



*L'anglais pour tous
au Cycle d'orientation:*
Le projet « GECKO »

**François GRIN
Dagmar HEXEL
Irène SCHWOB**

Juin 2006

Service de la recherche en éducation
12, Quai du Rhône
1205 Genève
 (+41) 022 327 57 11
 (+41) 022 327 57 18

Compléments d'information : François GRIN
Tél. (+41) 022 327 70 51
francois.grin@etat.ge.ch

Dagmar HEXEL
Tél. (+41) 022 327 71 29
dagmar.hexel@etat.ge.ch

Irène SCHWOB
Tél. (+41) 022 327 74 16
irene.schwob@etat.ge.ch

Responsable de l'édition : Narain JAGASIA
Tél. (+41) 022 327 74 28
narain.jagasia@etat.ge.ch

Web : <http://www.geneve.ch/sred>

Diffusion : SRED
12, Quai du Rhône
1205 Genève – Suisse

Tél. (+41) 022 327 57 11
Fax (+41) 022 327 57 18

Avant-propos

Le projet GECKO est le fruit d'un travail réparti sur plus de deux ans et auquel ont participé plusieurs collaborateurs et auxiliaires du Service de la recherche en éducation.

Les trois auteurs du rapport souhaitent donc remercier ces collègues pour leurs nombreuses contributions, en particulier François Ducrey et Julien Chevillard, qui ont été associés de près au traitement statistique des données, et Britta Korth, qui a participé à l'élaboration des questionnaires. Nous exprimons également notre reconnaissance à Claude Kaiser pour ses suggestions concernant le traitement des données dans le chapitre 6 et à Françoise Osiek pour son travail de relecture. Enfin, nous tenons à remercier Brigitte Gerber pour ses très utiles commentaires.

La réalisation matérielle de la recherche, notamment la gestion de la prise d'information auprès de quelque 4000 personnes, élèves et enseignants dans 18 établissements, n'aurait pas été possible sans le concours des directions et secrétariats des collèges du Cycle d'orientation, ainsi que de l'administration du Service de la recherche en éducation, secondée par les auxiliaires pour l'envoi des questionnaires, le contrôle des retours et le codage des réponses.

Cette étude est basée sur les informations fournies par les acteurs de l'école eux-mêmes : les élèves, les enseignants, les responsables de discipline, les présidents de groupe et des membres de différentes commissions, que nous tenons ici à remercier de leur collaboration.

François Grin, Dagmar Hexel et Irène Schwob

Juin 2006

Table des matières

Avant-propos	3
Chapitre 1 : Le projet GECKO et ses origines.....	9
1.1 Le projet GECKO et sa structure	9
1.2 La récolte des données	12
1.3 Le profil des élèves et des enseignants interrogés	14
1.3.1 Les élèves de 9 ^e année du Cycle d'orientation	14
1.3.2 Le profil des enseignants d'anglais du Cycle d'orientation.....	15
1.4 L'organisation du rapport de recherche	18
Chapitre 2 : Un enseignement de l'anglais pour tous les élèves du Cycle d'orientation .	21
2.1 Historique de l'introduction de l'anglais pour tous.....	21
2.1.1 L'anglais au Cycle d'orientation en l'an 2000.....	22
2.1.2 Plan d'études	24
2.1.3 Choix de la méthode.....	25
2.1.4 Recrutement des enseignants.....	25
2.1.5 Recyclage des enseignants	26
2.2 Orientations générales et objectifs de l'enseignement de l'anglais.....	27
2.2.1 Enseignement ou sensibilisation ?.....	27
2.2.2 Objectifs de l'enseignement de l'anglais	28
2.2.3 Les mêmes objectifs pour tous	30
Chapitre 3 : Organisation institutionnelle et disciplinaire de l'enseignement	31
3.1 Structure scolaire et enseignement de l'anglais	31
3.2 Dotation horaire	33
3.3 Horaire et attribution des classes aux enseignants	34
3.4 La progression.....	35
3.5 Concertation et collaboration entre enseignants	37
3.6 Evaluation commune	39
Chapitre 4 : Pratiques pédagogiques et évaluation en classe	43
4.1 Les projets.....	43
4.2 Autres activités pour utiliser la langue.....	45
4.3 Laboratoire de langues et atelier multimédia	45
4.4 Devoirs à domicile	46

4.5	Evaluation en classe	48
4.6	L'adaptation de l'enseignement aux élèves du regroupement B	50
4.7	L'anglais et l'allemand	52
Chapitre 5 : Efficience interne de l'enseignement de l'anglais		53
5.1	Réception et appréciation de l'enseignement de l'anglais au CO	53
5.1.1	Réception de l'enseignement de l'anglais par les parents	53
5.1.2	Réception de l'enseignement de l'anglais par les élèves	55
5.2	Les acquis des élèves	62
5.2.1	Appréciation par les enseignants des dispositions et compétences développées chez les élèves ..	62
5.2.2	Un seuil de compétence dans la langue	64
5.2.3	Estimation par les enseignants des acquis en compétences communicatives et linguistiques des élèves	64
5.2.4	Auto-évaluation par les élèves de leurs compétences communicatives.....	66
5.2.5	Convergences entre évaluations « subjectives »	69
5.2.6	L'épreuve commune	71
5.2.7	Les notes d'anglais	79
5.2.8	Passage à l'enseignement postobligatoire	83
Chapitre 6 : Pourquoi apprendre l'anglais ?.....		85
6.1	Approcher l'efficience externe.....	85
6.2	Motivations, attitudes et représentations.....	86
6.3	Les écarts de revenu	87
6.4	Les motivations des élèves.....	88
6.5	Les attitudes des élèves.....	93
6.6	Les représentations des élèves	95
6.7	Le point de vue des enseignants.....	98
6.8	Constats sur l'efficience externe	101
Chapitre 7 : Conclusion		103
7.1	Des constats à l'évaluation.....	103
	Principe et options générales de la réforme	103
	Plan d'études	103
	Difficulté et sélectivité de la discipline	104
	Organisation de l'enseignement et liens institutionnels.....	104
	Contenus et pédagogie.....	104
	Résultats des élèves	105
	Motivations, attitudes et représentations	106
7.2	Pistes de réflexion	107
	Sur le plan des objectifs du système	108
	Sur le plan du fonctionnement du système	108
	Sur le plan de l'examen scientifique proprement dit	109
Références		111

Annexe I : Tableaux faisant référence aux chapitres.....	115
Chapitre 1.....	115
Chapitre 5.....	116
Chapitre 6.....	122
Annexe II : Annexes thématiques	126
Annexe II-1 : Les élèves et les langues.....	126
Les langues parlées en famille.....	126
Les cours de langues fréquentés	128
Désir de suivre une filière bilingue au Collège.....	131
Annexe II-2 : Disciplines, expériences et langues des enseignants d'anglais.....	133
Disciplines autres que l'anglais enseignées en 2003-2004.....	133
Formation pédagogique à l'IFMES et formation continue en langue anglaise.....	134
Expérience personnelle de la langue anglaise.....	134
Les canaux d'apprentissage de l'anglais.....	134
Compétences des répondants dans d'autres langues.....	135
Annexe II-3 : Déterminants du succès à l'épreuve commune.....	136
Annexe II-4 : Les déterminants des motivations et des représentations	140
Les motivations	140
Les représentations	143
Annexe III : Les instruments.....	145
1. Questionnaire-enseignants	146
2. Questionnaire-élèves.....	163
3. Grille d'auto-évaluation	176

Chapitre 1 : Le projet GECKO et ses origines

1.1 Le projet GECKO et sa structure

La diffusion de l'anglais comme principale langue étrangère enseignée par la plupart des pays non anglophones, déjà nettement engagée à partir des années 1970, s'est notablement accélérée depuis une quinzaine d'années. Pour beaucoup, la langue anglaise n'est plus une simple matière parmi d'autres inscrite aux plans d'études : elle est vue comme une compétence à laquelle il est indispensable que le plus grand nombre ait accès, ainsi que la langue qui traduit le processus de mondialisation.

Mis à part le fait que la place de l'anglais dans le quotidien des sociétés modernes nourrit un débat public régulièrement relayé dans la presse, elle fait aussi l'objet d'une littérature scientifique considérable, notamment en sociolinguistique (Ricento, 2000 ; Phillipson, 2003 ; Sonntag, 2003 ; Favre d'Echallens, 2004). Cet ensemble de questions à portée générale se manifeste également sur le plan suisse. En effet, ce sont les demandes d'une introduction plus précoce de l'anglais (auquel une majorité de cantons alémaniques accordent dorénavant une priorité par rapport au français, pourtant langue nationale) qui sont au centre d'une polémique qui anime depuis quelques années le monde éducatif (voir par exemple Watts et Murray, 2001 ; Grin, 2005 ; Grin et Korth, 2005). Il est donc important d'analyser de plus près la place de l'anglais dans nos systèmes d'enseignement, et si le projet GECKO¹ n'aborde pas les aspects macro-sociolinguistiques de la diffusion de l'anglais, c'est dans ce contexte général qu'il convient de replacer cet examen de l'enseignement de l'anglais au Cycle d'orientation genevois (secondaire I).

Lors de l'année scolaire 2000-2001, à la faveur de l'entrée en vigueur d'une nouvelle grille horaire et de l'abolition des anciennes filières d'enseignement au Cycle d'orientation, l'anglais a été introduit comme matière obligatoire pour tous les élèves dès le 7^e degré. Quatre ans après la mise en œuvre de cette innovation, le projet GECKO a pour fonction de l'évaluer. A noter que l'évaluation de la généralisation de l'enseignement de l'anglais n'était qu'une des demandes adressées au Service de la recherche en éducation (SRED) par la Direction générale du Cycle d'orientation. Les deux autres thèmes de recherche concernaient les transitions scolaires (Rastoldo et Evrard, 2004 ; Rastoldo, Kaiser et Alliata, 2005 ; Rastoldo, Evrard et Kaiser, 2006) et le climat d'établissement (Davaud, Gros et Hexel, 2005).

Le projet GECKO porte sur trois grandes thématiques qui correspondent à trois modules de recherche.

Dans le module 1, l'accent est mis sur l'interprétation des conditions institutionnelles de l'introduction de l'anglais pour tous par les acteurs du système (enseignants d'anglais et autorités scolaires)². On s'y interroge plus particulièrement sur les origines de l'innovation, ses orientations générales et ses objectifs ; sur l'organisation concrète de la discipline ; sur la mise en œuvre de certaines pratiques enseignantes et leur importance estimée pour

¹ L'acronyme GECKO est une transformation de l'abréviation initiale IEGACO (« Introduction de l'enseignement généralisé de l'anglais au Cycle d'orientation ») et il renvoie à la mascotte graphique du projet.

² Dans ce document, conformément à l'usage de la langue française, les termes au masculin renvoient aux deux genres.

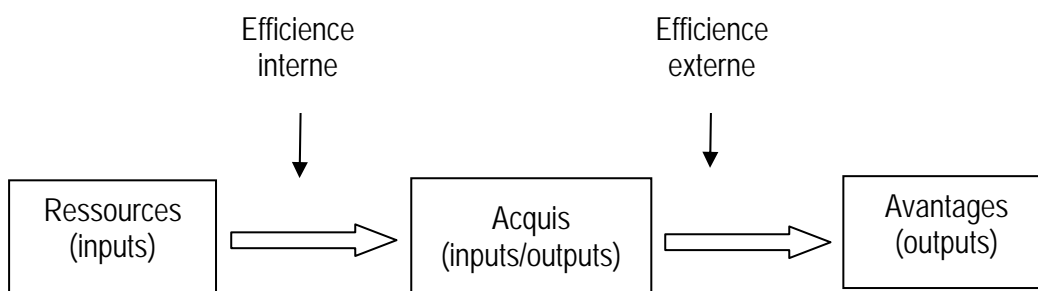
l'apprentissage des élèves. L'analyse proposée par ce module permet de clarifier les modalités de décision dans une réalité institutionnelle et par rapport à un ensemble d'enjeux.

Le but du module 2, qui porte sur l'*efficacité interne* de l'enseignement de l'anglais, est de saisir les acquis des élèves au terme de trois ans d'enseignement, soit en fin de 9^e année scolaire, ceci dans les conditions données et mises en évidence dans le module 1. Plusieurs mesures sont relevées ou sollicitées : les résultats à l'épreuve commune³, les notes en fin de 9^e année, et une auto-évaluation par les élèves de leurs compétences communicatives. Ces données sont complétées par l'estimation, par les enseignants, des attitudes des élèves face à la langue et de leurs dispositions à l'apprentissage, ainsi que par l'évaluation, par les élèves, de l'enseignement reçu, de leur motivation et de leur investissement.

C'est aussi par rapport à la mise en valeur, en dehors de l'institution éducative, des savoirs et compétences acquises à l'école que la pertinence de l'enseignement de l'anglais se définit. Le module 3 aborde cet aspect et pose la question de son *efficacité externe*. Dans la recherche GECKO, une forme indirecte d'analyse de l'efficacité externe est réalisée, en invitant enseignants et élèves à prendre position par rapport à des affirmations qui concernent notamment les avantages (pour les études ultérieures) de savoir l'anglais, sur les attentes ou les exigences (perçues) des employeurs et du marché de travail, sur le rôle culturel et politique de l'anglais en Suisse et au niveau international. Ces enjeux renvoient donc aux raisons que l'on peut avoir d'enseigner et d'apprendre cette langue. Cette question du « pourquoi » est essentielle en analyse de politiques publiques, mais trop souvent négligée en recherche éducationnelle. En dernière analyse, en effet, ce qui justifie qu'un système éducatif enseigne telle ou telle matière, c'est bien le fait que les compétences ainsi acquises soient utiles, que ce soit pour la vie professionnelle ou l'épanouissement personnel.

Quand on étudie le fonctionnement d'un système éducatif dans une logique d'analyse de politiques publiques, il convient de recourir aux outils de différents champs de spécialisation, principalement des sciences de l'éducation, mais aussi d'autres disciplines telles que l'économie de l'éducation. C'est du reste en économie de l'éducation que se fonde la distinction entre efficacité interne et externe. Ces deux formes d'efficacité peuvent toutefois être mises en relation l'une avec l'autre, comme le montre le schéma ci-dessous.

Lien entre efficacité interne et externe



³ Une mesure extérieure à l'institution à l'aide de DIALANG (test édité sur Internet par le Conseil de l'Europe) était initialement prévue, mais des difficultés techniques, notamment l'incompatibilité avec l'équipement des collègues, nous ont fait abandonner ce projet.

Les trois grands axes thématiques du projet GECKO ont été présentés par l'équipe de recherche à la Direction générale du Cycle d'orientation en septembre 2003 et lors de la réunion des responsables de discipline des collèges en novembre. En décembre 2003, une version pré-finale du questionnaire-élèves a été mise en discussion lors d'une séance ouverte à tous les enseignants intéressés. Une information suivie sur les objectifs et le déroulement pratique du projet GECKO, notamment les modalités de prise d'information, a été fournie aux directions des établissements et aux enseignants d'anglais.

La recherche GECKO présente, à maints égards, un caractère exploratoire. Sur le plan analytique, elle cherche à dépasser le simple relevé et le compte-rendu descriptif, et à traiter l'information recueillie en référence au modèle théorique de l'efficacité interne et externe (Lemelin, 1998). Ce faisant, elle emploie ce modèle de façon peu habituelle en mettant une discipline scolaire au centre de l'étude, alors que la grande majorité des travaux en économie de l'éducation évaluent l'efficacité de l'éducation prise en bloc, sans différencier les effets des différentes compétences enseignées dans le système scolaire.

Le concept d'efficacité interne, tel qu'il est développé dans la littérature scientifique, s'intéresse moins aux processus d'acquisition des compétences dans telle ou telle matière qu'à la performance des différents *inputs* (ou ressources) mis en œuvre. Une telle approche prend tout son sens lorsque d'une classe à l'autre ou d'un établissement à l'autre, les *inputs* sont très différents en quantité ou en nature. Ceci n'est pas le cas dans le système scolaire genevois, très centralisé, où les programmes, les manuels, les objectifs, les taux d'encadrement et les dotations horaires sont identiques pour les mêmes regroupements d'élèves. L'accent est donc mis ici sur l'examen de la cohérence interne du processus d'enseignement d'une matière donnée : en particulier, y a-t-il compatibilité entre les objectifs et les conditions d'enseignement ?

En ce qui concerne l'efficacité externe, on l'évalue généralement avec un échantillon d'adultes afin de voir quels avantages (matériels ou symboliques) ils retirent de la formation reçue. Dans le cadre du projet GECKO, qui porte sur des jeunes qui sont pour la plupart encore assez loin de l'entrée sur le marché du travail, on s'intéresse moins aux avantages constatés qu'aux avantages attendus.

Le projet GECKO recueille un vaste éventail d'informations qui touchent à la fois aux conditions d'enseignement et d'apprentissage, aux acquis des élèves ainsi qu'aux motivations, attitudes et représentations. Ces paramètres sont importants non seulement parce qu'ils affectent l'efficacité interne de l'enseignement, mais aussi parce qu'ils contribuent à légitimer cet apprentissage aux yeux des élèves, de leurs parents, de l'autorité scolaire et de la société en général. Cependant, la littérature scientifique sur l'enseignement des langues étrangères ne fournit pas beaucoup d'hypothèses spécifiques sur le rôle des motivations, attitudes et représentations en tant que co-déterminants de l'efficacité. Elle fournit moins encore de modèles explicites à tester, d'où, à nouveau, le caractère exploratoire du projet.

1.2 La récolte des données

Dans le cadre du projet GECKO, les données ont été recueillies principalement par entretiens et questionnaires. Le tableau 1.1 résume le lien entre la récolte des données et la structure du projet.

Tableau 1.1. Structure du projet GECKO et récolte des données

	1	2	3
modules	conditions institutionnelles	efficience interne	efficience externe
		questionnaire-élèves	questionnaire-élèves
		questionnaire-enseignants	questionnaire-enseignants
sources d'information	entretiens semi-directifs	grille d'auto-évaluation	
		résultats à l'épreuve commune	-
		notes annuelles	

Les *entretiens semi-directifs*, au nombre de 23, ont eu lieu entre septembre et décembre 2003 avec la Direction générale du Cycle d'orientation ainsi qu'avec les maîtres qui ont une fonction particulière dans l'enseignement de l'anglais, à savoir 17 responsables de discipline, les présidents du groupe d'anglais, les membres du groupe pilote⁴ de l'enseignement de l'anglais, les responsables de la formation continue et de l'évaluation commune au Cycle d'orientation, la présidente de la commission de liaison du Cycle d'orientation avec l'enseignement postobligatoire.

Les entretiens avec les responsables de discipline ont porté sur les conditions et l'organisation de l'enseignement de l'anglais dans chaque établissement, la répartition des heures dans la semaine et la politique d'affectation des enseignants aux classes. Afin de mieux comprendre le processus d'introduction de l'anglais pour tous, les répondants ont été invités à s'exprimer sur les modalités de consultation concernant les décisions-clés, le choix d'introduire cet enseignement, la définition des objectifs et enfin les options générales de cet enseignement ainsi que le choix de la méthode d'enseignement. Les six entretiens avec la Direction du Cycle d'orientation et les autres personnes ayant une fonction particulière au sein du groupe d'anglais ont été adaptés aux champs d'action spécifiques des interlocuteurs.

Ces entretiens ont été menés de manière aussi standardisée que possible, mais le petit nombre d'interviewés exclut toute analyse quantitative des réponses. De plus, avec ce mode de récolte de données, le chemin n'est pas entièrement balisé par l'enquêteur. Chaque personne interviewée développe différemment les questions posées en sélectionnant spontanément les éléments les plus pertinents pour elle. Par ailleurs, le fait qu'une idée soit « isolée » ne signifie pas qu'elle ne pourrait pas être partagée par d'autres. Lorsque nous faisons état des entretiens, nous essayons, autant que possible, de dégager des positions majoritaires, mais nous accordons également de l'importance aux avis minoritaires, voire uniques, qui paraissent intéressants et pertinents pour une dimension donnée. Dans la restitution des données recueillies nous recourons assez largement aux citations, qui ont été « sélectionnées, coupées et mises en scène pour appuyer une ligne d'argumentation » (van Zanten, 2001, p. 30).

⁴ Groupe chargé de la mise en place de l'innovation, anciennement commission « objectifs d'apprentissage/plan d'étude », actuellement commission HARPE (harmonisation du plan d'études).

Les informations recueillies par entretien, bien qu'elles soient pour l'essentiel traitées dans le chapitre 2, fournissent l'arrière-plan pertinent pour les chapitres suivants. Elles ont également servi de base à l'élaboration du questionnaire adressé début mai 2004 aux enseignants d'anglais du Cycle d'orientation.

Le *questionnaire-enseignants* comporte sept parties. Outre qu'il offre des informations générales sur l'enseignant et sa biographie linguistique (parties I et VII), il permet aux maîtres de donner leur avis sur les conditions de l'enseignement de l'anglais (partie III) ; de formuler une appréciation sur son efficacité non seulement en termes des compétences linguistiques acquises par les élèves, mais aussi en termes d'intérêts éveillés, d'attitudes et de comportements développés (partie II) ; d'évaluer certaines pratiques enseignantes novatrices sous l'angle de leur efficacité pour l'apprentissage (partie IV) ; et enfin de s'exprimer sur la nécessité d'apprendre l'anglais et sur son rôle dans le quotidien (parties V et VI).

Le *questionnaire-élèves* s'est partiellement inspiré de travaux antérieurs sur l'introduction d'un enseignement d'anglais (Bueler et al., 2000 et 2001 ; Rhyn et al., 2002 ; Schulinspektorat Graubünden, 2003 ; Stotz et Meuter, 2003). Il se présente en trois parties. La première est consacrée à la perception par les élèves du contexte d'enseignement et d'apprentissage (partie I) ; la seconde leur offre la possibilité de se prononcer sur les raisons qui parlent en faveur de l'apprentissage de l'anglais, sur l'importance effective et souhaitable de l'anglais dans la vie quotidienne, et d'associer à l'anglais (ainsi qu'à d'autres langues) une série de valeurs traduisant leurs représentations de ces langues (partie II). Quelques questions en fin de questionnaire (partie III) permettent de dresser une biographie linguistique des élèves, notamment en ce qui concerne leurs expériences antérieures avec les langues et les compétences en anglais qu'ils auront pu acquérir en dehors de l'enseignement dispensé par l'école publique.

La *grille d'auto-évaluation* a été construite pour les besoins de l'étude (âge et niveaux d'acquisition de la population concernée) à partir de sources différentes s'inscrivant dans les travaux du Conseil de l'Europe sur le Portfolio européen des langues. Elle porte sur les quatre compétences communicatives *comprendre, parler, lire et écrire*. Chaque compétence est illustrée par des descripteurs qui se situent à trois niveaux d'acquisition successifs (A1 ou *breakthrough*, A2 ou *waystage*, B1 ou *threshold* selon la terminologie du *Cadre européen commun de référence pour les langues*). Les niveaux B2, C1 et C2 ne sont en principe pas pertinents pour les élèves du Cycle d'orientation et ont été résumés par la capacité à faire « plus » que ce qu'indiquent les descripteurs des trois premiers niveaux.

Le questionnaire-élèves et la grille d'auto-évaluation ont été remplis par les élèves en classe au cours de la deuxième moitié du mois de mars 2004. Leur passation a eu lieu en deux temps : 45 minutes étaient destinées au questionnaire et 25 minutes à la grille d'auto-évaluation. Elle a été assurée par les enseignants d'anglais, qui ont également été chargés de réunir les réponses sous enveloppe scellée devant la classe et de les transmettre au secrétariat de leur établissement pour acheminement au SRED.

Les questionnaires-enseignants, nominatifs pour permettre d'établir la correspondance entre maître et classe, ont été envoyés en mai 2004 au domicile privé des enseignants, avec demande de les retourner par courrier postal sous enveloppe pré-affranchie dans un délai d'un mois.

Les résultats de l'épreuve commune et les notes obtenues en classe nous ont été fournis par les services concernés de la Direction générale du Cycle d'orientation. L'adjonction de ces notes aux informations du questionnaire-élèves a été réalisée grâce aux informations de la base de données scolaires.

Deux commentaires généraux de nature méthodologique s'imposent.

Premièrement, l'effectif (le « N ») figurant dans les différents tableaux est susceptible de changer à cause d'un taux de réponse différent d'un item à l'autre ou en raison d'informations manquantes sur certaines caractéristiques des élèves.

Une deuxième remarque concerne les comparaisons de valeurs entre groupes de répondants. En raison de la taille importante de la population étudiée, des différences relativement petites peuvent s'avérer hautement significatives sur le plan statistique. Dans l'absolu, de telles différences restent souvent minimales et il n'y aurait guère de sens à entreprendre une action particulière sur cette base.

Précisons enfin que la recherche GECKO porte sur la situation observable en 2003-2004. Diverses modifications sont intervenues depuis, comme l'abolition de l'évaluation dite « de départ » (EVADEP). Dans ce rapport, nous avons choisi de néanmoins conserver les éléments concernés car cela permet précisément de mettre en évidence les arguments sur lesquels se fondent ces changements.

1.3 Le profil des élèves et des enseignants interrogés

1.3.1 Les élèves de 9^e année du Cycle d'orientation

L'enquête GECKO a été effectuée auprès de l'ensemble des élèves de 9^e année du Cycle d'orientation en 2003-2004 à l'exception des élèves des classes-ateliers qui, en principe, n'ont pas d'enseignement d'anglais. La participation des classes d'accueil a été sollicitée, mais le nombre de questionnaires retournés est trop restreint pour faire l'objet d'une analyse séparée. Ces deux types de classes réunissent, pour l'année scolaire concernée, 119 élèves, soit 5.4% des élèves du Cycle d'orientation.

La recherche a permis de recueillir des informations auprès de 3585 élèves⁵ des trois regroupements : A (auquel ont été associés les trois classes *sport et art*), B et H (classes hétérogènes existant dans trois établissements du Cycle d'orientation, collèges dits à *niveaux et options*)⁶, ce qui correspond à 94% de l'ensemble de la population considérée. Le problème de l'inférence statistique ne se pose donc pas. La population de l'enquête GECKO⁷ présente à l'égard de l'orientation, du genre et de l'origine sociale des élèves, des caractéristiques similaires à la population des classes de 9^e du Cycle d'orientation.

⁵ Les questionnaires et grilles d'auto-évaluation de quelques classes ne nous sont pas parvenus ou étaient renvoyés blancs. Une cinquantaine de questionnaires remplis de manière trop lacunaire, irréaliste ou visiblement aléatoire ont dû être éliminés.

⁶ Dans tous les tableaux et fréquemment aussi dans le texte, nous désignons les classes hétérogènes par « regroupement H ».

⁷ La « population de l'enquête GECKO » comprend tous les élèves qui ont répondu soit au questionnaire, soit à la grille d'auto-évaluation. Dans 293 cas, une des deux informations manque.

Tableau 1.2. Orientation, genre et catégorie sociale des élèves de 9^e année en 2003-2004

caractéristiques des élèves	population de 9 ^e du CO	population de 9 ^e du CO	élèves de l'enquête GECKO	élèves de l'enquête GECKO
	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%
regroupement A	2300	60.0	2176	60.7
regroupement B	842	22.0	748	20.9
regroupement H	688	18.0	661	18.4
<i>total</i>	<i>3830</i>	<i>100.0</i>	<i>3585</i>	<i>100.0</i>
filles	1881	49.1	1776	49.8
garçons	1949	50.9	1792	50.2
<i>total</i>	<i>3830</i>	<i>100.0</i>	<i>3568</i>	<i>100.0</i>
catégorie sociale inférieure ⁸	1360	35.5	1194	33.9
catégorie sociale moyenne	1773	46.3	1665	47.3
catégorie sociale supérieure	697	18.2	659	18.7
<i>total</i>	<i>3830</i>	<i>100.0</i>	<i>3518⁽⁹⁾</i>	<i>100.0</i>

1.3.2 Le profil des enseignants d'anglais du Cycle d'orientation

L'enquête GECKO a également cherché à atteindre tous les enseignants d'anglais du Cycle d'orientation, soit 208 personnes. 139 ont répondu au questionnaire qui leur a été adressé, ce qui représente 67% de l'ensemble du corps enseignant de la discipline¹⁰.

Lieux de travail

Le taux de réponse n'est guère différent d'une structure à l'autre : 67% dans les collèges à regroupements différenciés et options (111 enseignants sur 166) et 62% dans les collèges à niveaux et options (26 enseignants sur 42).

Le nombre d'enseignants d'anglais par collège varie entre 4 et 17 personnes¹¹. Les réponses au questionnaire proviennent de tous les collèges, mais leur taux varie d'un établissement à l'autre. Dans tous les cas, la moitié au moins des enseignants d'anglais ont retourné le questionnaire (tableau A-1.1 en annexe). Le nombre de réponses n'est pas suffisamment élevé pour permettre de tirer des conclusions au niveau des établissements, ce qui ne faisait du reste pas partie des objectifs du projet GECKO.

Ancienneté et genre

L'expérience dans l'enseignement de l'anglais a été saisie au travers de l'ancienneté dans la discipline. Nous ne distinguons systématiquement que deux catégories d'ancienneté. On

⁸ Catégorie socio-professionnelle *inférieure* = ouvriers et employés subalternes ; catégorie socio-professionnelle *moyenne* = employés, cadres intermédiaires et petits indépendants ; catégorie socio-professionnelle *supérieure* = cadres supérieurs et dirigeants.

⁹ Les informations concernant le genre manquent pour 17 élèves, celles concernant la catégorie sociale pour 67.

¹⁰ Une réponse était anonyme ; deux réponses provenaient de remplaçants qui ne figurent pas parmi les 208 personnes constituant le corps enseignant d'anglais.

¹¹ Un collège du Cycle d'orientation avait ouvert ses portes à la rentrée 2003, mais aux classes de 7^e (et quelques classes de 8^e) seulement. Ce collège ne comptait alors que quatre enseignants d'anglais.

trouve d'un côté les personnes ayant enseigné l'anglais, avant son introduction généralisée, aux élèves inscrits dans les sections Moderne ou, dans certains cas, Générale, dont le programme comportait cette matière (les « anciens »). De l'autre, on trouve les personnes qui ont débuté entre 2000 et 2003 (les « nouveaux »). Cependant, ceux-ci ne sont pas nécessairement nouveaux dans l'institution ni dépourvus d'expérience professionnelle. Environ un tiers d'entre eux ont (au regard de l'année d'obtention de leur licence ou de leur nomination à l'instruction publique) soit une expérience dans une autre discipline enseignée au Cycle d'orientation, soit une expérience d'enseignement de l'anglais dans une autre école. Alors que la répartition entre anciens et nouveaux enseignants d'anglais est équilibrée au Cycle d'orientation, les « nouveaux » sont légèrement sur-représentés parmi les répondants au questionnaire GECKO. Notons toutefois qu'un certain nombre des « anciens » qui n'ont pas retourné le questionnaire ont été interrogés dans le cadre d'une fonction particulière dans le groupe d'anglais¹².

En revanche, en ce qui concerne le genre, les répondants sont parfaitement représentatifs du corps enseignant de la discipline. Comme le montre le tableau 1.3, l'enseignement de l'anglais au Cycle d'orientation genevois, comme fréquemment ailleurs, est essentiellement assuré par des femmes¹³.

Tableau 1.3. Profil des répondants selon le genre et l'ancienneté

caractéristiques du corps enseignant d'anglais	enseignants d'anglais du CO <i>N = 208</i>	enseignants d'anglais du CO %	répondants GECKO <i>N = 136</i>	répondants GECKO %
anciens	105	50.5	54	39.7
nouveaux	103	49.5	82	60.3
femmes	169	81.3	112	82.4
hommes	39	18.7	24	17.6

Formation et statut dans la profession

La formation universitaire des enseignants d'anglais est essentiellement linguistique, combinant dans le cadre d'une licence en Lettres deux langues en branches « A » et « B »¹⁴. Seuls 22% des maîtres ont une formation qui inclut une discipline non linguistique qui leur permettrait d'enseigner une matière non linguistique en anglais. Ce fait n'est pas sans importance, compte tenu du débat actuel sur l'enseignement bilingue. En ce qui concerne les diverses combinaisons de disciplines de formation universitaire, les répondants au questionnaire GECKO sont représentatifs de l'ensemble des enseignants d'anglais.

¹² Parmi les enseignants qui ont été sollicités pour un entretien ou pour le pré-test du questionnaire, sept, dont six anciens, n'ont pas répondu au questionnaire final.

¹³ Une statistique de huit pays européens montre que le taux moyen de femmes parmi les enseignants d'anglais est de 75% ; il est de 91% en Finlande, de 45% aux Pays-Bas (Bonnet, 2002, p. 98).

¹⁴ Les indications sur la formation, le statut et le taux d'activité nous ont été transmises par la Direction générale du Cycle d'orientation.

Tableau 1.4. Formation universitaire initiale

disciplines de la formation universitaire des enseignants d'anglais	enseignants d'anglais du CO	enseignants d'anglais du CO	répondants au questionnaire GECKO	répondants au questionnaire GECKO
	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%
anglais et allemand	50	24.0	34	25.0
anglais et français	49	23.6	31	22.8
anglais et autre langue enseignée au CO ou au postobligatoire (p. ex. latin)	32	15.4	21	15.4
anglais et autre discipline enseignée au CO (par exemple histoire, géographie) ¹⁵	46	22.1	30	22.1
anglais et autre discipline non enseignée au CO (par exemple la linguistique, l'arabe)	31	14.9	20	14.7
<i>enseignants d'anglais en 2003-2004</i>	<i>208</i>	<i>100.0</i>	<i>136</i>	<i>100.0</i>

Les répondants sont également représentatifs du statut dans la profession, qui fait l'objet du tableau 1.5.

Tableau 1.5. Statut dans la profession

statut	enseignants d'anglais du CO	enseignants d'anglais du CO	répondants GECKO	répondants Gecko
	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%
nommés	123	59.1	77	56.6
non nommés	85	40.9	59	43.4
<i>enseignants d'anglais en 2003-2004</i>	<i>208</i>	<i>100.0</i>	<i>136</i>	<i>100.0</i>

Heures d'enseignement de l'anglais au Cycle d'orientation

Le relevé des heures consacrées à l'anglais uniquement montre (tableau 1.6) que la majorité des maîtres d'anglais du Cycle d'orientation l'enseignent à temps partiel, et pour près de la moitié même à temps très partiel. Dans les catégories à faible taux d'activité, du moins pour l'enseignement de l'anglais (12 heures et moins), on trouve d'une part les enseignants encore en formation à l'Université ou à l'Institut de formation pour les maîtres de l'enseignement secondaire, d'autre part la majorité des enseignants qui occupent une fonction particulière au sein du groupe d'anglais. Pour certains, les heures de décharge pour ces fonctions sont importantes.

Les enseignants qui ont répondu au questionnaire de l'enquête GECKO sont représentatifs de l'ensemble du corps enseignant d'anglais en ce qui concerne le taux d'activité dans la discipline, si l'on distingue entre postes en dessous et au-dessus d'un mi-temps.

¹⁵ La moitié de ces enseignants ont l'Histoire dans leur licence.

Tableau 1.6. Taux d'activité dans la discipline au Cycle d'orientation

taux d'activité	enseignants d'anglais au CO		répondants au questionnaire GECKO	
	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%
≤ 9 h	96	46.2	54	39.7
10 - 12 h	52	25.0	41	30.1
13 - 15 h	35	16.8	24	17.6
16 - 19 h	17	8.2	12	8.8
20 - 24 h	8	3.8	5	3.7
<i>enseignants d'anglais en 2003-2004</i>	<i>208</i>	<i>100.0</i>	<i>136</i>	<i>100.0</i>

On peut donc constater que les enseignants qui ont répondu au questionnaire GECKO (sans prendre en compte les deux remplaçants et une réponse anonyme) sont représentatifs de l'ensemble du corps enseignant d'anglais pour la plupart des caractéristiques qui ont pu être vérifiées. Il apparaît toutefois que certains collègues sont mieux représentés que d'autres et que les maîtres nouvellement engagés ont participé à l'enquête en proportion un peu plus importante que les anciens, alors que l'on constate l'inverse pour les personnes à faible taux d'activité dans la discipline.

1.4 L'organisation du rapport de recherche

La suite de ce rapport est organisée en six chapitres.

Le *chapitre 2* traduit les interrogations du module 1. Il rend compte des entretiens réalisés au début du projet et porte sur les aspects institutionnels de l'introduction de l'anglais pour tous. Il fournit un contexte historique avant de traiter successivement des principaux aspects de la mise en œuvre de la réforme : définition du plan d'études, choix des moyens d'enseignement, recrutement des enseignants et objectifs pédagogiques poursuivis.

Le *chapitre 3* se tourne vers les questions du module 2. Il décrit l'organisation institutionnelle et disciplinaire de l'enseignement de l'anglais et traite notamment de la répartition en niveaux, de la dotation horaire, de la progression effective de l'enseignement à travers les leçons du manuel *New Live*, de la collaboration entre enseignants, et de l'évaluation commune.

Le *chapitre 4* comporte l'analyse des pratiques pédagogiques : les « projets » sur lesquels s'appuie en partie la méthode *New Live*, l'usage d'autres moyens d'enseignement tels que le laboratoire de langue et l'atelier multimédia, le recours aux devoirs à la maison, les formes d'adaptation de l'enseignement aux élèves en fonction du regroupement auquel ils appartiennent, ainsi que les pratiques d'évaluation en classe.

Le *chapitre 5* se penche sur les acquis et s'inscrit dans la logique classique de l'analyse d'efficacité interne. Après un compte-rendu de l'appréciation que font les élèves de l'enseignement qu'ils reçoivent, puis de la perception de sa difficulté (ou, au contraire, de sa facilité), il examine leurs compétences en anglais et tente de les mettre en rapport avec les conditions d'apprentissage, leurs propres caractéristiques et celles des enseignants.

