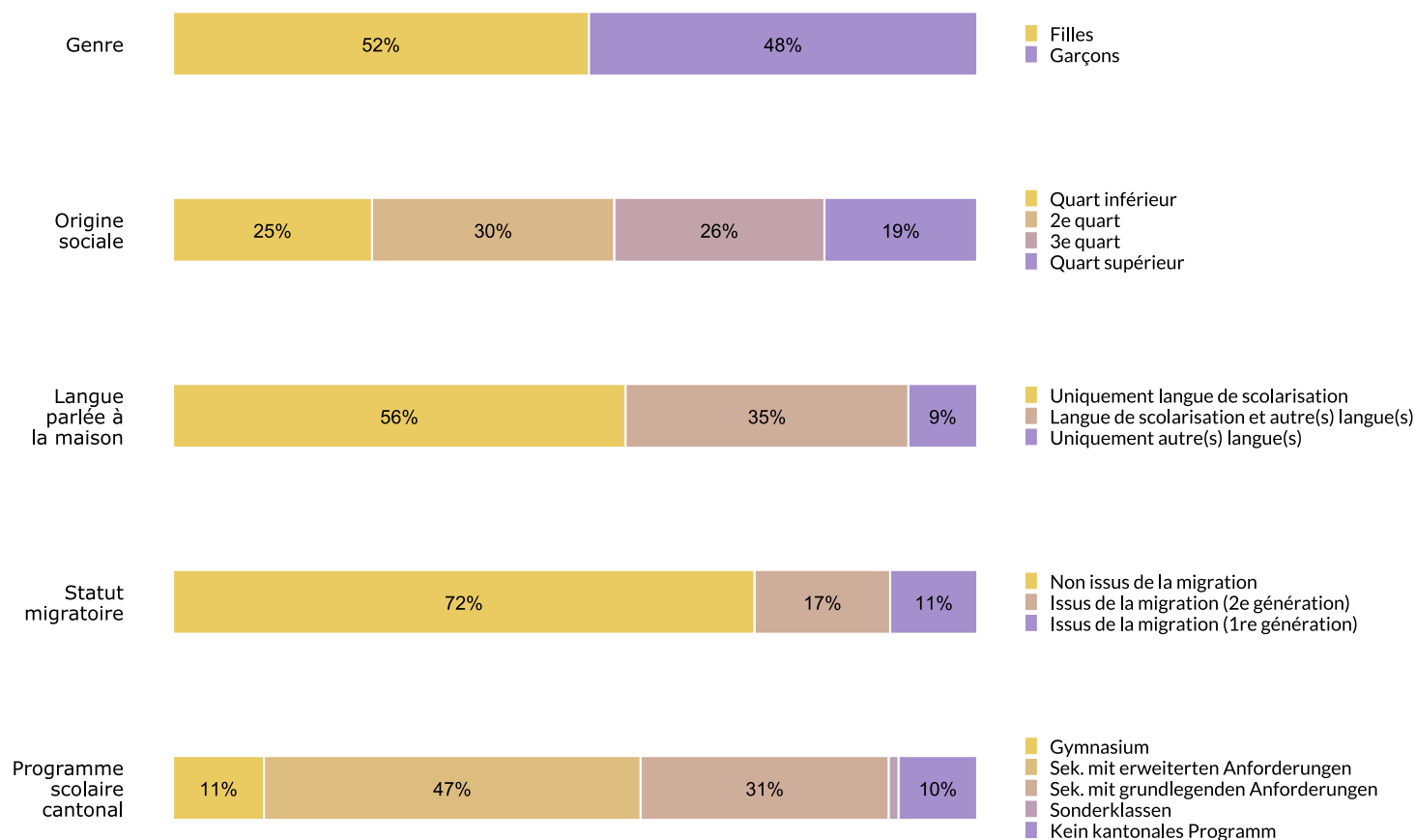


Thurgovie

Population et échantillon

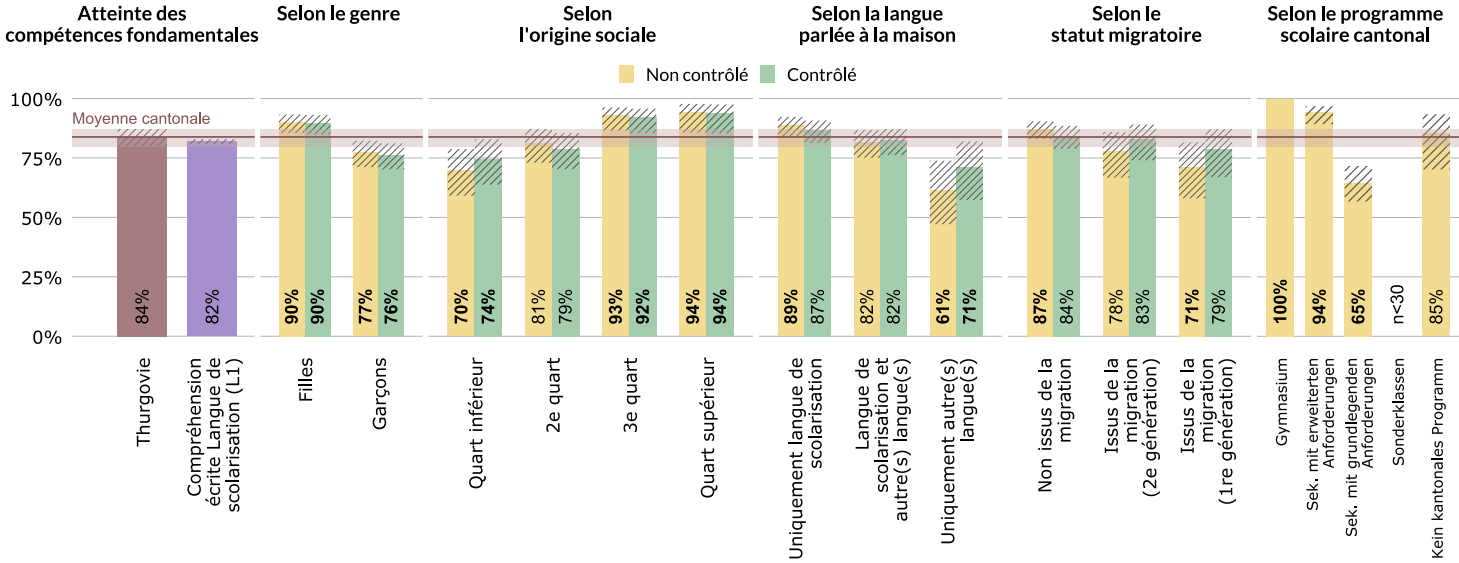
Design de l'échantillonnage : design mixte	
Taux d'exclusion des élèves au niveau école : 2.1%	Taux d'exclusion au niveau des élèves : 1.7%
Couverture estimée : 96.1%	
Taille de la population COFO : 2 562	
Taux de participation des écoles : 100.0%	Taux de participation des élèves : 91.9%
Nombre d'élèves participants : 669	