Le *chapitre 6* reprend les interrogations du module 3 sur l'efficacité externe. Il ne porte donc pas sur *comment* les élèves apprennent l'anglais, mais sur les *raisons* qu'ils peuvent avoir de

l'apprendre. Ce chapitre étudie les motivations, les attitudes et les représentations des élèves à l'égard de l'apprentissage de l'anglais, et compare brièvement leur point de vue à celui des enseignants.

Le *chapitre 7* reprend, en guise de conclusion, les principaux résultats de l'étude et en propose une discussion sous l'angle des possibilités d'aménagement à envisager dans l'enseignement de l'anglais au Cycle d'orientation.

En fin de rapport, le lecteur trouvera une série d'annexes. Celles-ci comportent premièrement un ensemble de tableaux qui n'avaient pas lieu de figurer dans l'exposé lui-même, mais qui complètent utilement l'information présentée (Annexe I). On trouve ensuite, sous Annexe II, quatre annexes thématiques. Les deux premières sont consacrées respectivement aux caractéristiques des élèves et des enseignants qui ont pris part à l'enquête ; les deux suivantes portent sur les déterminants de la réussite à l'épreuve commune et sur les motivations et représentations des élèves. Une troisième annexe comporte les questionnaires et la grille d'auto-évaluation utilisés dans cette recherche (Annexe III).

Chapitre 2 : Un enseignement de l'anglais pour tous les élèves du Cycle d'orientation

Ce chapitre retrace dans les grandes lignes l'histoire de la généralisation de l'enseignement de l'anglais au Cycle d'orientation. Ceci suppose d'examiner le processus institutionnel et politique qui y a conduit, les options pédagogiques retenues, les objectifs déclarés à différents niveaux et les pratiques – au sens large du terme – mises en œuvre pour les atteindre.

Pour l'essentiel, ce chapitre repose sur des informations récoltées par entretiens auprès de membres de groupes constitués. Par « groupes constitués », nous entendons principalement la Direction générale du Cycle d'orientation, les différents responsables de l'enseignement de l'anglais, à savoir la présidence du groupe des enseignants d'anglais et le groupe pilote, les responsables de discipline dans les établissements¹, ainsi que les personnes impliquées dans la formation continue et le service de l'évaluation commune.

Les responsables de discipline ont été interrogés « ès qualité », en tant que représentants des enseignants d'anglais de leur collègue, dans le but d'obtenir une vue d'ensemble de la situation dans les établissements. Il n'a toutefois pas toujours été possible de dissocier avis personnels et avis reflétant un certain consensus local. « *Parler pour les autres* »² leur a été difficile, d'autant plus qu'il n'y a souvent pas eu de discussion dans les collèges sur les points abordés au cours de l'entretien. Les informations recueillies doivent donc être complétées, nuancées et validées par les résultats du questionnaire-enseignants et, quand l'occasion s'y prête, par les résultats du questionnaire-élèves.

Les réponses des différentes instances interrogées sont organisées autour de deux grands axes : d'une part l'historique de l'introduction de l'anglais pour tous les élèves, d'autre part ses objectifs et options générales.

2.1 Historique de l'introduction de l'anglais pour tous

L'anglais est dorénavant une discipline obligatoire pour les élèves du Cycle d'orientation ; le Département ne reviendra pas sur cette décision³. Il est fort probable que dans quelques années, on ne se posera plus la question de savoir comment et pourquoi cette discipline a été introduite dans l'école, tellement sa présence semblera aller de soi. Une description historique de l'introduction d'une nouvelle discipline dans le curriculum « permet de mettre en évidence le fait que le changement dans l'école n'est ni naturel, ni inéluctable : il est toujours le résultat de multiples actions humaines et dépend de l'engagement concret de

¹ Nous avons interviewé les responsables de discipline de 17 établissements. Le dix-huitième, nouvellement ouvert, ne comportait pas encore de classes du 9^e degré. Les maîtres d'anglais de ce collègue ont cependant répondu au questionnaire-enseignants au même titre que leurs collègues.

² Les propos des personnes interrogées sont indiqués en italiques et entre guillemets tout au long de ce rapport.

³ Propos rapporté par le directeur général du Cycle d'orientation, se référant à la réponse du président du Département de l'instruction publique quand la question sur l'avenir de l'anglais au Cycle d'orientation lui avait été posée lors d'une visite de collègue.

personnes déterminées dans une direction déterminée » (Felder, 1987, p. 43). Une telle description suppose généralement une analyse des documents relatifs au processus de décision et de mise en œuvre ainsi qu'une récolte d'informations auprès des différents milieux impliqués, protagonistes ou opposants. Comme l'introduction de l'anglais s'inscrivait dans une opération de rénovation du Cycle d'orientation, nous n'avons pas cherché à traiter le sujet à ce niveau de complexité. Notre aperçu historique de la généralisation de l'enseignement de l'anglais se limite aux témoignages de quelques acteurs-clés, tels qu'ils nous ont été livrés lors des entretiens, pour restituer leurs perceptions *ex post* d'une innovation qui a engagé bien plus de personnes. Dans certains cas, ces perceptions sont nécessairement indirectes, tout simplement parce que ces personnes ont été recrutées au moment de la généralisation ou même après⁴.

2.1.1 L'anglais au Cycle d'orientation en l'an 2000

Formellement, précise la Direction générale du Cycle d'orientation, la décision relevait de la présidente du Département de l'instruction publique⁵, mais elle a été prise suite à une proposition du Cycle d'orientation. « *Dans la réflexion sur la formation équilibrée des élèves, l'idée s'est petit à petit imposée que dans le contexte économique et social actuel, il serait bon que tous les élèves possèdent quelques rudiments d'anglais.* » Certains événements ont accéléré le processus : la venue d'un nouveau directeur général convaincu des vertus de l'anglais, une demande pressante des parents qui n'hésitaient pas à financer des cours privés à leurs enfants, et ceci pas seulement dans des collèges socialement privilégiés. A cela s'ajoutent, comme le relèvent d'autres interlocuteurs, l'importance accordée à l'enseignement de l'anglais dans la majorité des pays européens, les exigences et souhaits des milieux professionnels et économiques, ainsi qu'un mouvement en faveur de l'anglais comme première langue étrangère dans d'autres cantons suisses⁶. L'anglais était donc « *dans l'air du temps* ».

L'anglais n'est pas une nouvelle discipline au Cycle d'orientation. Il a été enseigné en section Moderne depuis la création de celle-ci en 1967 ; il a existé comme option, à deux niveaux, dans les collèges à niveaux et options et il a également été proposé pour les classes de section Générale⁷, en option obligatoire ou facultative. Selon la Direction générale, l'anglais pour tous les élèves était en discussion dans le groupe de coordination de la formation équilibrée depuis 1998. Certains milieux de l'école, notamment la Conférence des présidents de groupe⁸, n'y étaient pas forcément acquis. L'opposition se fondait sur une série d'arguments dont certains sont liés : la prépondérance des langues dans le curriculum, l'accroissement de la sélectivité du système par l'introduction d'une autre discipline cumulative, la surcharge que représente une discipline supplémentaire pour les élèves faibles et les besoins plus pressants du nombre

⁴ Sept des dix-sept responsables de discipline sont des enseignants nouvellement engagés. Parmi les anciens, certains occupaient ce poste (auparavant « responsable de bâtiment ») depuis longtemps.

⁵ Il s'agit de Martine Brunschwig Graf, prédécesseure de l'actuel président, Charles Beer.

⁶ A l'époque, il s'agissait surtout du canton de Zurich. En 2004-2005, l'anglais est enseigné comme première langue étrangère à l'école primaire dans le canton d'Appenzell Rhodes-intérieures et dans une partie des communes du canton de Zurich. En 2005-2006, la majorité des cantons de la Suisse centrale (OW, NW, ZG, SZ, UR, LU) ont suivi.

⁷ Les sections (Latine, Scientifique, Moderne et Générale et, dans certains établissements et au 7^e degré seulement, Pratique) du Cycle d'orientation ont été remplacées en 2000 par les regroupements A, B et, dans certains établissements et au 7^e degré seulement, C.

⁸ Assemblée qui réunit les présidents de toutes les disciplines enseignées au Cycle d'orientation.

important d'élèves allophones, auxquels un enseignement renforcé de français serait plus profitable pour mener à bien leur scolarité.

Le groupe d'anglais lui-même avait une attitude ambivalente face à cette généralisation. Contrairement à ce qu'on aurait pu penser, il ne semble pas avoir joué un rôle moteur. Il était bien sûr convaincu de l'importance de l'anglais pour les élèves, mais le statu quo lui convenait. « *C'était bien avec les Modernes et un peu [d'anglais] en Générale.* » – « *On était peut-être hypocrites, mais on pensait aussi à nous.* » L'avantage de la situation antérieure résidait, de l'avis des répondants, dans le fait que les élèves avaient librement choisi d'apprendre l'anglais. De plus, la plus grande concentration des heures assurait à chaque enseignant de meilleures conditions de travail, en l'occurrence moins de classes pour un poste de même importance.

Cependant certains collègues avaient déjà « *ouvert la voie* » en introduisant l'anglais pour quelques classes de 7^e (9). Trois ans après son introduction, l'« anglais pour tous » ne fait pas l'unanimité dans le groupe. On peut distinguer deux attitudes : soit l'anglais est toléré, mais accueilli sans enthousiasme, « *sans [qu'on soit] vraiment persuadé* » (opinion qui est naturellement moins fréquente chez les maîtres récemment engagés), soit il est favorablement accueilli et ce sont les conditions d'enseignement qui posent problème. En dépit de cette division, l'avis est largement partagé que « *ça se passe plutôt bien !* ». Les responsables de discipline affichent même une certaine fierté à se débrouiller correctement dans les conditions imparties.

Le Département, en introduisant l'anglais au niveau du secondaire I, avait très rapidement réalisé, voire anticipé, les recommandations de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) de 1998 (10). On pourrait même se demander s'il ne cherchait pas par là à prévenir des velléités de campagne pour l'« anglais d'abord ». L'introduction s'est faite avec une certaine précipitation, sans que toutes les conditions souhaitables aient été vraiment réunies. « *Parce que c'était l'an 2000* » ironise une des personnes interviewées. Selon la Direction générale, c'était moins l'anglais lui-même qui déterminait le choix du moment que l'aboutissement de la rénovation du Cycle d'orientation après dix ans de discussions. Il fallait impérativement concrétiser la nouvelle grille horaire.

Dans ce processus, il n'était pas surprenant que la réflexion sur la formation équilibrée des élèves, thème central de tous les débats, fût soudainement « *habitée par les disciplines* ». Comme il fallait faire une place à l'anglais, « *tout le mal venait de l'anglais puisqu'on allait le généraliser* ». Le groupe d'anglais était bien conscient de la position inconfortable dans laquelle il se trouvait. « *[Pour mettre en place la grille horaire] il a fallu faire des choix de toute manière, mais de devoir compter avec une contrainte supplémentaire n'a pas aidé.* »

Les directeurs de collèges, précise la Direction générale, avaient le devoir d'annoncer l'introduction de l'anglais au corps enseignant entre Noël 1998 et le printemps 1999, mais l'anglais était venu en « *élément surprise* » dans bien des salles de maîtres et même pour certains maîtres d'anglais. Son introduction était ressentie comme « *parachutée* », « *imposée* », comme une « *décision politique* » dans laquelle la base n'avait pas voix au chapitre. Il en va de même pour certaines conditions, notamment le début de cet enseignement au 7^e degré et les huit heures globalement allouées à la discipline. A l'époque, le groupe avait demandé que l'on fasse débiter l'anglais en 8^e année, afin de concentrer les heures. Ce qui a finalement décidé la Direction générale à l'introduire en 7^e, avec deux heures hebdomadaires,

⁹ Il s'agissait en fait de cours d'introduction à l'anglais pour mieux préparer l'orientation des élèves au 8^e degré.

¹⁰ Sur la base du *Concept global pour l'apprentissage des langues*, la CDIP s'est exprimée en novembre 1998 en faveur de l'introduction obligatoire de l'anglais à partir de la 7^e année scolaire.

était la répartition des autres disciplines sur les trois ans de la scolarité. « *Faire débiter l'anglais en 7^e évitait de faire apparaître en première année du Cycle d'orientation des disciplines qui avait probablement moins de raisons d'y être qu'en 8^e et 9^e, comme la physique par exemple.* » Peut-être que l'introduction de l'anglais en 7^e était aussi un moyen de « *renforcer l'allemand à l'école primaire* » (la Direction générale précise tout de suite que cette préoccupation se situait seulement dans l'inconscient). En effet, un enseignement renforcé à l'école primaire éviterait une reprise à zéro de l'étude de cette langue, comme c'est encore le cas actuellement, et permettrait de ce fait d'introduire les deux langues de façon clairement séquentielle.

A l'intérieur de l'école, la réception de cette nouvelle discipline a été et demeure mitigée. Elle peut se traduire par une attitude en apparence favorable : « *Les maîtres d'autres disciplines semblent superficiellement plutôt positifs* », ou l'absence de réaction : « *Aucun intérêt, mais aucune opposition non plus.* » Les réactions corporatistes du début semblent perdurer dans certains établissements, « *accueil frais par les maîtres [de disciplines] qui s'estiment lésés* »¹¹. A cela s'ajoutent les réactions négatives du début, devenues toutefois moins fréquentes, liées aussi bien à la surcharge que représente l'adjonction d'une discipline linguistique pour une certaine catégorie d'élèves qu'à la sélectivité de cette discipline, « *réactions en partie furieuses à cause de l'évaluation [attribution de notes insuffisantes]* ». Tout cela fait que les enseignants d'anglais évitent dans certains cas de donner une trop grande visibilité à leur discipline : « *On a peur d'être trop là.* »

2.1.2 Plan d'études

Une des options prises par la commission d'objectifs et de plan d'études était « *d'arrêter la course au programme* » (expression à comprendre comme désignant l'apport soutenu de nouvelles notions). Toutefois, le groupe présente un plan d'études pour le moins ambitieux et exigeant pour les enseignants, formulé parfois dans un langage passablement abscons envers lequel les interlocuteurs du terrain font preuve d'une certaine philosophie : « *J'ai l'impression que les maîtres passent par-dessus.* » Ce plan d'études prévoit naturellement l'acquisition de savoirs (connaissance de vocabulaire, de la grammaire et des fonctions langagières), mais aussi de savoirs-être (développement d'attitudes et de valeurs) et de savoirs-faire transdisciplinaires (cognitifs, instrumentaux, méthodologiques) ; une différenciation de la pédagogie, notamment au travers des projets, l'utilisation du laboratoire de langues et de l'atelier multimédia ; ainsi qu'une évaluation comparable entre enseignants et établissements, planifiée à long terme, tenant compte des paliers d'acquisition¹², reposant sur des critères clairs et comprenant des étapes intermédiaires formatives et, dans l'optique constructiviste, une réflexion sur la langue par les élèves eux-mêmes. De plus, les objectifs de la discipline doivent être explicités en classe et compris et intégrés par les élèves. Le plan d'études précise

¹¹ Selon la Direction générale, toutes les disciplines ont dû faire des concessions.

¹² Probablement inspiré de la recherche DiGS, *Deutsch in Genfer Schulen* (Département de l'instruction publique, 1998), ce point est très peu développé dans le plan d'études d'anglais. Ce manque est relevé par une responsable de discipline qui enseigne les deux branches. « *On n'a pas du tout fixé des seuils d'acquisition. En anglais, on teste encore tout ce qui a été enseigné. En allemand, on a défini ce qui est testable et ce qui n'a pas besoin d'être testé. On est beaucoup plus souple par rapport à la méthode.* »

également que les élèves devraient avoir atteint, au terme de leur scolarité au Cycle d'orientation, le niveau A2 du Cadre européen commun de référence pour les langues¹³.

2.1.3 Choix de la méthode

Le choix de la méthode d'anglais a été effectué par une commission. Conformément aux options retenues, celle-ci recherchait une méthode « axée sur l'utilisation de la langue et non sur l'accumulation de connaissances ». L'orientation constructiviste – imposée d'en haut, selon les commissaires – et l'engouement actuel, dans l'enseignement des langues, pour les stratégies d'apprentissage visant à développer l'autonomie et l'efficacité de l'élève¹⁴, a fait pencher la balance en faveur d'une méthode en français. Sur le marché plus restreint que prévu des méthodes d'anglais pour débutants adolescents, *New Live* a semblé compatible avec les exigences du groupe. Ce manuel correspondait apparemment au plan d'études, qui avait en partie déjà été rédigé, et de ce fait aux objectifs de l'enseignement de l'anglais qu'on aurait, comme certains le soupçonnent, « peut-être un peu adaptés à la méthode ». Quoi qu'il en soit, les responsables de discipline et les enseignants ne mettent pas en cause le choix de la méthode (bien que certains inconvénients soient mentionnés et certaines déceptions se fassent sentir), mais incriminent la précipitation dans laquelle ce choix a dû être fait. Cela empêchait d'une part qu'ils soient associés à la décision et, d'autre part – et cela est considéré comme une erreur grave – de tester préalablement la méthode.

2.1.4 Recrutement des enseignants

Pour assurer un enseignement de l'anglais pour tous les élèves, il a fallu engager un nombre important de maîtres. Selon la Direction générale, les besoins ont été couverts par le réservoir universitaire, par les professeurs qualifiés déjà présents dans les écoles mais qui n'avaient pas la possibilité d'enseigner l'anglais au préalable, et par l'engagement de personnes venant d'autres pays, surtout de France, dans le cadre des accords bilatéraux entre la Suisse et l'Union européenne. Les groupes chargés de la mise en place de l'innovation mettent en doute que tous les enseignants soient suffisamment formés. L'existence d'engagements « atypiques » leur a été rapportée, mais ils ignorent leur importance. Les responsables de disciplines semblent dire que ces cas sont plutôt rares, ce qui est confirmé par les données provenant du Service du personnel enseignant du Cycle d'orientation.

¹³ Le Cadre européen commun de référence pour les langues travaille avec une échelle de 6 niveaux de compétences : A1, A2, B1, B2, C1, C2. Le niveau A2, *waystage*, correspond à un niveau de compétence élémentaire, le niveau C2 au niveau *proficiency*.

¹⁴ Plan d'études ANGLAIS, 2002, p.11.

Tableau 2.1. Formation universitaire des enseignants d'anglais en 2003-2004

diplômes obtenus	N
licence ès lettres (GE) avec anglais en première discipline (A)	62
licence ès lettres (GE) avec anglais comme deuxième discipline (B)	99
licence ès lettres (GE) avec anglais comme troisième discipline (C)	7
étudiants en lettres (GE) avec anglais comme première discipline	4
étudiants en lettres (GE) avec anglais comme deuxième discipline	3
titres académiques reconnus comme équivalents	26
absence de titres reconnus	7
<i>total</i>	<i>208</i>

Selon ces informations, la majorité des maîtres répond formellement aux exigences requises pour enseigner l'anglais au Cycle d'orientation et beaucoup, selon leur biographie linguistique, ont en outre une expérience immersive de l'anglais (annexe II-2). Ces données ne nous permettent en revanche pas d'établir clairement si les personnes qui ont effectué leur formation pédagogique pour une discipline autre que l'anglais (tout comme celles qui ont obtenu une reconnaissance d'équivalence de leur formation) suivent ou ont suivi une formation pédagogique complémentaire à l'Institut de formation pour les maîtres de l'enseignement secondaire (IFMES). Aussi bien la présidence du groupe que le groupe pilote disent n'avoir aucun contrôle sur cette formation, mais soupçonnent qu'il existe des différences importantes d'un établissement à l'autre. De son côté, le questionnaire-enseignants GECKO ne fournit pas de renseignements suffisamment détaillés à ce sujet. Force est de constater que, tout en étant qualifié, le corps enseignant d'anglais se compose majoritairement de personnes qui consacrent seulement une fraction de poste à l'enseignement de cette discipline (chapitre 1, tableau 1.6).

Notons encore que le nombre des engagements a profondément modifié le groupe d'anglais dans son ensemble et que ce groupe est actuellement à la recherche d'une nouvelle identité. « *L'influence des 'anciens' sur les 'nouveaux' est encore forte* »¹⁵, mais les jeunes enseignants ne se sentent pas forcément représentés par les anciens, sans que ce sentiment porte sur un aspect bien spécifique. On constate aussi que les groupes d'enseignants d'anglais dans les collèges ont souvent gardé un mode de communication informel, qui ne paraît plus adapté ni à leur taille actuelle ni à leur nouvelle diversité.

2.1.5 Recyclage des enseignants

L'introduction de l'anglais généralisé a été accompagnée d'un recyclage obligatoire s'adressant à l'ensemble des maîtres, anciens, qui avaient changé de méthode et nouveaux, récemment engagés pour l'anglais. Ceci crée, comme le relève une responsable de discipline, « *une certaine unité dans le groupe* ». Ce recyclage, qui fait en partie appel à des compétences extérieures au Cycle d'orientation, comprend un module consacré à la présentation de la méthode et quatre modules axés sur les orientations données à cet enseignement et préconisées dans le plan d'études :

- la pédagogie facilitatrice ;
- l'évaluation équilibrée et juste ;

¹⁵ Ce qui se voit aussi dans des remarques du type « *ils [les jeunes] vont s'adapter* ».

- l'évaluation formative¹⁶;
- l'apprentissage de l'anglais et techniques de communication.

La durée des modules est d'un ou de deux jours, à l'exception de ceux qui sont consacrés à la présentation de la méthode et aux technologies de l'information et de la communication, qui ne durent qu'une demi-journée. Généralement, ce recyclage est achevé au bout de deux ans. Cette formation a dans l'ensemble été bien accueillie. Un des problèmes signalés par les responsables de discipline est la surcharge des jeunes enseignants due au cumul du recyclage et de la formation à l'IFMES¹⁷.

La personne du secteur de la formation continue que nous avons interviewée souligne que l'efficacité du recyclage dépend en grande partie du suivi dans les collèges. Or, une formation interne a été organisée dans cinq collèges seulement. Dans trois cas, elle était « technique », spécifique à l'utilisation du laboratoire de langues ou de l'atelier multimédia, et dans les deux autres elle portait sur l'évaluation formative et la différenciation de l'enseignement. Ces dernières formations internes n'étaient pourtant pas conçues comme prolongement du recyclage mais s'inscrivaient davantage dans une préoccupation ou un projet plus général de l'établissement. Dans la majorité des collèges « *il y avait plus urgent à faire* », en particulier intégrer et encadrer les nouveaux maîtres. Les responsables de discipline précisent toutefois qu'une formation interne pourrait être organisée ultérieurement, si la demande s'en faisait sentir.

2.2 Orientations générales et objectifs de l'enseignement de l'anglais

2.2.1 Enseignement ou sensibilisation ?

La Direction générale pense avoir été formelle à ce sujet : il ne s'agit en aucun cas d'une sensibilisation. Ce message n'a toutefois pas été – et n'est toujours pas – clairement perçu par une partie des autres acteurs. L'ancienne commission d'objectifs et de plan d'études (groupe pilote) en particulier estime ne pas avoir reçu de directive explicite à ce sujet. « *La DG ne nous a jamais dit qu'il fallait faire un véritable enseignement.* » – « *Ils n'ont rien dit, ils ont laissé tout vague et c'était à nous d'interpréter les choses.* » Par certains choix, notamment celui de s'inscrire dans une perspective socio-constructiviste¹⁸, l'option d'une sensibilisation avait en principe été écartée. « *Une sensibilisation, c'est une sorte d'éducation de l'oreille et le développement de réflexes langagiers. A partir du moment [où l'on demande aux élèves] de construire la langue, de réfléchir à la grammaire, on ne fait plus de sensibilisation.* » Mais la réalité est moins nette. Les présidents de groupe, ainsi que certains responsables de discipline, laissent d'ailleurs entendre que la Direction générale avait « *fait passer* » les deux heures d'enseignement au 7^e degré en disant qu'il s'agissait d'« *une sorte d'initiation, avec le cliché que l'anglais ça s'apprend dans un quart de temps.* » – « *Si ça devait être une initiation en 7^e* », relève une responsable de discipline, « *ça ne poserait pas de problème, mais ce n'est pas*

¹⁶ L'évaluation formative a été traitée par des spécialistes de la place et la formation aux techniques de communication a été assurée par des enseignants du Cycle d'orientation.

¹⁷ Selon les sources dont nous disposons, les maîtres qui pouvaient encore être en formation constituaient en 2003-2004 environ 20% du corps enseignant. Si l'on ajoute les suppléants non encore titulaires de licence, le pourcentage s'élève à 23%.

¹⁸ Dans les entretiens, les interlocuteurs ont employé les termes « constructivisme » et « socio-constructivisme » sans distinction.

une sensibilisation. On suit une méthode, on évalue. Mais avec deux heures, ce n'est pas un enseignement non plus, c'est quelque chose de 'in between', peu confortable. » Dans la pratique, les limites entre enseignement et initiation (ou sensibilisation) sont donc restées floues et se mesurent pour certains au résultat obtenu. « Si l'on regarde ce qu'il en reste, on peut se poser la question du statut de l'anglais. » – « On va finir comme ça [à une sensibilisation] », craint le groupe pilote, « sauf si l'on nous donne des heures en plus ». Une telle évolution – et nous nous référerons ici aux résultats du questionnaire-enseignants – ne satisferait cependant pas les maîtres. Ceux-ci s'opposent massivement à un anglais « initiation » (95% de rejets à l'item 92), à un anglais qui ne ferait pas partie des disciplines de promotion (89% de rejets à l'item 93) et également, mais de manière moins prononcée, à un anglais à option, à l'instar du latin (64% de rejet à l'item 96).

2.2.2 Objectifs de l'enseignement de l'anglais

L'enquête par entretiens se proposait de saisir les objectifs que les différents acteurs-clés associent à l'enseignement de l'anglais. L'orientation d'une action éducative s'effectue à trois niveaux de décision : au niveau de la politique éducative, au niveau de la gestion de l'éducation et au niveau de sa réalisation¹⁹. Transposé dans le cadre de notre enquête, il s'agit du Département de l'instruction publique, de la Direction générale du Cycle d'orientation et des différentes personnes ayant une responsabilité au niveau de la discipline. Compte tenu du fonctionnement du Cycle d'orientation, une partie des pouvoirs est déléguée aux groupes de discipline, notamment celui de définir les objectifs d'apprentissage, de sorte que la distinction entre la gestion de l'éducation et la réalisation de l'action éducative n'est pas toujours nette.

Etant donné les changements intervenus à la présidence du Département de l'instruction publique, les intentions de ce premier niveau n'ont pas été recueillies. Notons simplement que l'introduction de l'anglais pour tous les élèves du Cycle d'orientation n'a été qu'un élément du plan d'action du Département de l'instruction publique pour les langues, les autres étant l'avancement du début de l'enseignement de l'allemand en 3^e primaire et l'encouragement aux expériences d'enseignement bilingue au postobligatoire (Golan, 1999).

Pour la Direction générale du Cycle d'orientation, il s'agissait d'abord de profiter de la scolarité obligatoire pour offrir à l'école une discipline à laquelle les élèves seraient de toute manière confrontés dans leur quotidien. « *Essayer d'asseoir dans l'esprit de nos élèves quelques règles fondamentales, de base, qui font qu'on ne baragouine pas un sabir qui est plus ou moins l'anglais.* » Cette considération assez pragmatique se double de la volonté d'offrir un véritable enseignement.

Les objectifs de cet enseignement, tels qu'explicitement énoncés par la Direction générale, sont le développement des facultés linguistiques et cognitives des élèves, l'acquisition d'une compétence communicative et l'exercice intellectuel sur une nouvelle matière. On vise aussi, sur le plan cognitif et affectif, une certaine flexibilité des élèves face aux langues en général : la faculté d'aborder une langue sans préjugés ni crainte, l'aisance à passer d'une langue à l'autre et la capacité à faire des liens entre les langues. La Direction générale souligne comme très important, et à mettre sur pied d'égalité avec les précédents objectifs, le côté culturel de l'enseignement de l'anglais, la connaissance du monde anglo-saxon, objectif qui a presque été oublié dans un discours axé sur la valeur « marchande » de cette langue. Ces objectifs reprennent, dans une autre formulation, les objectifs d'apprentissage définis par le groupe

¹⁹ Nous reprenons ici une distinction des niveaux de décision proposée par D'Hainaut, 1980, p. 23.

d'anglais et consignés dans le plan d'études²⁰. Ceci n'est pas surprenant, puisque la Direction générale avait émis des directives pour la rédaction de tous les plans d'études et que ceux-ci ont été élaborés dans un aller-retour entre elle, le Conseil de direction²¹ et les groupes de discipline. Les objectifs plus socio-économiques ne sont pas expressément mentionnés mais, comme nous l'avons vu au début de ce chapitre, ils sont présents en arrière-plan. En effet, la Direction générale sait que les opposants à l'introduction généralisée de l'anglais avançaient périodiquement que la « *concession au patronat* » et l'« *idéologie McDonald's* » auraient été ses mobiles principaux pour introduire cette matière. Ces objectifs, comme « *l'intégration des jeunes dans le monde du travail* », « *l'augmentation de l'attractivité des jeunes sur le marché du travail* » et « *l'utilité de l'anglais dans une ville internationale comme Genève* » sont en revanche mentionnés par les différents groupes interviewés. Les responsables de discipline, si même ils relevaient la question, s'en tiennent plus volontiers aux objectifs internes de l'enseignement de l'anglais, à savoir le développement des compétences communicatives, « *pouvoir comprendre et pouvoir s'exprimer* », ou encore, plus simplement, « *suivre la méthode* » et « *faire le programme* » – « *Les objectifs de l'enseignement de l'anglais sont des objectifs précis de grammaire, de prononciation. Un objectif est de pouvoir reconnaître, pouvoir produire, pouvoir utiliser des compétences grammaticales et phonétiques.* »

Les enseignants sont en majorité acquis à l'idée que les élèves doivent acquérir des compétences communicatives en compréhension et expression écrite et orale, et dans la pratique, ils essaient autant que possible « *de faire un peu de tout* », déjà parce que « *tout est imbriqué* ». Il ressort cependant clairement des entretiens que cette « *idée magnifique* » résiste assez mal à l'épreuve des faits. Il n'est possible de travailler correctement que trois compétences, et l'expression orale reste l'enfant pauvre de l'enseignement. Le manuel, moyennant quelques compléments, permettrait en principe d'atteindre l'objectif d'une compétence dans les quatre domaines (expression et compréhension orales et écrites), mais c'est la faible dotation horaire qui pose problème.

En disant cela, les enseignants se réfèrent avant tout à un travail avec les élèves du regroupement A (ou des élèves de ce type dans les classes hétérogènes). Pour le regroupement B (voire C), on adapte²². Deux tendances se dégagent : l'une essaie de travailler les quatre compétences mais en « *limant un petit peu sur chacune* », en ayant des exigences moindres²³, l'autre – bien qu'il ne semble pas exister de politique explicite à ce sujet – privilégie clairement le mode réceptif (voir section 4.6). De manière générale, les enseignants estiment que tout ce que propose le manuel s'avère vite trop difficile pour ces élèves et nécessite une sélection ou une simplification sérieuse. De plus, ces élèves oublient rapidement et « *la concentration diluée* » de l'enseignement, c'est-à-dire la faible dotation horaire, renforce encore l'oubli.

²⁰ Plan d'études ANGLAIS, pp. 10-11.

²¹ Le Conseil de direction réunit la Direction générale et l'ensemble des directeurs des collèges.

²² Une analyse de séquences d'enseignement en allemand a déjà pu mettre en évidence que les adaptations du manuel sont plus importantes dans la filière « faible » (Hexel et Bitton, 1999).

²³ Cette tendance est en accord avec la politique d'évaluation commune qui, tout en posant des exigences globales communes pour les élèves de différents regroupements, offre aux élèves faibles des aides ou des « béquilles » sous forme d'exercices simplifiés.

2.2.3 Les mêmes objectifs pour tous

Les adaptations de l'enseignement citées auparavant remettent en cause un des postulats de la rénovation du Cycle d'orientation, qui s'applique naturellement aussi à l'enseignement de l'anglais : les mêmes objectifs pour tous les élèves²⁴. Sur ce point, les réactions des responsables de discipline sont nombreuses et parfois inhabituellement fortes. « *C'est une hypocrisie !* » – « *C'est le plus grand leurre qui existe* » – « *Dire les mêmes objectifs mais pas les mêmes compétences c'est aberrant !* » – « *On dit les mêmes objectifs mais pas les mêmes acquis. On est dans les clichés !* » – « *Il est possible d'atteindre les mêmes objectifs avec... les A !* » De telles réactions s'expliquent à la fois par le manque d'opérationnalisation de ce postulat au niveau du plan d'études (on peut d'ailleurs soupçonner que l'anglais n'est pas la seule discipline pour laquelle il est peu ou pas opérationnalisé) et par l'interprétation qui en a été faite. Pour l'ancienne commission d'objectifs et de plan d'études, à un moment donné, « *mêmes objectifs pour tous* » et « *même chose pour tous* » étaient indissociables, et ceci s'est traduit (et se traduit encore) par l'exigence formulée à l'égard des enseignants de suivre la méthode à la lettre. « *Nous avons interprété 'mêmes objectifs pour tous' par 'même méthode et même approche'*. *Nous nous sommes trompés* ». Dans certains collèges, les personnes interrogées constatent simplement que la réalisation de ce discours pédagogique généreux amène « *un nivellement par le bas sans précédent* » – « *on met les A au niveau des B* ». Tous adressent une demande pressante au groupe de différencier les objectifs pour différents types d'élèves.

²⁴ Ce postulat est décrit dans un document interne de la Direction générale, 1995, p. 6 et pp. 17-22. La Ligne de force n° 2 (développer une nouvelle approche de l'éducation afin que les mêmes objectifs d'apprentissage soient visés par tous les élèves au terme de la scolarité obligatoire) était déjà discutée dans un document de la même année : Commission sur la Ligne de force n° 2, 1995.

Chapitre 3 : Organisation institutionnelle et disciplinaire de l'enseignement

Ce chapitre porte sur les modalités formelles et organisationnelles de l'enseignement de l'anglais au Cycle d'orientation. Il constitue donc une transition entre le module 1 (contexte institutionnel) et le module 2 (efficience interne). Il se base à la fois sur les informations recueillies par entretiens et par questionnaire auprès des enseignants.

3.1 Structure scolaire et enseignement de l'anglais

Au Cycle d'orientation, l'anglais est enseigné aux trois degrés, que ce soit dans les regroupements A et B (C en 7^e)¹ ou en classes hétérogènes dans le cas des trois collèges à niveaux et options. Il est aussi enseigné dans les classes d'accueil. Selon la Direction générale, « *ce n'est pas un problème, parce que la majorité des élèves [des classes d'accueil], pour autant qu'ils aient été correctement scolarisés, ont déjà fait de l'anglais* ». Dans nos entretiens, nous n'avons pas abordé le problème de l'enseignement de l'anglais en classes d'accueil et seule une responsable de discipline l'a mentionné spontanément. Pour elle, la difficulté majeure n'est en effet pas l'anglais en tant que tel (bien qu'elle ne partage pas l'optimisme de la Direction générale à propos d'un enseignement d'anglais « sans problèmes » dans ces classes) mais le manuel. Celui-ci contient énormément de français et empêche de ce fait tout travail autonome des élèves qui ne maîtrisent pas encore bien cette langue.

Comme pour le français, mais contrairement à l'allemand, l'enseignement de l'anglais ne comporte pas de niveaux². De l'avis du groupe pilote, en l'absence de toute demande venant de l'enseignement post-obligatoire, la question ne s'était pas posée. En fait, c'était davantage la philosophie sous-jacente à l'introduction de cette discipline qui justifiait l'absence de différenciation au-delà de celle que prévoit la structure du Cycle d'orientation, d'autant plus qu'on soutenait, au moment de son introduction, que les regroupements n'étaient pas hiérarchisés³.

Dans deux des trois collèges qui dispensent l'enseignement de l'anglais en classes hétérogènes, une demande des maîtres d'introduire des niveaux à partir de la 9^e, voire à partir de la 8^e, est rapportée dans les entretiens ; elle est confirmée par les réponses individuelles au questionnaire où un peu plus de la moitié des enseignants (58%) se disent favorables à une telle mesure. Cette demande est particulièrement insistante dans un des établissements, pour « *officialiser la position de certains élèves* » et pour « *prévenir le bricolage dans l'enseignement et dans l'évaluation* ».

¹ La moitié des collèges comporte un regroupement C.

² Dans les collèges à niveaux et options, l'allemand est enseigné au 7^e degré en classes hétérogènes et des niveaux sont introduits en 8^e et en 9^e. Dans les collèges à regroupements différenciés et à options, des niveaux existent au 9^e degré, dans le regroupement B seulement.

³ « A et B ne constituent pas des filières. Ce sont des regroupements différenciés et non hiérarchisés sur la base des effectifs. » *Cap'CO*, 2000, 9, 4.

Selon les responsables de discipline, une requête analogue existe également dans les collèges à regroupements différenciés et à options pour les élèves de B, afin de pouvoir mieux gérer la grande hétérogénéité au 8^e et au 9^e degré. « *Cela permettrait aux élèves de B ‘plus’ [c’est-à-dire aux bons élèves du regroupement B] de progresser à un rythme qui leur convient, et de ne pas pénaliser et stigmatiser en permanence l’échec chez les élèves faibles, très faibles et/ou à gros problèmes* ». Les réponses au questionnaire-enseignants (item 76) montrent que la demande d’introduction de niveaux est effectivement forte dans la structure à regroupements différenciés et à options (72%), plus forte même que dans les collèges à niveaux et options, qu’elle ne se limite de loin pas au regroupement B et que les enseignants récemment engagés la formulent tout aussi fréquemment que les anciens.

Si la quasi-totalité des répondants s’est prononcée sur l’opportunité d’introduire des niveaux, le moment de l’introduction n’a été spécifié que par une fraction d’entre eux.

Tableau 3.1. Demande de niveaux en anglais

instauration de niveaux (items 77-79)	pour le regroupement A		pour le regroupement B		pour le regroupement H ⁽⁴⁾	
	%	N	%	N	N	
dès le 7 ^e degré	9.9	11	21.6	24	2	
dès le 8 ^e degré	29.7	33	38.7	43	8	
au 9 ^e degré seulement	9.0	10	5.5	6	5	
<i>total précisions</i>	<i>48.6</i>	<i>54</i>	<i>65.8</i>	<i>73</i>	<i>15</i>	

Cette position en faveur d’une différenciation externe et d’une homogénéisation des classes se fonde sur la difficulté de réaliser une différenciation interne de l’enseignement afin de gérer les rythmes d’acquisition inégaux, aussi bien dans les classes hétérogènes (où une différenciation interne, en termes de traitement pédagogique et d’évaluation, peut provoquer un sentiment d’injustice, notamment chez les élèves plus performants) qu’à l’intérieur des regroupements⁵. La différenciation interne ne s’avère pas seulement difficile dans le cas des élèves faibles ; elle semble tout aussi compromise lorsqu’il s’agit de prendre en compte des rythmes d’apprentissage plus rapides ou des connaissances existantes en anglais. Quand les bons élèves s’ennuient, « *ils peuvent avoir un ‘reader’* », mais la présidence du groupe d’anglais précise qu’il n’est pas dans le cahier des charges des enseignants de donner des suppléments : « *ce n’est pas une obligation, tout est à bien plaire* ». Ce point est effectivement géré différemment d’un enseignant à l’autre. Ce ne sont de loin pas tous les bons élèves (élèves ayant une note égale ou supérieure à 5.5) qui ont l’occasion d’avancer seuls sur des lectures ou des exercices d’anglais lorsqu’ils ont terminé une tâche avant les autres. Dans tous les regroupements, ils ne sont qu’un peu plus de la moitié à répondre positivement à l’item qui les interroge à ce sujet (item 38). Quant aux « libérations » d’élèves anglophones (ou d’élèves ayant un niveau très élevé d’anglais), il n’existe pas de politique commune ni même de consensus sur ce sujet : elles se font ou non, elles sont associées à certaines conditions (notamment la maîtrise de la langue écrite) ou non ; elles peuvent se limiter au 7^e degré ou aller au-delà. Les enseignants plaident en tout cas en faveur d’un traitement adapté pour les élèves ayant de solides connaissances préalables en anglais. 89 %

⁴ Pour des questions de faibles effectifs, 26 répondants au total, les choix sont ici indiqués en nombre absolu.

⁵ Sur demande du groupe d’anglais, une formation sur la différenciation interne, “*How to teach mixed ability classes*”, s’est déroulée en mars 2004.

manifestent leur adhésion à l'item qui s'y réfère dans le questionnaire⁶, 51% dans la catégorie « tout à fait d'accord ».

3.2 Dotation horaire

La dotation horaire globale de l'enseignement de l'anglais au Cycle d'orientation est actuellement de huit heures : deux heures hebdomadaires au 7^e degré et trois heures au 8^e et au 9^e degré. Si aucun changement ne peut intervenir dans la dotation horaire globale, la répartition actuelle (2-3-3) paraît préférable (48% d'accord) à un enseignement concentré sur les degrés 8 et 9 (37% d'accord)⁷. Les nouveaux venus dans le groupe jugent la répartition actuelle de manière plus favorable que les anciens (48% contre 26%) qui restent nettement plus attachés à la situation antérieure en section Moderne, où l'anglais n'était pas enseigné en 7^e mais où ils disposaient de quatre heures en 8^e et 9^e.

Existe-t-il des solutions pour suppléer à cette faible dotation horaire ? Dans le questionnaire-enseignants, nous avons proposé une série de mesures organisationnelles et didactiques censées « rationaliser » l'enseignement. Les maîtres étaient invités à indiquer l'effet probable de ces mesures sur les acquisitions des élèves au moyen d'une échelle à quatre modalités allant de *pratiquement aucun effet* à *beaucoup d'effet*.

Tableau 3.2. Effets escomptés de différents moyens pour suppléer à la faible dotation horaire

	effet positif (%)	moyenne	écart-type ⁽⁸⁾	N
des voyages d'études ou des échanges (item 83)	85.1	3.2	0.79	134
des contacts avec des écoles anglophones de la place (item 85)	81.7	3.1	0.76	131
une correspondance ou des groupes de discussion sur Internet (item 89)	79.5	3.0	0.74	132
des activités récréatives régulières en anglais dans le collège en dehors des cours (item 84)	75.0	3.0	0.87	132
le décroisement occasionnel de classes afin de pouvoir s'occuper plus spécifiquement d'élèves en difficulté (item 86)	73.3	2.9	0.83	131
une didactique coordonnée de l'enseignement des langues (L1, L2, L3) (item 88)	63.1	2.7	0.89	122
l'apprentissage intégré du contenu et de la langue pour une ou deux disciplines (item 87)	59.3	2.7	0.95	123
un regroupement de l'enseignement en périodes intensives (item 82)	37.0	2.2	0.86	124
un enseignement donné deux ans de suite par la même personne (item 81)	33.1	2.2	0.93	133

Echelle de 1 à 4 ; valeur centrale : 2.5.

Sous « effet positif » sont regroupées les modalités passablement d'effet et beaucoup d'effet.

⁶ Item 98 du questionnaire-enseignants.

⁷ Les quatre autres répartitions proposées dans le questionnaire (3-2-3/3-3-2/4-2-2/2-2-4) recueillent respectivement entre 0.7 et 6.7% de réponses favorables.

⁸ L'écart-type est un indice de dispersion ou de variabilité d'une distribution. Le champ couvert par un écart-type de part et d'autre de la moyenne correspond à deux tiers des observations.

Les réponses des enseignants s'organisent en deux facteurs : les solutions intensifiant les apports linguistiques (activités hors cours, contact avec des écoles anglophones, voyages d'études, correspondance, apprentissage intégré et décloisonnement des classes) et les solutions liées à la didactique ou à l'organisation de l'enseignement (didactique coordonnée, enseignement donné sur deux ans, périodes intensives). Sur le premier facteur, pour lequel l'accord est le plus marqué, les enseignants avec expérience de l'anglais au Cycle d'orientation se distinguent des enseignants plus récemment engagés (qu'ils soient encore en formation ou non). Ils se montrent moins optimistes par rapport aux effets bénéfiques des solutions proposées. Pour le deuxième facteur, on n'observe aucune différence entre les deux groupes. On peut d'ailleurs se demander si les maîtres n'ont pas répondu dans l'absolu, c'est-à-dire sans tenir compte du contexte spécifié dans la question (*Pour suppléer à la faible dotation horaire...*).

Quoi qu'il en soit, pour pouvoir respecter le plan d'étude, le moyen le plus adéquat semble être l'augmentation de la dotation horaire. En effet, la majorité des répondants demandent plus d'heures. La demande tient toutefois compte du fait que l'anglais est la deuxième langue étrangère enseignée à l'école. Un bon quart des enseignants se contenterait d'une heure de plus, surtout parmi les anciens qui réalisent les difficultés qu'a posées l'insertion des heures d'anglais dans un horaire non extensible et qui comparent aussi l'« anglais pour tous » à la situation antérieure (enseignement dispensé en section Moderne) où ils disposaient de la même dotation globale d'heures. Un autre quart – sans distinction selon l'ancienneté – se prononce clairement en faveur d'une dotation de 12 heures, alignée sur l'allemand.

Tableau 3.3. Dotation globale d'heures souhaitée (contre 8 heures actuellement)

nombre d'heures (item 91)	%	N
9 heures	27.9	36
12 heures	27.1	35
10 heures	26.4	34
11 heures	15.5	20
moins de 9 heures	1.6	2
plus de 12 heures	1.6	2

N = 129

3.3 Horaire et attribution des classes aux enseignants

Les directions d'établissements s'efforcent de répartir les heures d'anglais sur l'ensemble de la semaine, à la demande du groupe d'anglais de leur collègue ou spontanément. Certaines concentrations sur des jours consécutifs sont toutefois inévitables.

On relève aussi, dans les collèges à regroupements différenciés et à options, une attribution équitable des regroupements A et B (ou C au 7^e degré) entre les enseignants.

Tableau 3.4. Attribution des regroupements

maîtres enseignant dans...	un regroupement (A seulement)	deux ⁹ regroupements	trois regroupements	N
%	11.7	60.4	27.9	111

L'attribution des enseignants à des degrés semble plus compliquée. Idéalement, les enseignants devraient avoir la possibilité de parcourir la nouvelle méthode de manière chronologique. Si, dans la plupart des collèges, ce souci est présent, sa réalisation est quasi impossible. Les directions veillent en général à ce que les nouveaux enseignants n'aient pas de classes de 9^e degré qui, pour des raisons de programme, exigent l'apport personnel le plus important. Là où tous les degrés sont attribués à tous les enseignants, cela s'avère très lourd pour les jeunes qui sont encore en formation.

Tableau 3.5. Attribution des degrés

maîtres enseignant dans...	un degré	deux degrés	trois degrés	N
%	5.1	21.7	73.2	138

3.4 La progression

Au Cycle d'orientation, deux manuels de la méthode *New Live* sont utilisés, le « livre bleu » (volume I) et le « livre rouge » (volume II). Comme pour toute discipline utilisant un manuel, les *units* de ces livres ont été réparties sur les trois degrés. Les élèves du regroupement B parcourent dans les trois ans l'ensemble des leçons du « livre bleu », ceux des regroupements A et H passent au début du 9^e degré au « livre rouge », pour n'en faire que les leçons de révision¹⁰. Après avoir enseigné à une première volée d'élèves, la répartition des unités du livre a été discutée et adaptée lors des séances de responsables de discipline¹¹. Notre enquête montre que les maîtres d'anglais des différents collèges respectent assez scrupuleusement la répartition fixée par le groupe. Dans certains collèges, on établit en plus un calendrier pour assurer un parallélisme strict de l'avancement entre les classes. S'il ne peut pas être respecté à cent pour-cent, d'éventuels retards sont rattrapés avant la fin de l'année scolaire pour ne pas préjudicier les élèves.

Une des options prises par la commission d'objectifs et de plan d'études était « *d'arrêter la course au programme et d'ancrer la langue, la mettre en pratique* ». Cette option ne recueille pas vraiment l'approbation des enseignants, en tout cas pas pour les élèves du regroupement A. Pour ce regroupement et sur ce point, la majorité des responsables de discipline est formelle et les réponses individuelles des enseignants le confirment largement (83% d'accord avec l'item 57) : *les capacités d'une bonne partie des élèves ne sont pas assez exploitées*¹², on fait trop peu et on freine « *au nom d'une logique égalisatrice* » – « *les enseignants aimeraient*

⁹ Soixante-quatre enseignants en A et B, 2 en A et C et 1 en B et C.

¹⁰ Indépendamment de toute considération sur la progression, on peut se demander si l'achat du deuxième volume se justifie vu le peu d'utilisation qui en est fait.

¹¹ En 2003-2004, le nombre d'unités à parcourir dans le « livre rouge » a été réduit pour les classes hétérogènes.

¹² Ce résultat est corroboré par les enseignants du regroupement H (item 60).

aller plus loin, beaucoup plus loin » – « ceux [les élèves] qui peuvent ont le droit d'avancer » – « avec le même programme pour tous, on perd presque une année avec les A ».

Le problème est particulièrement aigu en 9^e année, où le programme consiste à parcourir, en regroupement A, les quatre premières leçons du deuxième volume de *New Live*, qui proposent une révision des notions déjà travaillées, et d'intercaler d'autres activités, notamment des lectures, des jeux, des vidéos¹³. Si cette possibilité de « *faire autre chose* » est globalement appréciée, c'est tout de même l'impression de « *refaire plutôt que de progresser* » qui prévaut. Le manque de matière en 9^e fait que, malgré les apports des enseignants, « *il n'y a aucun enrichissement réel* » – « *les élèves sentent très bien qu'ils refont la même chose... et c'en est fini de la motivation* ». On s'accorde donc à dire qu'à ce stade de l'apprentissage, les élèves veulent avancer et qu'il est indispensable qu'ils acquièrent de nouvelles notions (81% d'accord avec l'item 58). Les réponses des élèves, bien que moins catégoriques, vont dans le même sens (cet aspect sera traité dans la section 5.2.1 qui porte sur la difficulté de la discipline)¹⁴.

La progression en regroupement B pose un problème, mais pas nécessairement à cause du volume de travail. En effet, les enseignants des établissements à regroupements différenciés et à options sont divisés sur ce point. Plus de la moitié (57%) pensent que le volume de travail n'est pas trop important (item 53). Surtout sensible au 8^e et au 9^e degré, c'est l'hétérogénéité des élèves qui rend l'enseignement difficile. Cette hétérogénéité est importante aussi bien en ce qui concerne la capacité des élèves que l'effort investi dans l'étude. Elle semble en effet nettement plus marquée que celle du regroupement A qui réunit pourtant près de trois quarts des élèves¹⁵. En regroupement B, « *le spectre est plus large qu'en A : certains élèves ont de la peine à suivre et décrochent au plus tard en 8^e ; il y a de bons élèves de B ; il y a des élèves qui seraient capables d'aller plus loin mais refusent de le faire ; il y a les élèves transférés de 8^e A en 9^e B, qui ont déjà terminé tout le premier volume de la méthode.* »

Les solutions esquissées divergent. Une partie des responsables de discipline préconisent l'introduction de niveaux, ce qui recueillerait aussi l'approbation de la majorité des enseignants¹⁶ (certains de nos interlocuteurs laissent même entendre que la pratique « *sauvage* » de deux catégories de B existe déjà), d'autres pensent que le passage au deuxième volume de *New Live* pourrait résoudre une partie du problème (56% d'accord avec l'item 55). En effet, garder le même livre pendant trois ans en regroupement B est considéré comme une erreur stratégique. « *Cela crée de la frustration chez les élèves de B, ils aimeraient passer au [livre] rouge, comme les A.* » Ce livre, qui propose une révision relativement simple, est jugé trop facile pour le regroupement A, mais serait bien adapté aux élèves du regroupement B. Dans quelques collèges émerge une demande d'adaptation plus fondamentale de l'enseignement aux inclinations, capacités et besoins professionnels futurs des élèves de B, avec référence aux professions commerciales et informatiques notamment. Ceci nécessiterait un autre matériel, mesure à laquelle souscrivent 75% des enseignants (item 54 du questionnaire-enseignants), anciens et nouveaux venus dans le groupe d'anglais.

¹³ Certains enseignants préfèrent terminer les leçons du « livre rouge » et passer à une lecture suivie ou à un *project work*.

¹⁴ 130 élèves remarquent en fin de questionnaire que l'enseignement de l'anglais n'est pas assez poussé, qu'il leur paraît lent et répétitif.

¹⁵ Au 31.12.03, le taux d'élèves en regroupement A était respectivement de 78% en 7^e, de 75% en 8^e et de 73% en 9^e. Les classes d'accueil et les classes-ateliers n'ont pas été incluses dans la base de calcul.

¹⁶ Nous avons déjà vu que plus de deux tiers des enseignants des collèges à regroupements différenciés et à options seraient favorables à l'introduction de niveaux en regroupement B.

3.5 Concertation et collaboration entre enseignants

La collaboration, plus précisément le travail en équipe, est devenu un élément important du bon fonctionnement des organisations en général et de l'école en particulier. Elle fait d'ailleurs partie des six priorités du Cycle d'orientation (Schmid, 1996). Le travail en équipe est généralement considéré comme un moyen d'obtenir un consensus entre maîtres sur les points importants et qui permettrait d'aboutir à une plus grande cohérence dans l'enseignement et dans l'évaluation des élèves. L'introduction d'une nouvelle discipline ou, comme dans le cas de l'anglais, la modification importante des conditions d'enseignement d'une discipline, associée à l'obligation d'intégrer un nombre très important de nouveaux enseignants, aurait pu être l'occasion de promouvoir ce mode de travail. Il faut constater que cette ouverture se heurte immédiatement à deux obstacles : les conditions « matérielles », mais aussi à ce qui est pudiquement appelé « *le respect des compétences professionnelles des autres* ».

Si les entretiens semblent plutôt suggérer que plusieurs aspects importants de l'enseignement ne font pas l'objet d'une concertation dans les établissements ou même dans le groupe d'anglais dans son ensemble, les enseignants attachent en revanche une importance non négligeable au consensus. Ceci se reflète dans le taux d'accord élevé avec la plupart des items mesurant cet aspect. Cette importance n'est pas plus marquée chez les nouveaux maîtres que chez les anciens et ne varie ni en fonction de la structure des écoles (à niveaux et options ou à regroupements différenciés et à options), ni en fonction de leur recrutement social. Les données récoltées montrent que les maîtres souhaitent avant tout un accord sur des points qui pourraient davantage préciser la politique de la discipline en matière d'enseignement et d'évaluation des élèves.

Tableau 3.6. Consensus entre enseignants

importance accordée au consensus sur...	assez ou très important (%)	moyenne	écart-type	N
la façon de noter les élèves (item 109)	94.9 ⁽¹⁷⁾	3.4	0.67	136
la place accordée à chacune des compétences (item 111)	89.7	3.3	0.63	136
la précision à exiger dans les productions des élèves (item 110)	89.6	3.2	0.63	134
les spécificités de l'enseignement à dispenser aux élèves faibles (item 114)	83.8	3.1	0.71	136
la définition des paliers d'acquisition (item 112)	80.7	3.1	0.74	135
le développement des compétences transversales (item 115)	61.2	2.7	0.81	134
la quantité et le type de devoirs à donner (item 113)	47.8	2.5	0.76	136

Echelle de 1 à 4 ; valeur centrale : 2.5.

¹⁷ Pour cet item, la répartition entre les modalités de réponse *assez important* et *très important* est équilibrée ; pour tous les autres, la catégorie extrême est nettement moins choisie.

Valoriser le consensus est une bonne chose, encore faut-il des lieux où il pourrait avoir une chance de se construire. Or, nulle part les horaires ne semblent avoir été aménagés pour favoriser des rencontres régulières entre collègues d'un établissement. Faute de tels aménagements, une action concertée a peu de chances d'émerger. Les réunions de groupe ne suffisent apparemment pas¹⁸, d'autant plus qu'elles sont le plus souvent consacrées à régler des aspects administratifs et portent très peu sur des questions pédagogiques et de politique de la discipline. De plus, le corps enseignant d'anglais est composé de personnes « multi-compétences ». En effet, deux tiers des enseignants sont insérés dans un autre groupe de discipline ou dans un autre ordre d'enseignement, ce qui risque de limiter leur disponibilité.

Le travail en équipe est pourtant clairement perçu comme enrichissant, mais il s'avère en même temps trop lourd lorsqu'il cherche à impliquer un grand nombre de personnes. Par conséquent, les enseignants le réduisent à une dimension plus gérable : le travail à deux¹⁹ – par affinité ou par projet commun²⁰ – ou, plus rarement, le travail en petit groupe où l'on conçoit des activités puis échange sur leur succès. Ceci « *donne une visée un petit peu commune* ». Parfois ces groupes se forment par degrés, parfois par classes d'âges des enseignants. « *Les jeunes travaillent ensemble et les moins jeunes travaillent ensemble, c'est partagé. Ceux au milieu vont tantôt avec les uns, tantôt avec les autres.* »

Au niveau du groupe entier d'un collège, la collaboration consiste surtout en un échange de matériel²¹. Cela peut se faire de façon informelle, mais le plus souvent un matériel d'enseignement et d'évaluation est mis à la disposition de tous les maîtres d'anglais quelque part dans l'établissement. C'est avant tout sur la base de cet échange que la majorité des responsables de discipline jugent que la collaboration entre collègues est bonne, voire excellente dans leur établissement. Là où elle laisse à désirer, le groupe semble avoir gardé le fonctionnement de la situation antérieure où des enseignants d'anglais, peu nombreux, avaient l'habitude d'échanger « *entre deux portes* », euphémisme pour dire que chacun travaille *in splendid isolation*.

Les réponses des enseignants au questionnaire corroborent l'impression d'une collaboration plutôt « légère », résultant à la fois de l'organisation des postes et du manque de « culture de présence à l'école ». En effet, les collaborations qui exigent le moins de temps passé au collège et le moins de formalisation ainsi que celles qui n'interfèrent pas avec la gestion individuelle des classes sont les plus fréquentes ; les collaborations plus contraignantes, plus continues et qui touchent davantage aux pratiques pédagogiques sont plus rares, en particulier la préparation de leçons en commun. Que l'échange de vues sur la politique de l'enseignement de l'anglais vienne en deuxième position souligne bien ce qui est déjà apparu pour le consensus : l'anglais, en tant que discipline enseignée au Cycle d'orientation, est encore en train de « se chercher ». Ces discussions sur la politique de la discipline sont d'ailleurs un peu plus fréquentes chez les anciens maîtres d'anglais qui doivent se réorienter.

¹⁸ Dans certains établissements, il semble que rassembler tous les enseignants pour les réunions habituelles pose déjà un problème.

¹⁹ Un travail à deux se fait aussi dans le cadre de la formation des jeunes enseignants (maître en formation et maître mentor).

²⁰ C'est par exemple le cas de deux enseignantes qui se sont lancées avec leurs élèves dans la lecture de *Harry Potter*.

²¹ L'échange de matériel apparaît aussi en premier mode de collaboration dans les écoles primaires (Favre et al., 1999, p. 50).

Tableau 3.7. Collaboration entre enseignants

occasions de collaboration saisies	fréquence élevée (%)	moyenne	écart-type	N
l'échange de matériel (item 101)	75.3	3.0	0.79	138
l'échange de vues sur la politique générale de l'enseignement de l'anglais au CO (item 108)	74.5	3.0	0.77	138
l'échange sur les leçons réalisées (item 104)	58.1	2.6	0.82	137
l'élaboration d'épreuves (item 105)	44.4	2.5	0.81	136
la planification des leçons (item 102)	40.0	2.4	0.91	136
la préparation de projets (item 106)	29.1	2.1	0.82	135
la préparation de leçons (item 103)	18.2	2.0	0.76	138
la préparation et la réalisation d'activités extra-muros (item 107)	11.1	1.7	0.77	137

Echelle de 1 à 4 ; valeur centrale : 2.5

Les réponses dans les modalités régulièrement et souvent ont été réunies sous « fréquence élevée ».

L'ancienneté a aussi une incidence sur d'autres aspects de la collaboration. L'échange de matériel est plus fréquent chez les anciens, qui bénéficient d'un réseau établi, et moins fréquent chez les enseignants nouvellement engagés, qui doivent encore nouer ou renforcer des contacts de travail dans leur collège. Les différences concernant l'élaboration d'épreuves vont dans le même sens. La planification en commun de leçons est un peu moins fréquente chez les jeunes maîtres en formation à l'IFMES que dans les deux autres groupes, anciens ou nouvellement engagés. Ceci peut s'expliquer par le fait qu'ils travaillent cet aspect avec leur maître mentor qui, bien qu'étant un collègue, est peut-être davantage vu comme formateur.

Nous nous sommes également demandés si les enseignants des collèges socialement moins privilégiés, qui ont généralement une plus forte proportion d'élèves ayant besoin de mesures pédagogiques adaptées, collaboraient davantage – en quelque sorte afin de se « soutenir » mutuellement. Or le niveau social des collèges²² n'a pas d'incidence sur la fréquence de la collaboration, quel que soit l'objet sur lequel elle porte.

On aurait aussi pu penser qu'un nombre plus important d'enseignants d'anglais dans un collège, indicateur de fractionnement des postes, rendrait les collaborations plus difficiles. Pour contrôler cette hypothèse, nous avons comparé les réponses des enseignants insérés dans de grands, moyens ou petits groupes de collègues²³ aux items relatifs à la collaboration. Les différences ne sont pas élevées, mais il s'en dégage une tendance à une collaboration moins fréquente dans les petits groupes où le choix de partenaires de travail est plus limité.

3.6 Evaluation commune

Le Cycle d'orientation, dès ses débuts, a procédé à une évaluation centralisée pour un certain nombre de disciplines. Depuis peu, l'évaluation centralisée comporte à côté des épreuves communes classiques une évaluation de départ (EVADEP) à fonction plus formative. En

²² Sur la base des coefficients attribués aux différents établissements en 2004 par le Cycle d'orientation, nous avons procédé à une répartition des collèges en quatre catégories sociales : inférieure, moyenne inférieure, moyenne supérieure, supérieure.

²³ Les catégories ont été, un peu arbitrairement, définies de la manière suivante : grand groupe (entre 13 et 17 enseignants), groupe moyen (entre 10 et 12), petit groupe (moins de 10).

anglais, au moment de notre enquête, il existait une épreuve commune d'anglais en fin de 9^e et deux épreuves de départ, une au début du 8^e et une au début du 9^e degré.

Dans l'optique des mêmes objectifs pour tous, le contenu de l'épreuve commune en fin de parcours se limite à un champ commun aux trois regroupements, à savoir le premier volume de *New Live*. Cependant, les formes de l'épreuve diffèrent. L'épreuve est identique pour les élèves des regroupements A et H ; pour le regroupement B, elle est allégée en termes de quantité (moins de questions portant sur les textes ; productions moins longues) et de niveau (davantage de sélections ou de réponses correctes que de production). La restriction du champ testé est une des critiques que les responsables de discipline formulent à l'égard de l'épreuve commune. « *On ne teste pas grand-chose chez les A, ils savent beaucoup plus.* » On a également fait remarquer que l'épreuve porte sur un programme qui a été terminé des mois auparavant en regroupement A, et qui recouvre de ce fait pratiquement le même champ que l'épreuve de départ du 9^e degré. Lorsque l'on se réfère aux réponses au questionnaire, la grande majorité des enseignants estime toutefois que l'épreuve commune teste les contenus enseignés de manière plutôt adéquate (63% de réponses dans la modalité *plutôt d'accord* et 9% dans la modalité *tout à fait d'accord* à l'item 144), les anciens en étant un peu plus convaincus que les nouveaux. Selon le groupe pilote, l'épreuve répondrait aux exigences du niveau A2 du Cadre européen commun de référence pour les langues, ce qui n'est pas confirmé par le responsable de l'évaluation commune qui estime qu'« *on n'est pas dans cette logique-là* ».

Les responsables de discipline relèvent que l'épreuve commune en tant que telle n'est pas remise en cause par les enseignants. Le clivage ne se situe pas entre ceux qui sont « pour » ou « contre » l'épreuve commune, mais entre ceux qui recommandent une ou deux épreuves. Dans certains collèges, une épreuve commune en fin de parcours semble suffisante ; dans la plupart, en revanche, une épreuve en 8^e serait favorablement accueillie, permettant une « *régulation des évaluations des enseignants* » ; une proposition formulée par les responsables de discipline était de supprimer l'EVADep de 9^e et de la remplacer par une EVACOM en fin de 8^e. Les réponses individuelles des enseignants confirment ce résultat²⁴. On n'observe en effet pas d'unanimité à ce sujet, mais malgré tout une tendance en faveur d'une épreuve commune en 8^e (55% des enseignants l'approuveraient contre 45% qui se montrent réticents ou opposés à son introduction). Des positions concertées, davantage pour ou contre une épreuve supplémentaire en 8^e, semblent se dessiner dans certains établissements, mais leur interprétation reste hasardeuse à cause du nombre restreint de répondants.

Selon le plan d'études, « l'EVADep de 8^e et 9^e a une visée formative. Elle porte sur les éléments principaux du programme du degré précédent. Elle doit permettre à l'enseignant d'apprécier le degré d'atteinte des objectifs d'apprentissage de chacun de ses élèves au cours de l'année précédente. Le résultat du test n'est intentionnellement pas noté »²⁵.

Les responsables de discipline se montrent plutôt critiques par rapport à l'EVADep. La plupart constatent un mécontentement chez les enseignants, qui souvent ne voient que le travail qu'occasionne cette épreuve et lui dénie toute utilité. « *C'est énormément de travail pour rien* » – « *Ça ne sert à rien du tout* ». Ces mêmes responsables de discipline observent

²⁴ Dans le questionnaire, l'item relatif à l'épreuve commune en 8^e (item 144) était formulé dans des termes forts : *Une EVACOM en fin de 8^e est indispensable.*

²⁵ Plan d'études ANGLAIS, p. 27. Sous le même point apparaît également que « le service de l'évaluation commune de la Direction générale développe, avec le groupe d'anglais, un moyen d'analyser finement les résultats afin d'aider les enseignant-e-s à orienter leur enseignement pour l'année en cours et à concevoir des moyens de remédiation appropriés. »

aussi que les enseignants en font une exploitation fort limitée. « *L'épreuve est corrigée et les résultats sont transmis à la Direction générale.* » – « *Les gens la passent et reprennent le cours de leur enseignement.* » Ces épreuves présentent, selon eux, un côté « idéaliste » qui est en partie incompatible avec le fonctionnement de l'école et qui rend en fin de compte les informations obtenues sujettes à caution. « *Quand cela ne compte pas, les élèves laissent des pages blanches. Ce n'est pas fiable.* »²⁶ Pour l'heure, on n'est pas non plus convaincu de la qualité²⁷ des épreuves et on trouve que leur *timing* est inapproprié (elles viennent trop tard dans l'année scolaire) pour permettre une exploitation des résultats dans l'enseignement. La phase de remédiation au début de l'année, justification de l'EVADEP, semble largement faire défaut ; elle serait d'ailleurs « *incompatible avec l'avancement du programme* »²⁸.

Les difficultés que les enseignants éprouvent face à l'EVADEP méritent l'attention car elles vont sans doute au-delà d'un simple mouvement de mauvaise humeur. Elles tiennent en partie à l'absence de clarification de la fonction de ces épreuves. Bien qu'une majorité des enseignants (70%) ne nie pas l'utilité diagnostique de l'instrument (item 142), l'objet même sur lequel peut porter le diagnostic n'est ni explicitement spécifié ni clairement perçu. Les responsables de discipline pensent que l'épreuve est apte à fournir un diagnostic global, dans le sens qu'elle permet d'identifier des zones de rendement insuffisant pour la classe, de faire un bilan, « *un état des lieux pour chacune des compétences testées* ». En revanche, l'EVADEP ne fournit « *aucun diagnostic fin, aucune indication ni sur le type d'erreur commise ni sur son origine* » et, de ce fait, ne permet pas de remédiation individuelle. Par ailleurs, le critère fixé pour déterminer si les objectifs ont été atteints semble poser problème. « *Elle [l'épreuve] est [une] catastrophe* » – « *Il y avait deux ou trois élèves qui ont atteint le seuil du suffisant.* »²⁹

²⁶ Noter l'EVADEP ou non a souvent fait l'objet de discussions dans les collèges et on a généralement adopté une conduite commune. Certains enseignants utilisent le résultat de l'EVADEP comme bonus.

²⁷ Alors que les constructeurs d'épreuve semblent apporter un grand soin à la séparation nette des compétences, certains enseignants incriminent leur mélange.

²⁸ Pour toutes ces raisons, les EVADEP n'ont pas été reconduites pour l'année scolaire 2005-2006.

²⁹ Le contrôle des résultats obtenus confirme que le seuil suffisant n'est atteint que par 34% des élèves des regroupements A-H et par 5% des élèves du regroupement B.

Chapitre 4 : Pratiques pédagogiques et évaluation en classe

Dans une recherche qui se propose de dresser un état de la situation de l'enseignement généralisé de l'anglais au Cycle d'orientation, il est utile de se pencher également sur les pratiques pédagogiques. Les aspects spécifiquement didactiques, tels que la part réservée aux quatre compétences, le découpage des leçons ou la manière dont les notions sont transmises, consolidées et contrôlées, sont d'une importance centrale pour la réussite des élèves. Le moyen approprié pour relever ce qui se passe dans les classes reste sans doute l'observation. Cependant, indépendamment du fait qu'une telle procédure dépassait les moyens qui pouvaient être investis dans cette recherche, l'observation aurait été, à notre avis, trop intrusive à ce stade de l'innovation puisque les maîtres – les nouveaux comme les anciens – cherchent encore leurs marques ; on pourrait du reste en dire autant de la discipline elle-même dans le contexte du Cycle d'orientation. Par conséquent, nous nous sommes limités à aborder dans les entretiens et dans le questionnaire-enseignants quelques aspects saillants du nouveau plan d'études et du nouveau manuel (les projets, le recours aux nouvelles technologies et l'évaluation formative), mais aussi quelques pratiques à l'égard desquelles les enseignants disposent d'une certaine latitude, comme la gestion des devoirs et l'adaptation des contenus aux élèves faibles dans un enseignement qui vise les mêmes objectifs pour tous. Si le manuel unifie en principe les pratiques enseignantes, on pouvait faire l'hypothèse que les professeurs expérimentés utiliseraient leur marge de liberté différemment de ceux qui débutent.

4.1 Les projets

La méthode d'anglais propose comme nouveauté des activités intégrantes appelées projets. Comme le précise le plan d'études, « un projet est une activité pour laquelle chaque élève proposera un résultat différent. Il est étroitement lié aux notions de sens, d'implication personnelle, de choix et de liberté (...) Les projets permettent de proposer à des élèves de niveau différent des activités ayant les mêmes objectifs »¹. Comme pour d'autres aspects, des différences importantes de pratique existent et sont souvent débusquées lorsque les classes sont recomposées pour une nouvelle année scolaire. Il ressort des entretiens avec les responsables de discipline que dans la plupart des établissements, les projets sont réalisés, mais pas toujours de façon systématique. De plus, il ne s'agit pas nécessairement des projets tirés de la méthode, qui ressemblent trop « à l'école enfantine », mais d'adaptations. Dans certains collèges, la tendance semble être à la baisse, dans d'autres à la hausse ; dans certains collèges, les élèves du regroupement B semblent adorer les projets, dans d'autres ils ne les considèrent pas comme un moment d'apprentissage sérieux ; dans certains collèges, on semble utiliser « leur aspect créatif pour acquérir des notions », dans d'autres, ils offrent une bonne occasion de faire de l'oral. Partout, ils donnent lieu à quelques jolies réalisations exposées dans les salles de classe.

Dans le questionnaire-enseignants, on interrogeait les maîtres sur le bénéfice escompté des projets pour l'enseignement de l'anglais. On constate que les projets sont, dans l'ensemble,

¹ Plan d'études ANGLAIS, p. 7.

jugés positivement et la proposition qui suggère qu'ils constitueraient une perte de temps (item 122) est massivement rejetée.

Les réponses des enseignants s'organisent de façon à identifier les apports des projets autant que leurs limites ou les éventuelles contre-indications. Les moyennes de ces deux sous-ensembles d'items, réunis en échelles, sont respectivement de 3.0 (traduisant plutôt un accord) et 2.3 (traduisant une position plutôt neutre).

Tableau 4.1. Apports des projets pour l'enseignement

items	% d'accord	moyenne	écart-type	N
Les projets permettent de développer des compétences autres que linguistiques (item 118)	88.7	3.2	0.65	133
Les projets permettent une adaptation aux différents niveaux de compétence des élèves (item 119)	85.7	3.1	0.73	133
Les projets permettent aux élèves de mobiliser les notions apprises (item 116)	85.2	3.1	0.72	135
Les projets sont un outil indispensable pour motiver les élèves (item 117)	58.5	2.7	0.92	135

$\alpha = 0.82^{(2)}$

Echelle de 1 à 4 ; valeur centrale : 2.5. Pourcentage de répondants se disant plutôt d'accord ou tout à fait d'accord avec la proposition considérée³.

Tableau 4.2. Limites à l'insertion des projets dans l'enseignement

items	% d'accord	moyenne	écart-type	N
L'avancement dans le programme est plus important que la réalisation des projets (item 120)	55.7	2.7	.90	131
L'investissement exigé par les projets n'est pas proportionnel au rendement (item 121)	54.7	2.6	.90	130
Les projets sont une perte de temps (item 122)	16.0	1.7	.79	131

$\alpha = 0.77$

On observe une bonne cohérence entre les réponses des enseignants : les adhésions à la première échelle s'accompagnent majoritairement de rejets sur la deuxième, mais la corrélation n'est pas parfaite⁴. Cela tient en grande partie au contenu des items qui composent la deuxième échelle. En effet, si les enseignants qui reconnaissent des atouts aux projets rejettent nettement l'idée de perte de temps (item 122), ils sont plus partagés sur la question de l'importance respective du programme et des projets (item 120) et sur la question d'investissement et de rendement (item 121).

Les opinions sur ces activités intégrantes ne diffèrent pas entre anciens et nouveaux enseignants. Ainsi, l'hypothèse assez plausible selon laquelle les jeunes enseignants seraient, de par leur formation, plus favorables aux projets et les anciens plus réticents, ne se vérifie

² Le coefficient alpha (α) de Cronbach indique le degré de consistance interne d'une échelle. Une valeur égale ou dépassant 0.80 est habituellement considérée comme bonne.

³ Ces indications s'appliquent à tous les tableaux du chapitre qui rendent compte des appréciations d'élèves ou d'enseignants en termes d'accord.

⁴ Coefficient de corrélation de Bravais-Pearson : $r = -0.585$.

pas. Des différences entre collèges se dessinent au niveau de certains items mais le faible nombre de réponses rend l'interprétation difficile.

4.2 Autres activités pour utiliser la langue

Les projets ne constituent qu'un des moyens d'utiliser les notions et compétences acquises. Il y a donc lieu de se demander si les enseignants offrent d'autres possibilités aux élèves pour « tester » leurs connaissances dans des situations de communication réelles. « *Ça fait partie des rêves* », remarque une responsable de discipline, « *mais le temps manque et l'investissement est souvent énorme* ». En dehors de la tournée d'un conteur dans les collèges, organisée à l'initiative du groupe de discipline, certaines initiatives personnelles, parfois originales, souvent uniques, ont pu être recensées : voyage en Angleterre, correspondance avec une classe d'apprenants d'anglais à l'étranger, correspondance entre classes à l'intérieur d'un collège, visionnement de films en version originale sous-titrée, fête de Halloween, visite de l'aéroport⁵, petits-déjeuners anglais en anglais. Ces projets *intra-* et *extra-muros* permettent, au même titre que certains projets tirés de la méthode, une collaboration entre enseignants.