Caractéristiques de la population cantonale

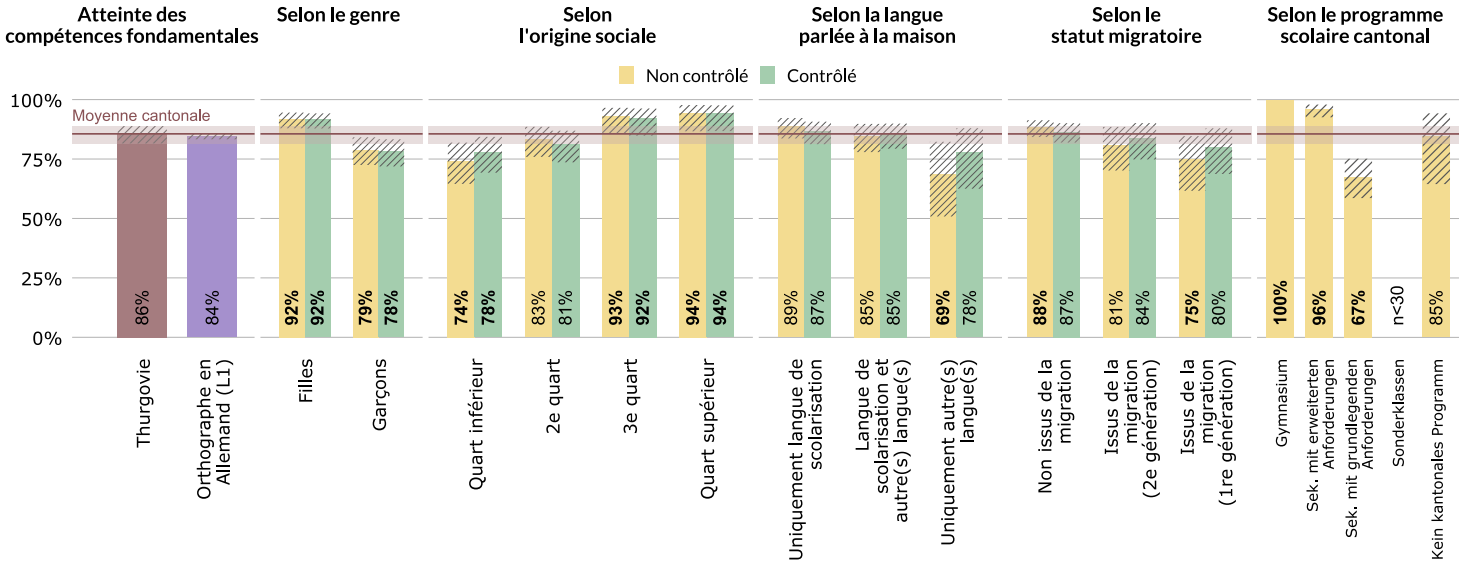


Atteinte des compétences fondamentales

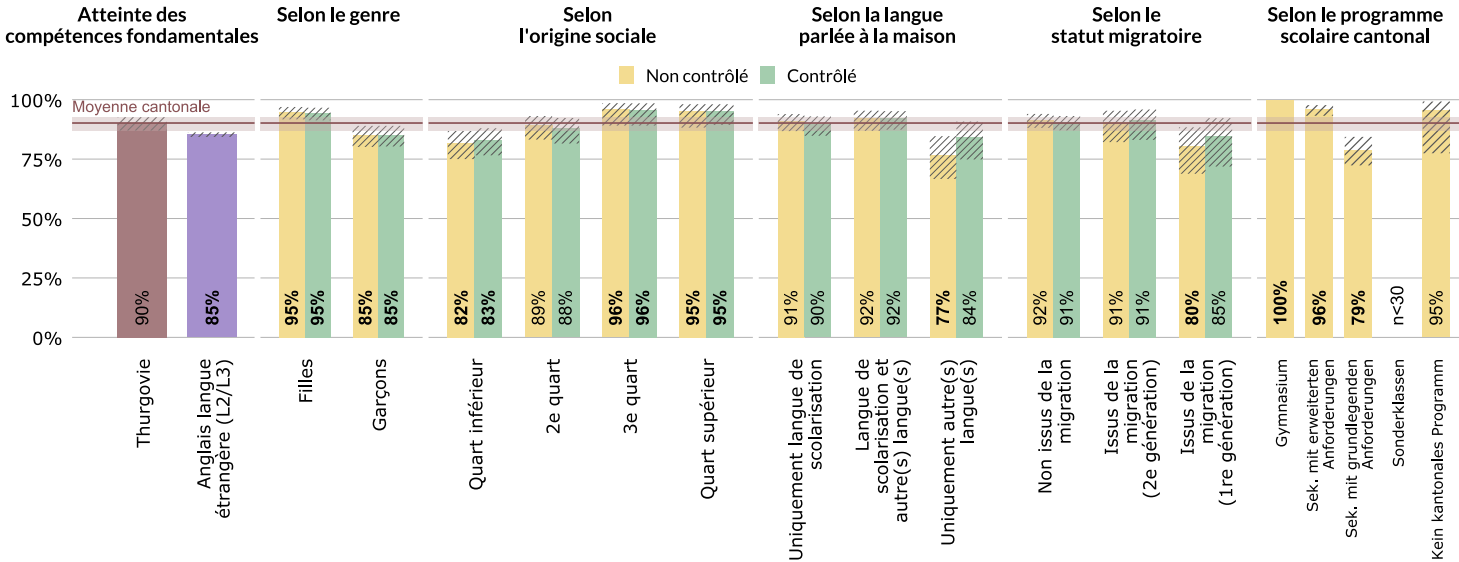
L1 Allemand – Compréhension écrite



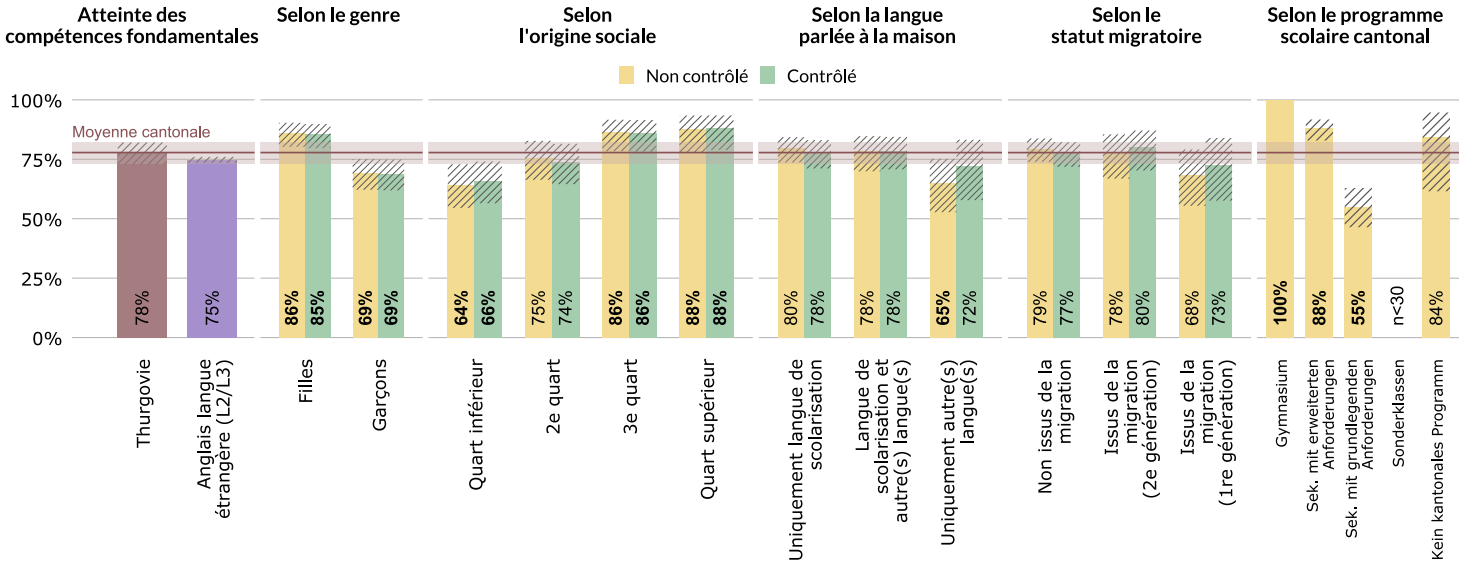
L1 Allemand – Orthographe



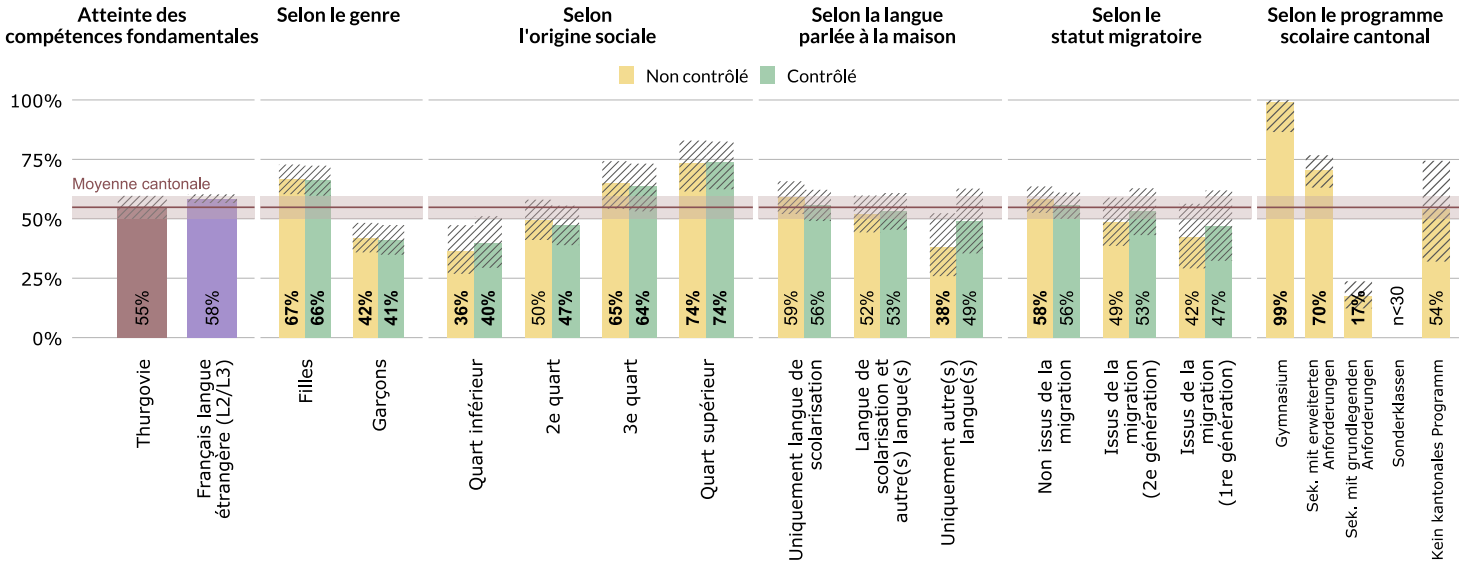
L2 Anglais – Compréhension orale



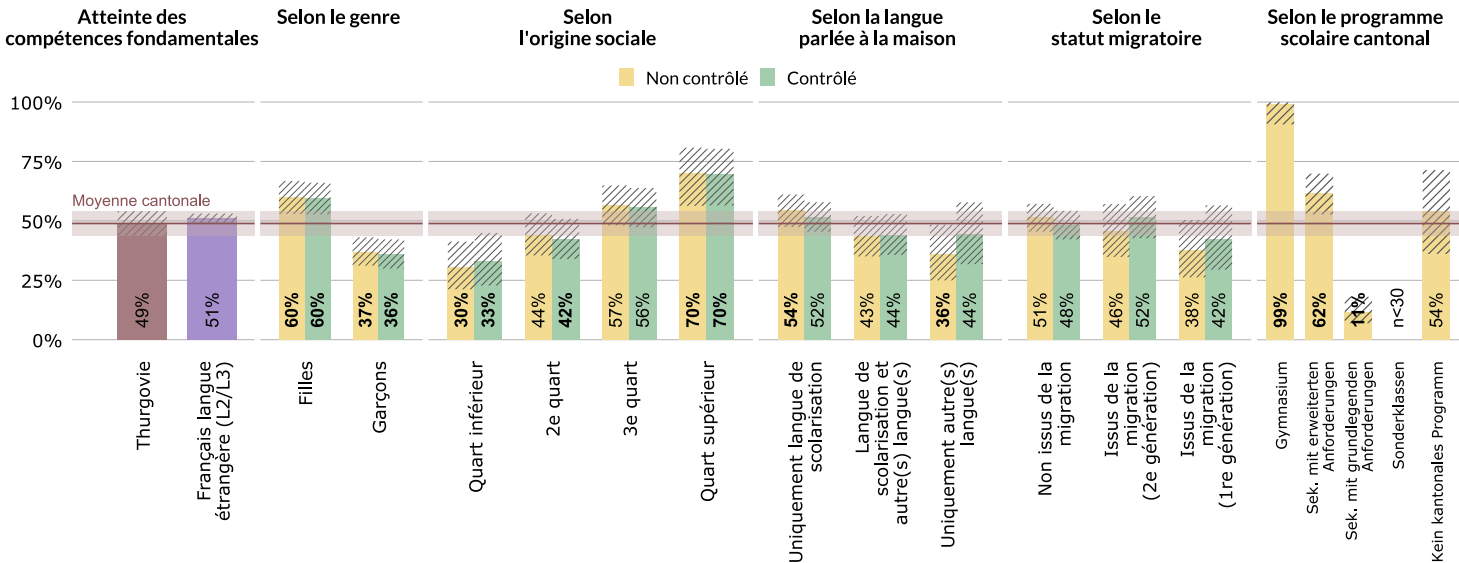
L2 Anglais – Compréhension écrite



L3 Français – Compréhension orale



L3 Français – Compréhension écrite





Tessin

Population et échantillon

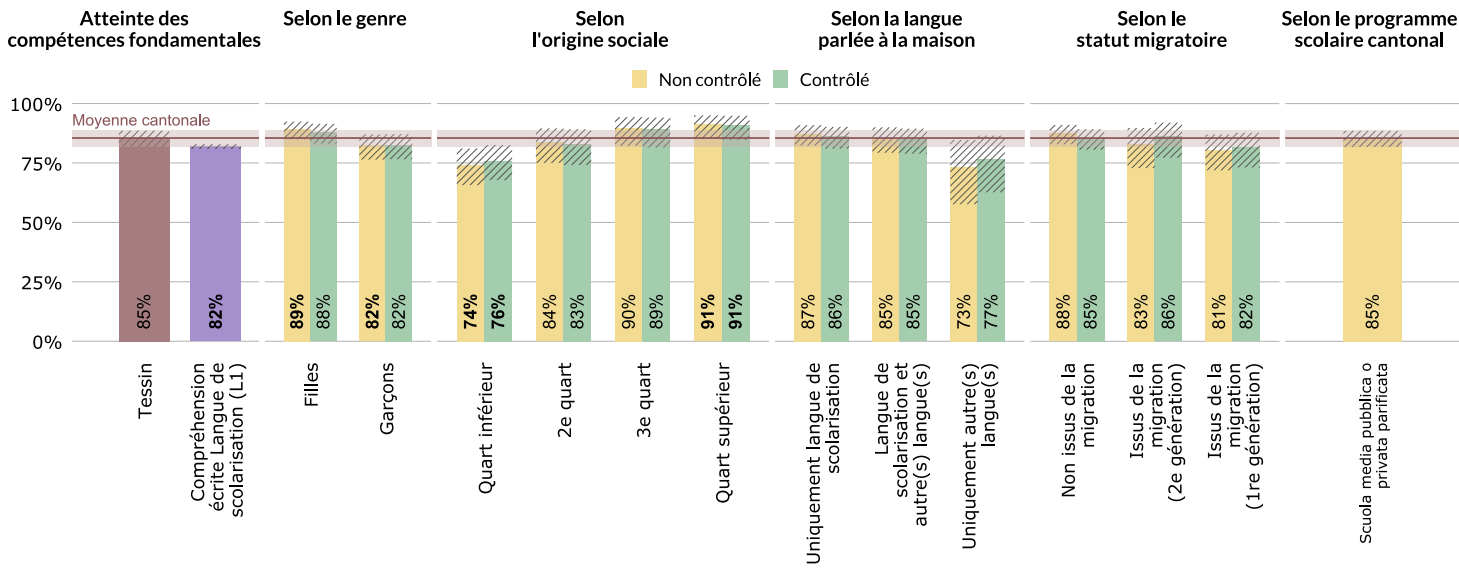
Design de l'échantillonnage : recensement scolaire	
Taux d'exclusion des élèves au niveau école : 2.1%	Taux d'exclusion au niveau des élèves : 1.8%
Couverture estimée : 96.1%	
Taille de la population COFO : 3 338	
Taux de participation des écoles : 100.0%	Taux de participation des élèves : 92.9%
Nombre d'élèves participants : 728	

Caractéristiques de la population cantonale

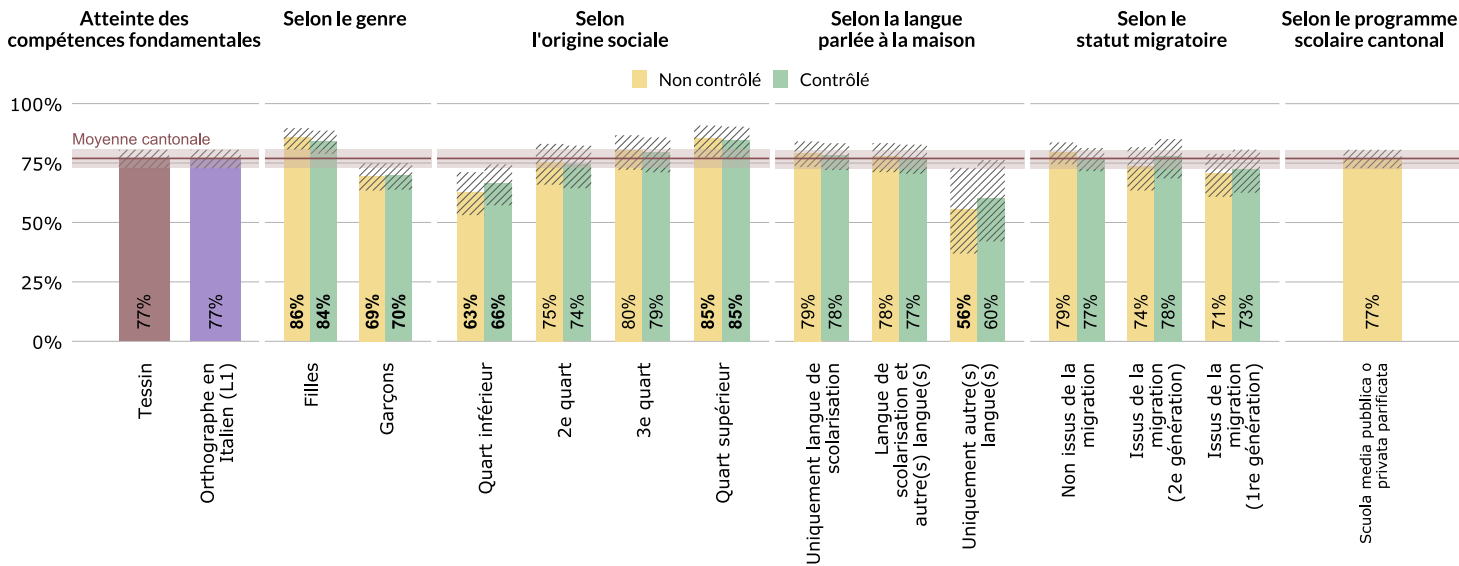


Atteinte des compétences fondamentales

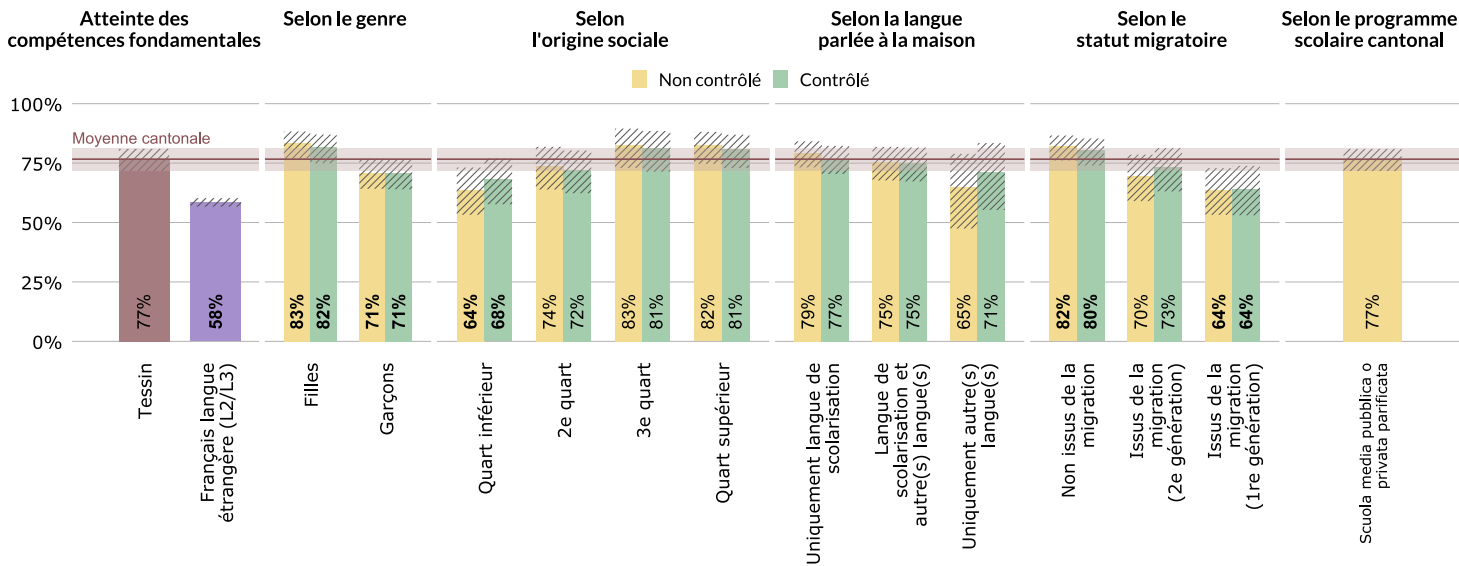
L1 Italien – Compréhension écrite



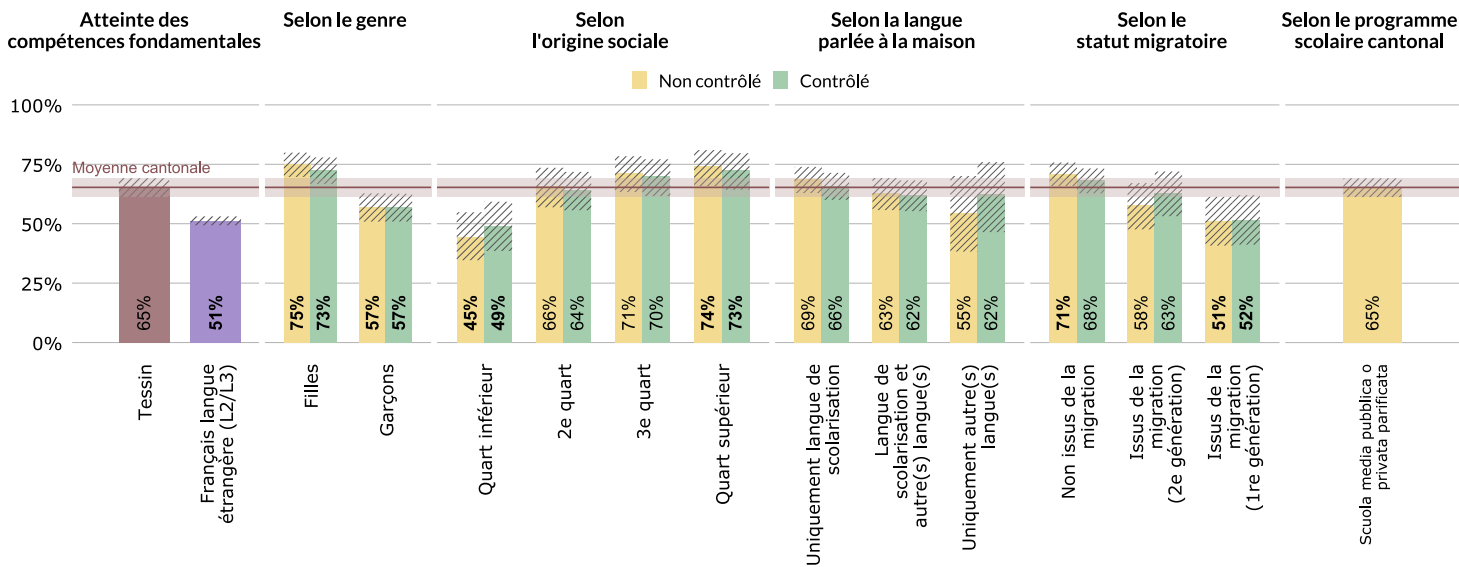
L1 Italien – Orthographe



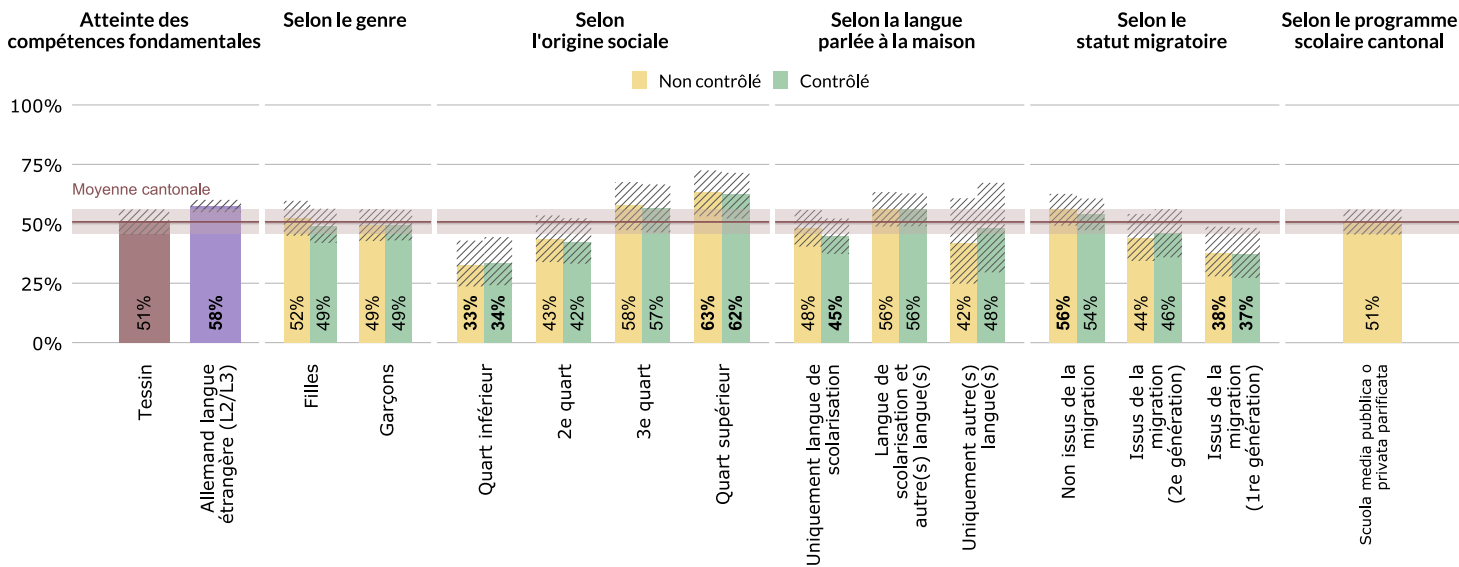
L2 Français – Compréhension orale



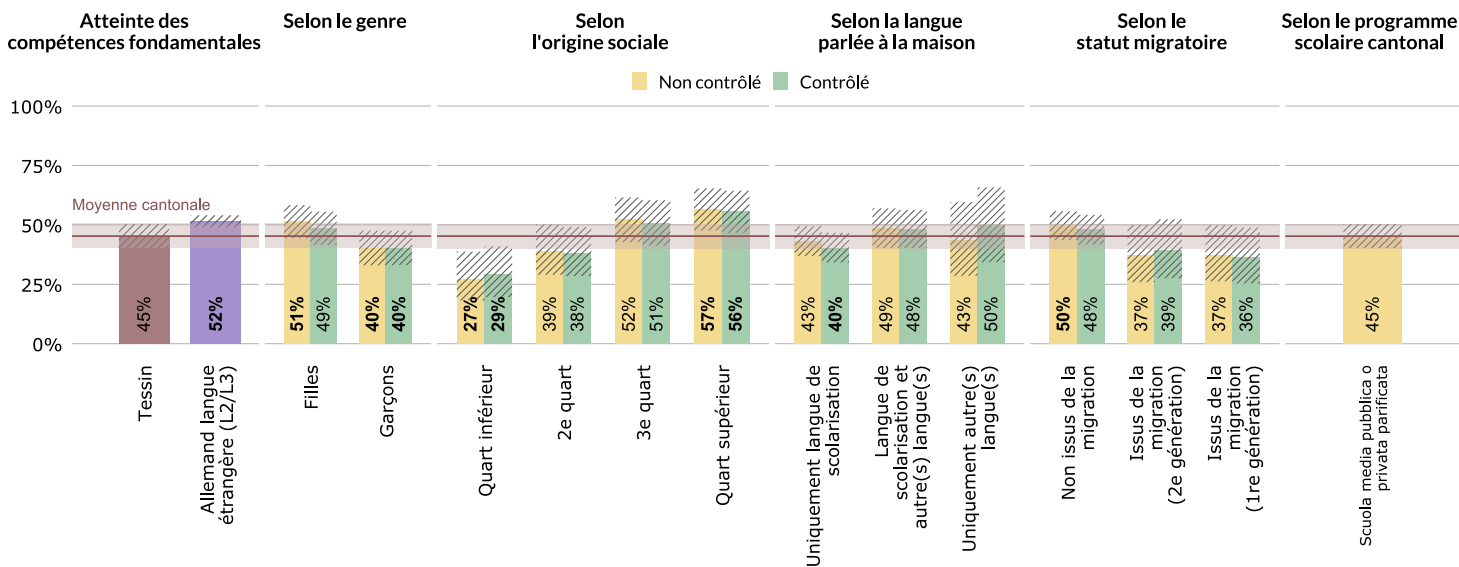
L2 Français – Compréhension écrite



L3 Allemand – Compréhension orale



L3 Allemand – Compréhension écrite



Vaud

Population et échantillon

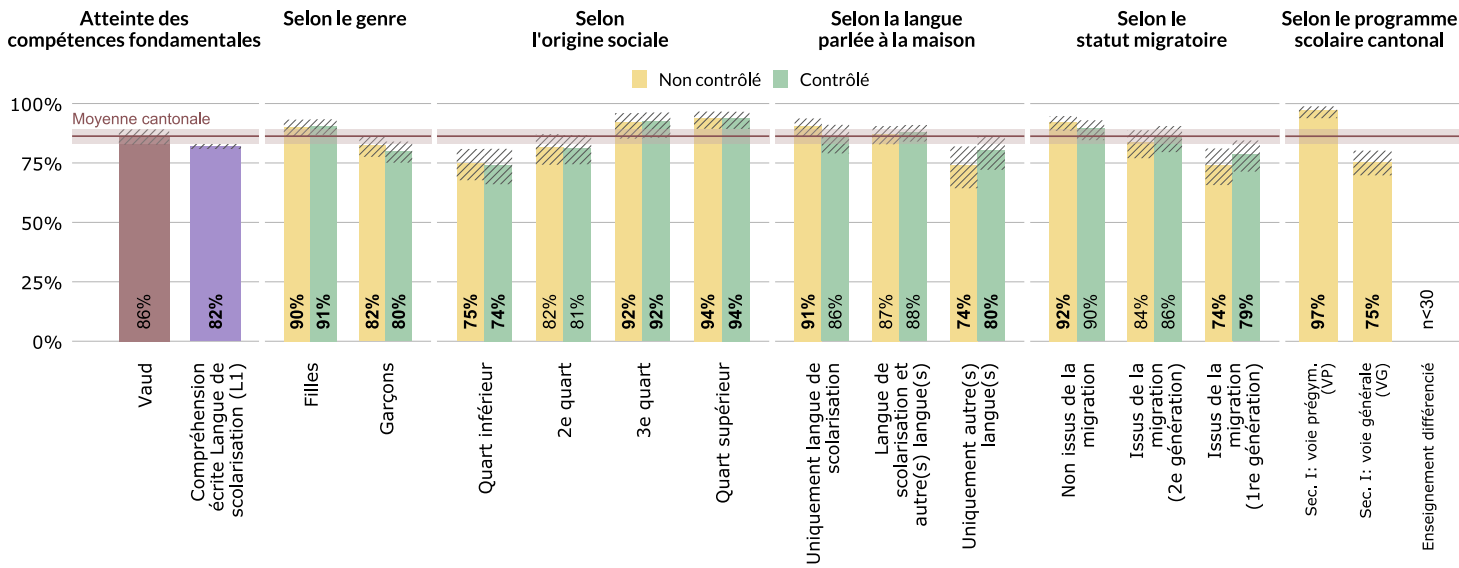
Design de l'échantillonnage : procédure PPS	
Taux d'exclusion des élèves au niveau école : 1.5%	Taux d'exclusion au niveau des élèves : 1.9%
Couverture estimée : 96.6%	
Taille de la population COFO : 8 648	
Taux de participation des écoles : 98.2%	Taux de participation des élèves : 88.8%
Nombre d'élèves participants : 903	