4.3 Laboratoire de langues et atelier multimédia

Dans la majorité des collèges, l'accès au laboratoire de langues est réservé aux élèves du 8^e et du 9^e degré et dans quelques collèges, aux élèves de 9^e seulement. L'utilisation peut être hebdomadaire et concentrée sur un semestre ou avoir lieu tous les quinze jours et s'étendre sur l'année. Selon les responsables de discipline, les enseignants fréquentent régulièrement le laboratoire avec leurs élèves, non seulement parce que cette heure figure à l'horaire, mais aussi parce qu'ils accordent une grande importance à l'oral ; « *c'est le seul moyen de faire parler les élèves* ».

Faire parler tous les élèves est incontestablement un souci pour les enseignants, mais une exposition plus intensive à la langue parlée en classe constituerait peut-être déjà un pas utile dans la bonne direction, c'est-à-dire une préparation à l'expression. Interrogés à ce sujet, près de la moitié des élèves, sans distinction entre les regroupements, jugent que la part de français parlé dans les cours d'anglais est trop importante (item 2). Seules des observations de classes seraient à même de confirmer cette perception et de mettre en évidence les situations dans lesquelles les enseignants utilisent plus systématiquement l'anglais, mais on peut supposer que le résultat ne serait pas bien différent de ce qui a été observé pour l'allemand : la langue cible est moins employée qu'elle pourrait l'être⁶. Il est fort probable que le manuel choisi, notamment de par sa référence constructiviste, nécessite un recours relativement fréquent au français⁷.

⁵ Il s'agit d'un module d'enseignement pour les élèves du regroupement B qui consiste, entre autres, à repérer des termes anglais utilisés à l'aéroport.

⁶ Réalisée dans le cadre de l'évaluation de la méthode *SOWIESO*, l'observation d'une cinquantaine d'heures d'allemand en 7^e a pu mettre en évidence que l'emploi de la langue cible se limitait essentiellement aux séquences d'exercices et à leur correction (Hexel, 1996, p. 19).

⁷ Nous avons déjà vu que la part du français dans la méthode constitue un obstacle pour son utilisation en classes d'accueil.

De l'avis des responsables de discipline, la fréquentation de l'atelier multimédia est par contre très inégale et inégalement promue dans les collèges. Les réponses individuelles au questionnaire montrent que l'atelier n'est effectivement pas encore un élément qui fait partie intégrante de l'enseignement. Environ la moitié des enseignants (53%) déclarent y aller de temps en temps ; les autres réponses se partagent dans des proportions à peu près équivalentes entre les modalités *régulièrement* (20%) et *jamais* (22%).

Plusieurs obstacles à la fréquentation de l'atelier multimédia sont mentionnés, à commencer par la difficulté d'accès. En effet, les locaux sont très fréquentés par d'autres groupes de discipline et leur utilisation requiert une inscription préalable, donc une planification parfois à assez long terme. Deuxièmement – mais cela concerne surtout le regroupement A – les effectifs de classe sont trop importants pour que les enseignants puissent à la fois contrôler les aspects techniques et assurer une bonne différenciation des exercices et activités de la leçon. *Last but not least*, c'est aussi le manque d'aisance des enseignants avec ce moyen d'enseignement qui intervient. Le questionnaire, qui proposait une série de raisons pour lesquelles les enseignants pourraient renoncer à amener les élèves à l'atelier multimédia (items 126 à 133), confirme les observations des responsables de discipline. Pour le regroupement A, le nombre trop important d'élèves est effectivement l'obstacle le plus fréquemment indiqué (60%), suivi des contraintes (de l'avancement) du programme (29%) et de la conviction que les leçons en classe et surtout en laboratoire de langue sont plus efficaces que celles qui se déroulent en atelier (respectivement 23% et 35%). Pour le regroupement B, ce sont le manque de discipline (35%) et de sérieux des élèves (29%) qui expliquent la relativement faible utilisation. En dépit des obstacles signalés, un noyau d'enseignants fait une utilisation régulière de l'atelier multimédia et apprécie les possibilités qu'il offre ainsi que le matériel mis à disposition.

4.4 Devoirs à domicile

A ce sujet, deux hypothèses opposées semblaient d'emblée plausibles. D'un côté, la faible dotation horaire nécessiterait un renvoi à la maison d'une partie substantielle de travail ; de l'autre, l'exigence de non-sélectivité – plus ou moins explicitement formulée au départ et concrétisée par un enseignement qui renonce à une différenciation externe forte – limiterait les devoirs en veillant ainsi à l'égalité de traitement des élèves, puisque l'on sait que les élèves issus de milieu défavorisé ont moins de possibilités que les autres d'effectuer leurs devoirs dans de bonnes conditions. Vu que l'enseignement de l'anglais s'adresse à une autre population d'élèves qu'auparavant, il n'est évidemment pas possible de raisonner en termes de « plus qu'avant » ou « moins qu'avant », mais il est intéressant de voir comment un groupe de discipline traite cet aspect dans de nouvelles conditions.

Les responsables de discipline affirment que sur ce point le principe du « *chacun fait comme il veut* » prévaut, et qu'aucun consensus n'existe chez les maîtres d'anglais sur le fait de donner des devoirs ou sur la quantité de devoirs à donner. Par ailleurs, comme nous l'avons déjà vu (item 113), les enseignants ne semblent pas particulièrement convaincus qu'un tel consensus soit important. Dans la plupart des collèges, la question des devoirs ne semble tout simplement pas avoir été discutée, peut-être parce que « *ça allait de soi* »⁸. Là où une discussion a eu lieu, les enseignants se sont mis d'accord pour y intégrer l'écoute du CD qui accompagne la méthode.

⁸ On peut légitimement supposer que ceci est également le cas pour d'autres disciplines.

La plupart des responsables de discipline ont cependant l'impression que tous les enseignants donnent une quantité raisonnable de devoirs, puisque ceux-ci font de toute façon partie intégrante de la méthode, qui propose un *work book* pour l'élève. Vu le temps de travail limité en classe, les devoirs paraissent un complément indispensable à l'enseignement, en particulier en regroupement A. En regroupement B, certains enseignants renoncent aux devoirs et préfèrent tout travailler en classe, ne serait-ce que pour être certains que les élèves aient leur matériel à la leçon suivante – « *Vaut mieux que les livres ne sortent pas !* » – et surtout parce que certains élèves ne les font jamais. Le tableau général de la situation à l'égard des devoirs, tel qu'il est brossé par les responsables de discipline, trouve confirmation dans les réponses individuelles des enseignants au questionnaire.

La fréquence à laquelle les maîtres donnent des devoirs varie effectivement assez considérablement pour les regroupements A et B, le regroupement H s'apparentant sur ce point davantage au regroupement B.

Tableau 4.3. Fréquence des devoirs selon les regroupements

items (138-140)	à chaque leçon	assez souvent	de temps en temps	presque jamais	N
A	66%	30%	3%	1%	110
B	35%	42%	15%	8%	100
H	40%	48%	12%	–	25

Les enseignants voient les devoirs surtout comme un moyen de consolider les notions traitées en classe (70% de réponses dans la modalité *tout à fait d'accord* à l'item 134) et, de ce fait, comme essentiels pour atteindre les objectifs de l'enseignement de l'anglais. Par ailleurs, ils ne pensent pas que les devoirs accentuent les différences entre élèves (70% de rejets à l'item 137) et encore moins qu'ils nuisent au côté « séducteur » de leur discipline (90% de rejet à l'item 136). Les opinions ne diffèrent ni en fonction de l'ancienneté des enseignants ni en fonction de la composition sociale du collège.

Tableau 4.4. Position des enseignants sur les devoirs

items	% d'accord	moyenne	écart-type	N
Les devoirs sont indispensables pour consolider les notions traitées (item 134)	96.4	3.7	0.57	137
Les élèves qui ne font pas les devoirs qu'on leur donne ne peuvent pas atteindre les objectifs du programme (item 135)	78.1	3.0	0.80	137
La pratique des devoirs contribue à accentuer les différences d'acquisition entre élèves (item 137)	29.6	2.0	0.85	136
Les devoirs vont à l'encontre d'un enseignement séduisant de l'anglais (item 136)	9.6	1.5	0.71	135

Les élèves, également interrogés à ce sujet, affichent évidemment un enthousiasme modéré pour les devoirs, mais seule une minorité estime avoir trop à faire. Cet avis varie en fonction du genre – les garçons ressentent la charge un peu plus que les filles – mais ni en fonction du regroupement ni en fonction du niveau social des élèves. La question du vocabulaire à apprendre (item 32), qui fait partie du travail à domicile mais qui a été posée séparément, va dans le même sens.

Tableau 4.5. Avis des élèves sur les devoirs

items	% d'accord	moyenne	écart-type	N
Je fais volontiers mes devoirs d'anglais (item 23)	67.1	2.8	0.92	3440
On a trop de devoirs en anglais (item 8)	26.0	2.1	0.93	3419
On a trop de vocabulaire à apprendre en anglais (item 32)	25.1	2.1	0.89	3436

4.5 Evaluation en classe

Nous avons déjà souligné que les enseignants d'anglais jugent important qu'un consensus puisse s'établir sur la façon de noter les élèves (item 109). Toutefois, comme sans doute pour toutes les disciplines et malgré le souci de viser à une certaine unité grâce à une évaluation commune interne qui se pratique dans près d'un tiers des établissements⁹, nos interlocuteurs dans les collèges relatent une certaine disparité dans la notation par les enseignants.

Les présidents de groupe précisent que l'évaluation commune, l'épreuve commune (EVACOM) et l'évaluation de départ (EVADEP) sont censés tracer le chemin de l'évaluation en classe mais constatent en même temps qu'« *il est difficile de donner des impulsions sur ce plan, les gens ayant leurs habitudes* ». On évoque notamment une tendance à privilégier l'évaluation des notions au détriment des compétences, ce qui s'avère fâcheux pour les élèves faibles. Ce risque n'est certainement pas infondé, mais nos entretiens révèlent que pour les grandes épreuves au moins, les enseignants s'en tiennent aux proportions du groupe et pratiquées pour l'évaluation commune¹⁰.

Pour l'évaluation de l'expression écrite et orale, le plan d'études propose aux maîtres des grilles de correction. Les critères de ces grilles ont été établis pour les classes de section Moderne dans la structure précédente et s'avèrent imparfaitement adaptées aux classes de 9^e actuelles.

L'utilisation de la grille pour l'écrit n'est apparemment possible qu'en regroupement A. En effet, pour pouvoir l'appliquer, il faut d'abord que les productions ne soient pas trop minimales, ce qui est souvent le cas dans le regroupement qui réunit des élèves faibles. Les opinions divergent quant à sa qualité. Dans certains collèges, la grille est appréciée et semble faciliter les corrections ; dans d'autres, elle est appliquée « *plus par soumission que par conviction* ». On lui reproche de « *vite tirer vers le haut* », de proposer des critères trop

⁹ A côté d'une évaluation interne à toutes les classes, en tout cas d'un regroupement donné, certains maîtres collaborent avec un ou une collègue spécifiquement pour établir les épreuves et les barèmes.

¹⁰ Celle-ci prévoit qu'on attribue 60% des points à la réception et 40% à la production, ce qui inclut la grammaire (30%) et la production écrite libre (10%).

vagues, qui manquent de surcroît de toute base pour « *juger s'il s'agit d'une faute qui entrave ou non la compréhension ou qui l'entrave avec tel ou tel degré de gravité* » ; bref, les critères sont peu pertinents pour l'enseignant et surtout – et c'est là un argument intéressant – peu lisibles pour les élèves.

Pour l'évaluation des productions orales, l'utilisation de la grille est l'exception plutôt que la règle. D'une part, comme pour l'écrit, les élèves n'ont pas le niveau nécessaire pour qu'on puisse les évaluer avec ces critères et d'autre part, si l'expression orale est l'« enfant pauvre » de l'enseignement, son évaluation fait encore plus défaut¹¹. En classe et au laboratoire de langue, elle est simplement trop coûteuse en temps.

L'évaluation formative, prônée par le Cycle d'orientation en général et par le plan d'études d'anglais en particulier, est en principe assez bien accueillie par les enseignants ; ils ne craignent en tout cas pas qu'elle fausse le constat sur le vrai niveau d'acquisition de l'élève (79% de rejets à l'item 148). Cet avis est plus prononcé chez les jeunes maîtres encore en formation. La réalisation d'une évaluation formative – selon certains responsables de discipline, elle n'est pas du tout pratiquée – se heurte à la fois au manque de définition exacte mais aussi à la dotation horaire restreinte et à la périodicité rapprochée des notes : « *le concept est valable, mais difficile à appliquer* ». Il semble aussi que la phase de remédiation soit « *perdue* ». « *La remédiation que l'évaluation formative implique est irréalisable, on n'arrive pas à la caser.* »

Quelles pratiques d'évaluation formative peut-on repérer ? Selon les responsables de discipline, les enseignants utilisent surtout les *check-points* de la méthode, sorte de bilans proposés à la fin de chaque unité. D'autres modalités sont mentionnées, notamment les échanges d'exercices entre élèves et des réécritures de textes ou encore des pré-tests ou épreuves « à blanc », des épreuves à refaire pour donner une « *deuxième chance* ». Ces dernières ne recueillent toutefois guère l'approbation des enseignants, comme le montrent les réponses au questionnaire.

Tableau 4.6. Opinions des enseignants sur l'évaluation formative

items	% d'accord	moyenne	écart-type	N
Les élèves qui ont obtenu une note insuffisante à une épreuve doivent pouvoir se présenter une deuxième fois (item 146)	26.3	2.0	0.85	133
Chaque évaluation notée doit être précédée d'une « épreuve à blanc » (item 147)	36.4	2.2	0.87	137

Les responsables de discipline, pour la plupart des anciens, estiment qu'ils faisaient les mêmes choses du temps de la section Moderne, mais que l'évaluation formative a « *un peu conceptualisé* » leurs pratiques.

¹¹ Une responsable de discipline souligne que l'expression orale n'a jamais été véritablement évaluée, même quand l'enseignement de l'anglais n'était dispensé qu'en section Moderne.

4.6 L'adaptation de l'enseignement aux élèves du regroupement B

Les objectifs poursuivis sont officiellement les mêmes pour tous les élèves, et l'école se donne un certain nombre de moyens pour soutenir les élèves en difficulté. Tous les collèges offrent donc une assistance pédagogique sous forme de dépannage et d'appuis ainsi que, dans les collèges à niveaux et à options qui enseignent l'anglais en classes hétérogènes ou dans les collèges qui ouvrent des classes d'orientation¹² au 7^e degré, une heure de différenciation. L'organisation de cette assistance pédagogique varie d'un établissement à l'autre, mais les élèves affirment savoir où et comment la trouver (item 36 du questionnaire-élèves), ceux du regroupement A encore plus (83%) que ceux de B (73%).

L'enseignement dispensé dans les classes des regroupements A et B n'est cependant pas le même. Les réponses des maîtres d'anglais au questionnaire montrent que les adaptations sont fréquentes (81% des enseignants disent adapter leur enseignement aux élèves de B au-delà de ce qui est prévu par le plan d'études) et multiples (des 13 adaptations proposées dans le questionnaire, les enseignants en citent en moyenne 7). La quantité des adaptations est relativement indépendante du jugement des enseignants sur le volume de travail. Ceux qui estiment le volume de travail adéquat pour les élèves de B (item 53 du questionnaire-enseignants) modifient leur enseignement autant que ceux qui pensent qu'il est trop important.

Le tableau 4.7 indique les adaptations mentionnées par ordre de fréquence.

Tableau 4.7. Adaptations de l'enseignement aux élèves du regroupement B

items	%
Je laisse tomber certaines activités prévues par la méthode (item 70)	58.0
J'utilise plus souvent le français pendant la leçon (item 67)	57.2
Je donne moins d'explications grammaticales et travaille davantage avec des exemples (item 66)	52.2
Je fais des épreuves plus faciles (item 71)	50.7
J'adapte les exercices de la méthode (item 69)	46.4
Je mets l'accent sur les compétences réceptives (item 62)	42.8
Je privilégie l'acquisition du vocabulaire (item 63)	40.6
Je pars davantage des intérêts des élèves (chansons, etc.) (item 64)	39.9
Je fais des contrôles plus fréquents (item 72)	39.1
Je fais faire plus d'exercices (item 68)	38.4
J'enseigne davantage par le jeu (item 65)	35.5
Je mets davantage en évidence les liens avec les langues maternelles des élèves (item 73)	26.1
Je travaille davantage au laboratoire de langue ou à l'atelier multimédia (item 74)	15.2

N = 138

D'autres ajustements sont mentionnés dans les commentaires des enseignants en fin de questionnaire, comme par exemple les révisions plus fréquentes pour contrer l'oubli ou le recours plus fréquent à la visualisation par des schémas, tableaux et fiches thématiques.

Une analyse de correspondance nous fournit un tableau plus synthétique des adaptations aux élèves de B, et confirme ce qui a déjà été relevé dans les entretiens. Elle oppose en gros deux stratégies, employées par un nombre à peu près équivalent de maîtres. D'un côté, on trouve

¹² De telles classes existent dans deux collèges du Cycle d'orientation.

les enseignants qui limitent leur adaptation à un petit nombre de mesures centrées sur la méthode (modifier les exercices du manuel, laisser tomber des activités prévues, faire des épreuves plus faciles, recourir davantage au français), en bref, ils font ce que les responsables de discipline appelaient « faire de tout mais en moins complexe ». De l'autre côté se situent les enseignants qui recourent à un nombre plus important d'adaptations, qui fixent des priorités (privilégier la réception et l'acquisition du vocabulaire), se centrent sur l'élève (partir de leurs intérêts et de leurs langues d'origine) et diversifient les approches (intégrer les jeux, le laboratoire et l'atelier) pour rendre de cette manière justice aux capacités et aux intérêts des élèves du regroupement B. L'ancienneté des enseignants n'a pas d'incidence sur le type d'adaptation.

Bien qu'il ne semble pas exister d'unanimité sur l'adéquation du volume de travail pour les élèves du regroupement B, la question de la surcharge de ces élèves, qui était une des craintes formulées lors de l'introduction de l'anglais pour tous, doit être posée. Dans certains établissements, selon les responsables de discipline, une hésitation se fait sentir : « *Une opinion commence à s'ébaucher dans ce sens* » – « *Certains élèves faibles donnent bien cette impression [d'être surchargés]* », ou encore « *les autres maîtres estiment que c'est trop* ». Dans d'autres entretiens, les opinions sont plus tranchées et l'on identifie deux cas de figure. Soit les élèves évitent tout effort : « *Aucune surcharge de travail, ils ne font rien* » – « *Il y a des élèves faibles qui n'ont jamais ouvert un bouquin et qui ne le feront pas jusqu'en fin de 9^e* », soit l'effort qui leur est demandé les dépasse : « *C'est trop, intellectuellement* » – « *C'est un surplus de travail qui ne correspond pas au profil de ces élèves* ».

Pour remédier à une éventuelle surcharge, différentes solutions sont esquissées dans les entretiens et reprises dans le questionnaire : le choix entre l'allemand et l'anglais (item 97)¹³, ce qui revient à exempter certains élèves de l'obligation d'étudier une deuxième langue étrangère ; le recours à des moyens plus ludiques, ou encore développer chez ces élèves une base de la langue écrite et de la syntaxe qui leur serait profitable pour l'acquisition de toutes les langues, français inclus. L'éventualité de remplacer l'anglais par la langue maternelle (L1) des élèves n'a pas été mentionnée dans les entretiens, mais les réponses au questionnaire montrent, s'il s'agit d'élèves non francophones, que les enseignants sont clairement divisés sur ce point.

Tableau 4.8. Solutions face à la surcharge

items	% d'accord	moyenne	écart-type	N
Les élèves en difficulté scolaire devraient être exemptés de l'apprentissage d'une deuxième langue étrangère (item 97)	60.4	2.7	1.03	136
Au CO, les élèves allophones devraient pouvoir étudier leur L1 à la place de l'anglais (item 95)	48.4	2.5	0.94	126

Etre en faveur ou en défaveur de la substitution de l'anglais par la L1 des élèves est, comme le recours aux adaptations, indépendant du jugement des enseignants sur l'importance du volume de travail pour les élèves du regroupement B. En revanche, on observe un lien entre l'adhésion à l'étude de la L1 pour les élèves allophones et le fait de se déclarer en faveur d'une offre plus diversifiée de langues à l'école (item 94).

¹³ La possibilité de dispenser certains élèves de l'apprentissage de la L3 était envisagée par la CDIP mais a été supprimée en 2003 pour des raisons d'équité.

4.7 L'anglais et l'allemand

Lors de la rédaction des plans d'études, il semble y avoir eu des velléités d'approche commune à l'anglais et à l'allemand. Force est de constater que cette intention n'a pas abouti et qu'après quatre ans de présence de l'anglais dans le curriculum des élèves, les contacts entre les deux groupes sont largement inexistant¹⁴ : « *On se tolère* » – « *Chaque camp est dans son coin. Il n'y a pas de réflexion commune sur les langues étrangères* ».

Le plan d'études spécifie toutefois que « l'apprentissage de l'anglais développe des capacités de réflexion par rapport à sa propre langue ou à d'autres langues 2 »¹⁵. Nos différents interlocuteurs sur le terrain rapportent une tendance à la confusion entre l'anglais et l'allemand chez les élèves. Ce mélange est surtout dû à la similitude des deux programmes destinés à des débutants où un même champ lexical est parfois étudié en même temps dans les deux langues, mais il tient aussi à l'organisation des heures qui souvent se suivent dans la journée. L'interférence semble d'autant plus forte que les deux langues sont enseignées par la même personne. « *Il faudrait presque s'habiller autrement* ». Des rapprochements avec l'allemand et avec le français se font dans l'enseignement, mais, comme le souligne une responsable de discipline, « *ça peut aussi être une source de difficulté supplémentaire* ». Les réponses des élèves montrent en tout cas un enthousiasme modéré pour ce genre de pratique (41% d'accord avec l'item 26), plus faible en regroupement B qu'en A, les classes hétérogènes se situant entre les deux.

¹⁴ Ceci est d'autant plus étonnant que près d'un quart des maîtres d'anglais enseignent aussi l'allemand (annexe II-2, tableau AT-2.1).

¹⁵ Plan d'études ANGLAIS, p. 7.

Chapitre 5 : Efficience interne de l'enseignement de l'anglais

Dans ce chapitre, nous cherchons à mettre en évidence les « effets » ou *outputs* de l'enseignement généralisé de l'anglais. Parmi ces effets, les acquis en anglais des élèves occupent naturellement une place prépondérante et nous les analyserons en fonction de certaines variables d'*input*, susceptibles de les expliquer. Ces variables d'*input* peuvent être rangées en quatre catégories : celles qui sont propres à l'élève, celles qui concernent la classe, celles qui concernent l'établissement et celles qui concernent l'enseignant. Notre analyse des effets de l'enseignement ne se limite cependant pas aux performances des élèves comme unique *output* méritant d'être pris en compte. Le développement d'une réceptivité face à la langue et à la culture anglaise, d'une attitude favorable envers les langues étrangères en général ainsi que de bonnes dispositions à l'apprentissage sont d'autres aspects importants sur lesquels l'enseignement a pu agir. Il en va de même pour l'acquisition d'habitudes auto-évaluatives. En effet, dans l'enseignement des langues, l'auto-évaluation est actuellement considérée comme un moyen d'impliquer davantage l'élève dans l'apprentissage et de l'aider à mieux réaliser les objectifs définis pour la discipline. *Last but not least*, ce chapitre prend aussi en compte l'opinion des élèves sur l'enseignement et les conditions d'apprentissage.

Le chapitre intègre des données provenant des entretiens avec les responsables de discipline et la présidence du groupe (d'où sont tirées les citations), du questionnaire-enseignants, du questionnaire-élèves et de la grille d'auto-évaluation ainsi que des informations relevées dans la base de données scolaires ou recueillies auprès de la Direction générale, comme les notes et résultats de l'épreuve commune.

5.1 Réception et appréciation de l'enseignement de l'anglais au CO

5.1.1 Réception de l'enseignement de l'anglais par les parents

Les parents, pour autant que l'école ait un retour d'information sur leurs réactions, semblent contents que leur enfant apprenne l'anglais, d'autant plus qu'eux-mêmes n'ont souvent pas pu le faire¹. « *Chez les parents, on est enthousiaste et la plupart rêvent que leur enfant parle l'anglais en sortant du CO. Ils sont même un peu déçus quand on leur dit qu'on en fait que très peu, qu'on a très peu de temps et qu'on ne peut pas aller très loin.* »

Une bonne partie des parents n'ont d'ailleurs pas attendu l'introduction de l'anglais à l'école publique et ont fait ou font suivre à leur enfant des cours privés d'anglais. Pour avoir une estimation de la proportion d'élèves ayant suivi (ou suivant encore) des cours en dehors de l'école², mais aussi pour connaître la proportion de ceux qui ont étudié l'anglais dans un autre cadre scolaire, nous avons posé trois questions aux élèves : « *Suis-tu actuellement ou as-tu*

¹ Environ 54% des élèves disent que leurs parents ne savent pas du tout ou seulement un peu l'anglais (question 159 du questionnaire-élèves).

² La question posée dans le questionnaire-élèves ne nous permet pas de distinguer les deux situations, mais on peut supposer que seulement une petite fraction d'élèves se trouve dans le second cas.

suivi par le passé des cours de langue en dehors de l'école ? » (questions 157 et 158, la deuxième permettant de savoir s'il s'agit de l'anglais ou d'une autre langue) ; « Avant le CO, as-tu fréquenté une école où l'on enseignait l'anglais comme discipline scolaire ? » (question 165) et « As-tu fréquenté une école où l'anglais était la langue d'enseignement ? » (question 167). Les réponses présentaient certaines incohérences que nous avons corrigées dans la mesure du possible³. Ils reste tout de même un doute sur l'exactitude de cet ensemble d'informations.

La proportion d'élèves qui disent avoir suivi un cours d'anglais en dehors de l'enseignement scolaire est de 14%. Contrairement aux langues dites de l'immigration, les cours d'anglais, comme d'ailleurs ceux d'allemand, sont suivis en majorité par des élèves qui n'ont pas un rapport immédiat avec cette langue, c'est-à-dire qui ne la parlent pas à la maison.

La fréquentation de ces cours diffère selon le profil socioéconomique des collèges. Elle est plus importante dans les collèges à niveau social relativement élevé, mais les taux observés confirment ce qui a été dit par la Direction générale du Cycle d'orientation : suivre des cours privés d'anglais n'est pas l'apanage des élèves des collèges favorisés⁴.

Tableau 5.1. Cours d'anglais suivis en dehors de l'école publique

Catégorie sociale des collèges	Elèves ayant suivi un cours		Total CO N
	N	%	
inférieure	92	9.6	958
moyenne-inférieure	93	10.6	876
moyenne-supérieure	178	19.6	910
supérieure	133	15.9	836
<i>total</i>	<i>496</i>	<i>13.8</i>	<i>3580</i>

A l'intérieur de chacune de ces catégories, on observe des différences entre établissements (tableau A-5.1) qui tiennent vraisemblablement à l'accès aux cours que peuvent avoir les élèves. En effet, les entretiens avec les responsables de discipline ont montré que l'offre est très inégale selon les quartiers ou les communes.

L'apprentissage de l'anglais en dehors de l'école varie considérablement dans sa durée, ce qui se traduit sans doute par des niveaux de maîtrise différents.

³ A la question 158, 22% des élèves ont indiqué avoir suivi ou suivre un cours d'anglais. Nous avons corrigé ces données brutes de manière à exclure de ce total les élèves qui ont également indiqué avoir fréquenté un établissement où l'anglais était la langue d'enseignement ou un établissement où l'anglais était enseigné comme matière.

⁴ Lorsqu'on prend en considération l'origine sociale des élèves individuellement, le taux est de 10.8% chez les élèves issus d'une catégorie sociale inférieure, contre respectivement 14.7% et 17.3% chez les élèves issus des catégories sociales moyenne et supérieure.

Tableau 5.2. Durée de fréquentation des cours privés

Durée	Elèves ayant suivi un cours pendant... N	Elèves ayant suivi un cours pendant... %
six mois ou moins	27	5.4
un an	174	35.1
deux ans	99	20.0
trois ans	89	17.9
quatre ans	44	8.9
plus de quatre ans	63	12.7
<i>total</i>	<i>496</i>	<i>100</i>

Les connaissances d'anglais peuvent aussi être acquises ou enrichies par d'autres voies. Selon les indications récoltées, 11% des élèves ont déjà effectué un séjour linguistique (pour un quart, il s'agit des mêmes qui ont suivi des cours privés). Comme pour les cours, la proportion est plus forte pour le milieu social supérieur (16%) que moyen (12%) ou inférieur (8%). Un dixième (10%) des élèves ont étudié l'anglais antérieurement dans un cadre scolaire, soit dans un établissement où l'anglais était au programme (6%), soit dans un établissement dont la langue d'enseignement était l'anglais, et par conséquent aussi une discipline scolaire (4%).

5.1.2 Réception de l'enseignement de l'anglais par les élèves

Dans le questionnaire qui leur était destiné, les élèves se sont prononcés sur 43 propositions en rapport avec l'enseignement et l'apprentissage de l'anglais. De cet ensemble de propositions, qu'ils ont évaluées au moyen de quatre modalités de réponse (*pas du tout d'accord, plutôt pas d'accord, plutôt d'accord, tout à fait d'accord*), nous avons pu dégager par analyse factorielle en composantes principales quatre facteurs ou dimensions : « envie d'apprendre l'anglais », « préférence pour l'anglais », « perception de la difficulté de la discipline » et « investissement dans l'apprentissage de l'anglais à l'école ». Les items qui caractérisent le mieux chaque facteur ont été repris pour constituer une échelle dont le degré d'homogénéité est bon ou du moins acceptable⁵. La comparaison entre différents groupes d'élèves portera donc sur ces échelles, mais nous discuterons les résultats de certains items un par un lorsque ceux-ci présentent un intérêt particulier.

Envie d'apprendre l'anglais

Les responsables de discipline observent que l'anglais est plutôt bien apprécié par les élèves. Les enseignants n'ont ni à le légitimer ni à le rendre attrayant, en tout cas au début. « *Ils l'aiment énormément en 7^e, mais déjà un peu moins en 8^e* ». Une certaine désillusion s'installe avec la difficulté croissante et la prise de conscience qu'en anglais aussi il faut travailler. Cette désillusion « *est plus grande en anglais qu'en allemand, [parce que] l'anglais, c'est la chanson !* » L'attitude reste malgré tout positive, même chez les élèves du regroupement B (voire C), qui « *ne voient pas forcément à quoi ça leur sert* » et qui ont souvent de gros problèmes avec l'apprentissage des langues à l'école.

⁵ Le degré d'homogénéité de ces échelles a été établi au moyen du coefficient α de Cronbach.

Les réponses des élèves corroborent la perception des enseignants, comme le témoigne la moyenne élevée ($m = 3.2$, écart-type = 0.63) obtenue pour l'échelle « envie d'apprendre », qui est définie par les huit items figurant dans le tableau 5.3.

Tableau 5.3. Envie d'apprendre l'anglais

	% d'accord	moyenne	écart-type	N
Je tiens à apprendre assez d'anglais pour pouvoir communiquer avec aisance (item 29)	92.6	3.6	0.71	3439
L'anglais est une belle langue (item 17)	88.6	3.4	0.78	3434
Si l'anglais n'était proposé qu'en option, je le prendrais quand même (item 6)	84.7	3.4	0.93	3435
J'ai toujours voulu apprendre l'anglais (item 14)	82.7	3.3	0.88	3437
J'aurais préféré commencer l'anglais avant la 7 ^e (item 7)	80.2	3.2	0.99	3425
La musique que j'écoute me donne envie d'apprendre l'anglais (item 10)	73.6	3.05	1.02	3441
Au Cycle, l'anglais est une des matières qui m'intéressent le plus (item 3)	65.7	2.82	0.95	3434
J'aurais aimé avoir plus d'heures d'anglais (item 1)	60.4	2.66	0.99	3442

$\alpha = 0.84$

Echelle de 1 à 4 ; valeur centrale = 2.5. Pourcentage de répondants se disant plutôt d'accord ou tout à fait d'accord avec la proposition considérée⁶.

L'envie d'apprendre l'anglais n'est pas seulement grande, mais sensiblement la même dans les différents regroupements d'élèves. Nous observons en effet des différences relativement faibles entre les regroupements A, H et B (moyennes de 3.2 pour les regroupements A et H ; de 3.0 pour le regroupement B)⁷ et une différence un peu plus marquée entre filles et garçons ($m = 3.3$ vs 3.0)⁸, qui se manifeste à l'intérieur des trois regroupements. L'écart entre filles et garçons est plus accentué à l'item 10, qui a trait à la musique (filles : $m = 3.3$; garçons : $m = 2.8$) ; à l'item 6, qui interroge sur la détermination de choisir l'anglais de toute façon, même si cette matière n'était qu'en option, il se manifeste entre le regroupement B et les regroupements A et H (moyennes respectives de 3.0, 3.5 et 3.4).

Le mobile le plus puissant pour apprendre l'anglais n'est pas la musique, comme semblent le dire les enseignants, mais le désir de « communiquer » ou, plus simplement exprimé, le désir de pouvoir parler avec des gens. L'énorme importance accordée à la communication est confirmée par les réponses à d'autres items du questionnaire : [On peut apprendre l'anglais

⁶ Ces indications s'appliquent à tous les tableaux du chapitre qui rendent compte des appréciations d'élèves ou d'enseignants en termes d'accord.

⁷ Pour tester les différences entre moyennes, nous avons recouru à l'analyse de la variance. Les différences sont statistiquement significatives aussi bien pour le regroupement que pour le genre. L'analyse fournit un indice d'importance de l'effet (η^2 partiel), qui est interprété comme la proportion de variance de la variable dépendante expliquée par le facteur. Dans le cas présent, les η^2 partiels obtenus de 0.021 (regroupement) et de 0.035 (genre) sont de faible ampleur, expliquant respectivement 2.1% et 3.5% de la variance des scores observée pour la variable « envie d'apprendre ». Habituellement, des η^2 de 0.01, 0.06 et 0.14 représentent des effets « petit », « moyen » et « grand ».

⁸ Le fort intérêt des filles et des garçons pour l'anglais a déjà été relevé pour le Collège de Genève, Davaud et Hexel, 2003, p. 39.

[pour] ...*pouvoir voyager facilement dans le monde entier* (item 56, 95% d'accord) et [pour] ...*communiquer avec les gens de partout* (item 63, 92% d'accord). Pour ces deux items, les taux de réponses dans la modalité *très important* sont très élevés, respectivement de 66% et de 54%. L'importance de cette motivation ressort également de l'analyse d'efficience externe (chapitre 6).

Préférence pour l'anglais

L'envie d'apprendre l'anglais est largement confirmée lorsqu'on interroge les élèves sur leur préférence entre l'anglais et l'allemand. La préférence pour l'anglais est nette dans tous les regroupements (moyennes de 3.2 en regroupement A, de 3.3 en regroupement H et de 3.4 en regroupement B)⁹ et d'égale ampleur pour les filles et les garçons ($m = 3.3$). Les élèves estiment en majorité qu'il faudrait plus d'heures d'anglais que d'allemand et ils auraient préféré apprendre l'anglais dès l'école primaire à la place de l'allemand. L'apprentissage simultané des deux langues est perçu comme plus lourd par les élèves du regroupement B (77% d'accord à l'item 18 contre 53% en regroupement A), pour lesquels on peut supposer qu'ils se limiteraient plus volontiers à l'anglais. Par ailleurs, les élèves apprécient l'anglais sur le plan esthétique : l'anglais non seulement est plus agréable à entendre que l'allemand mais aussi considéré comme une « belle langue » en tant que telle (89% d'accord à l'item 17 : *L'anglais est une belle langue*, sans différence notable entre regroupements). L'esthétique de la langue anglaise est aussi relevée dans les remarques d'élèves en fin de questionnaire¹⁰. Notons toutefois qu'une majorité d'élèves aiment également la sonorité d'autres langues (67% d'accord à l'item 42 : *J'aime entendre toutes les langues étrangères*).

Tableau 5.4. Préférence pour l'anglais

	% d'accord	moyenne	écart-type	N
A l'école primaire, j'aurais préféré apprendre l'anglais à la place de l'allemand (item 41)	79.7	3.3	0.98	3421
On devrait avoir plus de leçons d'anglais que d'allemand au CO (item 15)	74.6	3.2	1.04	3438
Avoir à la fois l'anglais et l'allemand au CO, c'est trop (item 18)	59.2	2.8	1.20	3445
▽ J'aurais aimé approfondir l'allemand avant de commencer l'anglais (item 27)	17.6	1.7	0.91	3440
▽ L'allemand est plus agréable à entendre que l'anglais (item 22)	8.5	1.4	0.76	3429

$\alpha = 0.73$

▽ : Pour calculer la moyenne de l'échelle, les valeurs de ces items ont été inversées.

L'anglais exerce sur les élèves un attrait qui le démarque très nettement de toute autre langue. En effet, seuls 20% des élèves disent qu'ils seraient plus motivés à apprendre une autre langue à sa place, moins encore en regroupement A qu'en B (respectivement 85% et 68% de désaccord à l'item 30 : *Je serais plus motivé-e à apprendre une autre langue à la place de l'anglais*) où certains élèves auraient peut-être préféré approfondir leur première langue.

⁹ Les différences entre moyennes sont statistiquement significatives ; $\eta^2 = 0.011$.

¹⁰ Sur les 1600 remarques en fin de questionnaire, 220 font allusion à la beauté de la langue anglaise.