Caractéristiques de la population cantonale

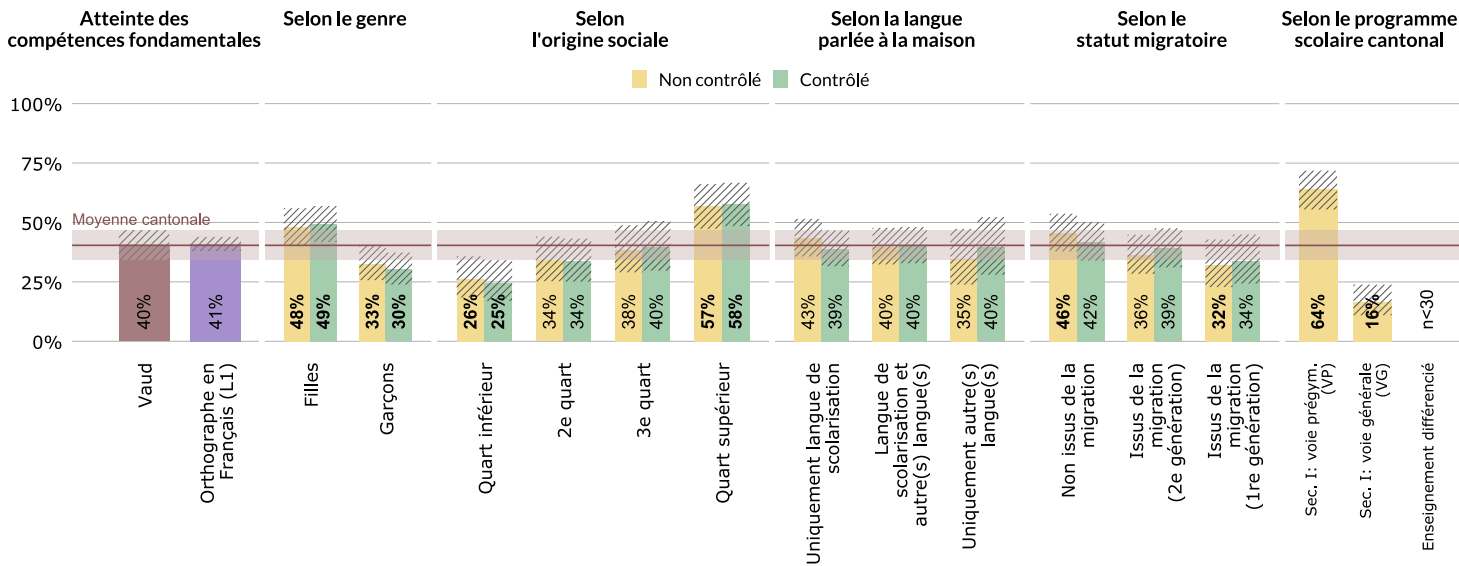


Atteinte des compétences fondamentales

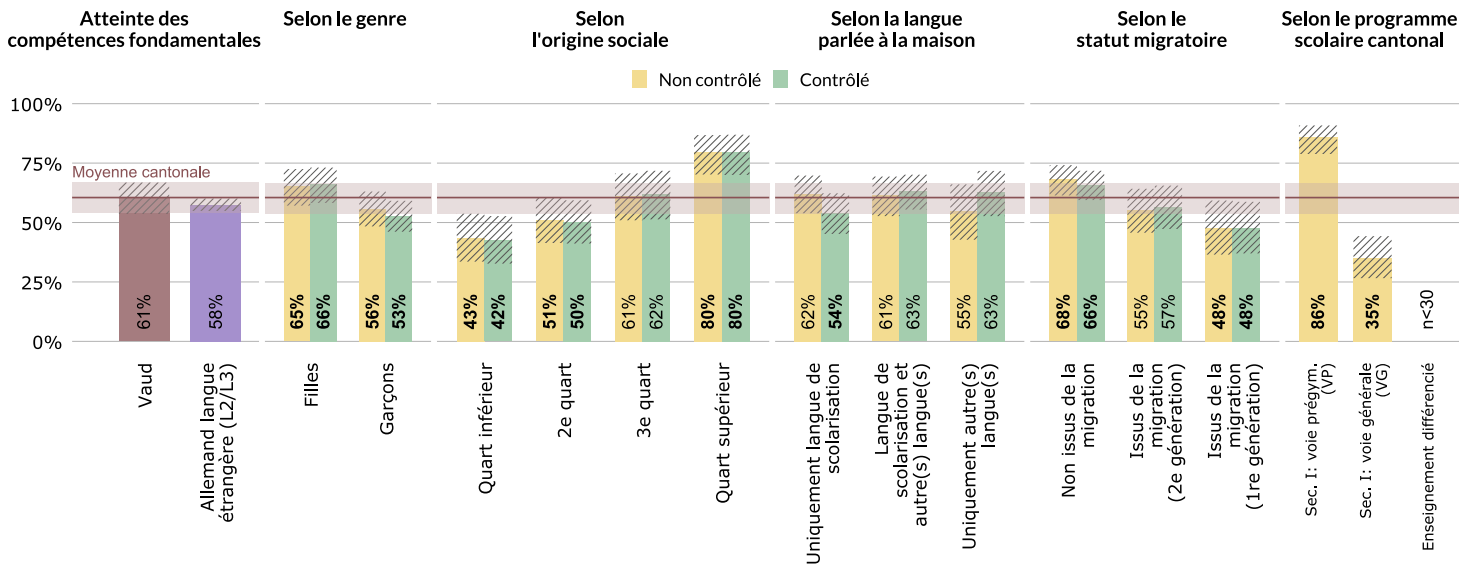
L1 Français – Compréhension écrite



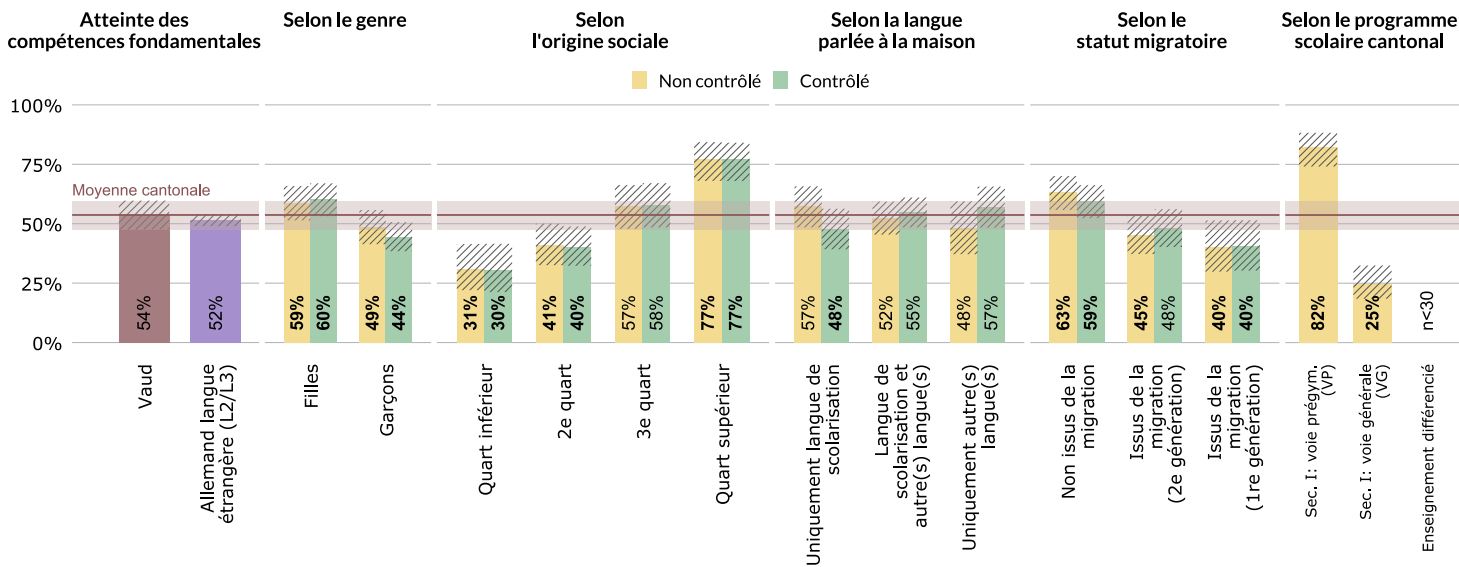
L1 Français – Orthographe



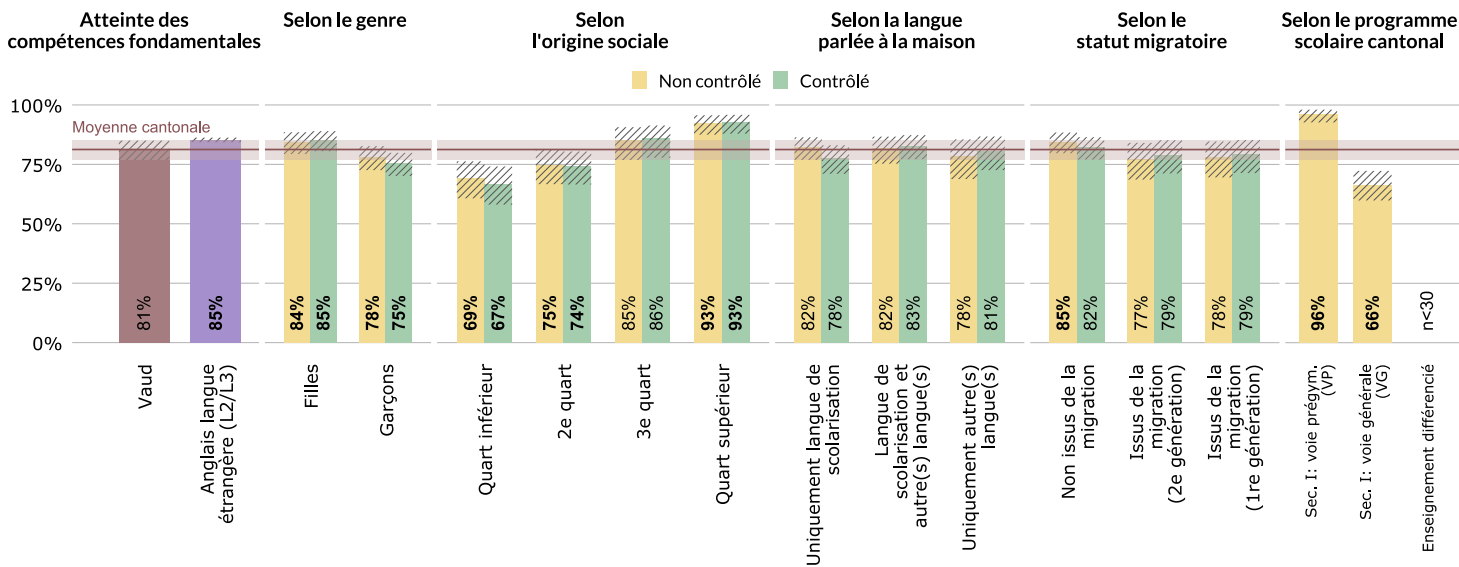
L2 Allemand – Compréhension orale



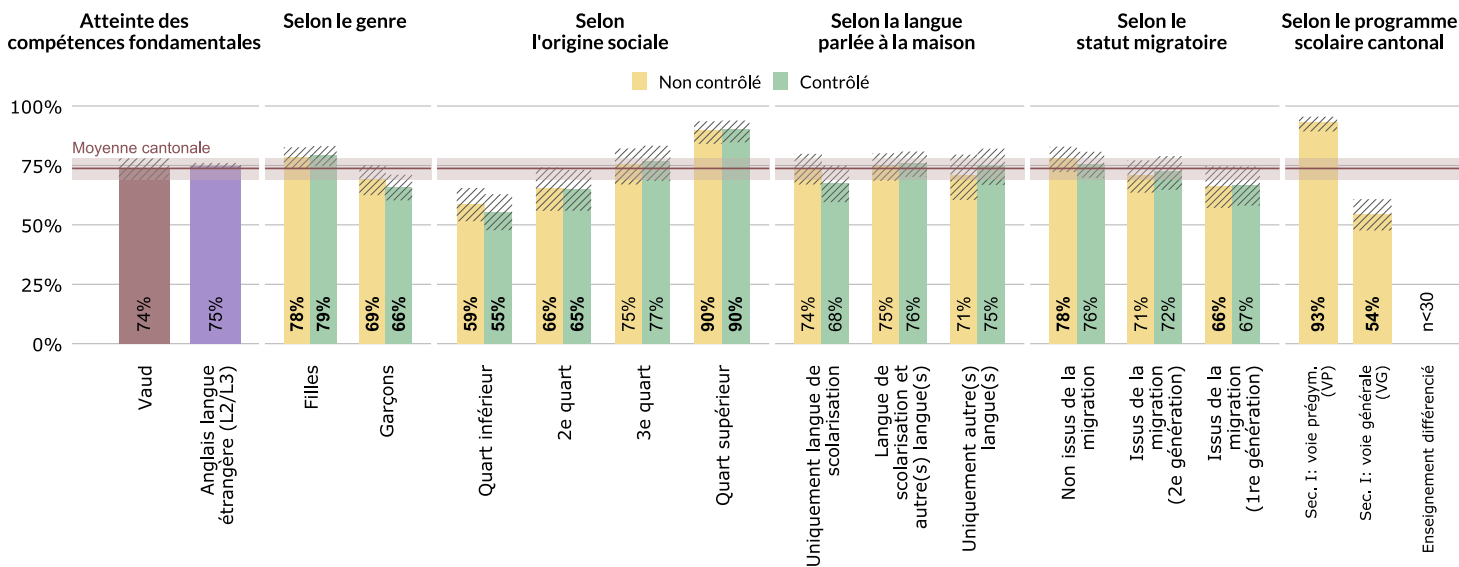
L2 Allemand – Compréhension écrite



L3 Anglais – Compréhension orale



L3 Anglais – Compréhension écrite



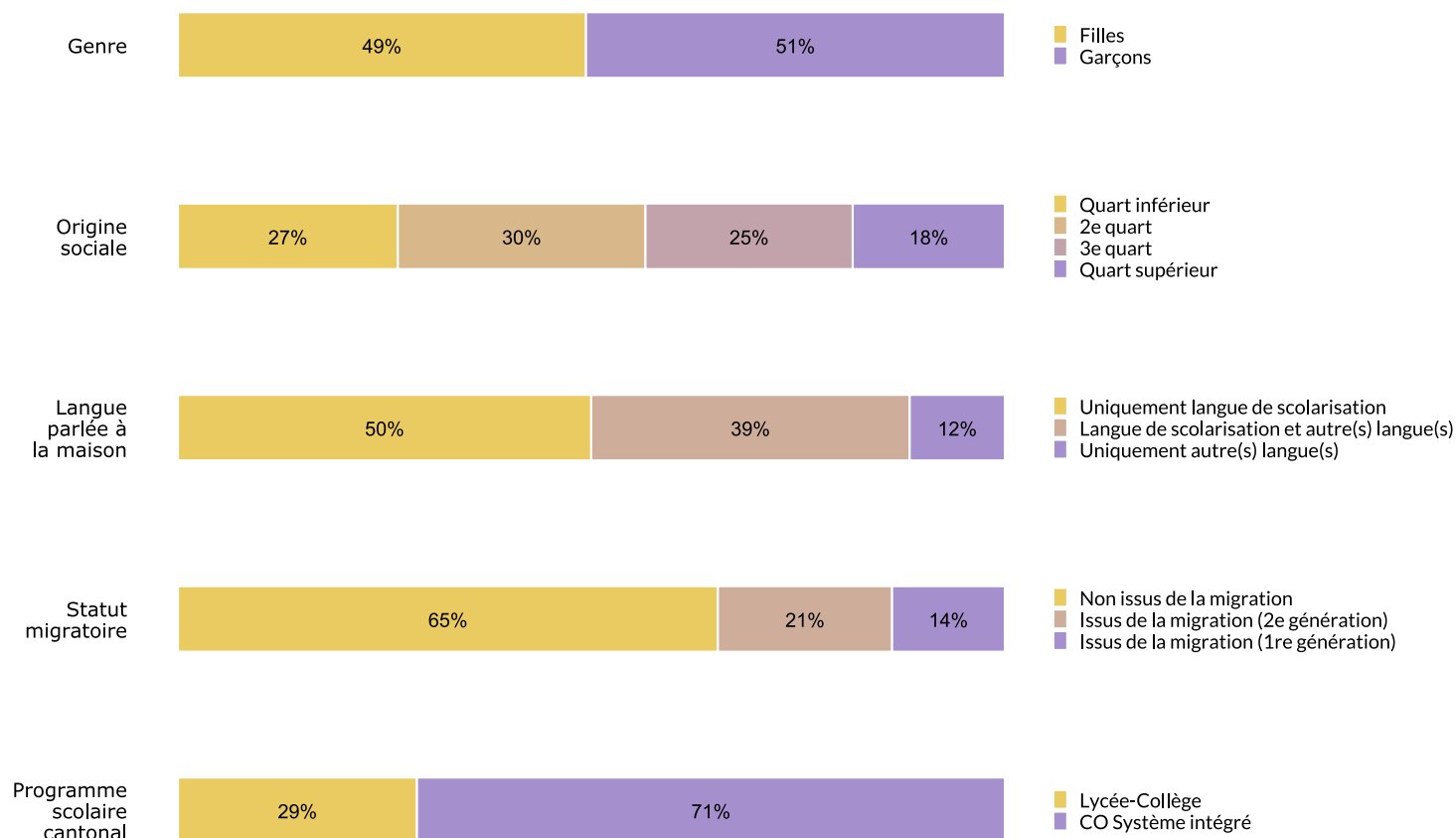


Valais (partie francophone)

Population et échantillon

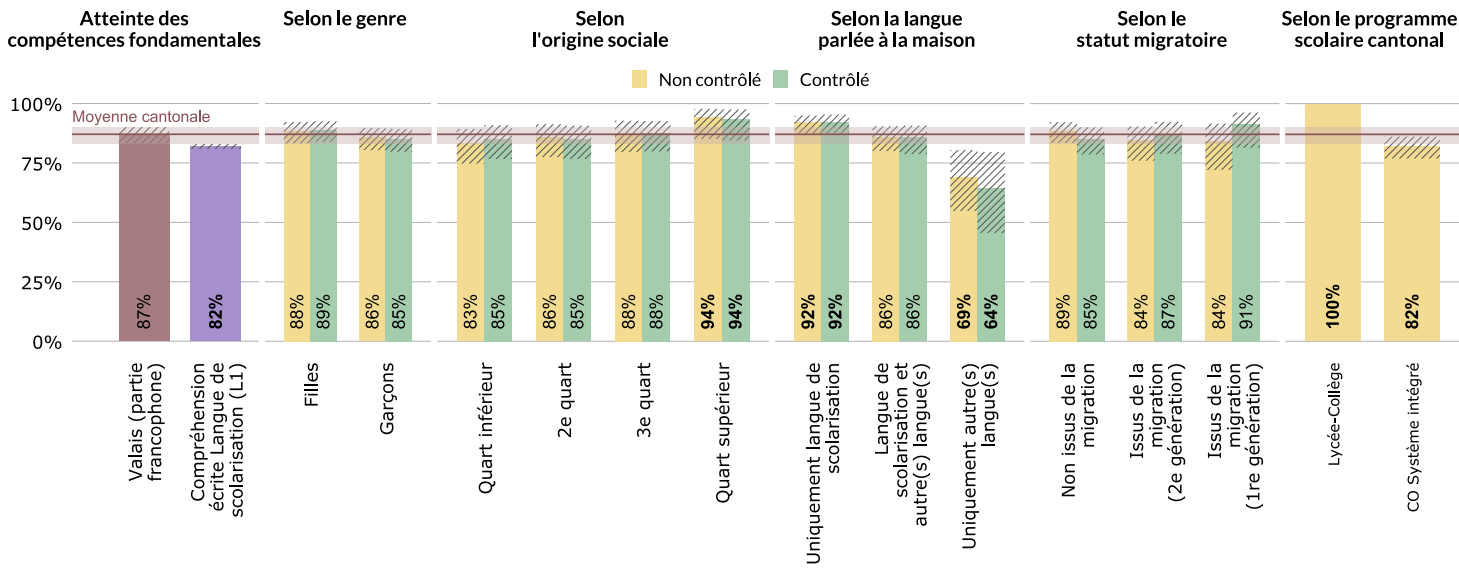
Design de l'échantillonnage : recensement scolaire	
Taux d'exclusion des élèves au niveau école : 0.9%	Taux d'exclusion au niveau des élèves : 2.0%
Couverture estimée : 97.1%	
Taille de la population COFO : 2 536	
Taux de participation des écoles : 100.0%	Taux de participation des élèves : 91.5%
Nombre d'élèves participants : 647	

Caractéristiques de la population cantonale

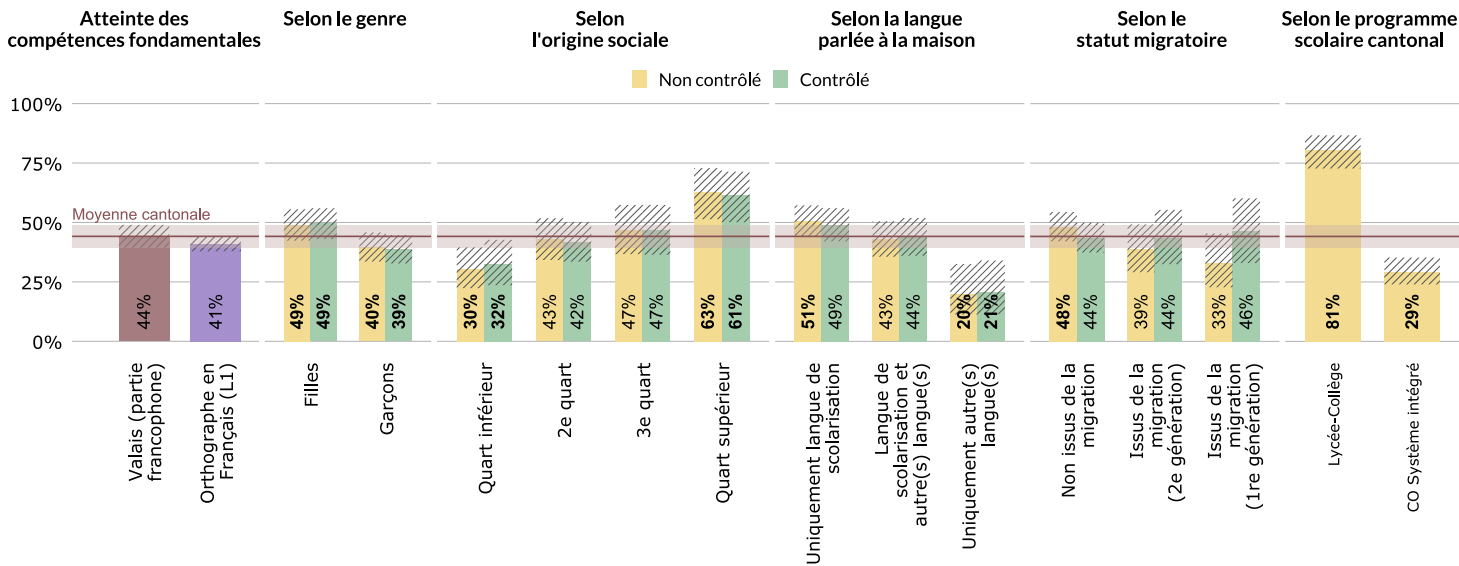


Atteinte des compétences fondamentales

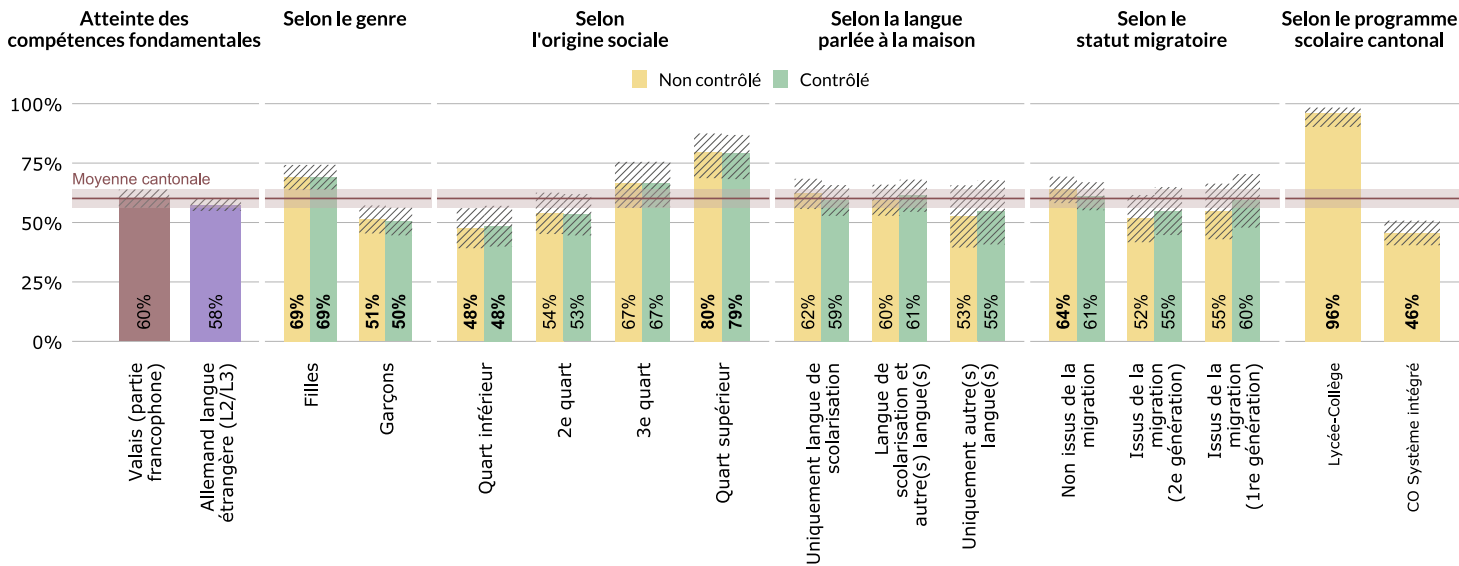
L1 Français – Compréhension écrite



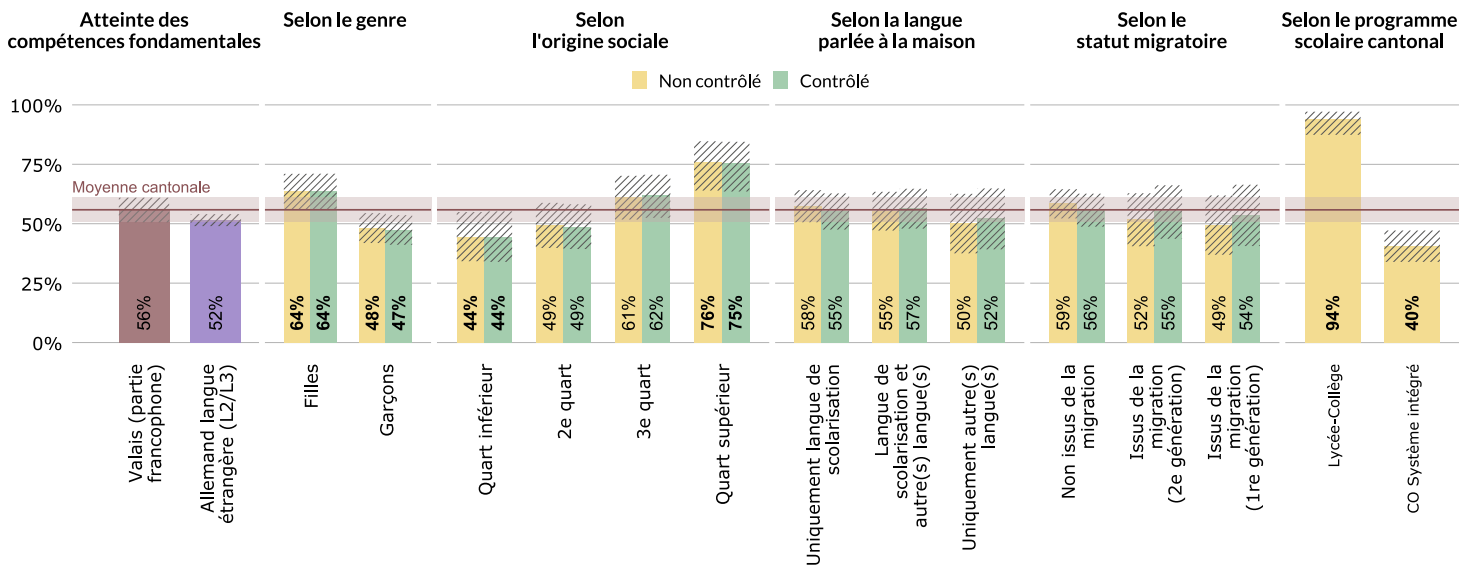
L1 Français – Orthographe



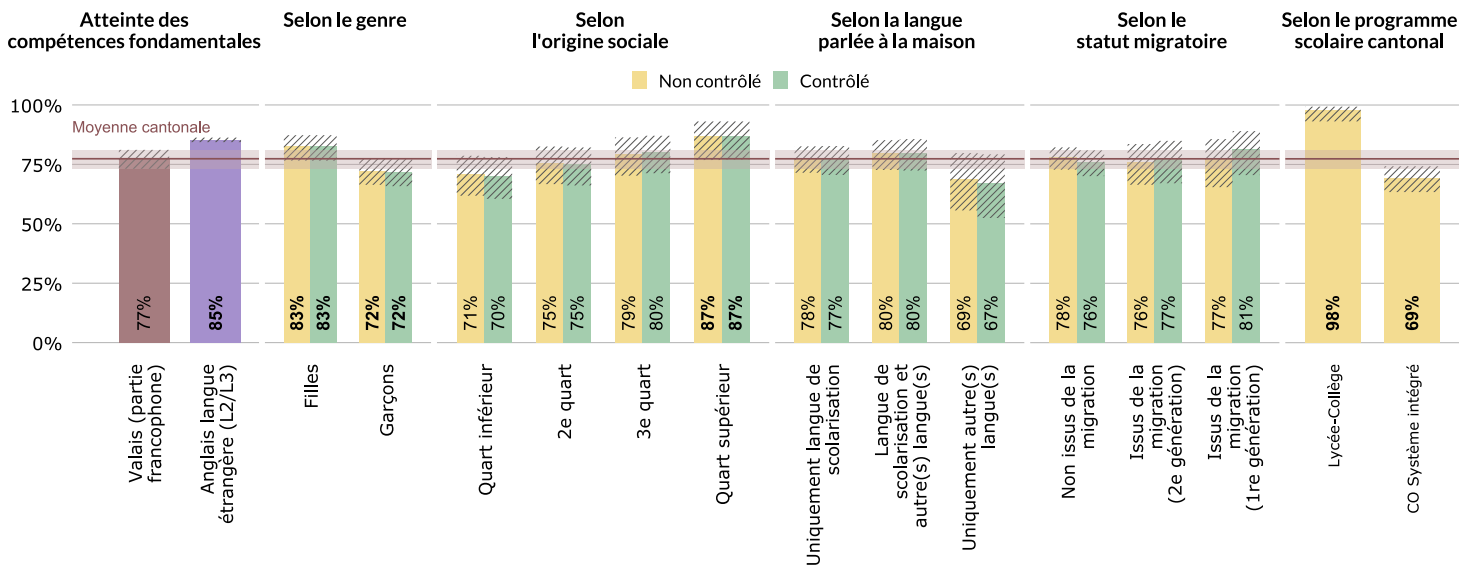
L2 Allemand – Compréhension orale



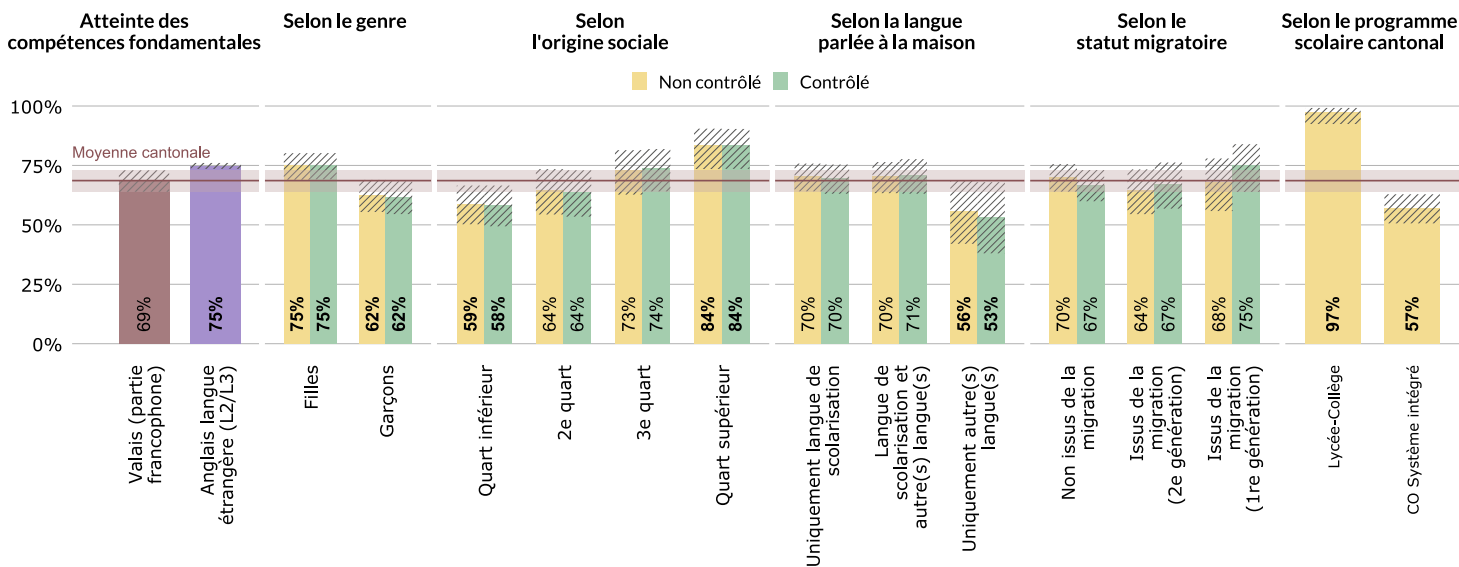
L2 Allemand – Compréhension écrite



L3 Anglais – Compréhension orale



L3 Anglais – Compréhension écrite



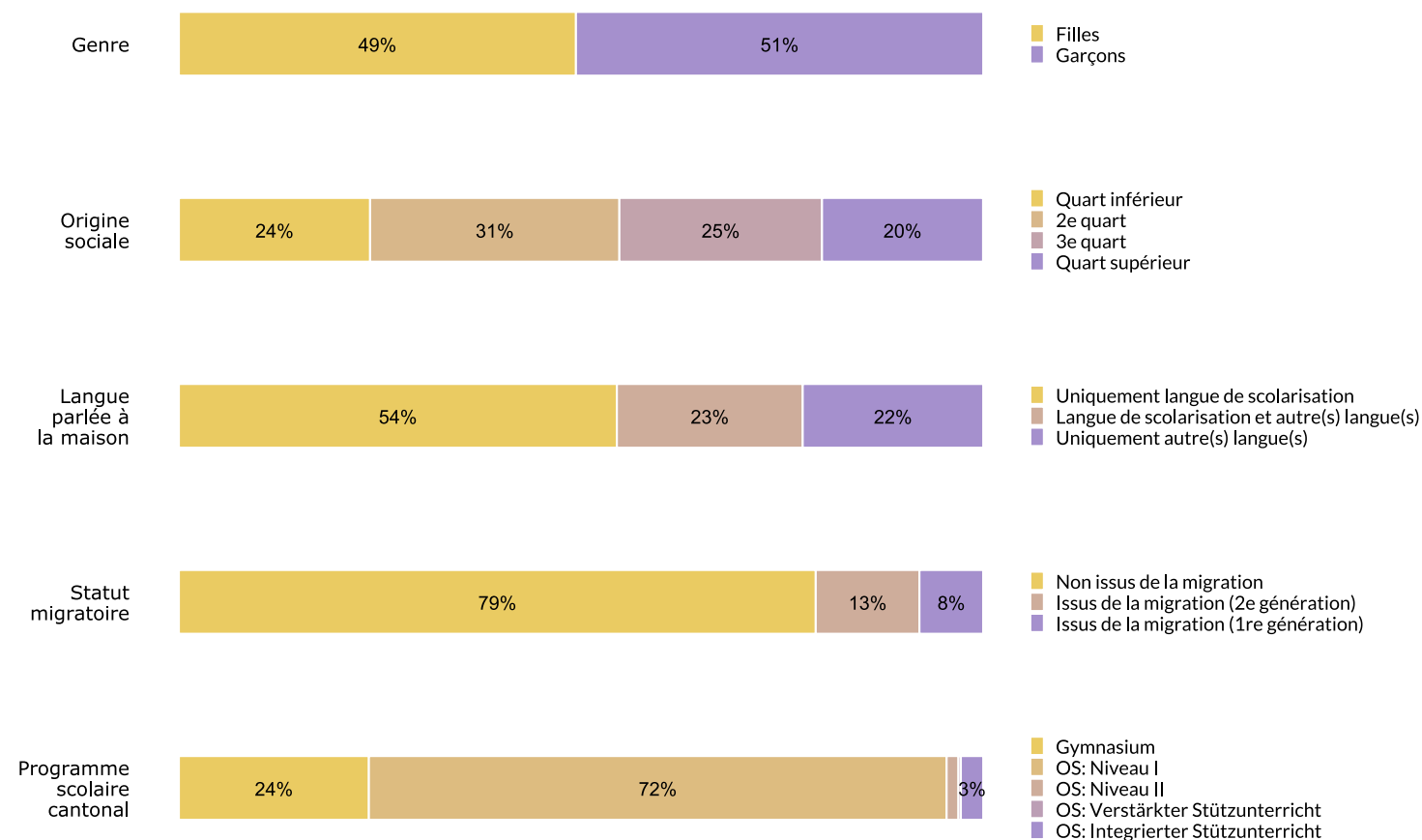


Valais (partie germanophone)