La difficulté de la discipline

Dans l'ensemble, l'anglais est perçu comme une discipline plutôt facile, tant par les filles que par les garçons (moyennes de l'échelle respectivement 3.1 et 3.0, un score élevé indiquant ici l'absence de difficulté) ; les élèves du regroupement B le perçoivent comme à peine plus difficile ($m = 2.9$) que ceux de A et de H ($m = 3.1$)¹¹.

Tableau 5.5. Perception de la difficulté de l'anglais

	% d'accord	moyenne	écart-type	N
Depuis la 7 ^e , j'ai fait beaucoup de progrès en anglais (item 37)	75.9	3.1	0.86	3430
Il est facile d'avoir des bonnes notes en anglais (item 16)	69.6	2.9	0.90	3434
J'arrive déjà à me débrouiller en anglais (item 33)	71.3	2.9	0.86	3431
En classe d'anglais, j'ai souvent terminé les exercices avant les autres (item 28)	55.9	2.5	0.98	3439
▼ En classe, on avance trop vite (item 5)	20.1	1.9	0.86	3433
▼ Lorsque je n'ai pas compris quelque chose en classe, je laisse tomber (item 20)	17.1	1.8	0.87	3436
▼ La note d'anglais baisse ma moyenne générale (item 35)	24.1	1.8	1.04	3442
▼ En anglais, j'ai de la peine à suivre (item 11)	19.6	1.8	0.91	3440
▼ Je suis obligé-e de me faire aider en anglais en dehors des leçons (item 9)	14.8	1.5	0.86	3441

$\alpha = 0.81$

▼ : Pour calculer la moyenne de l'échelle, les valeurs de ces items ont été inversées.

Ce côté « confortable » de l'anglais est lié au jugement que les élèves portent sur la quantité des apprentissages. Comme nous l'avons déjà mentionné, la progression est relativement douce et la majorité des élèves considèrent qu'ils auraient pu apprendre plus d'anglais pendant leur scolarité au Cycle d'orientation (73% d'accord à l'item 34 : *On aurait pu apprendre plus de choses en anglais*). Ce sentiment de ne pas avoir assez appris est également présent dans les trois regroupements. Ne pas apprendre grand-chose de neuf en 9^e (item 43) est un problème moins aigu, mais tout de même signalé par presque 60% des élèves des regroupements A et H et par 50% du regroupement B. Le fait de conserver le même livre pendant trois ans, ainsi que le fait que les enseignants prennent du temps pour faire assimiler les notions contribuent sans doute à donner aux élèves de B l'impression de ne pas avancer suffisamment vite.

¹¹ Les différences entre moyennes sont statistiquement significatives ; regroupement : $\eta^2 = 0.014$, genre : $\eta^2 = 0.002$.

Investissement dans l'étude scolaire de l'anglais

Pour apprendre plus, il faut non seulement un programme plus riche mais aussi être prêt à investir davantage dans l'étude. L'ensemble des items qui définissent la dimension « investissement dans l'étude de l'anglais à l'école » reflètent une implication assez modérée ($m = 2.2$), qui contraste avec la grande envie des élèves d'apprendre l'anglais. Cet investissement ne diffère pas d'un regroupement à l'autre ($m = 2.2$) et très faiblement entre filles et garçons ($m = 2.3$ vs $m = 2.2$)¹². On pourrait dire que les élèves remplissent le contrat et font en sorte de réussir (accord plus élevé aux items 23 et 13), mais réussir en anglais leur paraît plutôt facile (item 16 : *Il est facile d'avoir de bonnes notes en anglais*). S'il n'y avait pas forcément lieu de s'attendre à ce que les élèves adhèrent à des items qui leur proposent de prendre de l'avance sur le programme (lire à l'avance dans le manuel ou écouter le CD de la méthode, items 19 et 24, comportements probablement perçus comme très scolaires), force est de constater que les valeurs obtenues pour l'application de la classe lors des leçons (item 31) et l'intérêt pour les thèmes du livre (item 40) ne sont pas particulièrement élevées non plus.

Tableau 5.6. Investissement dans l'étude de l'anglais à l'école

	% d'accord	moyenne	écart-type	N
Je fais volontiers mes devoirs d'anglais (item 23)	67.1	2.8	0.93	3440
Avant une épreuve d'anglais, je révise assez pour être bien préparé-e (item 13)	63.7	2.8	0.93	3438
Les thèmes abordés dans le manuel d'anglais m'intéressent (item 40)	50.7	2.5	0.87	3426
Les élèves s'appliquent un maximum en leçon d'anglais (item 31)	42.4	2.4	0.80	3428
J'aime lire à l'avance dans le manuel d'anglais (<i>New LIVE</i>) (item 19)	24.4	1.9	0.94	3442
Il m'arrive d'écouter le CD du cours d'anglais même en dehors des devoirs (item 24)	9.1	1.4	0.74	3439

$\alpha = 0.70$

Tout se passe comme s'il y avait une dissociation entre l'anglais « langue » et l'anglais « discipline scolaire ». La langue anglaise, les élèves l'aiment, beaucoup, passionnément, et cet engouement reste intact pendant toute leur scolarité au Cycle d'orientation. En effet, 26% d'entre eux seulement disent que leur intérêt a baissé depuis la 7^e (item 4), proportionnellement plus dans le regroupement B (34%) que dans les regroupements A et H (respectivement 24% et 22%). L'anglais scolaire, c'est autre chose. Les élèves de B en particulier ont le sentiment qu'on ne leur enseigne pas la « vraie » langue (45% d'accord en regroupement B, 35% en A et 40% en H à l'item 21 : *L'anglais que j'ai appris à l'école ne me permet pas de comprendre l'anglais en dehors de l'école*). Les enseignants semblent jouer un rôle plutôt modeste lorsqu'il s'agit de motiver les élèves à l'apprentissage de l'anglais, ce qui se lit à travers la relativement faible adhésion à l'item : *Les professeurs d'anglais nous font aimer cette langue* (50% d'accord ; item 25). Cette motivation vient « d'ailleurs », et le côté plus formel de la langue que les enseignants amènent forcément a, en tout cas sur certains élèves, un effet désenchanteur. Pour illustration, nous citons une remarque d'élève rapportée

¹² La différence entre moyennes est statistiquement significative ; $\eta^2 = 0.010$.

par une responsable de discipline : « *Madame, j'aime bien l'anglais, mais je n'aime pas ce que vous faites !* »

Apprendre à l'école – apprendre en dehors de l'école

L'école n'est de toute évidence pas le seul endroit où l'on peut apprendre l'anglais. L'omniprésence de cette langue dans leurs loisirs, ne serait-ce que par le biais de la musique, de l'informatique et de la publicité, fait que les élèves y sont confrontés quasi quotidiennement.

Nous avons présenté aux élèves une série d'occasions d'apprendre l'anglais en dehors de l'école en leur demandant d'indiquer à quel degré ils les utilisent (sur un continuum de six modalités allant de *pas du tout* à *beaucoup*). On peut légitimement supposer que le terme « apprendre » n'est pas interprété de la même manière par tous. Il est bien possible que dans certains cas, « apprendre » se résume à une simple exposition à l'anglais¹³ dans les situations décrites, tandis que dans d'autres, il dépasse ce stade et implique une recherche de vocabulaire ou l'établissement de parallèles avec d'autres langues. Nous ne pouvons pas éviter ces interprétations différentes, mais nous postulons que profiter de manière assidue de ces occasions aura quelques effets positifs sur l'acquisition. Dans les tableaux 5.7 à 5.9 nous indiquons donc, à côté des moyennes, les pourcentages d'élèves qui se servent de ces occasions avec une intensité relativement forte (modalités les plus élevées de l'échelle d'évaluation proposée).

En recourant à nouveau à l'analyse factorielle, qui permet de voir comment les élèves associent les différentes occasions extrascolaires d'apprendre, nous avons pu dégager trois facteurs de l'ensemble des dix items qui composent cette question (items 44 à 53). Un premier facteur réunit les occasions « traditionnelles » et comprend la lecture, l'écoute et l'échange direct ; un second, centré sur la « culture jeunes », est défini par la musique et la publicité ; le troisième fait intervenir l'utilisation de moyens technologiques.

Tableau 5.7. Occasions « traditionnelles »

<i>J'apprends aussi l'anglais...</i>	% utilisation fréquente	moyenne	écart-type	N
en écoutant des gens qui le parlent (item 46)	33.3	3.6	1.61	3429
par la lecture de livres, journaux, magazines, etc. (item 53)	32.3	3.4	1.73	3425
grâce aux films parlés en anglais (item 44)	20.7	3.1	1.55	3430
en écoutant la radio anglophone (item 51)	11.4	2.2	1.53	3401

Echelle de 1 à 6 ; valeur centrale = 3.5

¹³ Les items 44 à 53 sont d'ailleurs traités comme « exposition à l'anglais » dans le chapitre 6.

Tableau 5.8. Occasions « culture jeunes »

<i>J'apprends aussi l'anglais...</i>	% utilisation fréquente	moyenne	écart-type	N
par la musique (item 47)	54.1	4.4	1.53	3431
grâce aux <i>clips</i> (item 50)	37.2	3.7	1.73	3424
par des affiches publicitaires (item 45)	20.3	3.2	1.50	3429

Echelle de 1 à 6 ; valeur centrale = 3.5

Tableau 5.9. Occasions « technologiques »

<i>J'apprends aussi l'anglais...</i>	% utilisation fréquente	moyenne	écart-type	N
en surfant sur Internet (item 49)	34.5	3.5	1.75	3431
avec des jeux vidéo (item 48)	33.1	3.3	1.89	3430
en participant à des <i>chats</i> (item 52)	14.8	2.4	1.64	3406

Echelle de 1 à 6 ; valeur centrale = 3.5

On constate d'abord qu'à l'exception de la musique, qui est le premier moyen mentionné par tous les élèves, les diverses occasions sont modérément, voire faiblement exploitées. Ecouter la radio, en particulier, n'est peut-être pas dans les habitudes des élèves et les émissions radiophoniques sont certainement aussi trop difficiles à comprendre. Ce qui surprend plus, c'est la faible utilisation des *chats*, malgré le fait que les élèves semblent en grande majorité avoir accès à Internet en dehors de l'école (90%)¹⁴. Cela ne veut certainement pas dire que les élèves ne « châtent » pas, mais qu'à ce stade de connaissance de la langue, ils ne s'aventurent pas à le faire en anglais.

Si l'on compare les profils des répondants pour les trois facteurs, des différences assez classiques apparaissent. Les élèves de niveau social supérieur saisissent un peu plus les occasions dites « traditionnelles », surtout les filles ; les filles mentionnent un peu plus que les garçons les occasions « culture jeunes », surtout celles de milieu social peu élevé. Dans tous les cas, les différences sont très faibles et l'effet des variables explicatives est tout à fait mineur. Nous observons par contre une différence nette concernant l'utilisation des moyens « technologiques ». La technologie reste le domaine des garçons¹⁵, à travers Internet mais surtout les jeux vidéo, et le recours à ces moyens pour « apprendre » l'anglais ne varie ni en fonction du regroupement ni en fonction du niveau social.

Si globalement il existe une différence entre les très bons élèves (ceux qui ont une moyenne annuelle en anglais de 5.5 et plus) et les autres dans la manière d'exploiter les occasions d'apprendre l'anglais, ceci est dû au fait que les premiers recourent en moyenne plus souvent aux occasions de type « traditionnel », à savoir l'écoute de personnes qui parlent anglais ($m = 4.1$ vs 3.4), la lecture ($m = 3.9$ vs 3.2), les films ($m = 3.6$ vs 2.9) et la radio ($m = 2.4$ vs 2.1).

¹⁴ Selon les indications fournies (item 160 du questionnaire-élèves), l'accès à Internet des élèves de milieu social inférieur est plus restreint : 16% contre respectivement 7% et 6% dans les milieux moyen et supérieur n'y ont pas accès.

¹⁵ La différence entre filles et garçons est de l'ordre d'un écart-type. Le genre explique 19.7% de la variance des scores de la variable dépendante « moyens technologiques » ; $\eta^2 = 0.197$.

5.2 Les acquis des élèves

5.2.1 Appréciation par les enseignants des dispositions et compétences développées chez les élèves

Outre les acquisitions linguistiques, l'enseignement de l'anglais vise à développer un certain nombre de dispositions et compétences chez les élèves, telles que l'intérêt pour la langue anglaise, la curiosité et la tolérance envers d'autres cultures, la capacité de réflexion par rapport à sa propre langue ou à d'autres langues, et le développement de stratégies efficaces pour apprendre. Ces dispositions et compétences figurent dans le plan d'études sous « objectifs d'apprentissage »¹⁶. Comme les responsables de discipline n'ont pas insisté sur ces objectifs dans les entretiens, nous les avons repris dans le questionnaire, en demandant directement aux enseignants dans quelle mesure ils ont pu les développer chez leurs élèves, séparément pour les regroupements A et B (ou des élèves équivalents dans le regroupement H).

On notera sans surprise que toutes les dispositions et compétences sont plus faciles à développer chez les élèves du regroupement A (ou les élèves de type A dans les classes hétérogènes). Pour ce regroupement, seuls trois aspects présentent une moyenne inférieure à la valeur centrale de l'échelle d'évaluation proposée : *un intérêt pour les langues en général* (item 52), *une disposition à être plus tolérant-e envers d'autres cultures* (item 48) et *une connaissance du contexte socio-culturel des pays où l'anglais est parlé* (item 51), tandis que seule une estimation, *l'intérêt pour la langue anglaise* (item 45), atteint cette valeur en regroupement B. Les différences les moins fortes entre les deux regroupements apparaissent pour la tolérance envers d'autres cultures et la connaissance du contexte socio-culturel des pays où l'anglais est parlé (items 48 et 51), mais les deux sont peu développées, aussi bien en A qu'en B. On observe les différences les plus marquées pour les items *le désir d'arriver à une bonne maîtrise de la langue* (item 40) et *la faculté de prendre en charge l'apprentissage de manière autonome* (item 43), où la moyenne des estimations pour les élèves du regroupement (ou de type) B est d'environ un point inférieure à celle du regroupement A (tableau 5.11).

Sur la base des résultats d'une analyse factorielle qui montre pour les élèves de regroupement A et B une structure analogue, nous avons à nouveau « résumé » les items en créant deux échelles : la première regroupe les items qui ont trait aux intérêts linguistiques et culturels qu'éprouvent les élèves, la seconde les items qui concernent davantage les dispositions favorables à l'apprentissage. Pour ces deux échelles, les différences entre les élèves du regroupement A et du regroupement B sont non négligeables. Les moyennes obtenues pour la première sont respectivement de 2.6 et 2.0 ; l'écart est encore plus marqué pour la seconde ($m = 2.9$ et $m = 2.0$), qui présente des aspects en partie liés aux comportements en classe et, de ce fait, plus directement observables par les enseignants.

¹⁶ Plan d'études ANGLAIS, pp. 7-8.

Tableau 5.10. Intérêts linguistiques et culturels développés

Quels aspects avez-vous pu développer chez les élèves ?	regroupement A			regroupement B		
	% estimations positives*	moyenne	N	% estimations positives	moyenne	N
l'intérêt pour la langue anglaise (item 45)	87.7	3.2	130	43.4	2.5	113
l'envie de profiter des occasions à l'extérieur de l'école pour parfaire l'anglais (item 44)	56.2	2.6	128	22.3	2.0	112
le réflexe de faire le lien entre l'anglais et d'autres langues (item 46)	54.9	2.7	131	21.6	2.0	111
une curiosité pour les cultures des pays anglophones (item 50)	50.8	2.6	128	32.7	2.2	110
un intérêt pour les langues en général (item 52)	47.7	2.4	126	17.2	1.8	110
l'envie d'entrer en contact avec des personnes anglophones (item 49)	46.5	2.5	129	25.5	2.0	110
une disposition à être plus tolérant-e envers d'autres cultures (item 48)	43.3	2.3	127	32.2	2.2	109
une connaissance du contexte socio-culturel des pays où l'anglais est parlé (item 51)	29.7	2.2	128	15.3	1.8	111

$\alpha = 0.83$

Echelle de 1 à 4 ; valeur centrale = 2.5

* On regroupe sous « estimations positives » les réponses dans les modalités beaucoup et passablement.

Tableau 5.11. Dispositions développées face à l'apprentissage

Quels aspects avez-vous pu développer chez les élèves ?	regroupement A			regroupement B		
	% estimations positives*	m	N	% estimations positives	m	N
une facilité à aborder la langue sans crainte ni préjugés (item 41)	83.6	3.1	128	33.6	2.3	113
le désir d'arriver à une bonne maîtrise de la langue anglaise (item 40)	79.4	3.0	131	24.6	2.0	114
la conscience de devoir fournir un effort personnel pour apprendre l'anglais (item 42)	74.0	3.0	131	42.5	2.3	113
la faculté de prendre en charge l'apprentissage de manière autonome (item 43)	61.3	2.7	132	14.0	1.7	114
l'habitude de se servir de moyens de référence (item 47)	48.1	2.5	131	20.2	1.8	114

$\alpha = 0.71$

Echelle de 1 à 4 ; valeur centrale = 2.5

* On regroupe sous « estimations positives » les réponses dans les modalités beaucoup et passablement.

La perception, par les enseignants, de l'efficacité de leur action sur le plan des comportements face à la langue (que ce soit en général ou dans le contexte scolaire) fait apparaître deux réalités différentes entre lesquelles ils sont appelés à transiter d'une heure à l'autre ou qu'ils

doivent gérer simultanément. Le sentiment que leurs efforts portent de maigres fruits auprès des élèves de B apparaît nettement.

5.2.2 Un seuil de compétence dans la langue

Le plan d'études précise que les élèves du Cycle d'orientation devraient avoir atteint, au terme de leur scolarité, le niveau A2 du Cadre européen commun de référence pour les langues¹⁷. La présidence de groupe estime qu'en principe « *le manuel doit permettre d'atteindre le niveau A2, à condition que toutes les activités proposées soient effectuées, y compris les activités d'ancrage et les activités d'évaluation formative qui se trouvent dans le guide pédagogique.* » Rien n'est pourtant moins sûr. En l'absence d'une estimation chiffrée, au moins indicative et correspondant à une population équivalente, il est difficile de savoir si la dotation horaire actuelle permet d'atteindre le niveau visé. Les quelques repères dont nous disposons laissent croire que les 300 heures (très) théoriquement dispensées pendant les trois ans au Cycle d'orientation pourraient ne pas suffire¹⁸.

La majorité des responsables de discipline avouent que les enseignants ont de la peine à juger si les acquis des élèves, quel que soit le regroupement, correspondent à ce niveau. D'une part, parce qu'ils ignorent simplement l'existence de ces seuils : « *Je ne pense pas que beaucoup aient lu le plan d'études. Personne ne sait de quoi il s'agit* » ; d'autre part, même s'ils en ont entendu parler, parce qu'ils en ignorent le contenu : « *On n'a pas pris la peine d'aller voir ce que c'est A2* » – « *Les enseignants qui ont des connaissances du Portfolio à travers l'IFMES s'y retrouvent, peut-être* », ou encore – et c'est probablement l'argument le plus probant – parce qu'ils ne voient aucune utilité à s'y référer : « *On ne voit aucun rapport entre le programme et ces niveaux* » – « *Cela ne nous préoccupe pas* ». Le taux de non-réponse élevé à la question demandant aux enseignants d'évaluer leurs élèves par rapport au niveau d'acquisition A2, ainsi que la très forte dispersion des évaluations, confirment ce constat (items 30 à 32 du questionnaire-enseignants). Dans l'état actuel des choses, le niveau A2 semble donc être davantage un ornement du plan d'études qu'une référence ayant des répercussions sur la réalité de l'enseignement et de l'évaluation.

5.2.3 Estimation par les enseignants des acquis en compétences communicatives et linguistiques des élèves

Globalement, selon les responsables de discipline, le niveau est trop bas, mais ils pensent quand même que les élèves du regroupement A quittent le Cycle d'orientation avec un certain bagage en anglais, bagage qui serait plus appréciable en compétences communicatives qu'en compétences linguistiques. Les réponses individuelles des enseignants¹⁹, auxquels nous avons aussi demandé d'évaluer (sans référence à un critère externe) les acquis de leurs élèves en

¹⁷ Rappelons que le Cadre européen commun de référence pour les langues travaille avec une échelle de 6 niveaux de compétence : A1, A2, B1, B2, C1, C2 ; A2 = *waystage* et C2 = *proficiency*.

¹⁸ Nous avons trouvé peu d'informations à ce sujet. Le KET (*Key English Test*), le premier niveau des examens d'anglais du *Cambridge Certificate*, qui teste des compétences de base en communication écrite et orale utiles lors de voyages dans des pays anglophones, se situe au niveau A2 et requiert entre 350 et 400 heures d'étude. Un autre document chiffre les heures pour la formation des enseignants. Pour les niveaux A1 à B2, le temps estimé pour passer d'un niveau à l'autre est de 120 leçons assorties de deux à quatre heures hebdomadaires d'étude personnelle, *Bildungsplanung Zentralschweiz*, 2001, p. 5.

¹⁹ Cette évaluation a eu lieu avant la passation de l'épreuve commune. Elle comprenait quatre modalités d'appréciation allant de *très satisfaisant* à *tout à fait insatisfaisant*.

compétences communicatives et linguistiques²⁰, corroborent en partie ces avis, mais les nuancent aussi. A l'exception de l'expression orale, qui a déjà été signalée comme ne pouvant pas être suffisamment exercée en classe, mais qui est aussi la compétence pour laquelle ils possèdent le moins de repères du fait que l'épreuve commune ne la teste pas, les enseignants jugent les acquis des élèves du regroupement A en moyenne plutôt satisfaisants. On n'observe par ailleurs aucune différence entre les estimations des anciens et des nouveaux enseignants.

Tableau 5.12. Acquis en compétences communicatives

regroupement A (items 22-25)	% évaluations positives*	moyenne	écart-type	N
lire	88.2	3.1	.57	136
écouter	86.0	3.0	.56	136
écrire	68.8	2.8	.60	136
parler ⁽²¹⁾	47.8	2.5	.67	135

*Sous « évaluations positives » sont regroupées les réponses dans les modalités très satisfaisant et plutôt satisfaisant.

Tableau 5.13. Acquis en compétences linguistiques

regroupement A (items 14-17)	% évaluations positives*	moyenne	écart-type	N
orthographe	84.7	3.1	.61	138
vocabulaire	78.7	2.9	.53	136
grammaire	75.7	2.8	.56	136
prononciation	62.5	2.6	.67	135

*Sous « évaluations positives » sont regroupées les réponses dans les modalités très satisfaisant et plutôt satisfaisant.

La situation est plus préoccupante dans le regroupement B. « Il reste peu à la fin » – « On a, avec les B, l'impression qu'on va les forcer à acquérir les notions, mais le résultat n'y est pas » – « Il existe des acquis ponctuels, notamment du vocabulaire, mais quand il s'agit de l'utiliser, ça se complique » – « Ils pourront dire 'je m'appelle... , j'ai tel âge', et ça s'arrête là ». Le gros problème des élèves de B est l'oubli, et cet oubli n'est apparemment pas compensé par la progression « en spirale » de la méthode. « On amorce quelque chose, et ils oublient. Et quand on reprend, il n'y a plus rien. » Les enseignants relèvent aussi l'inadaptation de l'approche constructiviste pour les élèves plus faibles. « Souvent, avec cette méthode constructiviste, les élèves ne comprennent ni la terminologie ni la structure des exercices. Il y a énormément de temps qui file dans les explications, au détriment de l'apprentissage de la langue. »²² – « On comprend tout à fait l'argument qu'on veut des citoyens qui réfléchissent, et on fait d'énormes efforts pour aider les élèves à réfléchir, mais alors ... ils n'apprennent plus la langue. »

²⁰ Nous reprenons ici une partie des composantes de la compétence linguistique (orthographe, vocabulaire, grammaire et prononciation), telles qu'elles figurent dans le Cadre européen commun de référence pour les langues, Conseil de l'Europe, 2000, p. 87.

²¹ Il s'agit de la seule compétence pour laquelle la modalité de réponse *tout à fait insatisfaisant* est employée par plusieurs personnes.

²² Ces explications augmentent nécessairement aussi la part du français parlée pendant les leçons.

Les estimations des enseignants montrent que dans le regroupement B, seuls les acquis en compréhension orale peuvent être considérés comme moyennement satisfaisants. Pour toutes les autres compétences, communicatives et linguistiques, les élèves n’atteignent pas ce seuil – souvent de loin – et laissent paraître une faiblesse marquée en expression (écrite et orale) et en grammaire.

Tableau 5.14. Acquis en compétences communicatives

regroupement B (items 26-29)	% évaluations positives*	moyenne	écart-type	N
écouter	51.6	2.5	.71	122
lire	38.3	2.3	.69	122
parler	15.3	1.8	.73	122
écrire	13.3	1.7	.75	121

*Les réponses très satisfaisant et plutôt satisfaisant sont regroupées sous « évaluations positives ».

Tableau 5.15. Acquis en compétences linguistiques

regroupement B (items 18-21)	% évaluations positives*	moyenne	écart-type	N
prononciation	23.7	2.0	.73	122
orthographe	20.5	1.9	.76	122
vocabulaire	20.5	1.9	.72	122
grammaire	13.2	1.7	.71	121

*Les réponses très satisfaisant et plutôt satisfaisant sont regroupées sous « évaluations positives ».

Dans le regroupement H, les enseignants ont tendance à légèrement mieux évaluer les acquis de leurs élèves, aussi bien de type A que de B, et ceci pour presque toutes les compétences. Il est fort probable que les élèves plus performants « gagnent » dans la comparaison avec des élèves plus faibles présents dans la même classe et que les élèves plus faibles profitent d’un programme enrichi et certainement aussi d’une meilleure dynamique de l’enseignement. Notons toutefois que le nombre de répondants se limite à 26 et que, pour les élèves de type B, cette différence est en partie attribuable à une évaluation particulièrement favorable des enseignants d’un seul collègue.

5.2.4 Auto-évaluation par les élèves de leurs compétences communicatives

Les élèves aussi ont pu évaluer leurs compétences. S’intéresser aux auto-évaluations des élèves dans le cadre de cette recherche peut se justifier de deux manières. D’abord, en l’absence d’une mesure interne permettant d’établir si le niveau A2 de compétences est atteint (nous avons vu que l’épreuve commune ne correspondait pas nécessairement à ce niveau), et en l’absence de mesure externe (le projet d’évaluer les élèves avec DIALANG²³, qui s’inscrit dans le Cadre européen commun de référence pour les langues, n’a pas pu être réalisé), il était intéressant d’introduire par ce moyen une correspondance explicite avec le seuil visé par le

²³ Test en ligne des compétences en langues étrangères, proposé par le Conseil de l’Europe : www.dialang.org.

plan d'études. De plus, étant donné que le Portfolio des langues, qui propose entre autres une auto-évaluation à but formatif, sera très probablement introduit au niveau secondaire I dans les prochaines années, une recherche portant sur une volée entière était une bonne occasion de tester à grande échelle les réactions face à un tel instrument, et d'explorer dans quelle mesure les élèves sont capables d'évaluer leurs compétences de manière réaliste.

L'auto-évaluation a été effectuée au moyen d'une grille qui opérationnalise les premiers niveaux d'acquisition du Cadre européen commun de référence pour les langues. Cette grille se compose de quatre parties, chacune consacrée à une compétence communicative (comprendre, parler, lire et écrire). Dans chaque partie, on sollicite une évaluation pour les niveaux pertinents au Cycle d'orientation, à savoir les niveaux A1 et A2 puis, au-delà de l'objectif visé, le niveau B1. Les descripteurs pour chaque compétence et chaque niveau ont été construits à partir de plusieurs sources : un compendium d'items provenant d'échelles nationales réunis dans un document du Conseil de l'Europe dont nous avons pu obtenir une version avant publication²⁴, le Portfolio suisse des langues pour jeunes et adultes (CDIP, 2000) et une version allemande d'un portfolio pour adolescents (*Landesinstitut für Schule und Weiterbildung*, 2001). De ces sources, nous avons sélectionné les items qui nous ont paru les plus recevables et nous les avons traduits et adaptés en ce qui concerne le contenu et la formulation. Pour chacun des niveaux et pour chacune des compétences, quatre items ont été retenus. Nous avons inclus dans la grille un seul item résumant le niveau B2 : *je comprends des choses bien plus difficiles encore*, dont la formulation a été adaptée à chaque compétence. Pour chacun des items, les élèves s'évaluaient au moyen de trois modalités.

Les items se présentent de la manière suivante :

Compétence : parler en anglais			
niveau A1	pas du tout ou avec beaucoup de difficulté	avec un certain effort	très facilement
Je peux me présenter et dire où j'habite.			

L'instrument a été soumis à une analyse de généralisabilité²⁵. Cette approche permet non seulement de vérifier si les différents items conduisent à un classement fiable des élèves, mais aussi – et ceci est plus intéressant pour cette recherche – s'ils permettent de distinguer avec une fiabilité suffisante les différentes compétences communicatives (écouter, lire, parler, écrire) et les différents niveaux de compétences (A1, A2, B1)²⁶. L'analyse confirme que tel est bien le cas. L'instrument fournit des coefficients de généralisabilité, relatif et absolu, satisfaisants pour appréhender les compétences et excellents pour appréhender les niveaux²⁷.

²⁴ [http://culture2.coe.int/portfolio/inc.asp?L=E&M=\\$t/208-1-0-1/main_pages/./documents_intro/Date_bank_descriptors.html](http://culture2.coe.int/portfolio/inc.asp?L=E&M=$t/208-1-0-1/main_pages/./documents_intro/Date_bank_descriptors.html)

²⁵ Pour satisfaire à l'une des exigences de l'analyse, nous avons omis pour chaque compétence le seul item mesurant le niveau B2. Le coefficient d'homogénéité (α de Cronbach) de la grille est de .97.

²⁶ La généralisabilité fournit deux coefficients : ρ^2 relatif et absolu, le premier se rapporte à la stabilité de la position relative des entités observées, le second à la stabilité des scores eux-mêmes.

²⁷ Compétences : $\rho^{2rel} = 0.7897$ et $\rho^{2abs} = 0.7845$; niveaux : $\rho^{2rel} = 0.9705$ et $\rho^{2abs} = 0.9693$.

Il y a plusieurs manières de rendre compte de cette auto-évaluation, la première consistant tout simplement à calculer un score total. Ce score peut varier de 48 à 144 points (12 items x 4 compétences évaluées x trois modalités cotées 1 à 3).

Tableau 5.16. Score total d'auto-évaluation par regroupement

	score total d'auto-évaluation	écart-type	N
regroupement A	119.5	17.25	1006
regroupement H	118.8	20.35	542
regroupement B	101.2	21.75	615

Minimum : 48 ; maximum : 144

Cette manière synthétique de présenter les résultats montre d'abord que les auto-évaluations des élèves sont globalement élevées. Elle montre aussi que les élèves du regroupement H s'évaluent tout aussi favorablement que ceux du regroupement A, avec toutefois une dispersion un peu plus importante, et que les deux se démarquent clairement du regroupement B. Le même constat peut être fait pour les quatre compétences prises séparément (tableau 5.17). La progression, qui tient compte du fait que ces classes sont majoritairement composés d'élèves de type A, a sans doute une influence sur les évaluations des élèves plus faibles du regroupement H. Non seulement ces derniers vont objectivement plus loin dans le programme, mais le fait de faire plus peut aussi les amener à s'évaluer plus favorablement, un peu selon le principe évoqué par un responsable de discipline : « *Quand ils [les élèves de B] ont vu une notion, ils ont l'impression de la maîtriser.* »

Un autre constat, basé sur les scores obtenus pour chacune des quatre compétences, est la convergence des auto-évaluations à l'intérieur des compétences réceptives d'une part et productives d'autre part, surtout en regroupement A et H²⁸.

Tableau 5.17. Scores d'auto-évaluation pour les quatre compétences (niveaux A1 à B1 confondus)

	écouter et comprendre	lire et comprendre	parler	écrire
regroupement A	30.8	30.6	28.7	28.9
regroupement H	30.9	30.0	28.6	28.4
regroupement B	27.4	25.8	24.7	23.3

Minimum : 12 ; maximum : 36 (12 items évalués au moyen de trois modalités cotées 1 à 3)

En ce qui concerne les auto-évaluations par niveaux d'acquisition, elles vont bien dans le sens attendu. Elles décroissent légèrement en passant du niveau A1 au niveau A2, la diminution étant, pour chaque regroupement, plus sensible entre le niveau A2 et B1. Ceci est également le cas à l'intérieur de chacune des compétences (tableau A-5.2)²⁹.

²⁸ Sur le plan statistique, les différences sont néanmoins significatives, à l'exception de celle entre expression orale et écrite en regroupement H.

²⁹ Toutes les différences entre moyennes sont statistiquement significatives.

Tableau 5.18. Scores d'auto-évaluation pour les niveaux du « Cadre européen commun de référence » (toutes compétences confondues)

	niveau A1	niveau A2	niveau B1
regroupement A	43.1	40.9	35.0
regroupement H	42.4	40.4	35.3
regroupement B	37.2	34.5	29.5

Minimum : 16 ; maximum : 48 (16 items évalués au moyen de trois modalités cotées 1 à 3)

Une autre manière d'analyser les auto-évaluations est de déterminer la proportion d'élèves qui estiment avoir atteint le niveau A2 *avec beaucoup de difficulté* ou *pas du tout*³⁰.

Tableau 5.19. Niveau A2 pas atteint dans les quatre compétences

	écouter et comprendre %	lire et comprendre %	parler %	écrire %
	A2 pas atteint	A2 pas atteint	A2 pas atteint	A2 pas atteint
regroupement A	2.9	6.4	5.8	7.4
regroupement H	4.4	9.7	8.2	9.8
regroupement B	14.3	22.8	21.1	24.7

Dans les regroupements A et H, le pourcentage d'élèves estimant ne pas avoir atteint le niveau A2 reste en dessous de 10%, quelle que soit la compétence évaluée ; il se situe même en dessous de 5% pour la compréhension orale. En regroupement B, à l'exception à nouveau de la compréhension orale, il atteint ou dépasse 20%. Pour l'expression écrite, une proportion équivalente d'élèves de ce regroupement estime ne pas avoir même atteint le niveau A1 (le tableau A-5.3 présente l'ensemble des informations pour les niveaux A1 à B2).

Le pourcentage d'élèves qui se sentent à l'aise dans les tâches caractérisant le niveau B1 varie, pour les compétences faisant intervenir l'écrit, du simple au double entre les regroupements A et H d'un côté et le regroupement B de l'autre ; l'écart est un peu moins marqué pour les compétences orales.

Dix pour-cent des élèves disent avoir atteint un niveau B2, avec quelques variations en fonction des regroupements et des compétences. Il s'agit environ pour moitié d'élèves qui font valoir leurs connaissances antérieures ou qui ont eu l'occasion de renforcer leurs connaissances grâce à un séjour linguistique³¹.

5.2.5 Convergences entre évaluations « subjectives »

Il peut sembler un peu périlleux de comparer les évaluations des enseignants aux auto-évaluations des élèves, le cadre de référence et les modalités d'appréciation n'étant pas

³⁰ Les pourcentages dans les rubriques représentent la moyenne arithmétique des quatre items constituant le niveau d'acquisition.

³¹ Les estimations légèrement plus élevées pour le niveau B1 et B2 en regroupement H, ne sont pas imputables à une plus grande proportion d'élèves ayant acquis des connaissances d'anglais en dehors de l'école publique.

identiques. Les enseignants se référaient à une norme implicite, les élèves étaient placés face à des situations illustrant les divers niveaux de compétence ; les enseignants exprimaient leur degré de satisfaction à l'égard des acquis, les élèves leur niveau de maîtrise. Cela étant, nous avons comparé les pourcentages d'auto-évaluations au « niveau A2 très facilement atteint » aux évaluations « acquis satisfaisants » indiqués par les maîtres, modalités *tout à fait satisfaisant* et *plutôt satisfaisant* réunies. La comparaison se limite aux regroupements A et B, les informations pour attribuer chaque élève du regroupement H à un type donné, A ou B, n'ayant pas été récoltées.

Tableau 5.20. Evaluations « subjectives » des enseignants et des élèves - Regroupement A

	enseignants « acquis satisfaisants » %	élèves « A2 très facilement atteint » %
compréhension orale / écouter	86	69
compréhension écrite / lire	88	60
expression écrite / écrire	69	55
expression orale / parler	48	61

Vu les modes d'évaluation différents, on pouvait s'attendre à ce que les estimations des enseignants soient plus favorables. Pour le regroupement A, ceci est effectivement le cas, mais pour trois des quatre compétences seulement, avec une différence particulièrement marquée pour la compréhension écrite. Cet écart se manifeste en sens inverse pour l'expression orale. L'expression orale est la compétence que les enseignants disent ne pas suffisamment exercer en classe et encore moins évaluer régulièrement. Par conséquent, ils jugent que les acquis de leurs élèves sont plutôt modestes. C'est aussi la compétence pour laquelle les enseignants ne disposent pas de repère plus global, étant donné que l'expression orale n'est pas prise en compte dans l'évaluation commune. La faible part de l'oral pose nettement moins de problèmes aux élèves. Les occasions qui s'offrent en classe ou à l'extérieur semblent leur suffire pour s'estimer à l'aise dans les situations présentées dans la grille.

Le même décalage entre évaluation des enseignants et auto-évaluation des élèves pour les compétences réceptives s'observe dans le regroupement B, mais il est moins marqué. En revanche, ces élèves évaluent leurs compétences productives plus positivement (bien que prudemment) que ne le font les enseignants, qui semblent particulièrement désabusés quant au niveau d'expression atteint, ce qui a déjà été relevé lors des entretiens.

Tableau 5.21. Evaluations « subjectives » des enseignants et des élèves - Regroupement B

	enseignants « acquis satisfaisants » %	élèves « A2 très facilement atteint » %
compréhension orale / écouter	52	43
compréhension écrite / lire	38	33
expression écrite / écrire	13	30
expression orale / parler	15	36

Notons encore que dans les deux regroupements, les élèves s'évaluent plus favorablement dans les compétences impliquant l'oral, tandis que les enseignants distinguent davantage entre réception et production.