Population et échantillon

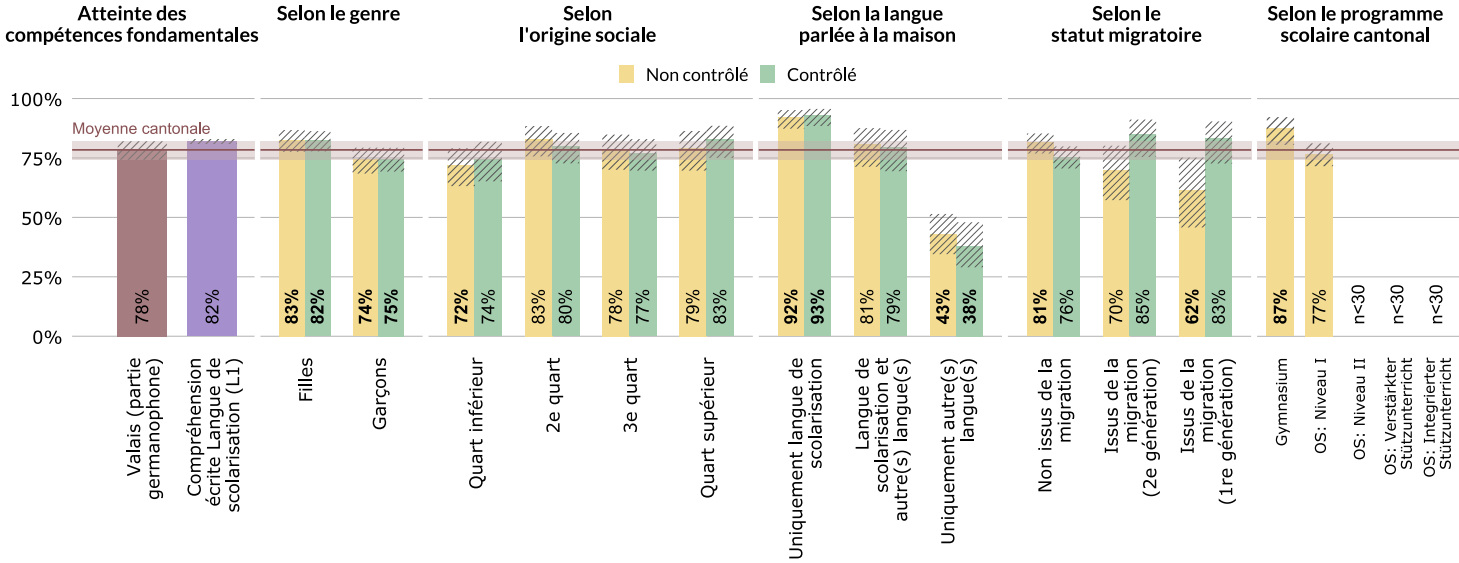
Design de l'échantillonnage : recensement scolaire	
Taux d'exclusion des élèves au niveau école : 1.9%	Taux d'exclusion au niveau des élèves : 1.2%
Couverture estimée : 96.9%	
Taille de la population COFO : 739	
Taux de participation des écoles : 100.0%	Taux de participation des élèves : 94.5%
Nombre d'élèves participants : 643	

Caractéristiques de la population cantonale

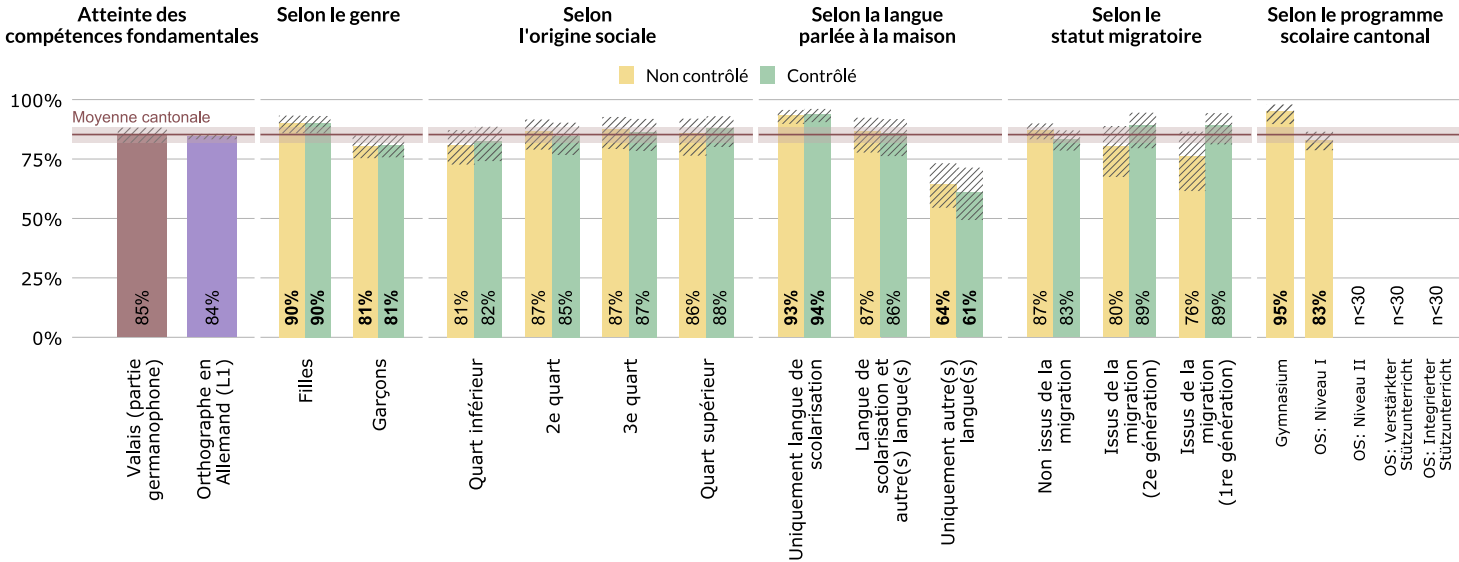


Atteinte des compétences fondamentales

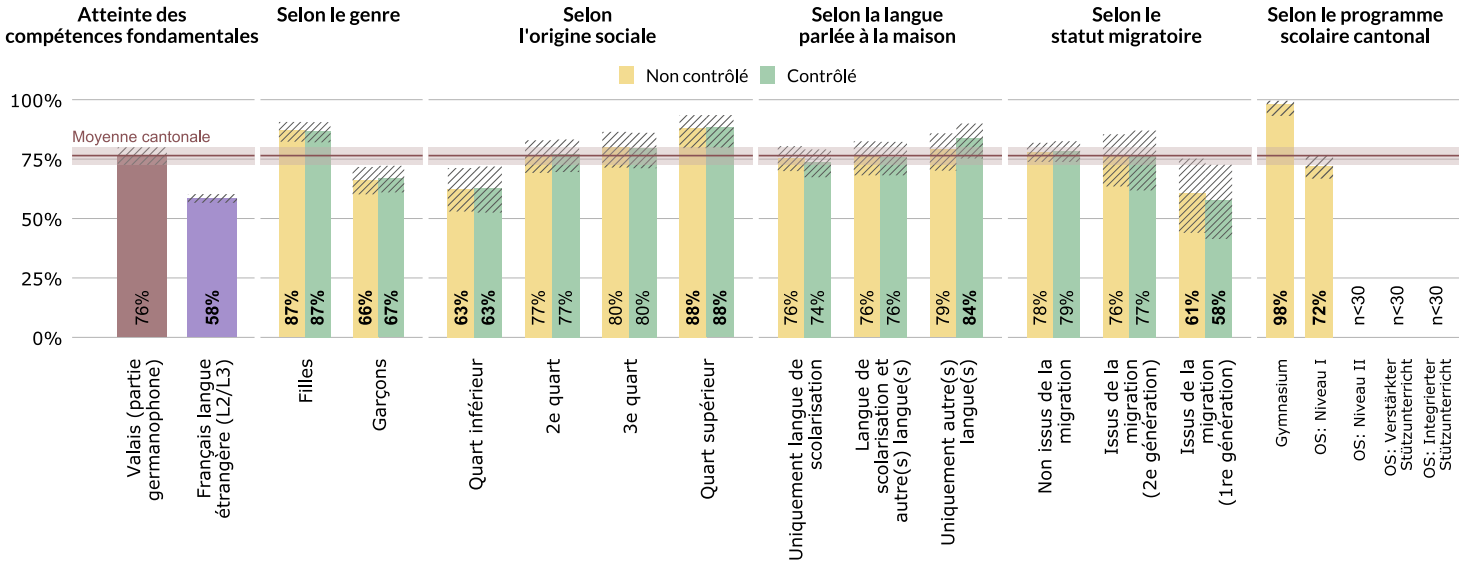
L1 Allemand – Compréhension écrite



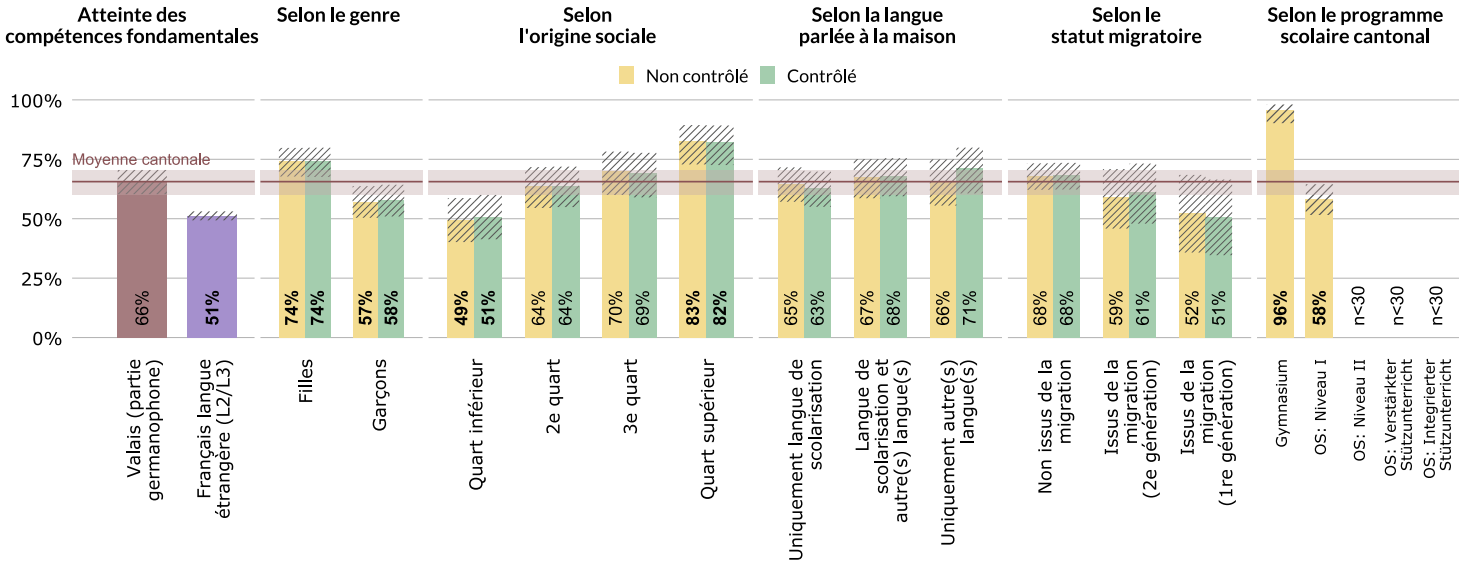
L1 Allemand – Orthographe



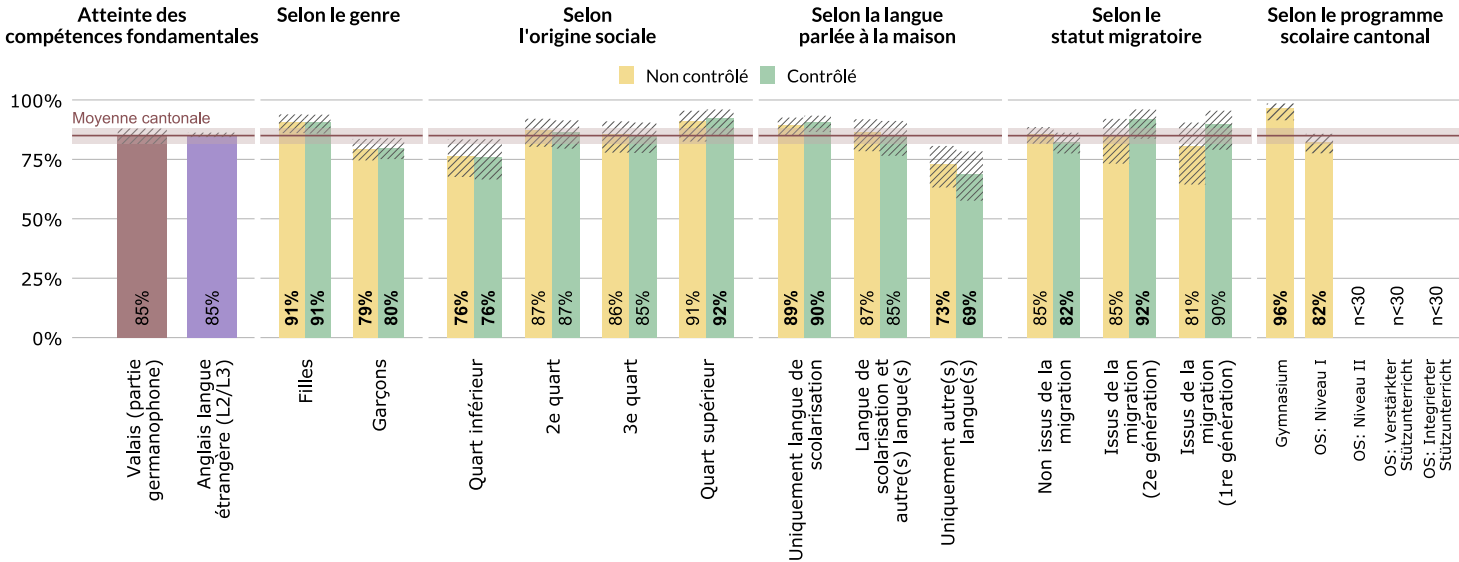
L2 Français – Compréhension orale



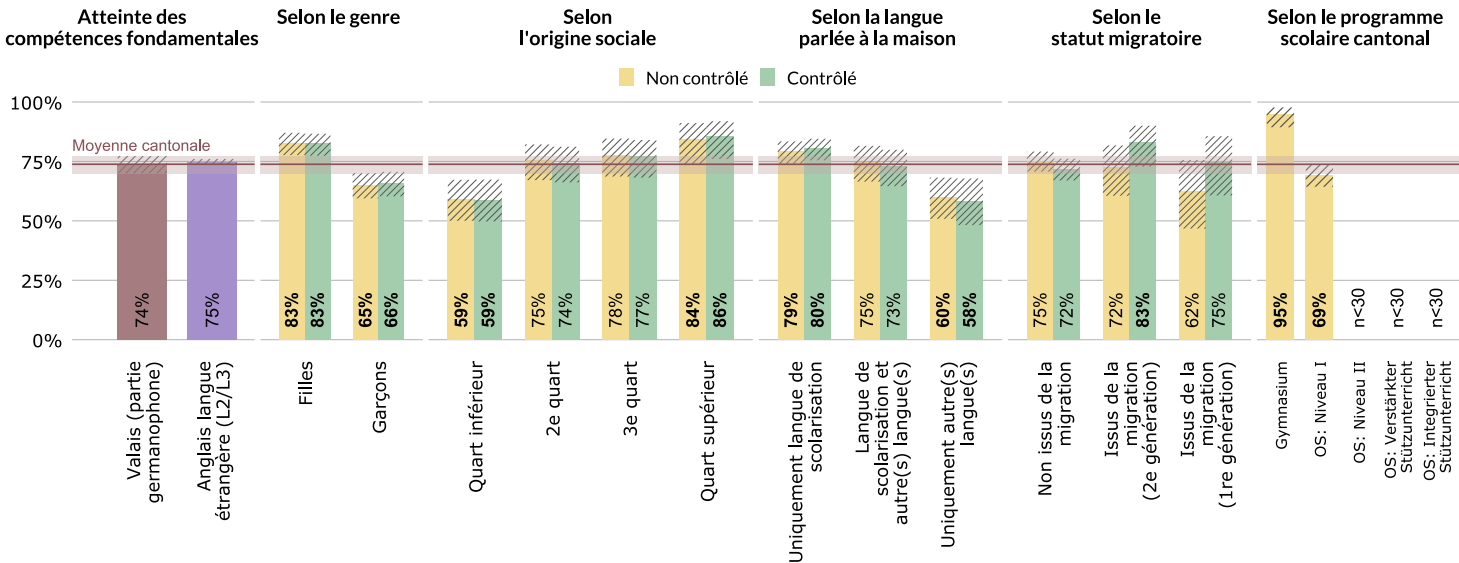
L2 Français – Compréhension écrite



L3 Anglais – Compréhension orale



L3 Anglais – Compréhension écrite



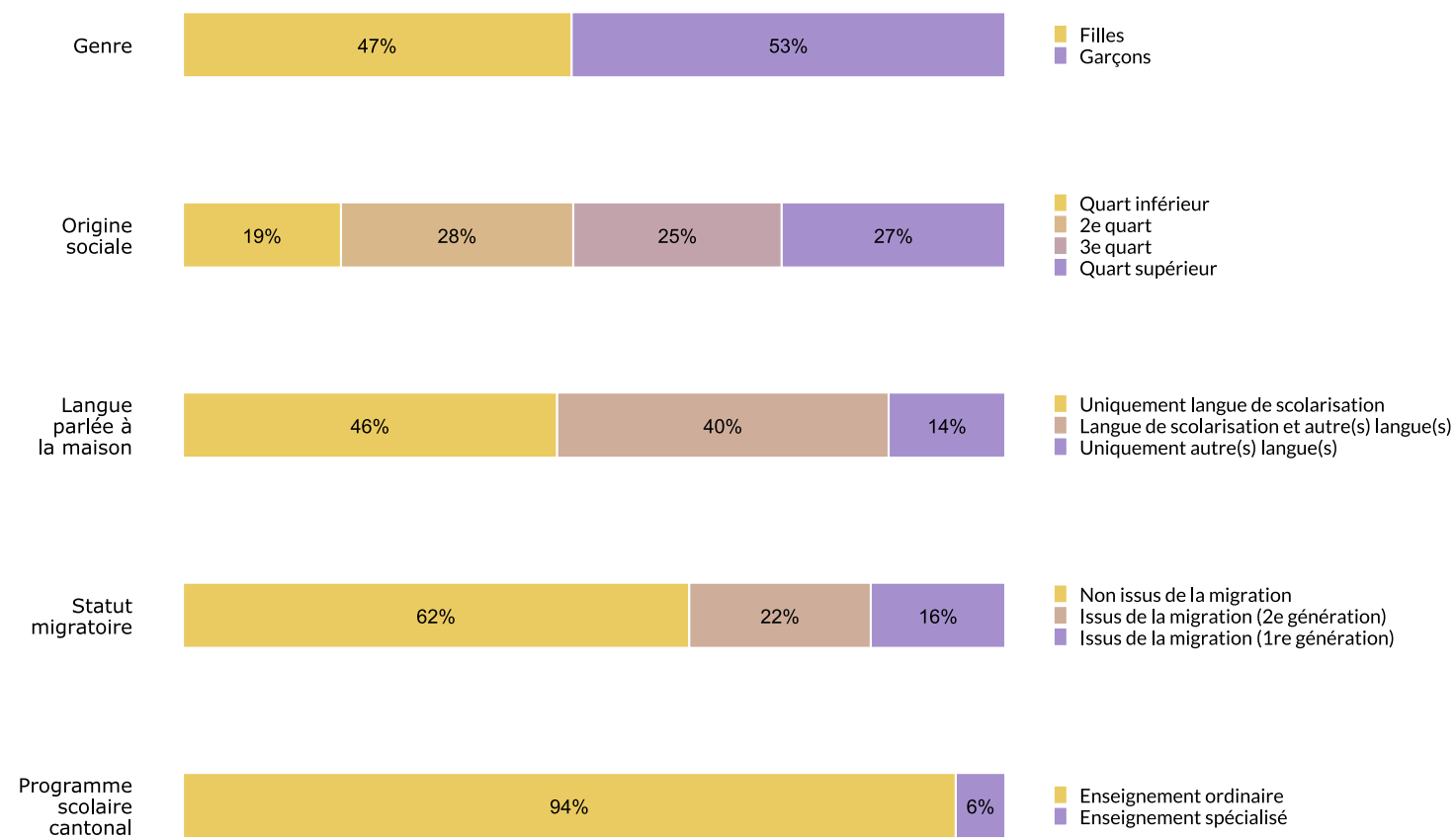


Neuchâtel

Population et échantillon

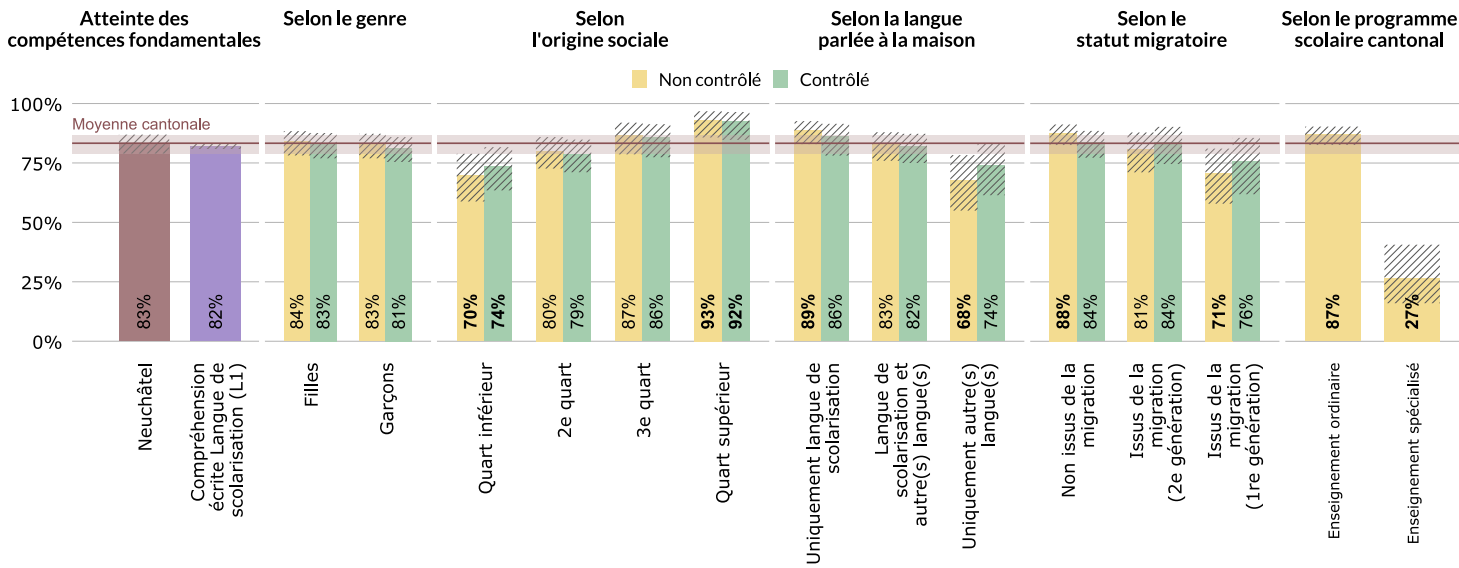
Design de l'échantillonnage : recensement scolaire	
Taux d'exclusion des élèves au niveau école : 3.0%	Taux d'exclusion au niveau des élèves : 4.3%
Couverture estimée : 92.8%	
Taille de la population COFO : 1 749	
Taux de participation des écoles : 100.0%	Taux de participation des élèves : 85.1%
Nombre d'élèves participants : 599	