5.2.6 L'épreuve commune

L'efficacité d'un enseignement s'évalue avant tout sur la base des résultats mesurés des élèves. Pour l'anglais, nous ne disposons que d'une seule mesure standardisée : l'épreuve commune de fin de 9^e. En 2003-2004, cette épreuve portait sur le champ commun entre les regroupements, c'est-à-dire les contenus du premier volume de *New Live*. L'épreuve se présente en deux versions, l'une destinée aux élèves des regroupements A et H, l'autre, allégée, aux élèves du regroupement B. Les deux versions sont bâties sensiblement de la même manière (25% de compréhension orale, 35% de compréhension écrite, 30% de grammaire et 10% d'expression écrite), mais le total des points varie : 161 points pour la version A-H et 135 points pour la version B. Dans la construction de l'épreuve, un effort est fait pour séparer nettement les compétences, mais les résultats aux différentes parties de l'épreuve, notamment celles qui font intervenir l'écrit, sont en réalité sensiblement corrélés³².

Le tableau 5.22 indique pour les trois regroupements les scores moyens et les rendements moyens obtenus³³.

Tableau 5.22. Scores moyens et rendement à l'épreuve commune

	score moyen	écart-type	rendement (%)	N
regroupement A	120.4	20.73	74.8	1956
regroupement H	108.7	28.43	67.5	558
regroupement B	65.5	19.00	48.5	667

Total de la version A-H = 161 points

Total de la version B = 135 points

Le seuil de rendement adopté par l'institution pour obtenir la note suffisante de 3.5 varie selon les regroupements : 65% pour le regroupement A, 57% pour le regroupement H et 50% pour le regroupement B. Dans les regroupements A et H, ce seuil est atteint par 77% et 70% des élèves respectivement, en regroupement B par 41%.

Si l'on distingue entre compétences réceptives (compréhension écrite et orale) d'une part et expression écrite et grammaire de l'autre, ces dernières faisant appel à des connaissances plus formelles, on observe que le rendement dans ces deux domaines est pratiquement identique pour les regroupements A et H. La réussite des élèves du regroupement B, par contre, corrobore les constats des enseignants : elle est un peu meilleure dans les compétences réceptives.

³² Les corrélations varient entre $r = 0.45$ et $r = 0.66$.

³³ Les résultats pour l'ensemble de l'épreuve commune et ses différentes parties ont été rendus publics le 4 juin 2004 par le Service de l'évaluation commune du Cycle d'orientation. Du fait que nos calculs se basent sur la population de l'enquête GECKO, de petites différences apparaissent par rapport aux résultats officiels.

Tableau 5.23. Rendement à l'épreuve commune - Compétences réceptives, expression écrite et grammaire

	compétences réceptives rendement (%)	expression écrite et grammaire rendement (%)
regroupement A	74.1	75.7
regroupement H	68.3	66.3
regroupement B	52.4	42.8

Notons toutefois que cette concordance repose en partie sur le fonctionnement différent d'un des deux exercices de compréhension orale dans la version A-H de l'épreuve, qui est moins bien réussi (64% de rendement par rapport à 79%) et qui, ayant un poids important (28 points contre 12 points), influence passablement ce résultat. Il est donc légitime de croire qu'avec un autre choix d'exercices, d'un degré de difficulté plus homogène, le rendement en compétences réceptives excéderait celui observé pour l'expression écrite et la grammaire³⁴.

Différence de réussite entre collèges

Les scores moyens à l'épreuve commune des collèges varient, pour les établissements à regroupements différenciés et à options, entre 112 et 128 points en regroupement A, et entre 55 et 74 points en regroupement B. Les trois collèges à niveaux et à options obtiennent des scores de 105, 110 et 113 points.

Vu le lien généralement observé entre catégorie sociale et réussite dans une discipline, on aurait pu penser que les établissements favorisés du point de vue de l'origine sociale des élèves obtiendraient globalement de meilleurs scores que les établissements plutôt défavorisés. Les résultats montrent qu'il existe bien une différence entre collèges à profil social différent, mais elle ne présente pas la linéarité attendue. En effet, les écoles qui réussissent le mieux ne sont pas nécessairement les plus favorisées et celles qui réussissent le moins bien ne sont pas systématiquement les moins favorisées. On observe un des scores les plus élevés dans un collège défavorisé, alors qu'un établissement très favorisé figure parmi les moins performants (tableau A-5.4)³⁵.

Tableau 5.24. Scores moyens à l'épreuve commune par profil social de collège

	profil social inférieur	profil social moyen-inférieur	profil social moyen-supérieur	profil social supérieur
regroupement A	122.2	114.3	126.0	120.3
regroupement B	67.0	62.3	68.0	64.6
regroupement H	105.0	-	112.8	109.9

³⁴ Le même exercice, simplifié dans la version B de l'épreuve commune, ne présente pas cette particularité.

³⁵ En regroupement A, le résultat obtenu par les élèves des collèges à profil social moyen-inférieur se distingue significativement de celui de tous les autres groupes ; la différence est également significative entre les résultats des établissements à profil moyen-supérieur et supérieur. En regroupement H, la différence est significative entre les deux valeurs extrêmes seulement. En regroupement B, toutes les comparaisons deux à deux sont non significatives.

A l'intérieur de chaque établissement, les scores des classes peuvent varier considérablement, aussi bien en regroupements A et H qu'en regroupement B. Dans certains collèges, les résultats des classes sont relativement homogènes ; dans d'autres, ils sont homogènes pour une partie des classes, alors qu'une ou deux classes se démarquent sensiblement. L'écart entre les classes extrêmes d'un collège peut atteindre, voire dépasser, une trentaine de points pour chacune des deux versions de l'épreuve. De tels écarts (qu'on retrouve également dans les notes de fin d'année) peuvent être l'indication d'un manque de consensus en matière d'exigences ou de correction de l'épreuve, mais on peut aussi supposer que les classes ne sont pas composées de la même manière, regroupant dans certains cas des élèves plus performants ou, au contraire, plus faibles.

Différence de réussite entre classes

Les différences entre classes seront ici comparées à l'intérieur des regroupements. Nous observons des scores moyens de classe qui s'échelonnent de manière continue entre 96 et 141 points en regroupement A (moyenne de 120.3, écart-type de 9.07), entre 88 et 121 points en regroupement H (moyenne de 108.5, écart-type de 8.87) et entre 47 et 94 points en regroupement B (moyenne de 65.7, écart-type de 9.54).

- *Effet de la composition de la classe en termes d'options des élèves*

En principe, toutes les classes du Cycle d'orientation pourraient être composées d'élèves de différentes options : *latin*, *sciences* et *art* dans les regroupements A et H, *sciences* et *art* dans le regroupement B. Or, on constate que la répartition des options dans les classes diffère considérablement, ce qui peut affecter les performances à l'épreuve commune. C'est notamment la présence plus ou moins forte d'élèves de l'option *latin*, dont on peut supposer qu'ils ont un bon niveau linguistique, qui pourrait expliquer une partie importante de la variabilité entre classes. Pour évaluer cet effet *latin*, nous avons créé trois catégories : classes ne comportant pas d'élèves avec option *latin*, classes « mixtes », composées pour environ la moitié d'élèves avec option *latin*, et classes étant entièrement ou majoritairement composées d'élèves ayant cette option. Comme le montrent les résultats du tableau 5.25, la composition de la classe joue en effet un rôle non négligeable dans la réussite.

Tableau 5.25. Scores à l'épreuve commune en fonction de la composition des classes du regroupement A

composition des classes	moyenne	écart-type	nombre de classes
classes ne comportant pas d'élèves de l'option <i>latin</i>	115.2	8.19	42
classes « mixtes »	122.8	7.35	44
classes entièrement ou majoritairement composées d'élèves de l'option <i>latin</i>	131.6	4.31	9

Si, toujours dans le regroupement A, on compare la composition des classes les plus performantes et les moins performantes à l'épreuve commune (classes qui se situent à un écart-type en dessous et au-dessus de la moyenne du regroupement), on s'aperçoit que sur les 13 classes les plus performantes, cinq sont entièrement composées d'élèves ayant l'option *latin* ; dans cinq autres, les élèves de cette option constituent environ la moitié de l'effectif et deux de ces classes seulement comptent des élèves de l'option *art*. A l'opposé, les 12 classes les moins performantes sont, à une exception près, sans élèves de l'option *latin* et dans deux cas, elles sont entièrement composées d'élèves de l'option *art*. Cette différence apparaît naturellement aussi dans les résultats des autres disciplines linguistiques. On constate en effet, pour ces mêmes types de classes, des moyennes de français de 4.6 et de 4.0, et des moyennes d'allemand de 4.4 et de 3.6.

En regroupement B, les classes entièrement ou majoritairement composées d'élèves qui suivent l'option *sciences*³⁶ réussissent un peu mieux que celles entièrement ou majoritairement composées d'élèves suivant l'option *art*, sans que cette différence soit statistiquement significative³⁷.

Tableau 5.26. Scores à l'épreuve commune en fonction de la composition des classes du regroupement B

composition des classes	moyenne	écart-type	nombre de classes
classes entièrement ou majoritairement composées d'élèves de l'option <i>sciences</i>	68.2	11.37	18
classes entièrement ou majoritairement composées d'élèves de l'option <i>art</i>	64.5	8.41	37

- *Effet enseignant*

Un des buts de la recherche GECKO était de mettre en relation les acquis des élèves, mesurés par l'épreuve commune en fin de parcours au Cycle d'orientation, et certaines caractéristiques des enseignants. Ceci ne va toutefois pas sans poser certains problèmes. Premièrement, les acquis sont le résultat de trois ans d'enseignement et il serait abusif de vouloir les attribuer à l'enseignant d'un seul degré, en l'occurrence celui de 9^e (le seul pour lequel nous disposons des informations nécessaires), ceci d'autant plus que le champ sur lequel porte l'épreuve se limite au livre « bleu », qui a été terminé, pour la majorité des élèves, en fin du 8^e ou au début du 9^e degré. Il n'en reste pas moins que, en regroupement A et H, c'est à l'enseignant de 9^e qu'incombe la consolidation des notions apprises antérieurement et leur application au travers de lectures et d'autres activités. Il n'était de ce fait pas déraisonnable de penser que les enseignants expérimentés tireraient meilleur parti d'un curriculum « ouvert », de même que les enseignants très à l'aise dans la langue, et que cela se refléterait dans les résultats des élèves à l'épreuve commune. Le deuxième problème est le nombre de classes sur lequel pouvait porter l'analyse. Bien que 139 maîtres aient répondu au questionnaire, certains n'enseignaient pas à des élèves du 9^e degré pendant l'année scolaire 2003-2004 ; pour d'autres, nous ne disposons pas des résultats d'épreuve commune de leur classe³⁸. De plus, la

³⁶ Nous avons ajouté à cette catégorie les neuf classes ayant une composition d'options équilibrée.

³⁷ L'analyse n'a pas été effectuée pour les classes du regroupement H, dont les élèves se partagent de manière relativement équilibrée entre les trois options.

³⁸ Ce qui était notamment le cas pour les enseignants du collège le plus récemment ouvert, qui ne comportait pas encore de classes de 9^e.

majorité des maîtres enseignaient dans plusieurs classes, ce qui revenait à mettre en relation des classes à caractéristiques différentes et un enseignant dont les caractéristiques restaient identiques. Pour contourner ce problème, nous avons sélectionné aléatoirement une classe par enseignant et nous avons restreint la comparaison au regroupement A, le seul qui présentait encore un nombre de classes suffisamment élevé. Nous n'avons finalement pu retenir que 40 classes, ce qui ne permet aucune distinction fine au niveau des variables explicatives retenues.

Faute d'informations sur les contenus enseignés et l'approche utilisée au 9^e degré, la comparaison ne peut faire intervenir que deux variables : l'ancienneté des enseignants, qui sert d'indicateur de l'expérience professionnelle (opposant les « anciens » aux « nouveaux ») et le contexte dans lequel les enseignants ont acquis l'anglais, indicateur de la maîtrise de l'anglais (distinguant entre expérience linguistique qui se limite aux connaissances acquises dans le cadre des études et expérience enrichie par une pratique prolongée de la langue)³⁹. Cette dernière caractéristique n'a pas pu être retenue, car à deux exceptions près, les enseignants du sous-ensemble en question ont tous acquis ou approfondi leurs connaissances d'anglais en dehors du cadre de leurs études.

En ce qui concerne la caractéristique ancienneté ou expérience professionnelle, elle ne semble pas avoir d'incidence sur les résultats des classes. En effet, les scores moyens pour les classes tenues par des maîtres anciens ou nouveaux dans la discipline ne diffèrent pas significativement (sur cette question, voir cependant l'annexe thématique II-3, tableau AT-3.1).

Tableau 5.27. Score moyen des classes à l'épreuve commune en fonction de l'ancienneté des enseignants

ancienneté	N	moyenne	écart-type
« anciens »	19	119.8	6.20
« nouveaux »	21	117.5	11.91

Toutefois, dans cet échantillon limité, la répartition des classes selon l'option choisie par les élèves n'est pas tout à fait identique. Les trois classes entièrement ou majoritairement composées d'élèves suivant l'option *latin* avaient des maîtres nouvellement engagés. Si l'on élimine ces classes pour obtenir une meilleure comparabilité, la moyenne et surtout la dispersion s'en trouvent modifiées ($m = 116.6$ points, écart-type 8.12), mais la différence entre les deux groupes reste non significative.

Différences entre élèves

En ce qui concerne les caractéristiques des élèves qui ont une incidence sur le rendement à l'épreuve commune, nous pouvons brosser un tableau assez classique : les filles réussissent en moyenne un peu mieux que les garçons ; les élèves de milieu social supérieur un peu mieux que ceux de milieu social moyen, puis inférieur ; les élèves ayant des connaissances antérieures mieux que ceux qui ont appris l'anglais au Cycle d'orientation seulement (le tableau A-5.5 présente le « gain »⁴⁰ de manière détaillée) et les élèves qui suivent l'option

³⁹ Voir annexe II-2. La compétence langagière ne saurait cependant se suffire à elle-même et doit bien entendu être associée à des compétences pédagogiques.

⁴⁰ Tout investissement antérieur s'avère « payant » en termes de réussite à l'épreuve commune, mais en particulier lorsqu'il est intense ou prolongé. Il existe, comme on pouvait s'y attendre, une dispersion assez importante des résultats à l'intérieur de chaque catégorie. Pour les regroupements H et B, où les effectifs dans certaines catégories sont très faibles, nous relevons en gros la même tendance.

latin mieux que ceux qui ont choisi l'option *sciences* ou *art*. Ces caractéristiques ne sont toutefois pas indépendantes les unes des autres, comme par exemple le lien entre la catégorie socio-professionnelle et le choix d'une option ou l'existence de connaissances antérieures. Il convient donc de « départager » l'influence de différentes variables factuelles et motivationnelles et d'estimer leur effet net, *toutes choses égales par ailleurs*. Pour ce faire, nous avons recouru à l'analyse de régression par moindres carrés ordinaires introduisant une série de variables explicatives par « blocs » :

- le genre et l'origine sociale de l'élève ;
- la note d'allemand, la note de français et l'option choisie ;
- l'existence de connaissances antérieures⁴¹ et l'exposition actuelle à l'anglais, c'est-à-dire son utilisation dans plusieurs activités de la vie courante ;
- l'envie (sans but spécifié) d'apprendre l'anglais et l'investissement dans son étude à l'école ;
- l'attitude générale envers l'anglais, les différentes motivations à l'apprendre ;
- les représentations de la langue ;
- le fait d'être face à un maître expérimenté dans la discipline⁴².

Nous exposons ici uniquement l'influence de chaque bloc de variables. L'annexe II-3 présente les résultats de manière plus détaillée et fournit également des informations sur la méthode utilisée.

Dans le regroupement A, le modèle explique 46% de la variance des scores de la variable dépendante « rendement à l'épreuve commune ». Le bloc des caractéristiques scolaires (notes en français et allemand, option) prédit à lui seul 38% de cette variable, tandis que l'ensemble des autres blocs se partagent les 8% restants : 3%⁴³ reviennent aux variables liées au niveau linguistique de l'élève (présence antérieure de connaissances formelles et exposition actuelle à la langue) et une même part aux caractéristiques socio-démographiques (genre et appartenance à une catégorie sociale donnée). Autrement dit, le fait d'être bon élève, en tout cas en langues, explique dans une large mesure la réussite en anglais. D'autres caractéristiques entrent en ligne de compte : notamment, l'association de l'anglais à certaines valeurs, que nous analyserons dans le chapitre suivant en termes de représentations des langues, augmente la réussite à l'épreuve commune, toujours *toutes choses égales par ailleurs*, tandis que certaines motivations peuvent avoir l'effet inverse.

Dans le regroupement B, les variables prises en considération prédisent dans leur ensemble une plus faible part de la variance des scores observées de la variable dépendante (22%). Les variables liées à la position scolaire (note de français⁴⁴ et option) s'avèrent également les plus importantes (17%), les 5% restants revenant entièrement à la variable « envie d'apprendre l'anglais ». Pour ce regroupement, les variables liées à l'attitude, aux motivations et aux représentations ne jouent aucun rôle.

⁴¹ Nous avons regroupé sous cette variable tous les élèves ayant suivi des cours d'anglais, en privé ou à l'école, donc les élèves qui possèdent quelques connaissances formelles de la langue. Sont exclus les élèves qui ont indiqué parler l'anglais avec un de leurs parents, en raison du manque de fiabilité de ces informations.

⁴² Les prédicteurs ainsi que la méthode d'analyse utilisée sont décrits plus en détail dans l'annexe thématique II-3.

⁴³ Les pourcentages indiqués correspondent aux R^2 corrigés dans l'annexe thématique II-3, tableau AT-3.1.

⁴⁴ Nous n'avons pas tenu compte des notes d'allemand, celles-ci n'étant pas comparables d'un niveau à l'autre en regroupement B.

Convergences entre auto-évaluation et résultat à l'épreuve commune

Comme signalé précédemment, nous nous sommes aussi intéressés aux convergences entre les évaluations pour voir si les auto-évaluations des élèves présentent un certain degré de réalisme par rapport aux performances testées, ce qui serait prometteur pour l'emploi du *Portfolio*. Là aussi, la prudence est de mise, étant donné que les compétences sont opérationnalisées de manière différente : dans la grille d'auto-évaluation, les descripteurs présentent des situations langagières « isolées », qui peuvent encore être interprétées en termes de complexité de leur réalisation, tandis que dans l'épreuve commune, les tâches sont davantage contextualisées et leur réalisation relativement circonscrite.

En ce qui concerne l'auto-évaluation des compétences, on observe d'abord que les scores (exprimés dans leurs échelles respectives) sont plus élevés que ceux obtenus à l'épreuve commune. Ceci est vrai pour les trois regroupements, mais l'écart est particulièrement marqué dans le regroupement B. Les coefficients de corrélation entre les deux séries d'évaluations sont de 0.68 pour le regroupement H, de 0.54 pour le regroupement A (où l'on observe un effet plafond marqué pour les scores d'auto-évaluation)⁴⁵ et de 0.46 pour le regroupement B. Bien que la concordance entre les scores soit moins bonne en regroupement B, on ne peut pas parler d'auto-évaluations « fantaisistes ».

Pour les trois compétences pour lesquelles il est possible de mettre en relation l'auto-évaluation et le rendement à l'épreuve commune, nous avons ensuite comparé le pourcentage d'élèves estimant avoir *très facilement* atteint le niveau A2 et le pourcentage d'élèves ayant atteint un rendement de 80% à l'épreuve commune, seuil (peut-être un peu sévère) retenu pour correspondre à cette modalité. La comparaison se limite ici aussi aux regroupements A et B pour les raisons déjà exposées dans la section 5.2.5.

Dans le regroupement A, la correspondance entre ces deux évaluations est assez bonne pour les compétences liées à l'écrit. La confrontation des évaluations de la compréhension orale reflète le fonctionnement différent des deux exercices qui composent cette mesure : pour l'un, 62% des élèves atteignent un rendement de 80% (ce qui les rapprocherait de leur auto-évaluation) ; quant à l'autre, qui a plus de poids dans la mesure, seuls 17% des élèves l'obtiennent.

En regroupement B, les auto-évaluations, pourtant déjà circonspectes, sont largement plus favorables que les résultats effectifs au seuil retenu.

⁴⁵ Les corrélations ont également été calculées en enlevant l'expression orale de l'auto-évaluation, compétence non testée par l'épreuve commune. Les valeurs se trouvent peu modifiées ($r = 0.683$; $r = 0.539$; $r = 0.455$).

Tableau 5.28. Auto-évaluation et rendement à l'épreuve commune - Regroupement A

	élèves déclarant avoir <i>très facilement atteint</i> le niveau A2 %	élèves ayant obtenu un rendement de 80% à l'épreuve commune (version A-H) %
compréhension orale	69	22
compréhension écrite	60	52
expression écrite	55	51
expression orale	67	-

Tableau 5.29. Auto-évaluation et rendement à l'épreuve commune - Regroupement B

	élèves déclarant avoir <i>très facilement atteint</i> le niveau A2 %	élèves ayant obtenu un rendement de 80% à l'épreuve commune (version B) %
compréhension orale	43	7
compréhension écrite	33	5
expression écrite	30	5
expression orale	36	-

Nous avons également saisi l'occasion de cette recherche pour examiner une thèse avancée par Schneider (n.d., p. 1) selon laquelle « certains élèves montrent clairement la tendance soit à se surévaluer, soit à se sous-évaluer. L'origine de cette tendance se situe fréquemment au niveau de la personnalité et de l'origine culturelle des apprenants ». Pour ce faire, nous avons comparé les scores effectifs d'auto-évaluation à des scores prédits à partir des résultats à l'épreuve commune. Les différences entre ces deux scores ont été classées en trois catégories : sous-évaluations, évaluations adéquates et surévaluations⁴⁶. Ne disposant d'aucune indication sur la personnalité des élèves, nous avons seulement pu examiner si l'origine sociale et le genre jouent un rôle dans ce processus évaluatif.

Globalement, on ne peut pas parler de comportements auto-évaluatifs différents entre groupes ; on décèle tout au plus une tendance chez les filles de catégorie sociale inférieure du regroupement A à s'évaluer moins favorablement⁴⁷ et surtout à moins se surévaluer que les garçons de la même catégorie.

⁴⁶ La prédiction a été faite par régression. Les sur- et sous-évaluations ont été délimitées par un écart-type au-dessus et en dessous de la moyenne. Pour chaque regroupement, nous avons ensuite comparé les distributions des élèves de niveau social et de genre différents dans les trois catégories définies.

⁴⁷ Nous avons vérifié si ces filles proviennent de collèges dans lesquels elles sont minoritaires. Ceci ne semble pas être le cas, pour autant qu'on puisse le dire sur la base d'un nombre fort restreint de sujets (53 filles réparties sur l'ensemble des 17 collèges).

5.2.7 Les notes d'anglais

Notes et sélectivité

Lors de l'introduction de l'enseignement de l'anglais pour tous, un des soucis majeurs était d'éviter un accroissement de la sélectivité. Ce risque avait été mis en avant par les opposants à la généralisation de l'anglais, mais il préoccupait aussi la Direction générale. Il s'exprimait parfois à travers l'opinion selon laquelle une discipline qui poursuit les mêmes objectifs pour tous les élèves ne devait pas donner lieu à des notes insuffisantes.

Chez les jeunes responsables de discipline surtout, qui n'avaient pas suivi les longues discussions sur la réforme du Cycle d'orientation et sur le statut de l'anglais, cette position suscite une certaine incompréhension. « *Certains collègues [des autres disciplines] affichent leur surprise que la note d'anglais puisse empêcher une promotion. Comme si l'anglais était une discipline au rabais qui ne compte pas.* » – « *L'anglais, c'est la langue des chansons, ça reste dans les mœurs des collègues des autres disciplines.* » Mais les enseignants dans leur ensemble expriment aussi leur désaccord complet avec la proposition selon laquelle leur évaluation ne devrait pas donner lieu à des notes insuffisantes (item 149) et rejettent du même coup l'idée que les épreuves devraient être assez faciles pour permettre à tous les élèves d'obtenir une note suffisante (item 145). Dans leur discours en tout cas, les enseignants d'anglais ne sont pas prêts à « brader » leur discipline.

Tableau 5.30. Conception de l'évaluation en anglais

	% d'accord	moyenne	écart-type	N
Les épreuves d'anglais doivent être assez faciles pour permettre à tous les élèves d'obtenir une note suffisante (item 145)	6.6	1.6	0.65	135
Une discipline qui poursuit les mêmes objectifs pour tous ne devrait pas donner lieu à des notes insuffisantes (item 149)	6.2	1.6	0.61	130

De l'avis de la majorité des personnes interviewées, l'anglais n'intervient pas ou très peu dans la réussite de l'élève, celle-ci étant, comme par le passé, déterminée par l'allemand et les mathématiques. « *Quand les élèves ratent en allemand, ils peuvent avoir la moyenne en anglais, l'inverse n'est pas le cas.* » Cette observation est entièrement confirmée par les notes de fin d'année. Non seulement le taux d'échec en anglais est environ de moitié inférieur à celui de l'allemand ou des mathématiques⁴⁸, mais la majorité des élèves qui échouent en anglais ont effectivement une note insuffisante dans l'une des deux autres disciplines et une proportion non négligeable dans les deux. Dans le regroupement A, pour lequel l'information est la plus fiable puisqu'il ne comporte pas de niveaux, c'est le cas pour respectivement 87% et 46% des élèves.

Les moyennes des notes d'anglais de fin d'année sont assez élevées : 4.6 en regroupement A et H (écarts-type de 0.76 et de 0.90), 4.1 en regroupement B (écart-type de 0.78). Elles sont plus élevées que celles de français, mais l'écart avec l'allemand (et les mathématiques) est plus important, en tout cas pour les regroupements A et B (tableau A-5.7). Un quart (24%) des élèves déclarent toutefois que la note d'anglais affecte négativement leur moyenne

⁴⁸ Environ 11% des élèves ont, à la sortie de la 9^e année, une note insuffisante en anglais, contre 23% en mathématiques et 22% en allemand.

générale, proportionnellement un peu plus en regroupement B qu'en A et H et les garçons un peu plus que les filles. La distribution des notes d'anglais aussi est plus favorable aux élèves que celle des notes d'allemand.

Tableau 5.31. Distribution des notes de fin d'année en anglais

	notes < 3.5 %	notes de 3.5 à 4.9 %	notes ≥ 5.0 %	N
regroupement A	7.6	56.5	35.9	2153
regroupement H	11.0	47.5	41.6	657
regroupement B	22.0	62.4	15.6	742

Tableau 5.32. Distribution des notes de fin d'année en allemand

	notes < 3.5 %	notes de 3.5 à 4.9 %	notes ≥ 5.0 %	N
regroupement A	20.8	56.8	22.4	2176
regroupement H	9.5	71.1	19.3	641
regroupement B	38.4	59.9	1.7	721

En regroupement H et B, nous n'avons pas distingué entre niveaux.

La comparaison des moyennes des notes de classe obtenues à l'épreuve commune et des moyennes des notes de classe de fin d'année révèle que les secondes sont systématiquement plus élevées, et ceci est le cas dans 166 des 186 classes pour lesquelles nous disposons des deux informations. Les enseignants ont donc globalement tendance à être plus indulgents dans leurs évaluations, particulièrement en regroupement B.

Tableau 5.33. Moyennes des notes de classe en anglais

	moyenne	écart-type	nombre de classes
regroupement A : note à l'épreuve commune	4.2	0.46	95
regroupement A : note de fin d'année	4.6	0.34	103
regroupement B : note à l'épreuve commune	3.3	0.43	55
regroupement B : note de fin d'année	4.1	0.34	58
regroupement H : note à l'épreuve commune	4.1	0.34	36
regroupement H : note de fin d'année	4.6	0.34	41

Pour le regroupement A, le décalage entre ces deux moyennes est un peu plus marqué pour les classes sans élèves de l'option *latin*.

Tableau 5.34. Moyennes des notes d'anglais en fonction de la composition des classes - Regroupement A

composition des classes		minimum	maximum	moyenne	écart-type	nombre de classes
classes sans élèves de l'option <i>latin</i>	EC	3.1	4.6	4.0	0.40	41
	année	3.9	5.1	4.4	0.26	41
classes « mixtes »	EC	3.7	5.3	4.4	0.37	44
	année	4.0	5.2	4.6	0.28	44
classes entièrement ou majoritairement composées d'élèves de l'option <i>latin</i>	EC	4.5	5.2	4.8	0.22	9
	année	4.6	5.2	5.0	0.23	9

EC = épreuve commune
année = note de fin d'année

A moins de considérer que toute discipline qui produit des notes insuffisantes est sélective par définition, le degré de sélectivité de l'anglais semble plutôt faible. Il n'est pas possible de prévoir l'évolution des notes, mais on peut faire l'hypothèse que les enseignants d'anglais subissent une pression indirecte (voire parfois directe) et n'attribuent – du moins pour l'instant – des notes insuffisantes qu'avec retenue. On a notamment signalé un cas où les maîtres qui sont concernés par le passage en apprentissage des élèves de 9^e demandent aux enseignants d'anglais de ne pas distribuer de notes en dessous de 3.5 pour que les élèves n'aient pas une note « en rouge » de plus dans leur carnet. Ceci constituerait un handicap supplémentaire pour décrocher un contrat d'apprentissage.

Notes et évaluation équitable

Si la question de la sélectivité est directement liée à l'introduction de l'anglais pour tous les élèves du Cycle d'orientation, celle de l'équité est plus générale et concerne probablement toutes les disciplines. Elle mérite toutefois qu'on s'y intéresse dans le cadre de cette recherche, puisque le plan d'études de la discipline stipule expressément que « par souci d'équité, les savoirs et compétences doivent être évalués, et ceci de façon semblable et comparable d'un-e enseignant-e à l'autre et d'un établissement à l'autre » (Plan d'études ANGLAIS, p. 19).

L'établissement ayant une influence réduite sur les notes, la question se pose surtout au niveau de la classe. Comme cette note reflète naturellement le niveau de performance de l'élève, nous avons contrôlé l'effet de l'épreuve commune, seule mesure standardisée dont nous disposons, au moyen d'une analyse de covariance. La classe, une fois l'effet de l'épreuve commune neutralisé, continue à jouer un rôle, plus élevé en regroupement B qu'en A, relativement faible en regroupement H⁴⁹.

Les différences observées entre les moyennes annuelles des classes pourraient en partie traduire des pratiques évaluatives différentes. Si l'on admet que l'épreuve commune reflète un niveau souhaité de performance, un regard sur la concordance entre les évaluations internes (moyenne des notes de fin d'année des classes) et externes à la classe (moyenne des notes à l'épreuve commune de 9^e) fournit une information sur ces pratiques. Cette façon très simple de procéder montre que des moyennes de classe inférieures à celles de l'épreuve commune n'existent (à deux exceptions près) qu'en regroupement A, et que les différences sont de

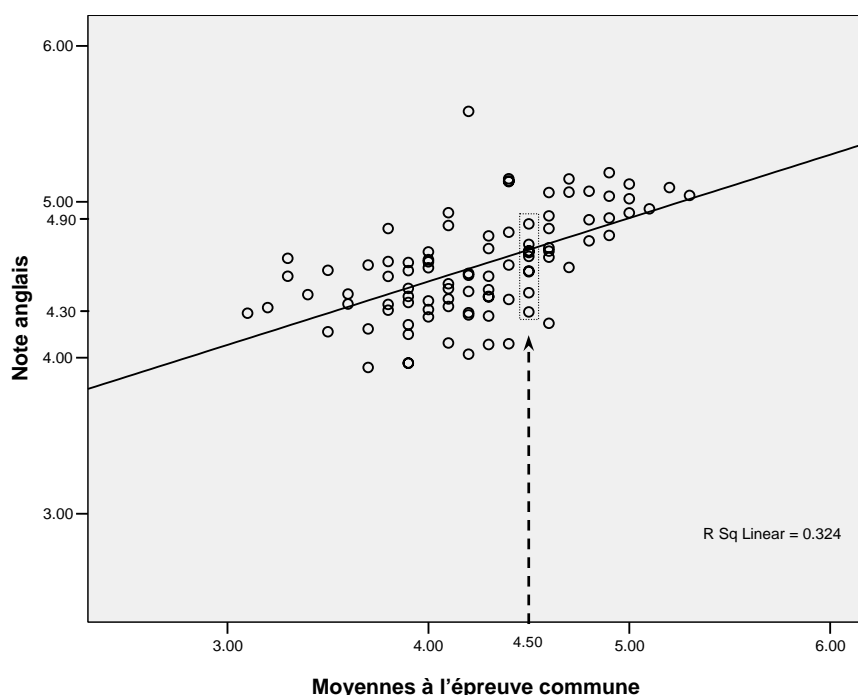
⁴⁹ $\eta^2 = 0.137$ en regroupement A ; $\eta^2 = 0.170$ en regroupement B et $\eta^2 = 0.063$ en regroupement H, expliquant respectivement 13.7%, 17.0% et 6.3% de la variabilité des notes annuelles.

faible ampleur. On observe des écarts marqués dans l'autre sens (moyenne annuelle dépassant d'une « bonne » la moyenne de la classe à l'épreuve commune) dans 8 des 95 classes du regroupement A et dans 15 des 55 classes du regroupement B. Dans le regroupement A, ces écarts marqués apparaissent tous dans les classes sans élèves de l'option *latin* ; en regroupement B, ils sont plus fréquents dans celles qui ne comptent pas d'élèves de l'option *sciences*. Dans ces classes, les références des enseignants concernant les contenus (savoirs et compétences évalués) et les normes (barèmes appliqués) semblent donc considérablement s'écarter de celles adoptées par l'institution.

Ceci se reflète naturellement dans les corrélations entre ces deux évaluations qui varient selon le regroupement (coefficients de $r = 0.57$ en regroupement A ; de $r = 0.46$ en regroupement B et de $r = 0.72$ en regroupement H. Les corrélations varient en outre en fonction de la composition des classes : elles sont plutôt faibles pour les classes du regroupement A sans élèves de l'option *latin* et pour les classes du regroupement B qui ne comptent pas d'élèves de l'option *sciences*⁵⁰.

Le graphique 5.1 illustre la corrélation entre les moyennes des notes à l'épreuve commune et les moyennes des notes annuelles des classes pour le regroupement A. Les graphiques pour les regroupements B et H figurent en annexe (graphiques A-5.1 et A-5.2)

Graphique 5.1. Corrélation entre moyennes des notes à l'épreuve commune et moyennes des notes de fin d'année des classes - Regroupement A



Exemple : pour une note moyenne de la classe de 4.5 à l'épreuve commune, la note moyenne de fin d'année peut varier entre 4.3 et 4.9.

⁵⁰ Coefficients de corrélation de $r = 0.22$ (non significatif) et de $r = 0.39$ (significatif).

5.2.8 Passage à l'enseignement postobligatoire

L'introduction de l'anglais pour tous les élèves au Cycle d'orientation a nécessairement eu des répercussions sur l'organisation de cette discipline dans l'enseignement postobligatoire. Selon la Direction générale (qui précise cependant que c'est sous réserve de confirmation par la commission de liaison, qui est chargée d'assurer une transition harmonieuse), les élèves devraient avoir la possibilité de poursuivre leurs études d'anglais, en tout cas dans les classes régulières de 1^{re} année⁵¹. Par contre, dans les classes de complément de formation⁵², une reprise des notions fondamentales pourrait s'avérer nécessaire.

Au moment de notre enquête, les résultats du 10^e degré n'étaient pas encore disponibles. Plusieurs responsables de discipline avaient des contacts informels avec des enseignants du Collège de Genève mais ne disposaient pour ainsi dire d'aucune information sur les autres écoles de l'enseignement postobligatoire. Les maîtres d'anglais du gymnase semblaient contents de la préparation des élèves, impression que les présidents de groupe confirment et nuancent parfois. Selon les informations transmises en Commission de liaison, le niveau semble appréciable en compréhension écrite et orale, mais les élèves auraient des difficultés en grammaire. Ces retours confirmeraient, précise la présidence de groupe, « *qu'on a bien touché ce qu'on visait. On se dirige vers quelque chose qui est plutôt la réception que la production.* »

Lors des transitions d'un ordre d'enseignement à l'autre, la « garantie » des acquis ou l'exigence de pré-requis restent une chose délicate. En principe, disent les responsables de l'anglais au Cycle d'orientation, l'enseignement postobligatoire peut tableur sur les notions du « livre bleu » de la méthode, « *habillées des skills* ». La prise en compte des acquis se fait à travers l'utilisation de manuels à un niveau *pre-intermediate*. Cette nouvelle situation est non seulement plus agréable pour les maîtres qui n'ont plus besoin d'enseigner les rudiments de la langue à des élèves de quinze ans, mais on pourrait en attendre un réel gain qui devrait pouvoir se traduire par une meilleure maîtrise en fin de parcours. Après deux mois d'expérience avec la deuxième volée d'élèves au Collège de Genève, moment où nous avons mené les entretiens, il semblerait que l'anglais au Cycle d'orientation compense raisonnablement la perte de la 13^e heure⁵³ et, selon un des témoignages recueillis, permet ainsi de retrouver à la maturité le niveau des débutants d'autrefois⁵⁴. Autrement dit, la valeur de quelques 300 heures d'enseignement au Cycle d'orientation est estimée à 38 heures au Collège de Genève. Si une telle perception devait se maintenir, il y aurait lieu de se demander si c'est le niveau réel des élèves ou les ambitions que le Collège a pour eux qui sont mal définis. De toute manière, un regard sur les résultats des élèves au terme de la première année dans l'enseignement postobligatoire, ainsi que sur les attentes des différentes écoles qui font suite au Cycle d'orientation, s'impose.

⁵¹ Au Collège de Genève, les niveaux en 1^{re} et 2^e année sont en principe supprimés.