Caractéristiques de la population cantonale

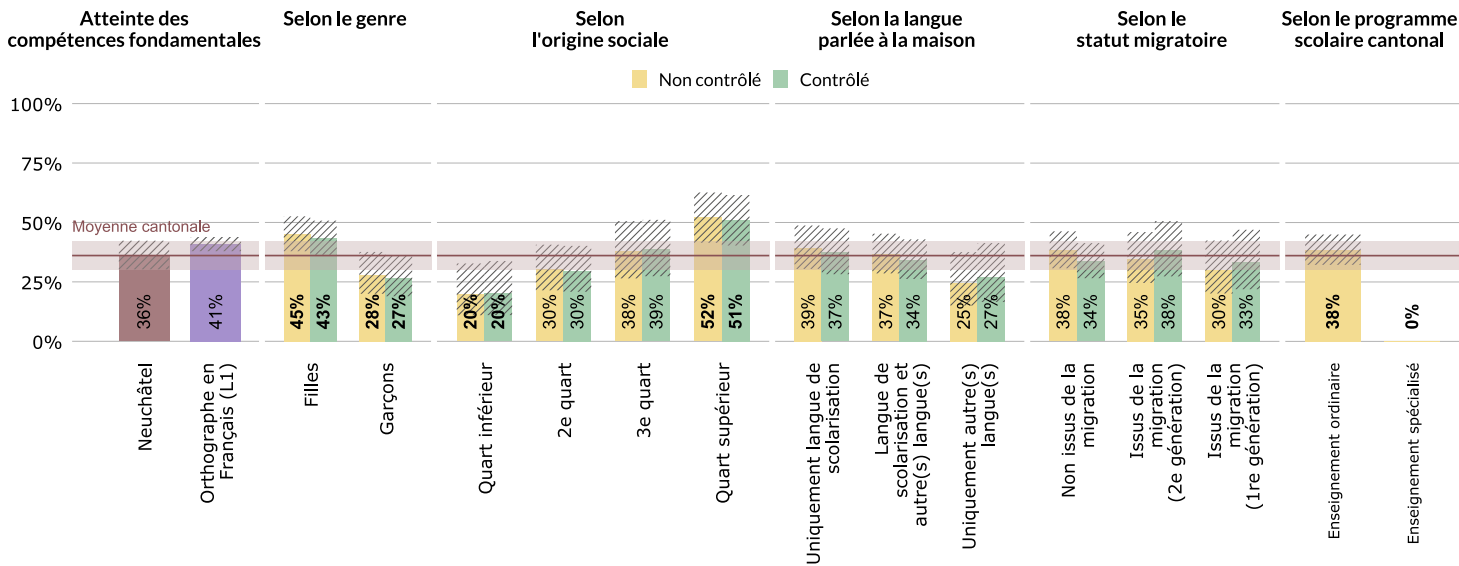


Atteinte des compétences fondamentales

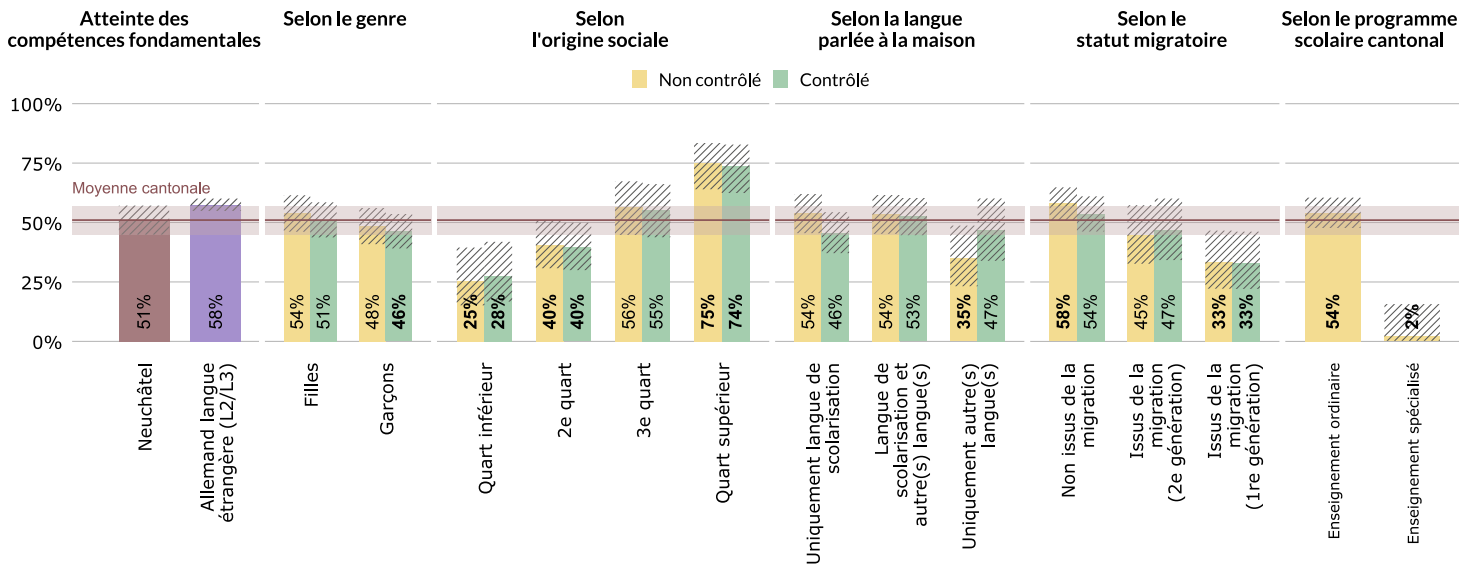
L1 Français – Compréhension écrite



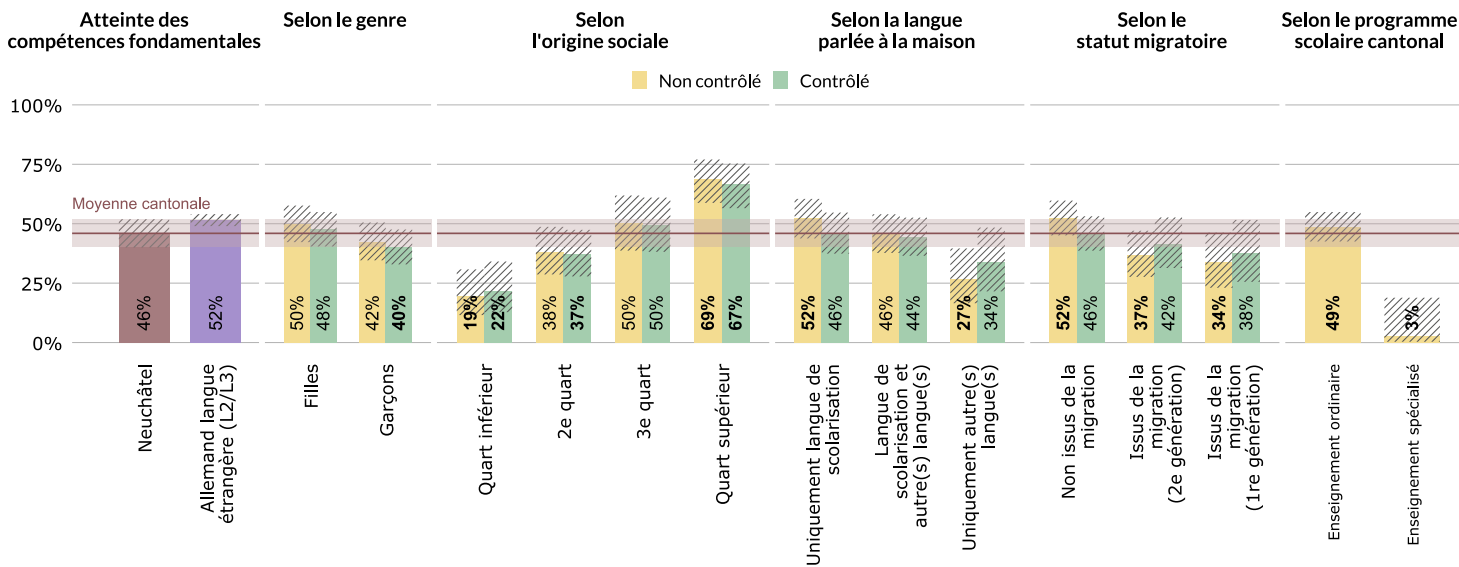
L1 Français – Orthographe



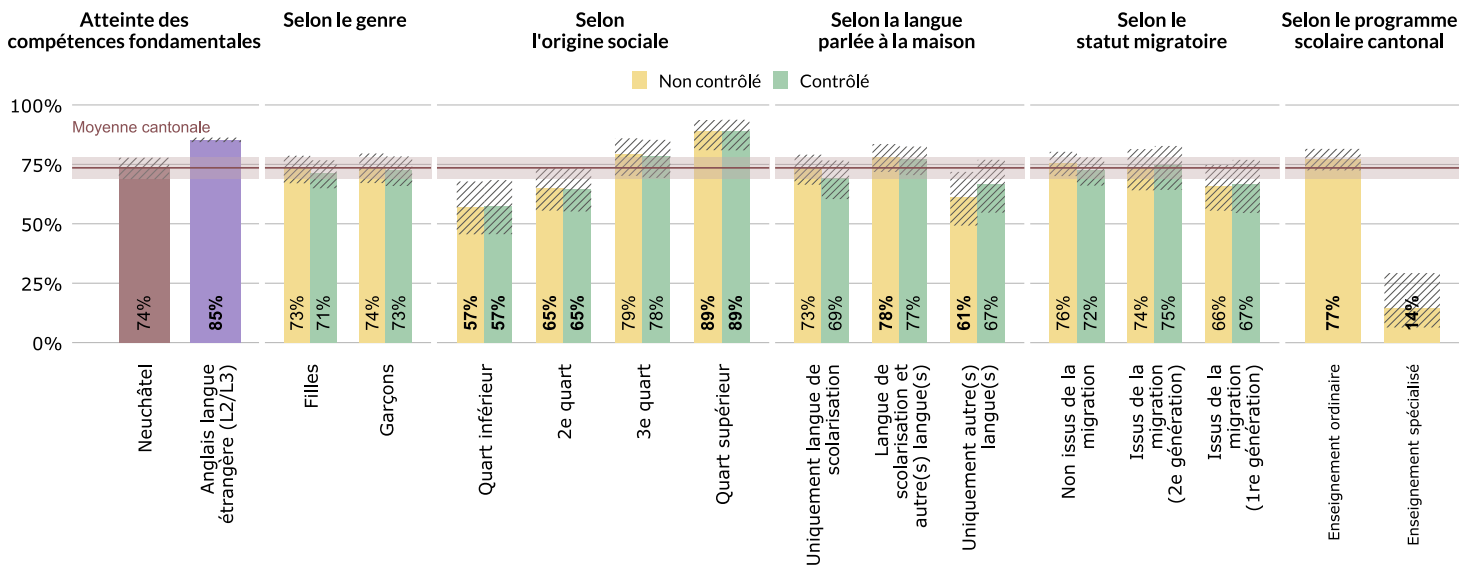
L2 Allemand – Compréhension orale



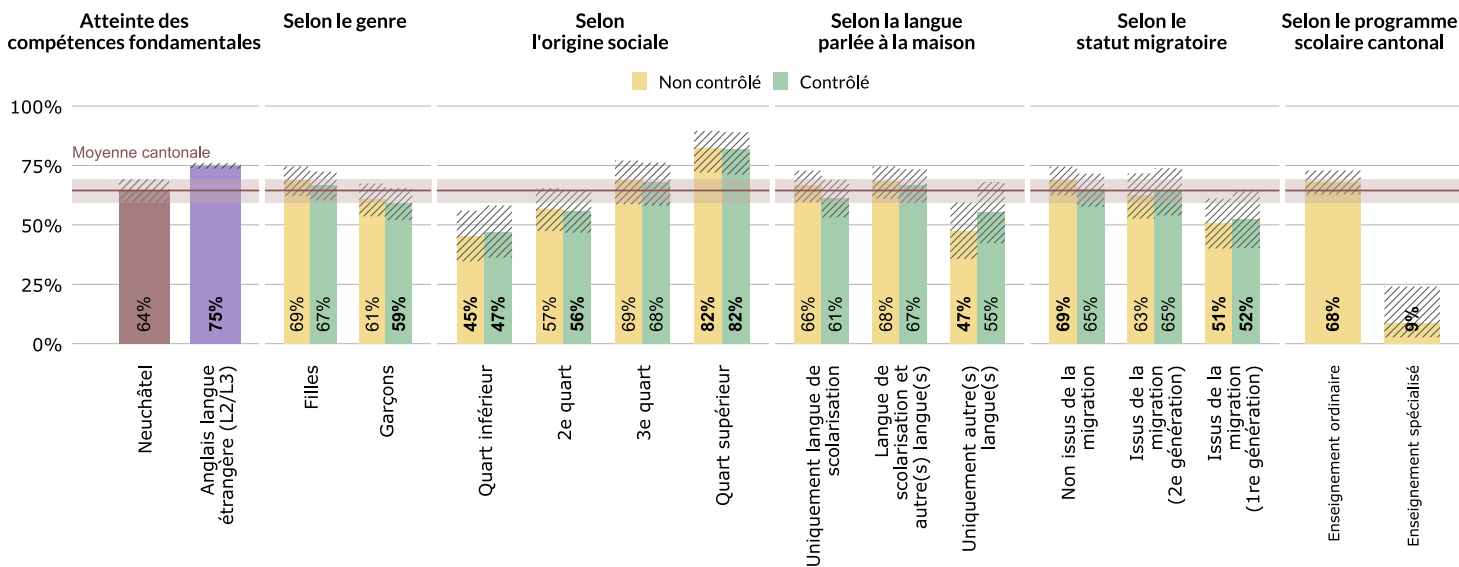
L2 Allemand – Compréhension écrite



L3 Anglais – Compréhension orale



L3 Anglais – Compréhension écrite



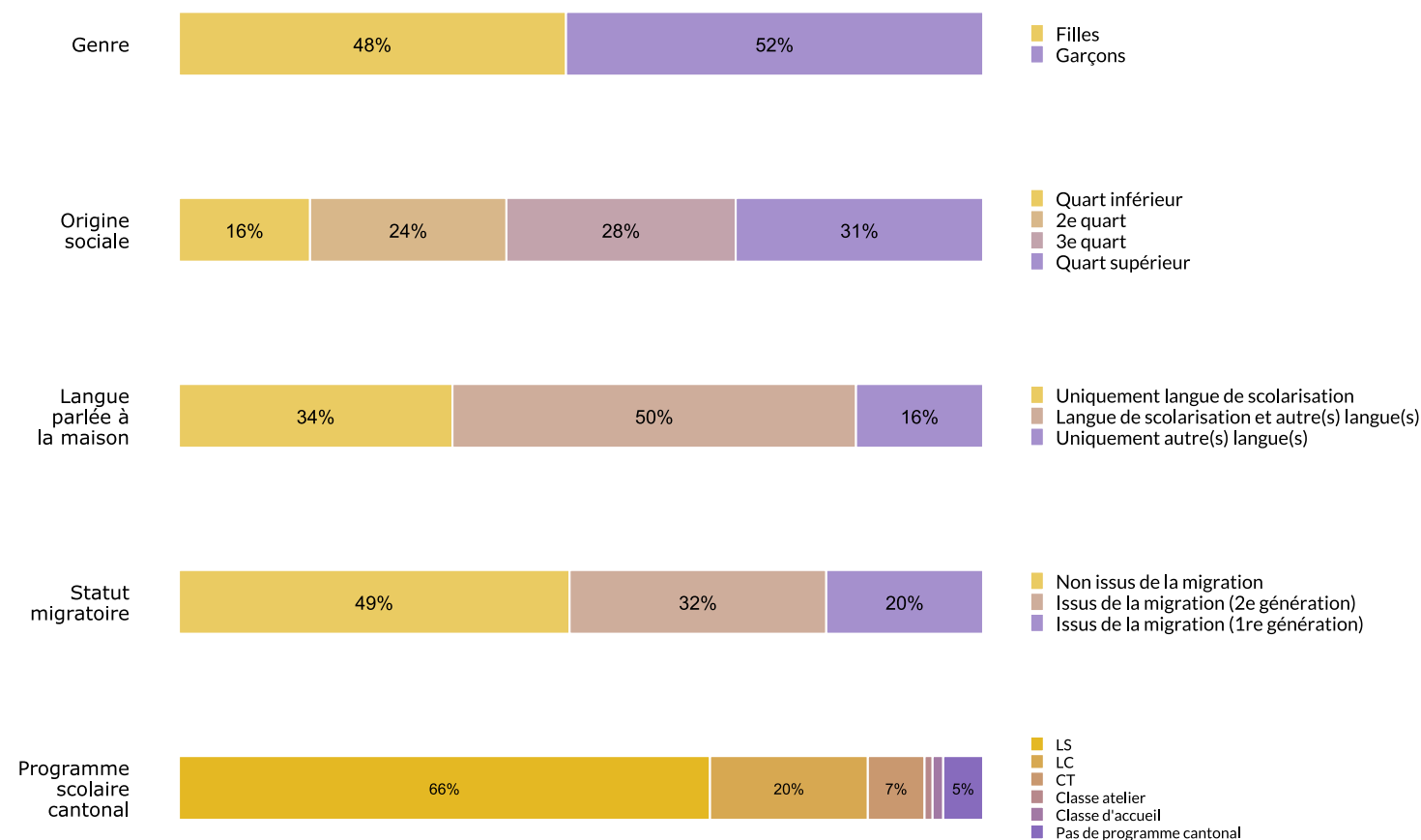


Genève

Population et échantillon

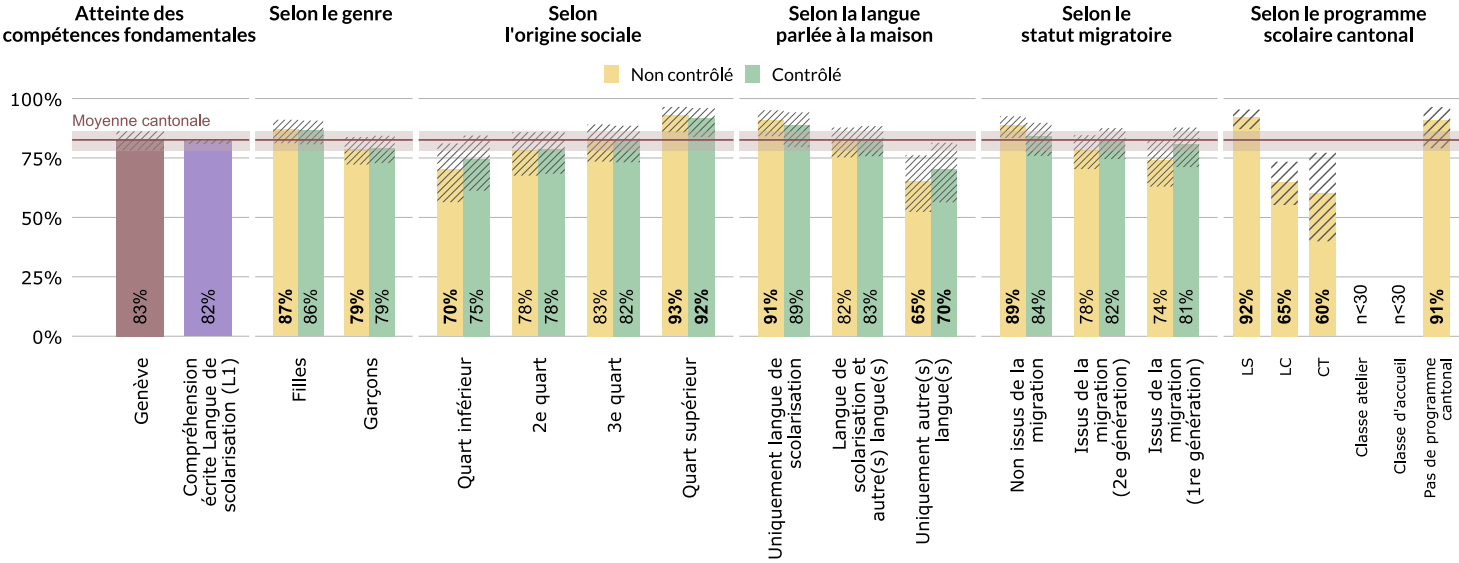
Design de l'échantillonnage : recensement scolaire	
Taux d'exclusion des élèves au niveau école : 0.7%	Taux d'exclusion au niveau des élèves : 3.4%
Couverture estimée : 96.0%	
Taille de la population COFO : 4 557	
Taux de participation des écoles : 100.0%	Taux de participation des élèves : 85.3%
Nombre d'élèves participants : 576	