⁵² Ces classes regroupent des élèves qui, sur la base des résultats obtenus à la fin de leur scolarité obligatoire, n'ont pas immédiatement accès au 10^e degré.

⁵³ Référence est faite ici à la grille horaire de la nouvelle maturité qui prévoit pour l'anglais une répartition 3-3-3-3 au lieu de la répartition antérieure 4-3-3-3.

⁵⁴ Les élèves qui n'avaient pas fréquenté la section Moderne au Cycle d'orientation débutaient l'étude de l'anglais en 1^{re} année du Collège.

Chapitre 6 : Pourquoi apprendre l'anglais ?

6.1 Approcher l'efficience externe

On se contente souvent de n'étudier l'acquisition des langues étrangères que sous l'angle des processus d'enseignement et d'apprentissage eux-mêmes. Ces processus se traduisent par le développement de compétences plus ou moins étendues dans la langue-cible. Cette acquisition de compétences peut être mise en relation avec les ressources (au sens le plus large) investies dans ce but : on s'oriente alors, comme on l'a vu dans le chapitre 1, vers une analyse dite d'*efficience interne*, dans le sens qu'elle étudie des processus qui se déroulent à l'intérieur de la sphère éducative. Dans un tel cadre, on n'aborde donc pas la question des objectifs généraux poursuivis ou des raisons pour lesquels ils le sont. Ceci revient à considérer comme acquis que le système éducatif doit enseigner telle ou telle matière visant au développement chez l'élève de telle ou telle compétence.

L'évaluation de l'efficience interne ne constitue toutefois qu'un volet de l'analyse des systèmes éducatifs. On peut même considérer qu'il s'agit là d'une question secondaire par rapport à une autre, bien plus fondamentale : à quoi sert la disposition de certaines compétences ? Ou, pour poser la même question un peu différemment, à quels avantages a-t-on accès du fait que l'on a ces compétences ? Permettent-elles, par exemple, de trouver plus facilement un emploi, d'être mieux payé, d'être en meilleure santé, d'avoir une vie familiale ou sociale plus gratifiante ? Toutes ces questions ressortissent à l'*efficience externe*, parce qu'elles renvoient à des processus d'utilisation et de valorisation des compétences en dehors de la sphère éducative.

Dans le cadre du projet GECKO, nous avons voulu aborder la question de l'*efficience externe*, ne serait-ce qu'indirectement : en effet, les élèves interrogés ne sont pas encore entrés dans la vie active ; il n'est donc pas possible de vérifier, par exemple, si ceux qui ont des compétences plus solides en anglais gagnent davantage ou exercent des métiers plus prestigieux. En revanche, on peut s'approcher de cette question en demandant à ces mêmes élèves pourquoi ils apprennent l'anglais et quels effets ils escomptent comme fruit de cet effort. C'est à l'examen de ce thème qu'est consacré ce chapitre. Nous tenterons donc de voir quelle est la position des élèves de neuvième année à l'égard des questions suivantes : pour quelles raisons vaut-il la peine d'apprendre l'anglais ? Quelle est ou devrait être la place de la langue anglaise ? Et à quelles valeurs cette langue peut-elle être associée ?

Il convient d'insister sur le fait que les analyses proposées dans ce dernier chapitre ont un caractère exploratoire : mis à part les applications de la théorie du capital humain, les théories sur le rôle des motivations, des attitudes et des représentations dans l'apprentissage des langues étrangères restent relativement peu développées, ou en tout cas fort générales. C'est plus encore le cas si l'on s'interroge sur ce qui détermine ces motivations, attitudes et représentations. Les résultats qui suivent sont donc à prendre comme une première orientation dans la question : « pourquoi apprendre l'anglais ? ».

6.2 Motivations, attitudes et représentations

Les items 54 à 66 du questionnaire-élèves portent sur les *motivations* que l'on peut avoir pour apprendre l'anglais. Par motivations, nous entendons des dispositions latentes qui orientent le comportement et qui se réfèrent à des buts ou objectifs (Baker, 1992). C'est en effet aussi à partir d'objectifs (*discuter dans des chats avec des jeunes de partout, avoir plus tard un travail bien payé, faire des études supérieures*) que se construit la justification de l'effort d'apprentissage de l'anglais. Notre définition de la motivation met donc l'accent, du fait même qu'elle fait référence à un résultat, sur sa dimension extrinsèque ; la motivation de type intrinsèque, qui se traduit par un auto-renforcement lié à la pratique de l'activité d'apprentissage, n'est pas mise en évidence dans le questionnaire ; elle est cependant présente dans les attitudes, comme on le verra dans la section consacrée à celles-ci.

La notion d'objectif suppose donc, en général, que celui-ci est situé dans un avenir proche ou lointain, mais cela n'exclut pas la réaction à des circonstances données auxquelles la personne est confrontée (par exemple : *mes parents sont enchantés que j'apprenne l'anglais*). Nous avons opté pour une acception large de la notion de motivation, dans le sens que nous avons traité sur le même plan des utilisations des compétences en anglais qui ne sont pas explicitement liées à une action spécifique et personnelle, mais qui s'interprètent aisément comme autant de justifications parallèles à l'effort d'apprentissage, car elles impliquent différentes possibilités d'utilisation. Ainsi, les items 67 à 80 comportent des propositions telles que : *savoir l'anglais est indispensable pour être dans le coup* ou *l'anglais offre un accès à toutes les cultures du monde* – propositions avec lesquelles les élèves pouvaient se dire plus ou moins en accord ou en désaccord.

Cependant, il ne serait pas satisfaisant de s'en tenir à des motivations aussi strictement tournées vers des buts. Le problème n'est pas, comme on le croit souvent, qu'une telle approche serait « réductionniste » du fait de son caractère instrumental ; le concept d'instrumentalité est souvent mal compris, parce qu'il est incorrectement assimilé à des motivations matérialistes par ailleurs décrites (section 6.4) ; en effet, les objectifs poursuivis, constitutifs des motivations, peuvent fort bien inclure un plaisir de la langue pour elle-même (*lire des livres en langue originale ; comprendre des chansons en anglais*).

La limite du concept de motivation tient plutôt à son association directe avec des *buts*, quels qu'ils soient ; or l'apprentissage des langues qui nous intéresse ici dépend également des *attitudes*. Au lieu d'être principalement associées à des buts (dont l'apprentissage de l'anglais ne serait que le moyen), les attitudes sont associées à l'objet « langue anglaise » lui-même¹.

Malgré l'infinie variété des façons selon lesquelles les langues définissent notre quotidien, et compte tenu du fait que cette étude n'est pas centrée sur les attitudes face à l'anglais, il n'y aurait pas eu lieu de leur accorder trop de place dans le questionnaire ; elles ne font donc l'objet que de sept items (81 à 87) sur la place de l'anglais dans la vie quotidienne, place que les élèves peuvent juger appropriée ou excessive ; ce jugement est donc censé refléter leurs attitudes. On traitera, conjointement avec les attitudes, les items 88 à 94, qui posent la question de l'intérêt plus ou moins marqué que les élèves peuvent éprouver envers des pays de langue anglaise. Cet intérêt n'étant pas non plus associé à un but précis, il n'y aurait pas eu lieu de les rattacher aux motivations.

¹ Selon Baker (cité dans Ellis [1994], 2003, p. 199 ; notre traduction), les attitudes présentent les caractéristiques suivantes : 1. elles sont cognitives, dans le sens qu'elles peuvent constituer l'objet d'une réflexion, et affectives, en ceci que des sentiments et des émotions y sont rattachées ; 2. elles s'échelonnent le long d'un continuum négatif-positif ; 3. elles prédisposent une personne à agir dans un certain sens, mais la relation entre les attitudes et l'action n'est pas une relation forte ; 4. les attitudes persistent à travers le temps mais peuvent être modifiées par l'expérience.

Les attitudes envers telle ou telle langue sont, à leur tour, très proches des *représentations* que les personnes peuvent avoir de ces différentes langues. Or si la littérature sur l'acquisition des langues identifie clairement les motivations et les attitudes, elle ne met pas toujours en évidence, en tant que concept distinct, celui de représentations. Ainsi, de Pietro (1994) semble considérer attitudes et représentations comme de virtuels synonymes, tout en mettant clairement l'accent sur ce qui, pour la recherche GECKO, relève spécifiquement des représentations. Nous distinguerons en effet ces dernières de la façon suivante : alors que les attitudes supposent en général une référence (et plus précisément une prise de position) par rapport à un vécu, au moins potentiel (par exemple : *l'anglais prend trop de place à la radio et à la télévision*), les représentations renvoient à des notions beaucoup plus générales, notamment à des valeurs. Bien que la représentation qu'a une personne de tel ou tel objet – y compris une langue – soit également l'expression du contexte propre dans lequel elle a grandi et évolue actuellement, une représentation s'articule à un concept qui peut être posé pour lui-même, voire *in abstracto* (par exemple : *la liberté, les loisirs, la fête*). Le questionnaire comporte une série de 20 items de ce type, et les élèves sont invités à dire dans quelle mesure ils associent à chacun de ces items les langues allemande (items 96 à 114), anglaise (115 à 134) et espagnole (135 à 154). Dans la mesure où cette étude porte en priorité sur l'anglais, nous ne cherchions pas nécessairement à récolter des informations sur les représentations que les élèves ont d'autres langues. Cependant, les confronter à ces autres langues visait à encourager chez eux des réponses plus conscientes et contrastées, mettant plus nettement en évidence les spécificités de l'anglais dans leurs représentations.

6.3 Les écarts de revenu

Analyser les motivations, les attitudes et les représentations ne revient pas, tant s'en faut, à étudier les mécanismes effectifs d'utilisation et de valorisation des compétences comme on le fait en analyse d'efficacité externe. Par contre, il s'agit bien ici de chercher à voir de plus près *pourquoi* les élèves sont plus ou moins disposés à apprendre telle ou telle langue, en l'occurrence l'anglais. Avant de présenter les résultats d'enquête, il n'est pas inutile de revenir brièvement sur ce que la littérature scientifique propose en matière d'évaluations de l'efficacité externe des compétences en langues étrangères. L'essentiel des travaux proposent des applications très directes de la théorie connue sous le nom de « capital humain ». Rappelons le principe de celle-ci, en l'adaptant aux langues étrangères :

- l'apprentissage d'une langue est coûteux en temps et en argent, aussi bien du point de vue des individus apprenants que de celui de la société ;
- les compétences linguistiques des agents, en revanche, leur permettent d'être plus productifs : elles donnent ainsi naissance à des bénéfices, pour les individus comme pour la société ;
- les individus aussi bien que la société seront donc amenés à investir dans l'acquisition de compétences en langues étrangères, pour autant que le rapport entre les bénéfices et les coûts soit assez élevé par comparaison à celui d'autres investissements possibles.

Dès lors, on est amené à estimer, à l'aide de données statistiques, le lien entre le niveau des compétences en langues étrangères et le niveau du revenu du travail. Bien entendu, ce lien doit être saisi net de l'effet d'autres déterminants de ce revenu du travail, notamment le niveau de formation et l'expérience professionnelle. Ces deux variables (et, pour autant que les données le permettent, quelques autres en plus) sont dûment neutralisées à l'aide de la régression par moindres carrés ordinaires. Cette méthode, qu'on a évoquée au chapitre précédent, et sur laquelle on revient plus en détail dans les annexes thématiques II-3 et II-4, vise justement à départager l'effet de différentes variables. Elle permet d'estimer des écarts de

revenus ou « différentiels nets » entre le revenu des personnes qui disposent de certaines compétences et celui de personnes qui n'en disposent pas. Ces différentiels nets sont parfois, un peu abusivement, décrits comme des taux de rendement.

Les bases de données qui permettent de réaliser de telles estimations sont rares car les données doivent porter au moins sur la formation, les compétences linguistiques et les revenus du travail ; sur le plan international, il n'existe pratiquement pas de sources statistiques qui contiennent de telles informations. A l'heure actuelle, la Suisse est l'un des rares pays où l'on a pu le faire à partir d'un échantillon représentatif (Grin, 1999). Les résultats indiquent que la compétence en anglais est à la base de différentiels de revenu considérables. Par exemple, à formation et expérience professionnelle identiques, les hommes qui savent « très bien » l'anglais disposent en moyenne, par rapport à ceux qui ne le savent « pas du tout », d'un différentiel de salaire de 24% (18% si les compétences sont seulement « bonnes »)². A titre de comparaison, une étude luxembourgeoise, où les compétences linguistiques sont moins précisément définies, mais où des aspects très détaillés de l'activité professionnelle sont pris en compte dans l'estimation, indique un avantage salarial de l'ordre de 2,5% à 3% pour chaque point de compétence en anglais sur une échelle de 1 à 9 (Klein, 2004). La compétence maximale en anglais donnerait donc lieu en moyenne, par opposition à l'absence totale de compétences en cette langue, à un différentiel de revenu de l'ordre de 23% à 27%, ce qui recoupe les résultats obtenus en Suisse.

Bien entendu, les avantages que l'on retire de la compétence dans une autre langue ne se limitent pas à des différentiels de salaire. Si l'on peut aisément citer certains de ces avantages (comme l'accès direct à la culture de tel ou tel pays), il ne suffit pas d'énoncer cette évidence. Dans ce but, l'analyse peut, en principe, être étendue de façon à tenir compte des valeurs dites « non marchandes » (Grin, 2002). Cependant, comme la théorie à ce sujet est toujours en cours d'élaboration et que les données sont rares, les travaux touchant aux valeurs non marchandes restent surtout exploratoires.

Dans le cadre du projet GECKO, faute de pouvoir travailler sur la base de différentiels salariaux observables, on peut utiliser des anticipations de ces différentiels et les combiner avec d'autres avantages, qu'ils soient actuellement ressentis par les élèves ou qu'ils soient l'objet d'une attente pour leur vie d'adulte. Ceci élargit l'éventail des variables prises en compte et permet de poser les jalons d'analyses plus approfondies pour l'avenir.

6.4 Les motivations des élèves

La série de 27 items (items 54 à 80) portant sur diverses raisons d'apprendre l'anglais a été soumise à une analyse factorielle en composantes principales permettant de les regrouper en cinq facteurs qui s'interprètent comme autant de types de motivation, plus un sixième facteur regroupant les items allant en sens contraire, c'est-à-dire qu'ils amoindrissent ou remettent en cause l'adhésion à l'objectif d'apprentissage de l'anglais. Précisons que l'ordre de ces facteurs n'est pas à confondre avec le degré d'adhésion des répondants aux notions qu'ils recouvrent, et c'est plus loin que l'on examinera, item par item, le degré d'adhésion à telle ou telle motivation³. Les chiffres sont présentés dans le tableau 6.1.

² En général, ces analyses sont effectuées séparément pour les hommes et les femmes, parce qu'en raison des interruptions de parcours professionnels plus fréquentes chez les femmes, le terme « expérience » est nettement plus difficile à cerner pour celles-ci, ce qui affecte la significativité des coefficients estimés.

³ Les facteurs dégagés par l'analyse factorielle sont utilisés ici pour structurer la ventilation de l'information, mais pas pour construire des échelles. Dès lors, certaines exigences statistiques de fiabilité envers ces facteurs (notamment qu'ils présentent un coefficient alpha de Cronbach supérieur à 0.70) ne sont pas aussi importantes.

Tableau 6.1. Motivations de l'acquisition de l'anglais

	%d'accord*	moyenne	écart-type
Facteur 1 : Position générale face à l'anglais			
▽ Je ne vois pas précisément à quoi l'anglais pourrait me servir (item 72)	7.2	1.3	0.70
Etre bien préparé à n'importe quel futur métier (item 54)	91.6	3.6	0.61
Aujourd'hui, l'anglais fait partie d'une bonne culture générale (item 67)	86.5	3.3	0.72
Mes parents sont enchantés que j'apprenne l'anglais (item 76)	84.1	3.3	0.75
Savoir l'anglais, c'est un « plus » quand on habite dans une ville internationale comme Genève (item 75)	82.3	3.3	0.80
L'anglais offre un accès à toutes les cultures du monde (item 71)	72.7	3.1	0.88
Sans l'anglais, on est mal équipé pour la société dans laquelle on vit (item 69)	63.9	2.8	0.87
Facteur 2 : Etudes, culture et communication			
Pouvoir voyager facilement dans le monde entier (item 56)	91.7	3.7	0.58
Faire plus tard un métier dans lequel l'anglais est indispensable (item 58)	87.9	3.6	0.70
Pouvoir communiquer avec des gens de partout (item 63)	88.3	3.6	0.69
Aller étudier ou travailler à l'étranger (item 62)	86.8	3.5	0.74
Faire des études supérieures (item 61)	83.7	3.4	0.81
Lire des livres en langue originale (item 55)	42.1	2.5	0.88
Facteur 3 : Reconnaissance sociale			
Quand on parle bien l'anglais, on est plus vite reconnu comme quelqu'un de compétent (item 70)	69.4	3.0	0.88
On ne peut pas s'attendre à avoir une bonne situation professionnelle si on ne sait pas l'anglais (item 68)	54.3	2.6	0.86
Savoir l'anglais est indispensable pour être dans le coup (item 78)	50.4	2.6	0.90
Quand on sait bien l'anglais, on peut impressionner les autres (79)	34.7	2.2	0.94
Quand on sait bien l'anglais, on ne risque pas de se retrouver au chômage (item 74)	16.9	1.8	0.83
Facteur 4 : Médias et loisirs			
Trouver des informations sur Internet (item 65)	71.8	3.0	0.85
Mieux comprendre les films et les paroles des clips à la télévision (item 57)	63.8	2.9	0.88
Comprendre des chansons en anglais (item 64)	58.3	2.8	0.95
Discuter dans des <i>chats</i> avec des jeunes de partout (item 60)	33.6	2.2	0.93
Facteur 5 : Conditions de travail futures			
Pouvoir trouver un travail plus intéressant (item 66)	83.4	3.4	0.79
Avoir plus tard un travail bien payé (item 59)	75.0	3.2	0.89
Facteur 6 : Distance critique			
▽ Quand on sait l'anglais, on n'a pas besoin d'apprendre d'autres langues (item 73)	15.8	1.7	0.82
Dans la vie, il y a d'autres langues qui sont tout aussi utiles que l'anglais (item 77)	76.9	3.2	0.83
Dans la vie professionnelle, l'allemand est tout aussi utile que l'anglais (item 80)	49.7	2.5	1.04

Echelle de 1 à 4 ; valeur centrale : 2.5

* Pourcentage de jeunes estimant importante ou très importante une raison d'apprendre l'anglais, ou se disant plutôt d'accord, voire tout à fait d'accord avec l'affirmation considérée (valeurs manquantes non exclues).

En grisé clair : accord très dominant ($m > 3.1$ et taux d'accord supérieur à 66,6%) ; en grisé foncé : désaccord très dominant ($m < 1.9$ et taux d'accord inférieur à 33,3%)

▽ : Les deux items signalés par ce triangle inversé sont négativement corrélés avec le facteur auquel ils sont rattachés.

- Le premier facteur qui se dégage de l'analyse factorielle relève d'une notion générale « d'insertion » ou de « position générale face à l'anglais » grâce à la maîtrise de l'anglais, insertion qui s'exprime en termes de culture générale, de préparation à la vie professionnelle, de mise « en phase » avec le monde contemporain et avec une ville internationale comme Genève.
- Le second facteur est plus spécifique, et il est centré sur la formation et la communication : on veut apprendre l'anglais précisément pour étudier et pour interagir avec les autres, que ce soit dans un contexte de voyage, de formation ou de travail.
- Le troisième facteur relève davantage du positionnement personnel face à l'entourage, et met en évidence des notions de prestige et de sécurité par rapport aux autres.
- Le quatrième facteur est centré sur les utilisations ludiques de l'anglais au travers d'Internet, des variétés télévisuelles et de la musique ; il est intéressant de noter que l'item « lecture » (en langue originale) n'est pas associé à ces items-ci, mais plutôt à ceux du second facteur (formation et communication).
- Le cinquième facteur regroupe les conditions de travail futures, à savoir l'intérêt et la rémunération de l'activité professionnelle.
- Le sixième facteur rassemble, à l'inverse, les motivations qui détournent de l'anglais, ou à tout le moins tempèrent son importance par rapport à d'autres apprentissages.

L'examen item par item révèle une très forte motivation à apprendre l'anglais, qui converge avec « l'envie d'apprendre » mise en évidence dans le chapitre précédent. Ainsi, plus de 90% des élèves souhaitent l'apprendre pour voyager facilement dans le monde entier ou être bien préparés à exercer n'importe quel métier. On relève aussi une adhésion considérable (plus de 80% des répondants) à l'idée que l'anglais fait dorénavant partie d'une bonne culture générale, qu'il permet d'être mieux inséré dans la vie urbaine d'une ville comme Genève, de communiquer très largement, de faire des études supérieures et d'avoir par la suite un travail plus intéressant. En d'autres termes, les élèves ne sont pas seulement convaincus qu'ils ont de bonnes raisons d'apprendre l'anglais ; les raisons en cause touchent à des facettes différentes et mutuellement complémentaires de leur quotidien, et leur degré d'adhésion à ces raisons est très variable. Ceci corrobore certains résultats mentionnés dans le chapitre 4 ; comme les responsables de discipline le soulignent eux-mêmes, la motivation à l'apprentissage est là, et les enseignants n'ont donc pas besoin de déployer une énergie excessive pour commencer par créer, chez leurs élèves, une adhésion au principe même de l'acquisition de l'anglais.

On notera aussi que les élèves ne font pas pour autant preuve de naïveté face à l'anglais : ainsi, plus de 80% d'entre eux sont en désaccord avec l'idée qu'une bonne maîtrise de l'anglais suffit à écarter le risque du chômage, ou que la connaissance de l'anglais rend caduque l'acquisition d'autres langues ; enfin, ils sont quelque 77% à considérer que d'autres langues sont tout aussi utiles que l'anglais, et 84% à être en désaccord avec l'idée qu'en matière de langues étrangères, l'anglais suffit.

En résumé, on peut dire que les élèves se prononcent très clairement pour l'anglais, mais pas pour l'anglais *seulement* : c'est une compétence qui doit être, à leurs yeux, complétée par une certaine maîtrise d'autres langues. Quand des taux d'adhésion dépassent les trois quarts, on peut dire que les raisons d'apprendre l'anglais sont très largement partagées à travers différents groupes d'élèves, et il ne faut pas s'attendre à déceler des écarts frappants entre ces groupes. Le lecteur trouvera dans l'annexe (tableau A-6.1) des détails item par item sur l'association entre la motivation d'un côté, le sexe et le regroupement (A et B) de l'autre.

Nous nous limitons à signaler ici les résultats principaux de cette analyse et les valeurs obtenues sur les facteurs (tableau 6.2).

Tableau 6.2. Facteurs de motivation de l'acquisition de l'anglais - Moyennes par sexe et regroupement

facteur	total*	garçons	filles	A	B
1. Position générale face à l'anglais	3.3 (0.49)	3.2	3.4	3.3	3.2
2. Etudes, culture et communication	3.4 (0.50)	3.3	3.5	3.4	3.2
3. Reconnaissance sociale	2.4 (0.60)	2.5	2.4	2.4	2.5
4. Médias et loisirs	2.7 (0.65)	2.7	2.8	2.7	2.8
5. Conditions de travail futures	3.3 (0.73)	3.3	3.3	3.3	3.3
6. Distance critique	3.0 (0.65)	2.9	3.1	3.0	2.9

Echelle de 1 à 4. Valeur centrale : 2.5

* Ecart-type entre parenthèses.

Les différences entre garçons et filles sont toutes significatives ; les différences entre regroupements A et B sont toutes significatives, sauf pour le facteur 5.

Si l'on se penche également sur les items que résument ces facteurs, on constate qu'en général ce sont les filles et les élèves du regroupement A pour lesquels les motivations à l'apprentissage de l'anglais sont à rechercher, tout particulièrement, du côté du facteur « position générale face à l'anglais » (facteur 1) et du facteur « études, culture et communication » (facteur 2). Mais ce sont également les filles qui font preuve de distance critique envers l'anglais, comme le montrent leurs réponses aux items qui composent le sixième facteur. A l'inverse, ce sont les garçons et les élèves du regroupement B qui tendent à accorder plus de poids aux motivations rassemblées dans le facteur 3 (« reconnaissance sociale ») : l'anglais y est davantage perçu comme un outil d'assurance personnelle face aux pairs ou face au monde du travail. Le fait que l'on observe conjointement, à l'égard de ce même facteur, une sous-représentation des filles et des élèves de regroupement A peut s'interpréter comme une illustration d'une tendance générale, chez les garçons de milieu modeste, à avoir une vision négative de leurs opportunités et de leur positionnement social. On décèle aussi, chez les élèves du regroupement B, un certain sentiment d'exclusion, dont témoigne le fait qu'ils sont sensiblement plus susceptibles que ceux du regroupement A (46% contre 33%) de considérer que l'anglais permet « d'impressionner les autres ». Ce sont également les élèves du regroupement B qui valorisent davantage les usages de type « médias et loisirs », peut-être précisément parce que ces usages sont *non* scolaires. Enfin, on peut dire que l'enquête illustre une tendance assez généralement observée, à savoir que les filles sont davantage motivées par les utilisations expressives de la langue (que l'on retrouve notamment dans le facteur 2, « études, culture et communication »)⁴.

⁴ Nous avons par ailleurs testé les interactions entre le sexe et le regroupement dans les attitudes face à l'anglais, c'est-à-dire qu'on a comparé entre eux des groupes constitués de « filles de B », « filles de A », « garçons de B » et « garçons de A ». La très grande majorité des différences de moyenne sont significatives, sauf entre « filles de B » et « garçons de B » à l'égard des « conditions de travail futures ».

Rappelons toutefois que même si l'on relève des sur- ou des sous-représentations significatives sur le plan statistique, l'écart entre les taux d'accord demeure limité : ainsi, l'écart entre filles et garçons, en termes du degré d'accord avec l'item proposé ne dépasse qu'exceptionnellement 7 points de pourcentage.

Bien que l'on puisse mettre en évidence certaines tendances à l'égard des motivations pour apprendre l'anglais (comme, par exemple, le fait que les filles soient davantage en accord avec certaines motivations ayant trait à la formation), on peut faire l'hypothèse que ces motivations à l'apprentissage sont, ne serait-ce qu'en partie, engendrées par des caractéristiques de l'élève autres que celles qui sont rapportées dans les tableaux 6.2 et A-6.2, à savoir le regroupement et le genre. Toutefois, la littérature scientifique ne fournit guère de pistes permettant d'approfondir cette hypothèse. Ainsi, Ellis (2003 : pp. 508 ss.) souligne l'importance reconnue des motivations dans l'apprentissage, en distinguant, à la suite de Skehan (1989) quatre différentes acceptions du concept de motivation. Cette typologie nous semble discutable précisément pour la raison signalée dans la section 6.2 : elle oppose une motivation « intégrative » (qui se réfère à un « intérêt sincère pour le peuple et la culture représentée par l'autre groupe linguistique ») et une motivation « instrumentale », également dite « carotte et bâton », qui renvoie à des préoccupations telles que la carrière future, etc. (Gardner et Lambert, 1972). Or, une telle séparation n'aurait aucun sens dans l'analyse d'efficacité externe où l'on admet comme également pertinentes des motivations à caractère matériel ou financier d'une part, idéal ou symbolique d'autre part. Il n'y a donc pas de raison *analytique* d'établir une distinction entre elles (Becker, 1976 ; Grin, 1994). Cependant, l'important est que rien n'est dit sur l'origine de ces motivations, quelle que soit la manière dont elles sont catégorisées.

Nous en restons donc, dans le cadre de cette étude, à une vision exploratoire de la question en supposant que les motivations sont susceptibles de refléter notamment les caractéristiques suivantes de l'élève :

- des éléments de la biographie linguistique de l'élève (a-t-il été, par le passé, « exposé » à la langue anglaise à travers son parcours scolaire ?) ;
- certains aspects linguistiques du présent (est-il confronté plus ou moins régulièrement à la langue anglaise dans le cadre de ses activités quotidiennes ?) ;
- d'autres caractéristiques de l'élève, comme l'appartenance au regroupement A , B ou H et la catégorie socio-professionnelle.

Pour la plupart, ces variables ne contribuent que peu (et pas toujours de façon statistiquement significative) à la motivation. Une analyse plus détaillée est proposée dans l'annexe II-4, qui porte sur les *déterminants des motivations*. Nous nous contenterons ici de signaler que seule l'exposition actuelle à l'anglais (mesurée à travers des activités extrascolaires ; items 44 à 53 du questionnaire-élèves) renforce notablement et significativement les motivations⁵.

⁵ Il est fréquent, dans ce type d'analyses, de séparer les filles des garçons. Nous avons vu en effet (tableau A-6.1) que leurs motivations ne sont pas exactement les mêmes. Par contre, les *déterminants* de leurs motivations, tels que nous les avons analysés à l'aide de la technique des moindres carrés ordinaires, se recoupent très largement (annexe II-4) ; il n'y a donc pas lieu de traiter ici séparément les parties féminine et masculine de la population.

6.5 Les attitudes des élèves

Dans cette étude, nous regroupons sous le terme d'attitudes des avis et des jugements de valeur *sur* un objet – en l'occurrence la langue anglaise – reprenant ainsi l'acception utilisée dans la recherche en métalinguistique (Matthey, 1997 ; Berthoud, 2001). Sept items du questionnaire-élèves portent sur les attitudes et renvoient à la place de la langue anglaise dans le quotidien. Ils se distinguent des 27 items portant sur les motivations en ceci qu'ils ne se réfèrent pas à des buts ou à une action (présente ou future) impliquant clairement une intentionnalité de l'élève. Dans le tableau 6.3, nous rapportons les réponses de l'ensemble des élèves à propos de ces sept items.

Tableau 6.3. Attitudes face à l'anglais

	% d'accord*	moyenne	écart-type
Dans un groupe où quelqu'un ne sait pas le français, il est normal de passer à l'anglais (item 85)	73.8	3.0	0.89
Ce serait une bonne chose que l'anglais devienne la langue de communication entre les Romands et les Alémaniques (item 84)	51.4	2.5	1.07
Pour les Romands, il est plus important de savoir l'allemand que l'anglais (item 82)	48.4	2.4	0.97
N'importe quelle langue pourrait servir de langue internationale (item 81)	41.3	2.4	0.96
Il y a trop d'anglais dans la publicité (affiches, magazines, etc.) (item 83)	35.7	2.2	0.94
L'anglais prend trop de place à la radio et à la télévision (item 86)	28.8	2.1	2.13
Les affiches publicitaires en anglais sont difficiles à comprendre (item 87)	21.1	2.0	1.95

Echelle de 1 à 4. Valeur centrale : 2.5

* Pourcentage de jeunes se disant plutôt d'accord ou tout à fait d'accord avec l'affirmation considérée (valeurs manquantes non exclues)

Vu le caractère très général des items qui peuvent prendre, chez différents élèves, des connotations très différentes, et l'absence de contextualisation des items, il convient de prendre ces informations comme de simples coups de sonde – telle était du reste bien leur fonction dans le projet GECKO.

Dans l'ensemble, les attitudes face à la présence de l'anglais au quotidien semblent positives et très décontractées : la présence de l'anglais dans la publicité n'est perçue comme excessive que par un peu plus d'un tiers des élèves, et par moins de 30% pour sa présence dans les médias audiovisuels. Près des trois quarts estiment normal que dans une conversation où une personne ne parle pas le français, tout le monde s'adapte à cette personne en passant à l'anglais. Il serait naturellement intéressant d'étudier cette attitude de plus près en la testant dans des situations réelles (compte tenu en outre du fait que les compétences en anglais de la grande majorité des élèves restent très limitées) et en proposant des contextes plus spécifiques⁶. On retrouve toutefois une tendance déjà repérée dans l'analyse des motivations, à savoir que des attitudes favorables envers l'anglais n'excluent pas une certaine distance

⁶ Par exemple, qu'en est-il si le participant non francophone à l'échange ne parle pas l'anglais ? Comment cette apparente disposition de la majorité à s'adapter à une personne interagit-elle avec d'autres éléments du positionnement des interlocuteurs en termes de prestige, de légitimité, etc. ?

critique. En effet, les élèves ne sont guère plus d'une moitié à considérer que l'anglais devrait devenir une langue de communication entre les différentes communautés linguistiques de Suisse ; et près de la moitié d'entre eux pensent que pour les Romands, la maîtrise de l'allemand est plus importante que celle de l'anglais. Il est également intéressant que plus de 40% estiment que n'importe quelle langue pourrait servir de langue internationale.

L'analyse item par item des croisements avec d'autres variables (tableau A-6.2) confirme des tendances déjà relevées à l'égard des motivations : les filles et les élèves du regroupement A expriment des attitudes plus positives. C'est chez les élèves du regroupement B que l'on retrouve certaines nuances face à la présence de l'anglais au quotidien. Ils sont près de deux fois plus nombreux à estimer que les affiches publicitaires en anglais sont difficiles à comprendre (alors même que les jeunes constituent l'une des cibles privilégiées des publicitaires) ; et ils sont 10% de moins que les élèves du regroupement A à estimer normal de passer à l'anglais dans un groupe où quelqu'un ne parle pas le français. Ces réserves face à la présence de la langue anglaise sont parfois associées à une catégorie socio-professionnelle basse, ce qui soulève la question du rôle de l'anglais comme facteur de différenciation sociale (tableau A-6.3).

Cependant, en matière de langue, les différences de perception ne s'expriment pas que par rapport aux caractéristiques que privilégie classiquement la recherche en éducation, à savoir le sexe, la filière scolaire, ou la catégorie socio-professionnelle. Ces différences se manifestent aussi en fonction du profil linguistique lui-même. Etant donné le fort pourcentage d'allophones dans la population scolaire genevoise, il est particulièrement important d'en tenir compte. Nous définissons toutefois ici ces « allophones » de manière restrictive : il s'agit des élèves qui n'utilisent pas le français en famille (10%), par opposition aux élèves qui parlent généralement le français avec au moins un des deux parents, sans exclure d'autres langues.

Par ailleurs, il est intéressant, dans le contexte genevois, de se pencher sur le cas particulier des anglophones. Un élève est défini comme « anglophone » s'il déclare parler généralement l'anglais avec au moins un de ses deux parents, à nouveau sans exclure d'autres langues, ce qui est le cas pour 18% des élèves. Le lecteur trouvera les résultats correspondants en annexe (tableau A-6.4), dans lequel les *paires* de catégories (anglophones et non-anglophones ; francophones et allophones) ne sont donc pas mutuellement exclusives. Elles permettent toutefois de constater que les anglophones ainsi définis sont sensiblement plus favorables à l'utilisation de l'anglais, avec des écarts pouvant atteindre 12 points. On notera en particulier que parmi les élèves non anglophones, il n'y a plus qu'une minorité à estimer que l'anglais pourrait jouer un rôle de langue de communication entre les différentes régions linguistiques de Suisse. Par contre, on ne relève pas de différences frappantes dans les attitudes face à l'anglais entre les élèves qui ne parlent que le français avec leurs parents et ceux qui utilisent des langues tierces (ce qui n'exclut pas le français).

Nous avons aussi voulu vérifier si les élèves s'intéressaient plus ou moins à certains pays qui sont historiquement et majoritairement de langue anglaise. Ici aussi, cette récolte d'information est à comprendre comme un coup de sonde dans lequel il faut tenir compte du fait que, selon toute probabilité, seule une minorité des élèves a une vision vraiment différenciée de pays comme la Nouvelle-Zélande, le Canada ou l'Afrique du Sud. Pour cette raison, on se contente ici d'un traitement succinct des réponses ; le tableau 6.4 présente donc le niveau moyen d'intérêt ressenti pour ces différents pays, pour l'ensemble des élèves d'abord, puis par sexe et par catégorie socio-professionnelle de la famille à laquelle ils appartiennent.

Tableau 6.4. Intérêt moyen pour différents pays par sexe et catégorie socio-professionnelle

Intérêt moyen pour : (items 88 - 94)	total	garçons	filles	CSP basse	CSP moyenne	CSP haute
Etats-Unis	3.2	3.2	3.3	3.3	3.2	3.2
Australie	3.0	2.9	3.2	2.9	3.1	3.2
Canada	2.9	2.8	3.0	2.8	2.9	3.0
Grande-Bretagne	2.7	2.7	2.8	2.6	2.7	3.0
Nouvelle-Zélande	2.3	2.3	2.4	2.1	2.4	2.6
Afrique du Sud	2.2	2.0	2.4	2.1	2.2	2.3
Irlande	2.0	1.9	2.0	1.8	2.0	2.2

Echelle de 1 à 4. Valeur centrale : 2.5

En moyenne, les élèves disent s'intéresser *passablement* ou *beaucoup* aux Etats-Unis, à l'Australie, au Canada et à la Grande-Bretagne (moyenne supérieure à 2.5, voire 3 sur l'échelle choisie). Par contre, la Nouvelle-Zélande, l'Afrique du Sud et l'Irlande ne les intéressent, en moyenne, que très peu.

Les filles se révèlent systématiquement plus curieuses que les garçons et elles expriment dans tous les cas un intérêt plus marqué pour ces différents pays ; les écarts sont particulièrement marqués pour l'Australie et l'Afrique du Sud, mais les différences de moyenne entre filles et garçons sont significatives pour tous les pays considérés.

Les intérêts des élèves sont, par ailleurs, socialement marqués, et les différences entre catégories d'appartenance socio-professionnelle sont presque toujours statistiquement significatives. Ce sont les élèves issus d'une catégorie socio-professionnelle supérieure qui sont, en général, les plus intéressés par ces différents pays. Si les Etats-Unis restent parmi tous le pays le plus intéressant, l'Australie est, chez les élèves de milieu relativement favorisé, pratiquement au même niveau, et le Canada n'est pas loin derrière. A l'opposé, les élèves issus d'une famille appartenant à une catégorie socio-professionnelle inférieure privilégient très nettement les Etats-Unis. Les Etats-Unis sont du reste le seul pays qui suscite plus d'intérêt auprès des élèves venant d'une famille de catégorie socio-professionnelle inférieure qu'auprès des autres élèves. Les différences d'intérêt entre catégories socio-professionnelles sont significatives, quelles que soient les paires de catégories considérées (« basse » vs « moyenne », « basse » vs « haute », « moyenne » vs « haute »), sauf dans le cas de l'intérêt pour les Etats-Unis, à l'égard desquels les catégories « moyenne » et « haute » ne sont pas significativement différentes l'une de l'autre.