Caractéristiques de la population cantonale

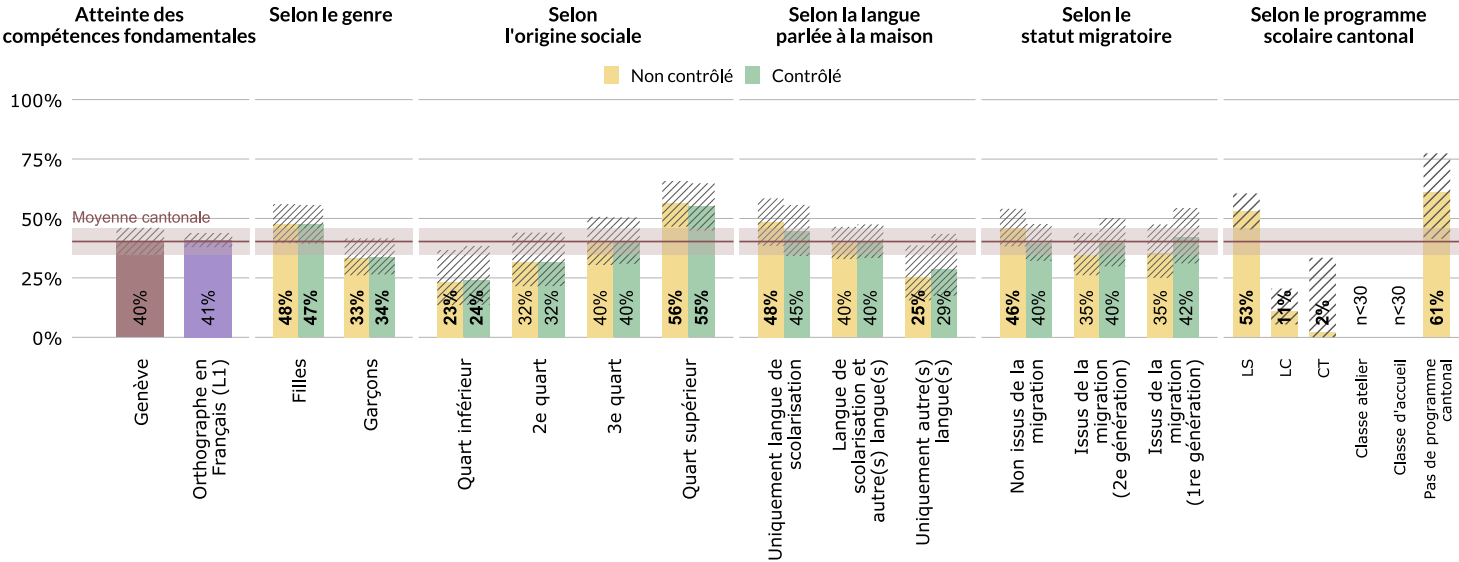


Atteinte des compétences fondamentales

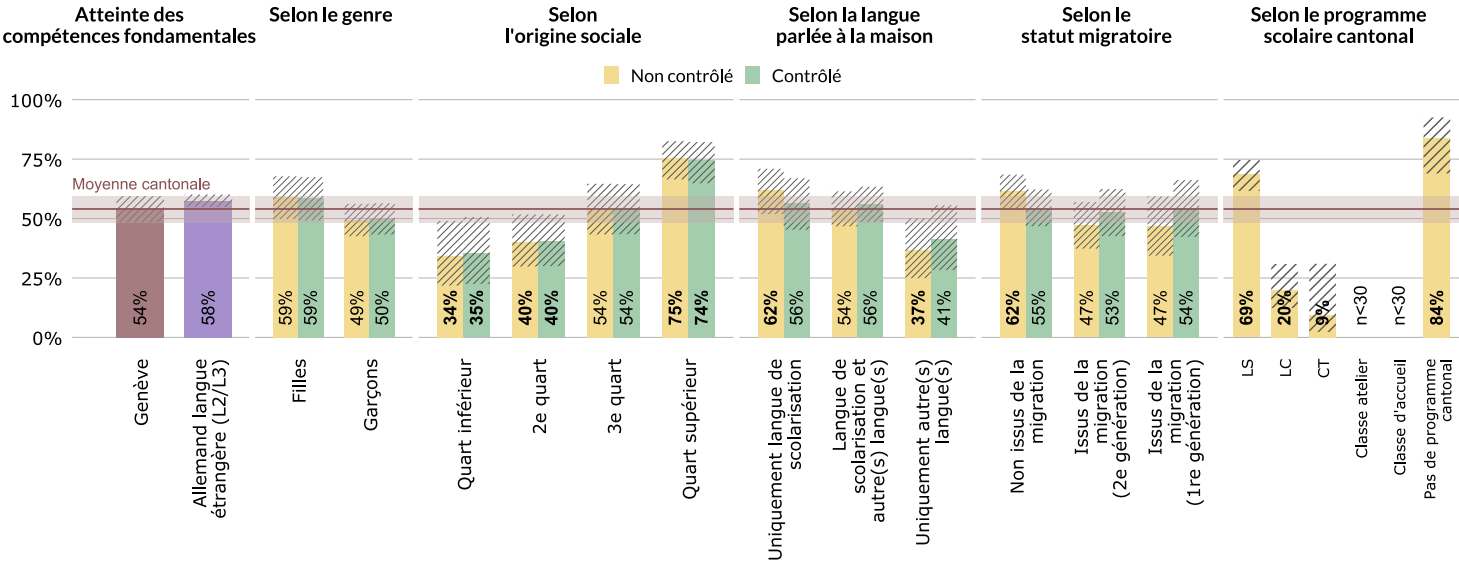
L1 Français – Compréhension écrite



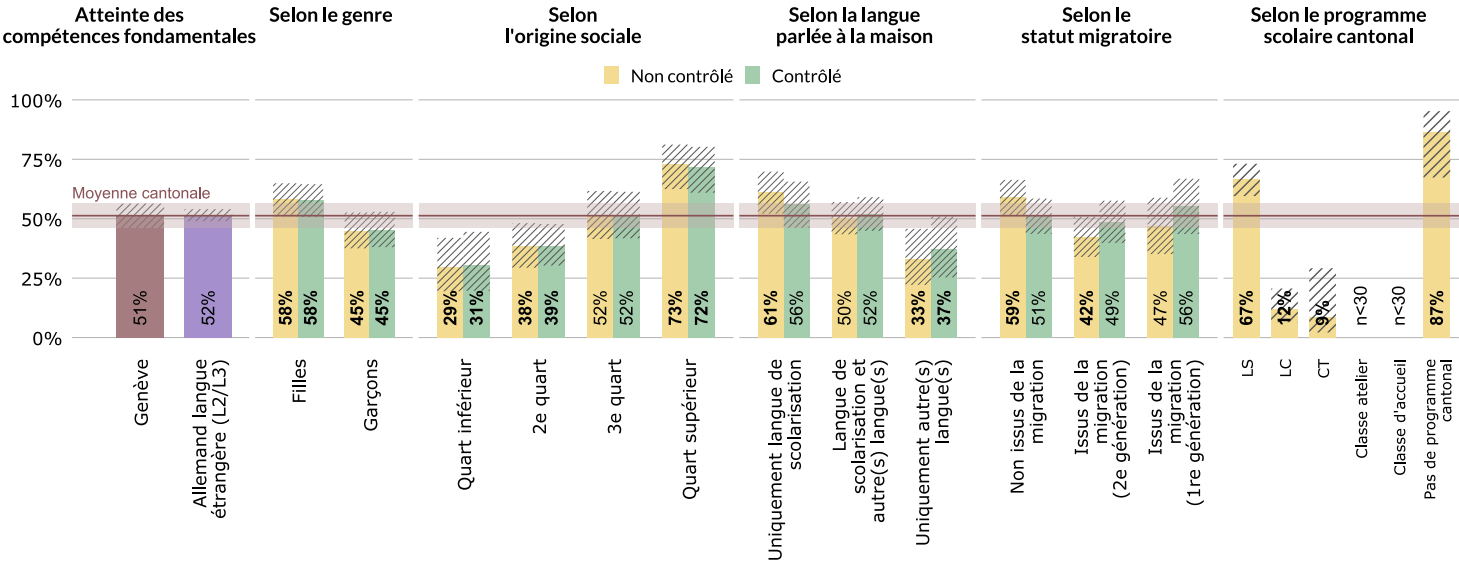
L1 Français – Orthographe



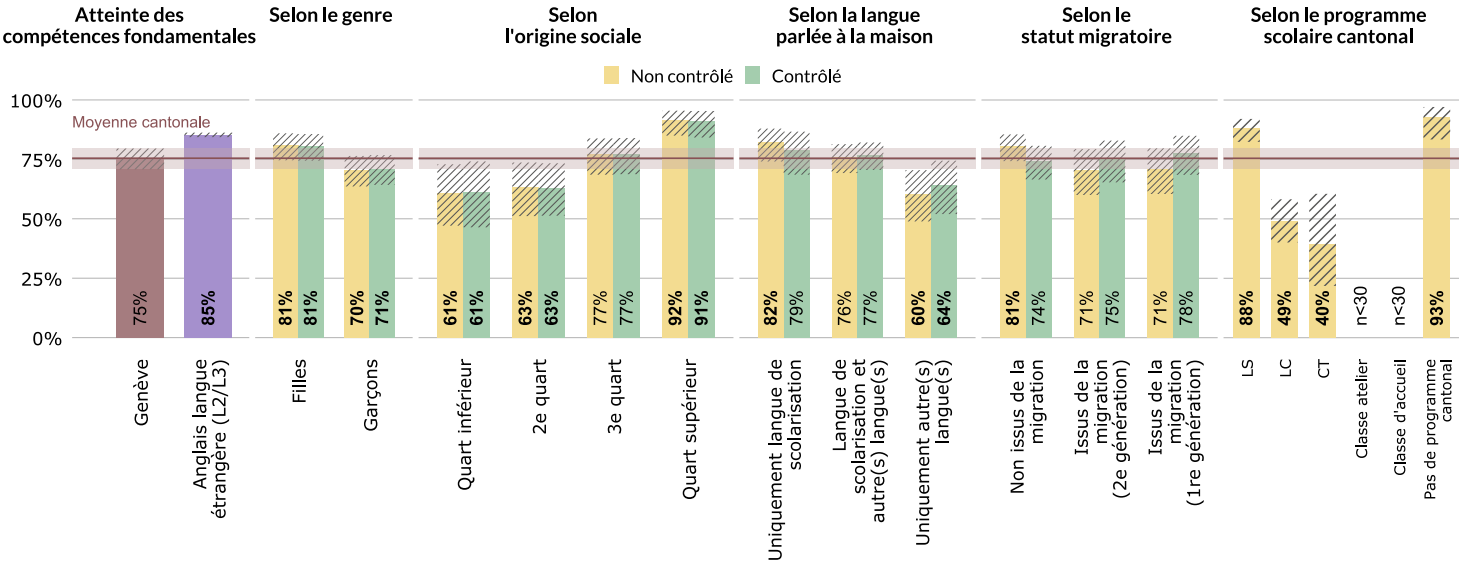
L2 Allemand – Compréhension orale



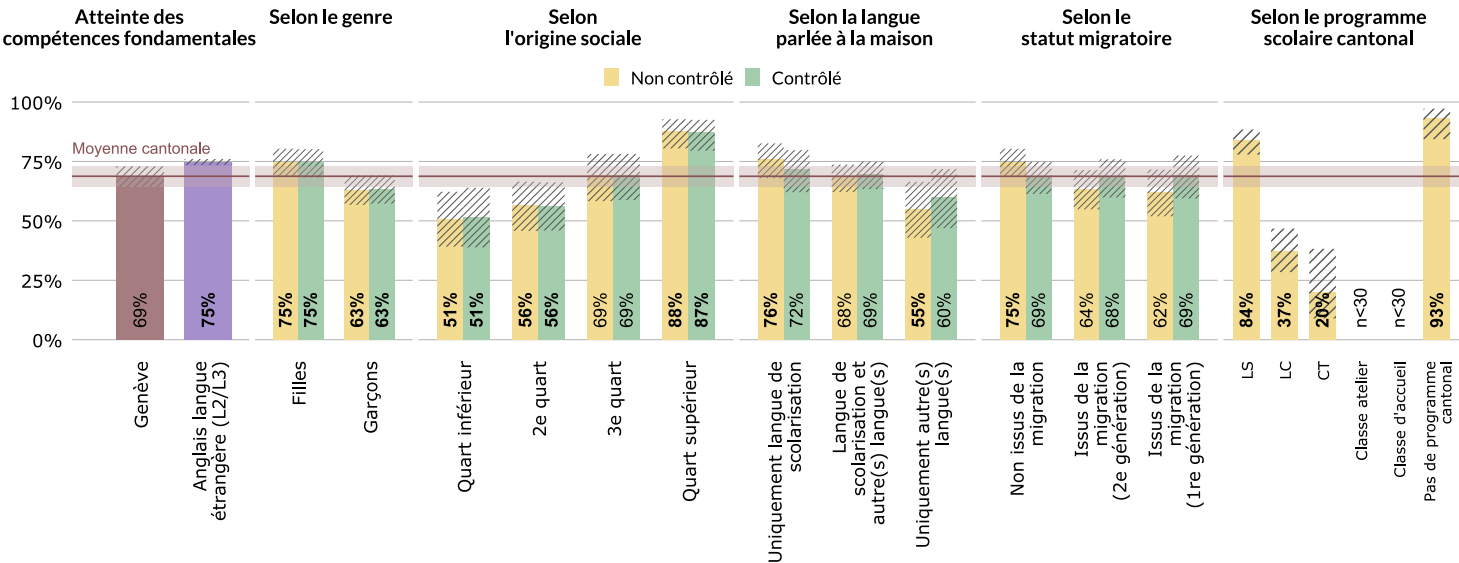
L2 Allemand – Compréhension écrite



L3 Anglais – Compréhension orale



L3 Anglais – Compréhension écrite



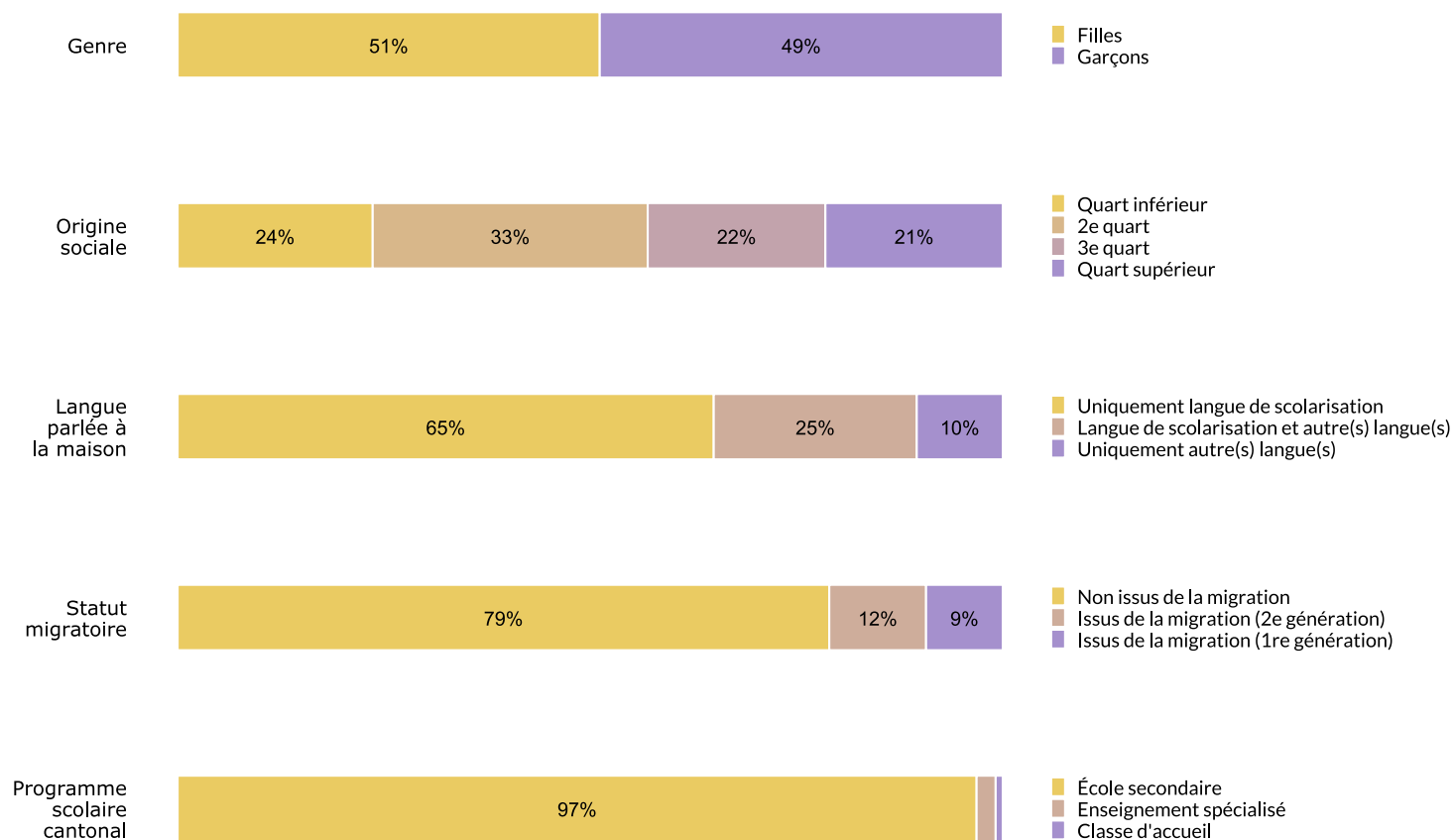


Jura

Population et échantillon

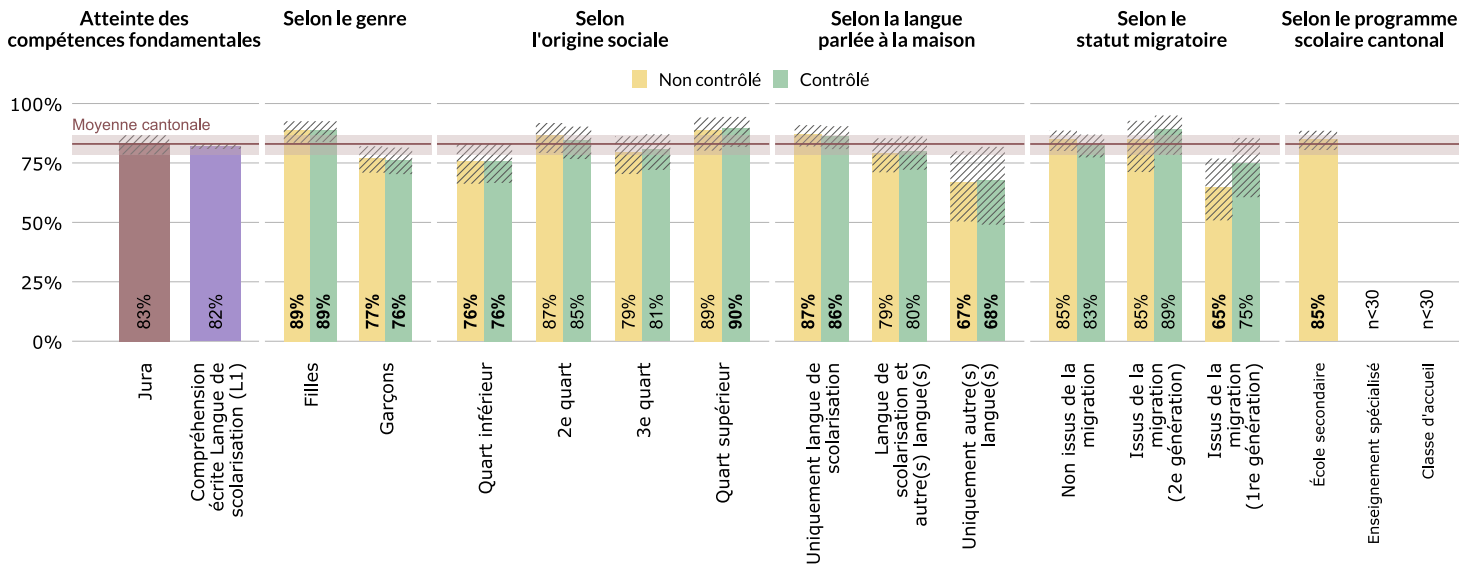
Design de l'échantillonnage : recensement scolaire	
Taux d'exclusion des élèves au niveau école : 0.0%	Taux d'exclusion au niveau des élèves : 2.6%
Couverture estimée : 97.4%	
Taille de la population COFO : 736	
Taux de participation des écoles : 100.0%	Taux de participation des élèves : 93.6%
Nombre d'élèves participants : 637	

Caractéristiques de la population cantonale

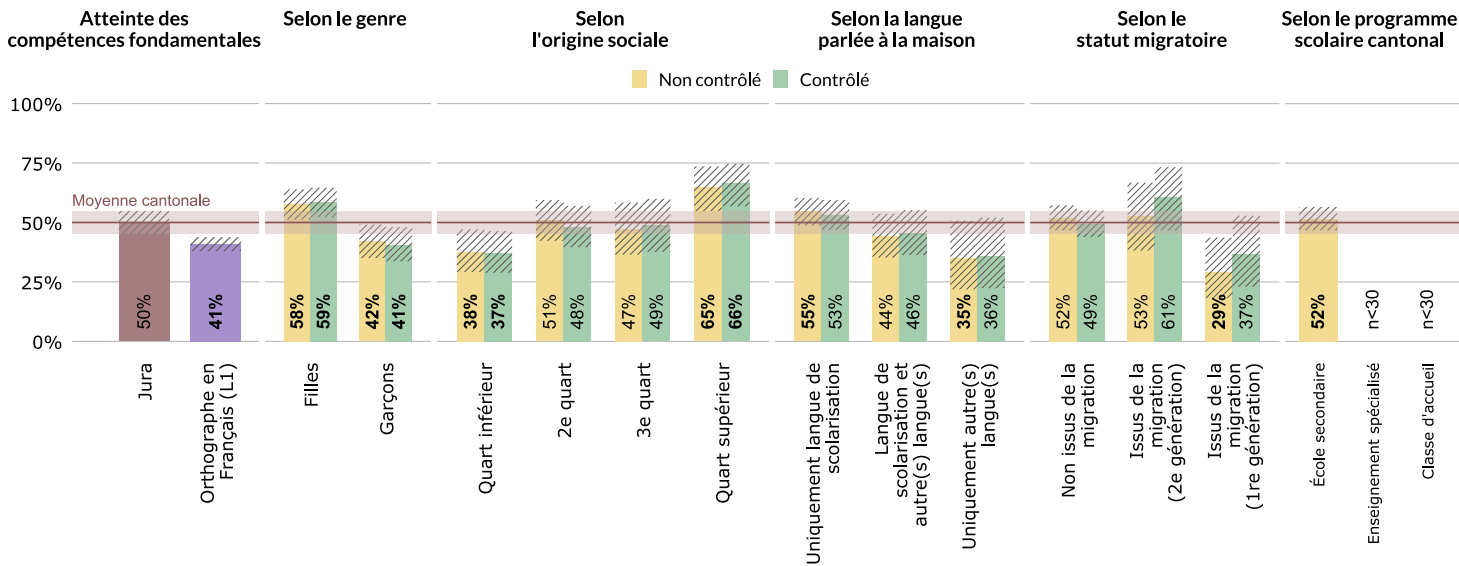


Atteinte des compétences fondamentales

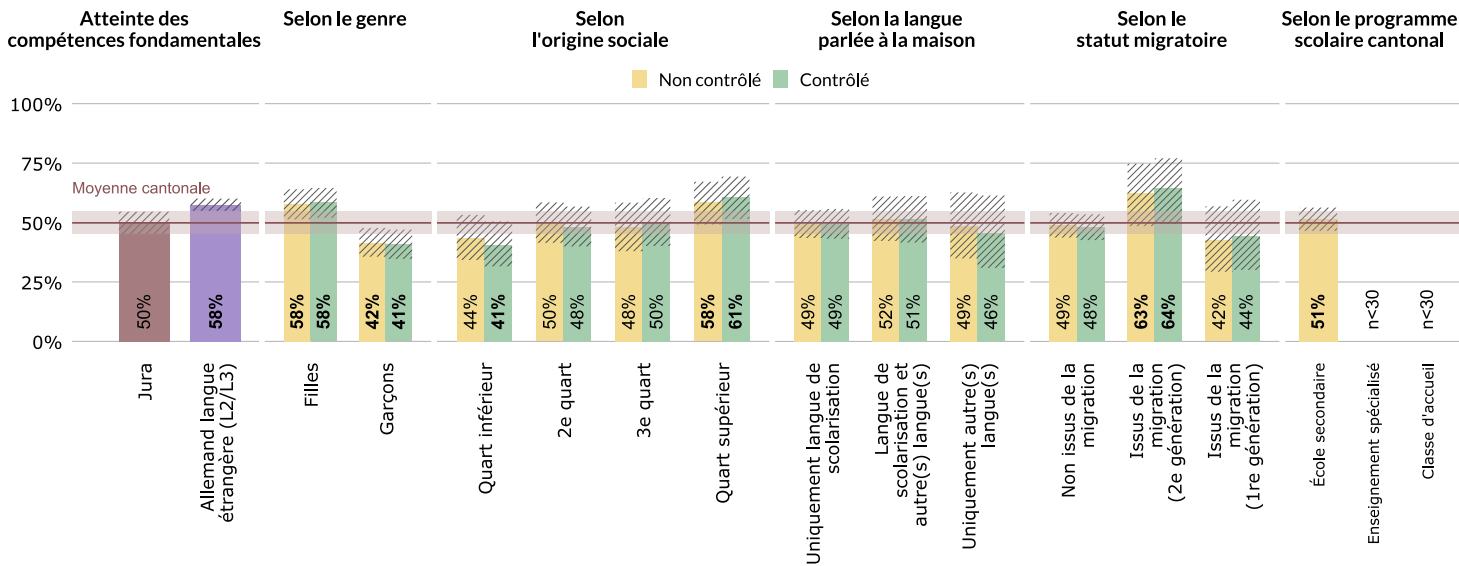
L1 Français – Compréhension écrite



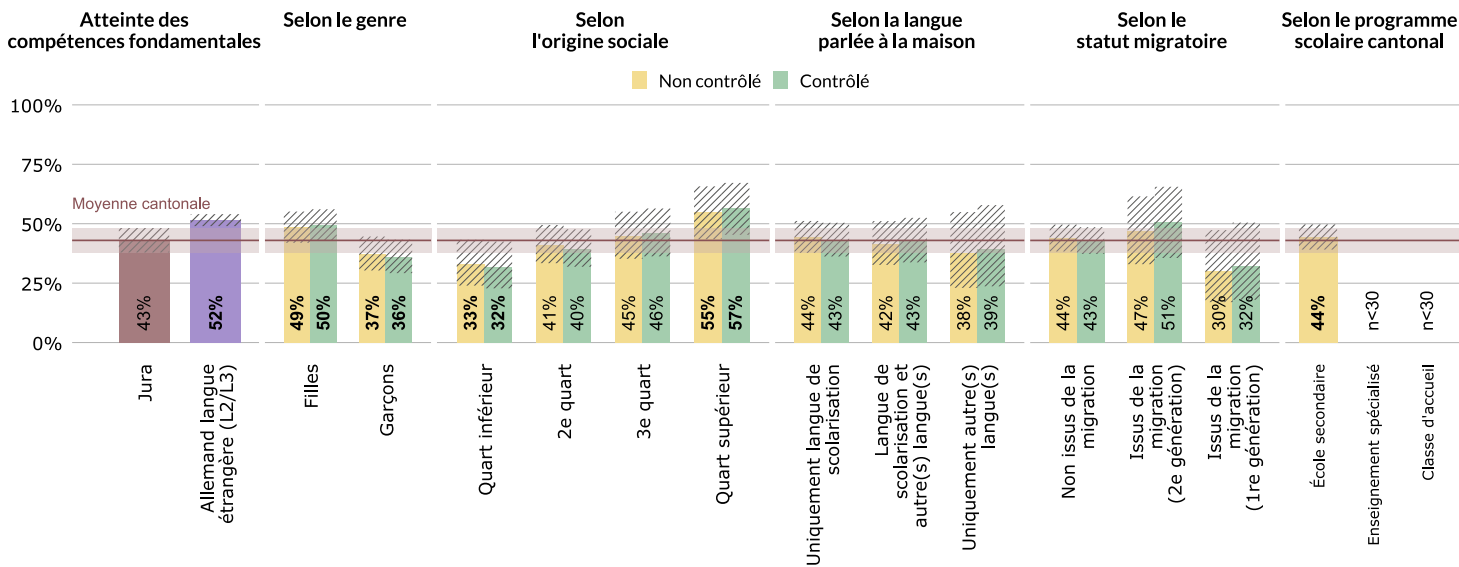
L1 Français – Orthographe



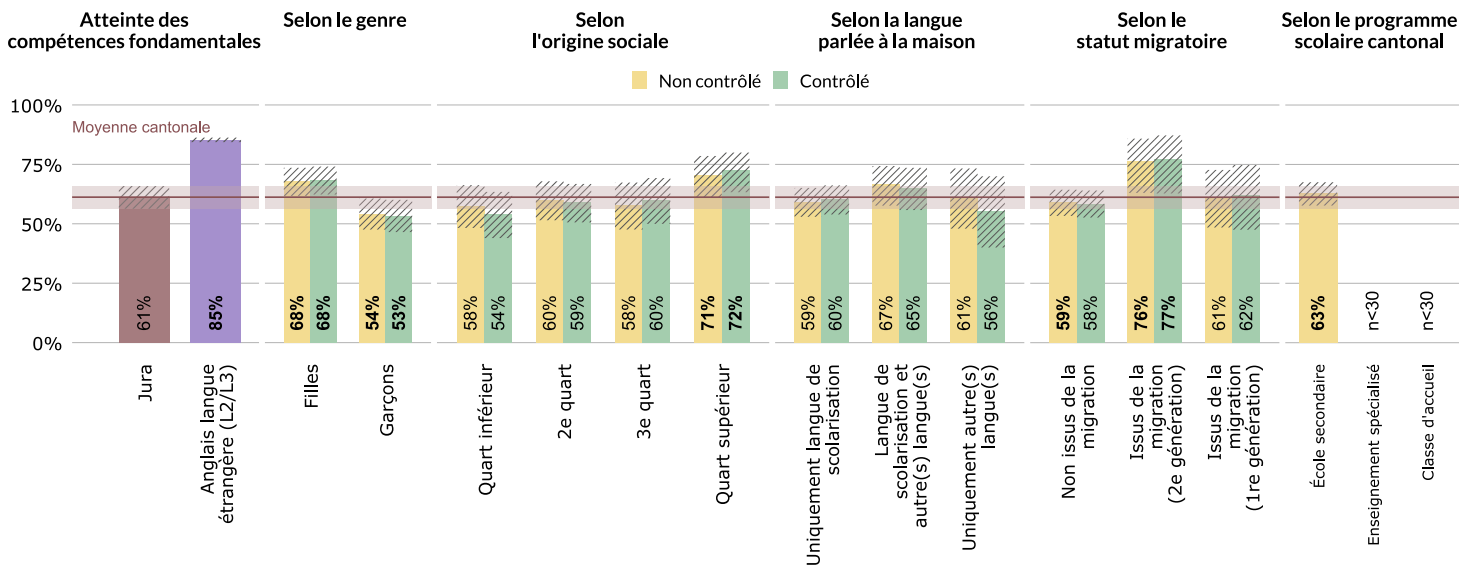
L2 Allemand – Compréhension orale



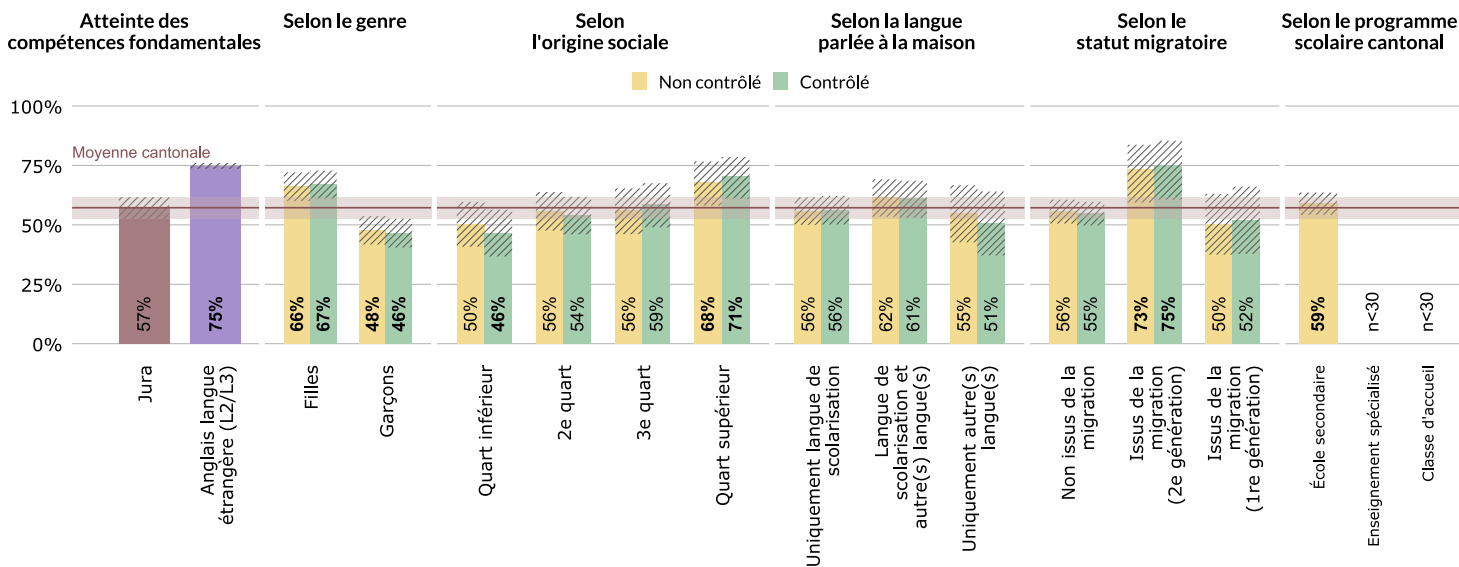
L2 Allemand – Compréhension écrite



L3 Anglais – Compréhension orale



L3 Anglais – Compréhension écrite



Références bibliographiques : Portraits cantonaux

- Angelone, D. (Éd.). (2025). *Conception et mise à l'échelle des tests. ÜGK / COFO / VECOF 2023, Langues 11^e année scolaire. Rapport technique*. Secrétariat de la Banque de données de tâches CDIP (BDT). <https://doi.org/10.48620/85364>
- Erzinger, A. B., Hauser, M., Pham, G., Hascher, T., Keller, R., Lenz, P., Soussi, A., & Wilhelmi, B. (2025). *Kontextfragebogen für Schülerinnen und Schüler: Theoretische Einordnung. ÜGK / COFO / VECOF 2023, Sprachen 11. Schuljahr. Konzeptioneller Bericht*. Interfaculty Centre for Educational Research (ICER), Universität Bern. <https://doi.org/10.48620/85361>
- Bollmann, S., & Tomasik, M. (2025). *Stichprobendesign, Gewichtung und Varianzschätzung. ÜGK / COFO / VECOF 2023, Sprachen 11. Schuljahr. Technischer Bericht*. Universität Zürich. <https://doi.org/10.48620/85369>