6.6 Les représentations des élèves

Comme on l'a vu dans la section 6.2, les représentations, telles qu'elles ont été traitées dans la recherche GECKO, relèvent davantage d'images, voire de stéréotypes, et ne se rapportent pas nécessairement à des situations ou des contextes précis. Il est cependant certain que les représentations, même (voire surtout) si elles sont stéréotypées, contribuent à former les comportements d'usage et d'apprentissage des langues (Appel et Muysken, 1987 ; de Pietro, 1994 ; Müller et de Pietro, 2001). Nous avons donc demandé aux élèves d'évaluer dans quelle mesure ils associaient les langues allemande, anglaise et espagnole à différentes notions très générales comme « le progrès », « la liberté », etc. Rappelons que la mise en parallèle de trois langues visait à permettre des réponses plus contrastées.

Il n'est pas sans intérêt de comparer ces stéréotypes linguistiques, tout en gardant à l'esprit les précautions avec lesquelles ces réponses sont à prendre. Certains des items proposés ont une connotation *a priori* positive (*progrès, respect*) et d'autres, une connotation *a priori* négative (*domination, violence*), de manière à freiner des réponses par trop automatiques par les élèves ; à noter que quelques-uns d'entre eux (*consommation, tradition, pouvoir*) peuvent, selon les références de l'élève, avoir une connotation plutôt positive ou plutôt négative. L'ordre de placement des items dans le questionnaire était aléatoire. Etant donné que les réponses possibles se placent sur une échelle allant de 1 à 6, la valeur centrale départage ce qui est plutôt une *association* de la langue avec l'item (valeur supérieure à 3,5) ou une *dissociation* de la langue et de l'item (valeur inférieure à 3,5). Dans le tableau 6.5, qui rapporte les valeurs moyennes pour l'ensemble de la population de l'enquête, les associations ainsi définies sont mises en évidence sur fond gris.

Tableau 6.5. Représentations de l'anglais, de l'allemand et de l'espagnol - Valeurs moyennes

(items 95 - 154)	anglais	allemand	espagnol
Progrès	4.1	2.2	2.7
Respect	3.1	2.0	3.1
Egalité	3.3	2.1	3.1
Technologie	4.1	2.1	2.5
Liberté	3.5	2.0	3.3
Mode	4.2	1.7	3.1
Consommation	3.8	2.2	2.8
Tradition	2.9	2.9	3.7
Ouverture	3.5	2.3	3.2
Domination	3.0	2.5	2.2
Violence	2.8	2.6	2.0
Pouvoir	3.4	2.6	2.2
Fortune	3.8	2.1	2.4
Science	3.6	2.2	2.3
Loisirs	3.8	2.1	3.4
Paix	2.9	2.0	3.3
Insouciance	2.6	1.9	2.5
Modernité	4.1	2.0	2.9
Injustice	2.6	2.3	2.0
Fête	3.8	2.2	4.0

Echelle de 1 à 6 ; valeur centrale : 3.5. Fond gris = associations.

On constate que l'anglais est beaucoup plus nettement associé que les autres langues à des références positives et moins aux notions à connotation négative, comme la violence, la domination, le pouvoir et l'injustice. L'espagnol est toutefois, davantage que l'anglais, associé à la fête, à la tradition et à la paix.

La langue allemande n'est par contre associée à aucune référence positive et sur toutes celles-ci, la « note » que les élèves accordent à l'allemand est inférieure à celle qu'ils accordent à l'anglais. Toutefois, l'allemand n'est pas pour autant associé à des références négatives : ainsi, les élèves associent moins l'allemand que l'anglais à la domination et à la violence. Si la langue

allemande ne se caractérise pas par une image clairement positive ou clairement négative, il s'agit peut-être chez les élèves d'une indifférence générale, voire d'un vide de représentations⁷.

On peut, grâce à l'analyse factorielle, organiser ces valeurs en un nombre plus restreint de facteurs. Ceux-ci sont présentés, pour le cas de l'anglais, dans le tableau A-6.5 en annexe, qui met également en évidence les différences selon le regroupement et selon le genre. Trois facteurs ressortent nettement de cette analyse : la langue anglaise est associée à des valeurs que l'on peut regrouper sous « valeurs morales » (clairement positives), sous « technologie et modernité » et sous « violence et domination ». On voit dans le tableau A-6.5 que les représentations des élèves se différencient, comme le montrent les écarts de moyenne entre différents items ; les moyennes significativement différentes sont signalées par des cases grisées.

On peut aussi mettre en relation ces représentations avec différentes caractéristiques des élèves, comme le propose le tableau 6.6 au niveau des facteurs.

Tableau 6.6. Facteurs de représentations face à l'anglais par sexe et regroupement

facteur	total*	garçons	filles	A	B
1. Valeurs morales	3.2 (1.33)	3.3	3.2	3.2	3.3
2. Technologie et modernité	4.0 (1.38)	4.0	3.9	4.0	3.8
3. Violence et domination	3.1 (1.46)	3.2	3.0	3.1	3.2

Echelle de 1 à 4. Valeur centrale : 2.5

* Ecart-type entre parenthèses

Les différences entre garçons et filles sont toutes significatives ; les différences entre regroupements A et B sont toutes significatives, sauf pour le facteur 1 (« valeurs morales »).

Alors que les filles se montraient, sur le plan des motivations, régulièrement plus enthousiastes que les garçons envers l'anglais, le tableau est considérablement plus nuancé sur le plan des représentations, à l'égard desquelles les filles semblent davantage hésiter à prendre position. Ce sont en effet les garçons qui, plus que les filles, associent à la langue anglaise des valeurs morales telles que la paix, le respect ou la liberté ; en même temps, ce sont aussi les garçons qui associent à cette langue la violence et l'injustice. En ce qui concerne les items regroupés dans le facteur « technologie et modernité », les filles associent davantage à l'anglais la mode, et dans une moindre mesure le progrès, tandis que les garçons lui associent plutôt la technologie, la science et les loisirs.

Les élèves des regroupements A et B se différencient également à l'égard de ces représentations, mais ces différences, quoique significatives, restent modestes quel que soit le facteur considéré.

Comme on l'a fait pour les motivations dans l'annexe thématique II-4 (tableau AT-4.1), on a cherché à savoir dans quelle mesure ces représentations peuvent être liées à des déterminants autres que ceux qui ont déjà été examinés ci-dessus (tableau AT-4.2). Nous avons à cette fin (et en l'absence de modèle théorique détaillé sur les représentations des apprenants à l'égard des langues étrangères) repris les variables explicatives utilisées pour l'analyse des motivations dans la section 6.4 et dans l'annexe thématique correspondante, et recouru à la technique de la régression par moindres carrés ordinaires pour départager l'effet de ces différentes variables. Là, aussi nous aboutissons aux mêmes constatations : les différentes variables n'ont que peu d'effet sur les représentations, hormis l'exposition actuelle à la langue

⁷ Ce résultat contraste avec celui de représentations négatives de l'allemand chez les élèves romands constatées une douzaine d'années plus tôt par de Pietro (1992, 1994).

anglaise, qui en moyenne se traduit par des représentations plus nettes et prononcées, qu'elles soient positives (« valeurs morales » et « technologie et modernité ») ou négatives (« violence et domination »).

6.7 Le point de vue des enseignants

Il nous a semblé utile de solliciter également le point de vue des enseignants sur les enjeux de l'acquisition de l'anglais. Ces informations ne ressortissent pas à l'analyse d'efficacité externe à proprement parler (même dans la version incidente que nous en proposons dans le projet GECKO). Néanmoins, le point de vue des enseignants sur les motivations que l'on peut avoir d'apprendre l'anglais ainsi que sur leurs *propres* attitudes envers la langue anglaise et sa place dans le quotidien contribuent à mieux cerner les conditions sociales de son enseignement.

Dans le tableau 6.7, on rapporte donc les motivations du point de vue des enseignants, motivations qui reprennent plusieurs des items également proposés aux élèves, mais qui s'organisent en facteurs de manière différente.

Tableau 6.7. Motivations de l'apprentissage de l'anglais selon les enseignants - Pourcentages d'accord, moyennes et écarts-type

	% d'accord*	moyenne	écart-type
<i>Nécessité professionnelle</i>			
Accéder à un emploi de type « col blanc » (item 152)	84.2	3.2	0.79
Trouver un emploi (item 150)	79.9	3.0	0.66
Avoir accès à des postes bien payés (item 154)	68.3	2.8	0.95
Exercer une profession stimulante et variée (item 153)	64.0	2.7	0.91
Avoir plus de chances de garder son emploi en période de crise (item 151)	56.1	2.6	0.78
Bénéficier d'une progression salariale plus rapide (item 155)	45.3	2.4	0.91
Jouer d'une plus grande considération sociale (item 156)	38.1	2.2	0.98
<i>Aspects techniques et communication</i>			
Utiliser les technologies de l'information (item 157)	87.1	3.3	0.76
Rester au courant des idées et du progrès scientifique (item 158)	71.2	2.9	0.97
Rester au fait des dernières tendances dans les comportements sociaux et les modes de vie (item 159)	33.8	2.2	0.93
Suivre la création dans les arts, le design et la mode (item 160)	32.4	2.1	0.96
<i>Aspects socio-politiques</i>			
Avoir accès à des cultures anglo-saxonnes qu'on ne peut pas ignorer de nos jours (item 165)	67.6	2.9	0.81
Tirer parti des avantages d'une ville internationale comme Genève (item 167)	52.5	2.6	0.79
Ne pas avoir besoin d'apprendre une autre langue étrangère (item 166)	36.7	2.2	0.87
Prévenir l'exclusion sociale et culturelle (item 163)	34.5	2.2	0.89
Faire face à un nombre croissant de situations au quotidien (item 164)	30.9	2.1	0.80
<i>Ouverture sur le monde</i>			
Pouvoir voyager facilement dans le monde entier (item 161)	89.9	3.4	0.68
Nouer et entretenir des contacts nombreux et diversifiés (item 162)	72.7	2.9	0.78

N = 139

Echelle de 1 à 4 ; valeur centrale : 2.5

* Pourcentage de répondants estimant l'anglais indispensable ou très utile

En gris clair : accord très dominant ($m > 3.1$ et taux d'accord supérieur à 66.6%).

De façon générale, les enseignants paraissent plus prudents dans leurs appréciations, dans le sens que le degré d'accord avec les différentes motivations proposées tend à être sensiblement plus faible que chez les élèves (tableau 6.1). Les motivations recueillant une nette adhésion tiennent à la facilité du voyage à travers le monde (moyenne : 3.4), à l'utilisation des technologies de l'information ($m = 3.3$) et à l'accès à un emploi de type col blanc ($m = 3.2$). Pour une série d'items liés à l'activité professionnelle, l'adhésion est tiède (par exemple, l'accès à des postes bien payés, avec une moyenne de 2.8, ou la progression salariale plus rapide, avec une moyenne de 2.4). Par ailleurs, le désaccord prime sur l'accord à l'égard de plusieurs motivations, comme l'accès à une plus grande considération sociale ($m = 2.2$) ou le suivi des tendances de la création et de la vie quotidienne dans divers domaines (comportements sociaux, mode, design, etc. ; facteur « aspects techniques et communication »).

La position des enseignants à propos de la place de la langue anglaise dans le quotidien révèle également davantage de recul que chez les élèves, comme le montrent les chiffres du tableau 6.8.

Tableau 6.8. Attitudes des enseignants face à l'anglais - Pourcentages d'accord, moyennes et écarts-type

	% d'accord	moyennes	écart-type
<i>Distance critique face à l'anglais</i>			
Les émissions télévisées américaines influencent les attitudes et comportements quotidiens des élèves (item 180)	89.9	3.1	0.68
L'usage de l'anglais dans la publicité (sur des affiches, dans des magazines, etc.) est exagéré (item 181)	68.3	2.9	0.93
L'utilisation de termes anglais par des entreprises qui utilisent le nom ou l'image nationale est irritante (item 182)	54.7	2.6	0.98
La langue anglaise prend trop de place à la radio et à la télévision (item 179)	43.9	2.4	0.76
La diffusion de l'anglais contribue au déclin de la qualité du français écrit et oral (item 170)	36.0	2.2	0.84
<i>L'anglais comme ressource communicationnelle</i>			
Dans un groupe où quelqu'un ne sait pas le français, il est normal de passer à l'anglais (item 172)	73.4	2.8	0.80
Quelqu'un qui sait bien l'anglais est plus vite reconnu comme compétent, quelle que soit sa profession (item 168)	71.2	2.8	0.77
L'amélioration du niveau général d'anglais contribuerait à la compétitivité de l'économie suisse (item 185)	61.2	2.6	0.70
Dans leur majorité, les personnes qui ont réussi professionnellement utilisent fréquemment l'anglais au travail (item 184)	52.5	2.5	0.77
Il serait logique que l'anglais devienne peu à peu un élément banal de notre quotidien (item 169)	47.5	2.4	0.84
▽ Dans la vie, il y a d'autres langues qui sont tout aussi utiles que l'anglais (item 173)	80.6	3.1	0.77
Dans l'Union européenne, on devrait adopter l'anglais comme seule langue de travail (item 174)	17.3	1.8	0.76
<i>L'anglais et la Suisse</i>			
Ce serait une mauvaise chose que l'anglais serve de principale langue de communication entre Romands et Alémaniques (item 187)	61.9	2.8	0.96
Pour les Romands, il est plus important de savoir l'allemand que l'anglais (item 188)	46.0	2.5	0.90
La diffusion de l'anglais représente à terme une menace pour l'identité nationale (item 190)	30.9	2.0	0.89

<i>L'anglais et l'intercommunication</i>			
Sur le plan international, la domination des anglophones défavorise injustement les non-anglophones (item 175)	70.5	2.8	0.80
L'attrait de l'anglais dépend de facteurs économiques et sociaux de trop grande ampleur pour qu'on puisse y changer quelque chose (item 171)	71.2	2.7	0.77
Si une majorité de pays se mettaient d'accord, n'importe quelle autre langue pourrait jouer le rôle de langue internationale (item 178)	41.0	2.4	0.92
Les administrations (fédérale et cantonales) devraient offrir certaines prestations en anglais (item 189)	40.3	2.2	0.82
Les personnes de langue maternelle anglaise peuvent se permettre de ne pas apprendre de langues étrangères (item 176)	14.4	1.7	0.83
La Suisse devrait adopter l'anglais comme cinquième langue officielle (item 186)	14.4	1.7	0.79
L'anglais est une langue neutre, sans culture ni idéologie particulière (item 177)	5.8	1.4	0.59
Si l'étiquetage d'un produit (composition, mode d'emploi, etc.) est en anglais, il n'est pas nécessaire qu'il soit fourni dans les langues nationales (item 183)	5.0	1.3	0.66

N = 139

En gris clair : accord très dominant ($m > 3.1$ et taux d'accord supérieur à 66.6%) ; en gris foncé : désaccord très dominant ($m < 1.9$ et taux d'accord inférieur à 33.3%).

∇ : item inversé pour l'analyse factorielle.

L'analyse factorielle en composantes principales met en évidence une certaine préoccupation des professeurs d'anglais à l'égard du rôle social, économique et politique de la discipline qu'ils enseignent. On constate une nette réserve envers l'usage de l'anglais dans l'espace public et les médias – réserve probablement renforcée par le fait que ces usages sont parfois syntaxiquement incorrects, et dans bien des cas dépourvus de sens. L'accord très marqué avec l'idée selon laquelle les élèves sont influençables – et influencés – par les contenus télévisuels qu'ils absorbent mériterait l'approfondissement.

Les enseignants voient en majorité leur matière comme une ressource, mais les taux d'accord (toujours inférieurs à 75%) suggèrent aussi une distance critique certaine. Qui plus est, l'utilité de l'anglais n'équivaut pas à une légitimité automatique, comme le montre le désaccord très net avec l'idée que l'anglais peut suffire au cours de la vie, ou qu'il devrait être officialisé comme unique langue de travail de l'Union européenne. Les professeurs d'anglais sont également très réservés sur le rôle que l'anglais doit jouer sur le plan de la Suisse confédérale, et plus encore sur le plan international. Ainsi, moins de 15% des répondants voient dans l'anglais une cinquième langue officielle pour la Suisse (tandis que 51% des élèves se disaient prêts à lui accorder un rôle majeur dans la communication entre Romands et Alémaniques) et moins de 6% considèrent l'anglais comme une langue neutre.

Selon toute probabilité, le recul dont font preuve les enseignants n'est pas qu'un effet de génération, mais aussi le fruit d'une expérience des réalités sociales, culturelles et politiques auxquelles les élèves n'ont encore guère eu l'occasion d'être confrontés.

6.8 Constats sur l'efficience externe

A l'issue de cet examen exploratoire des motivations, attitudes et représentations des élèves et des enseignants face à l'anglais, quelques résultats généraux se dégagent, que nous résumons ci-dessous en dix points.

- Les élèves sont fortement motivés à apprendre l'anglais. Même si les motivations étudiées ici s'appuient souvent sur des projections dans l'avenir et s'écartent de celles auxquelles on ferait référence dans une analyse plus classique d'efficience externe, elles sont indéniablement solides. Elles peuvent notamment être centrées sur un ensemble de raisons qui relèvent de l'insertion ou de la participation à la vie sociale au sens large. D'autres motivations, liées respectivement à la formation, au positionnement face aux pairs (« reconnaissance sociale »), aux loisirs ou à la carrière peuvent également être identifiées. L'enthousiasme pour l'anglais n'exclut pas un certain réalisme, qui se traduit par une distance critique : ainsi, une très forte majorité des élèves estiment que l'anglais ne suffit pas.
- Les élèves sont relativement homogènes dans leurs motivations, dans le sens que les taux d'accord à différentes raisons d'apprendre l'anglais sont très proches entre filles et garçons ou élèves des regroupements A et B. De manière générale, cependant, les filles et les élèves du regroupement A se montrent davantage motivés *et* plus capables de distance critique.
- Il est difficile de dire de quoi proviennent ces motivations. Cependant, l'utilisation de l'anglais avec l'un ou l'autre des parents, la fréquentation de cours d'anglais hors de l'école, et surtout l'exposition à la langue au travers de différentes activités de loisir les renforcent (tableau AT-4.1).
- Les élèves ont, à l'égard de la présence de la langue anglaise dans la vie quotidienne, une attitude positive et décontractée ; ils ne se sentent visiblement ni menacés ni envahis par l'anglais dans la publicité ou les médias.
- On constate une forte homogénéité dans les attitudes des élèves, quoique les élèves du regroupement B soient plus réservés à l'égard de la place de la langue anglaise dans le quotidien. Il n'y a pas de différence sensible, à cet égard, entre les élèves francophones et ceux qui ne parlent pas le français en famille ; par contre, les élèves considérés comme anglophones, parce qu'ils disent employer régulièrement l'anglais avec l'un ou l'autre de leurs parents, sont considérablement plus favorables que tous les autres à la visibilité de l'anglais au quotidien.
- Il est difficile de savoir si les élèves ont des idées très précises sur les différents pays de langue anglaise. Ils se disent surtout intéressés par ceux dont ils entendent le plus parler, en particulier les Etats-Unis, et dans une moindre mesure l'Australie, destination à la mode. Il est toutefois intéressant de relever des différences sensibles dans les intérêts : ce sont les élèves de catégorie socio-professionnelle inférieure qui s'intéressent le plus aux Etats-Unis, tandis que les élèves de catégorie socio-professionnelle supérieure s'intéressent aussi beaucoup à l'Australie.
- Les représentations que les élèves ont de la langue anglaise ont été étudiées à partir d'une vingtaine d'items, d'où ressortent trois facteurs, axés autour des « valeurs morales », de la « technologie et modernité » et de la « violence et domination ». Ces représentations de l'anglais s'avèrent très positives, considérablement plus que pour l'espagnol et l'allemand, tout en étant passablement nuancées.

- Les représentations des élèves sont relativement similaires d'un groupe à l'autre ; toutefois, alors que c'étaient les filles qui avaient, à l'égard de la langue anglaise, des *motivations* plus nettes que les garçons, les représentations de cette langue sont plus contrastées chez les garçons.
- Les représentations favorables de l'anglais semblent renforcées par l'utilisation de la langue avec les parents, mais surtout – comme dans le cas des motivations – par l'exposition actuelle à la langue au travers de différentes activités de loisir (tableau AT-4.2).
- Les professeurs d'anglais ont dans l'ensemble, à l'égard de la matière qu'ils enseignent, une position nettement plus prudente que leurs élèves : s'ils adhèrent à l'idée que la maîtrise de l'anglais est une ressource communicationnelle utile, ils sont vigilants sur son rôle dans l'espace social, politique et culturel et prennent garde à ne pas lui concéder, du fait de son indéniable utilité, une légitimité particulière sur ces plans.

Trois directions d'approfondissement se dessinent à partir de ces constats.

Premièrement, de nombreuses autres exploitations peuvent être envisagées. Par exemple, les attitudes et certaines des motivations pourraient être réexaminées conjointement ; l'auto-évaluation par les élèves de leurs compétences en anglais pourrait être prise en compte comme facteur explicatif, en particulier, des attitudes. Les résultats présentés ici doivent donc s'entendre comme un premier tour d'horizon.

Deuxièmement, il y aurait lieu de récolter des données plus contextualisées afin de mieux comprendre les raisons de la popularité de la langue anglaise auprès des élèves. Cette popularité est évidente et facile à observer en termes généraux ; la recherche GECKO a permis d'en tracer les contours. Cependant, il reste nécessaire d'aller plus loin et de dépasser la description pour développer une analyse plus explicative. Ceci requiert toutefois un modèle théorique de référence et celui-ci fait encore, à notre connaissance, largement défaut.

Troisièmement, il convient de se pencher sur la transposition et l'application de ces résultats au développement de ce que le Conseil de l'Europe appelle les « politiques linguistiques éducatives » (Beacco et Byram, 2003). S'il s'agit d'inscrire l'enseignement des langues dans un projet de politique générale qui vise au développement du plurilinguisme, il est nécessaire de bien connaître les motivations, attitudes et représentations des élèves. Il importe de savoir non seulement comment entretenir leur désir d'apprendre l'anglais, mais aussi comment développer leur envie d'apprendre l'allemand, voire d'autres langues étrangères. Une politique d'enseignement des langues étrangères ne peut pas se permettre d'ignorer ces questions et de raisonner uniquement en termes d'offre d'enseignement sans se préoccuper de la demande véritable pour les différentes langues étrangères. Il ne s'agit toutefois pas de simplement s'adapter à une demande, mais de tenir compte de ses caractéristiques dans le cadre d'une politique répondant à des objectifs généraux sur les plans linguistique et culturel, et dont l'enseignement est un des vecteurs.

Chapitre 7 : Conclusion

A l'issue de cette analyse de l'introduction de l'anglais au Cycle d'orientation, il est possible d'établir une vingtaine de constats principaux relevant de sept groupes de questions. Nous les présentons dans la section 7.1 avant de proposer, à partir de ces constats, une vision plus large et plus interprétative. La section 7.2, tout en restant délibérément en deçà de la formulation de véritables recommandations, propose quelques pistes de réflexion pour une révision de certains aspects de l'enseignement de l'anglais.

7.1 Des constats à l'évaluation

Principe et options générales de la réforme

1. Dans l'ensemble, le bilan de la réforme est plutôt positif : la majorité des enseignants d'anglais est favorable à l'introduction de leur discipline pour tous les élèves, bien qu'ils n'aient pas particulièrement cherché à la promouvoir. Nombreux sont ceux qui estiment cependant que la généralisation de cet enseignement a été trop hâtive et insuffisamment préparée, notamment pour ce qui a trait aux objectifs. Un certain flou règne sur le statut de l'anglais, discipline à part entière ou sensibilisation. Les professeurs ont parfois de la peine à se situer entre l'affirmation d'une matière comme les autres et les réticences de certains acteurs du système face à un possible accroissement de la sélectivité. Le manque de précision du statut de l'anglais est renforcée par sa très faible dotation horaire.
2. L'introduction de l'anglais répondait à une attente largement répandue chez les élèves et leurs parents, de sorte que les enseignants ne sont pas confrontés au besoin de légitimer leur discipline. La très forte envie des élèves d'apprendre l'anglais (et la préférence marquée pour l'anglais par rapport à l'allemand) reste intacte durant leur scolarité au Cycle d'orientation. Un tiers d'entre eux estiment d'ailleurs construire aussi leurs compétences par le recours fréquent à des sources extrascolaires ; c'est tout particulièrement le cas pour la musique.

Plan d'études

3. Le plan d'études d'anglais est trop ambitieux pour certains élèves mais pas assez pour d'autres. Le principe des « mêmes objectifs pour tous », auquel on se réfère du reste pour toutes les disciplines enseignées au Cycle d'orientation, apparaît comme un postulat irréalisable. Les enseignants souhaitent une adaptation des objectifs aux différents regroupements.
4. Le nombre de leçons à couvrir par année diffère selon les regroupements. Néanmoins, les élèves de tous les regroupements expriment souvent le sentiment d'avancer trop lentement. De leur côté, les enseignants confirment que le rythme n'est pas adapté à la plupart des élèves du regroupement (ou de type) A. En l'absence d'un programme

structuré en 9e année, il n'est pas certain que les élèves progressent notablement, vu que cette année est axée sur la révision et l'application des notions travaillées auparavant, et que ce travail n'est pas pris en compte par l'évaluation commune.

Difficulté et sélectivité de la discipline

5. Face à la discipline scolaire, une certaine désillusion peut toutefois s'installer, surtout chez les élèves du regroupement B, à mesure qu'ils s'aperçoivent que l'anglais est une matière pour laquelle il faut travailler, comme pour d'autres disciplines. Il n'en reste pas moins que l'anglais est perçu comme une matière plutôt facile dans laquelle on obtient aisément de bonnes notes.
6. La quasi-totalité des enseignants rejette l'idée que l'anglais est une discipline qui ne devrait pas donner lieu à des notes insuffisantes. Cependant, l'anglais se signale par une sélectivité faible par rapport à d'autres matières, notamment l'allemand.
7. Les enseignants se positionnent de manière différenciée face à l'enjeu de sélectivité (ou de non sélectivité) de l'anglais, et n'interprètent pas tous de la même façon les objectifs de l'enseignement. Quel que soit le regroupement, leurs pratiques de notation diffèrent considérablement, ce qui se manifeste par des écarts variables entre moyennes des notes des classes, à l'épreuve commune et en fin d'année.

Organisation de l'enseignement et liens institutionnels

8. L'organisation de l'enseignement est largement tributaire d'une dotation horaire considérée comme trop faible. Si celle-ci ne peut pas être augmentée, les enseignants estiment qu'il convient de revoir certains aspects de la pédagogie mise en oeuvre en tablant sur un accroissement de l'exposition à la langue à l'intérieur et à l'extérieur de l'école.
9. Les enseignants accordent une grande importance au consensus sur l'enseignement en général, et en particulier pour ce qui a trait à l'évaluation et au travail avec les élèves faibles. La nécessité d'une concertation apparaît nettement, mais les modalités de sa réalisation sont moins claires. La collaboration entre enseignants d'anglais pourrait être un moyen d'y parvenir, mais pour l'heure, elle n'est pas suffisamment développée et elle est rendue difficile par le fractionnement des postes et par une présence horaire au collège qui peut être relativement faible.
10. Les liens institutionnels avec l'enseignement de l'allemand sont quasiment inexistantes et l'établissement de tels liens n'est pas perçu comme une priorité. On signale en outre une tendance chez les élèves à confondre les deux langues, notamment quand les mêmes champs lexicaux apparaissent en même temps dans les deux manuels, quand les leçons se suivent dans l'horaire ou quand l'enseignement des deux langues est assuré par le même maître.

Contenus et pédagogie

11. Sur le plan de la démarche pédagogique, peu de pratiques ont été recensées dans le questionnaire. L'utilité et l'importance des « projets » incorporés dans la méthode *New*

Live est reconnue par la plupart des enseignants, qui s'interrogent toutefois aussi sur le lien entre l'investissement temporel nécessaire et les résultats obtenus. Le laboratoire de langues est régulièrement fréquenté, mais tel n'est pas le cas de l'atelier multimédia, dont l'usage semble difficile à intégrer à l'enseignement ; qui plus est, les maîtres ne s'estiment pas tous adéquatement formés à cet outil.

12. Les enseignants adaptent leurs pratiques aux élèves du regroupement B, que ce soit en introduisant un petit nombre de changements ciblés permettant de continuer à travailler dans le cadre de la méthode *New Live* et du plan d'études ou en infléchissant les ambitions de l'enseignement et les manières de travailler. Malgré ces adaptations, les résultats obtenus paraissent assez décevants, notamment en regard des importants écarts entre regroupements à l'épreuve commune. Rappelons que ces écarts apparaissent en dépit du fait que l'épreuve commune est déjà aménagée afin de la rendre plus accessible aux élèves du regroupement B. Si certains enseignants constatent une surcharge pour les élèves faibles, il n'existe pas pour autant de consensus à l'égard des mesures qui pourraient être prises pour y remédier.

Résultats des élèves

13. Le seul élément d'évaluation relativement standardisé est l'épreuve commune. Cette épreuve privilégie nettement les compétences réceptives ; l'expression orale, absente de l'épreuve commune, reste aussi le parent pauvre de l'enseignement et de l'évaluation dans les classes ; ceci se reflète d'ailleurs dans l'appréciation par les enseignants des acquis des élèves dans cette compétence. En ce qui concerne les formes d'évaluation, l'évaluation formative (bien qu'elle soit fortement encouragée dans le plan d'études) est jugée difficilement compatible avec la faible dotation horaire.
14. L'évaluation au moyen de l'épreuve commune révèle des différences assez classiques : les filles réussissent un peu mieux que les garçons ; le niveau social et la disposition de connaissances antérieures sont associés à de meilleurs résultats. On observe aussi des différences marquées entre classes d'un même regroupement. En regroupement A, la composition des classes, notamment une forte présence d'élèves ayant l'option *latin*, est associée à un score moyen sensiblement plus élevé à l'épreuve commune. Par contre, l'ancienneté des enseignants n'est pas liée de façon significative aux différences entre classes. L'analyse *simultanée* des différents déterminants des résultats des élèves permet de faire ressortir l'importance des variables scolaires : en d'autres termes, le fait d'être un bon élève, notamment dans les matières linguistiques (français et allemand) explique dans une large mesure (et davantage que d'autres variables telles que le milieu social ou la motivation) la réussite en anglais.
15. Le niveau A2 du Cadre européen commun de référence pour les langues, que le plan d'études pose comme objectif pour la fin de la 9^e année, ne constitue un point de repère ni pour l'enseignement ni pour l'évaluation. Il n'est donc pas possible de dire si les acquis des élèves correspondent à ce niveau dans les conditions d'enseignement actuelles. On peut cependant douter que les quelques 300 heures d'enseignement théoriquement dispensées au Cycle d'orientation permettent de l'atteindre.
16. De l'avis des professeurs, l'enseignement parvient assez bien, surtout chez les élèves du regroupement A, à développer un intérêt plus général pour la langue anglaise. Les acquis dans la langue elle-même sont jugés différemment selon les compétences et les

regroupements, mais sont considérés comme très faibles en expression écrite et orale chez les élèves du regroupement B.

17. Les jugements des enseignants convergent, pour l'essentiel, avec l'auto-évaluation effectuée par les élèves au moyen de descripteurs du Cadre européen commun de référence pour les langues, dont une version *ad hoc* a été développée pour la recherche. Toutefois, les élèves ont de leur propres compétences en expression orale une évaluation nettement plus optimiste que leurs enseignants.

Motivations, attitudes et représentations

18. Les motivations des élèves à l'apprentissage de l'anglais sont fortes et variées. Si les considérations liées à la profession future sont importantes, l'envie de communiquer facilement et de voyager joue un rôle prépondérant. Cependant, la grande majorité des élèves estime que l'anglais ne suffit pas et que d'autres langues sont tout aussi nécessaires. Indépendamment des buts de l'apprentissage de l'anglais, les élèves ont, à l'égard de la place de cette langue dans le quotidien, une attitude très décontractée : elle ne semble pas perçue comme trop intrusive ; par contre, ils ne sont qu'une moitié à estimer qu'elle pourrait, dans le contexte suisse, tenir lieu de pont entre Romands et Alémaniques.
19. Les représentations des élèves à l'endroit de l'anglais sont dans l'ensemble positives, ce qui n'exclut pas la nuance. Ainsi, elles sont fréquemment associées à des notions telles que « le progrès » et « la technologie », mais pas à d'autres notions positives telles « le respect » ou « l'égalité ». En tout état de cause, ces représentations sont nettement meilleures que celles de l'allemand, langue qui ne semble véhiculer aucune image précise.
20. Du point de vue des enseignants, les raisons d'apprendre l'anglais et les attitudes que l'on peut avoir envers cette langue sont *grosso modo* en phase avec ce que déclarent les élèves ; ils sont toutefois moins optimistes sur les portes qui s'ouvrent du fait de la maîtrise de l'anglais et plus critiques sur le rôle que devrait jouer cette langue dans l'espace social, politique et culturel.

Si l'on tente d'aller au-delà des différents constats que cette étude permet de poser, on voit apparaître une triple ambiguïté dans l'enseignement de l'anglais. Cette triple ambiguïté peut être à la source de certaines difficultés, voire d'insuffisances constatées dans la mise en œuvre de la réforme.

Premièrement, on peut faire l'hypothèse d'une dissociation entre deux objets, à savoir l'anglais en tant que langue et l'anglais en tant que discipline scolaire. D'un côté en effet, l'anglais est *une réalité sociolinguistique*, plus ou moins correctement perçue, face à laquelle les élèves éprouvent une forte envie de se situer, avec des objectifs affirmés de participation ou d'insertion sociale. Se débrouiller en anglais semble être la marque de cette participation. De l'autre côté, l'anglais est une matière enseignée dont l'acquisition exige, inévitablement, l'accomplissement d'un certain travail et la maîtrise de certaines difficultés. Dès lors, la réalité des exigences scolaires ne cadre pas forcément avec les manifestations sociales et culturelles de l'anglais dans la vie quotidienne, ou avec les représentations qu'ont les élèves de celles-ci.

A l'intérieur même de chacun des deux termes de cette opposition, on voit apparaître une ambiguïté supplémentaire.

En ce qui concerne l'anglais comme réalité sociolinguistique dont les élèves ont visiblement envie d'être partie prenante, force est de constater que cette envie n'implique pas nécessairement une connaissance réaliste du monde anglophone, du statut (social, politique, culturel) de la langue anglaise ou des rapports que l'on peut entretenir avec l'un ou l'autre ; dès lors, les compétences communicationnelles, aussi bien que l'univers auquel elles sont supposées donner accès sont, dans une certaine mesure, idéalisées.

De son côté, la perception de l'anglais comme réalité scolaire n'est pas non plus dépourvue d'ambiguïté. Le manque de clarté sur le statut de la discipline au sein de l'institution et le postulat des « mêmes objectifs pour tous », qui n'a jamais été opérationnalisé, viennent brouiller les choix de démarches pédagogiques. Cette perception peut se trouver en porte-à-faux avec la différenciation des résultats, que l'on ne peut de toute façon guère freiner, même en retenant délibérément les meilleurs élèves dans leur progression et leur envie d'apprendre la langue.

On peut ainsi conclure que malgré un contexte en apparence très porteur pour l'enseignement de l'anglais, la réalité est moins favorable. L'enseignement de l'anglais se retrouve pris entre des objectifs institutionnels d'une part, sociaux de l'autre, grevés les uns comme les autres, on vient de le voir, de certains équivoques. Compte tenu de la faible dotation horaire, les enseignants sont face à une situation pour le moins difficile, même si elle est allégée par la très forte envie d'anglais qu'expriment les élèves – et, derrière eux, leurs parents.

Peut-on donc parler d'un malentendu, voire d'une certaine confusion autour de l'enseignement de l'anglais ? Dans quelle mesure ce malentendu peut-il être tenu pour responsable d'un bilan somme toute assez mince, à l'issue duquel, selon les informations recueillies en entretien, les quelque 300 heures d'anglais données au Cycle n'économiseraient qu'un faible nombre d'heures d'anglais à l'entrée au Collège ?

A tout le moins, une démarche de clarification s'impose, dans laquelle l'institution éducative porte une part de responsabilité, en tout cas pour ce qui a trait aux objectifs institutionnels et à leur matérialisation dans les plans d'études. Quant aux enjeux macro-sociaux, s'ils échappent naturellement au secondaire I en tant qu'ordre d'enseignement, il incombe sans doute au politique (moins au niveau cantonal qu'à des niveaux plus élevés) de formuler une véritable vision, fondée en politique linguistique, de la place et du rôle des différentes langues.

7.2 Pistes de réflexion

Le projet GECKO n'avait pas pour mission de formuler des recommandations. Par contre, ses résultats ouvrent certaines pistes de réflexion à propos de modifications ou d'ajustements dans l'enseignement de l'anglais au Cycle d'orientation.

Nous avons identifié une dizaine de pistes, que nous livrons ci-dessous en fonction de leur principal objet. Elles sont présentées en trois groupes (objectifs du système, fonctionnement du système, questionnements scientifiques), sans que l'ordre de présentation suppose une hiérarchisation en termes d'importance ou d'urgence ; il va de soi qu'une telle liste ne saurait, en l'état, être considérée comme exhaustive.

Sur le plan des objectifs du système

1. Il est nécessaire de conduire une réflexion d'ensemble sur la politique d'enseignement des langues étrangères au niveau le plus général (ce que le Conseil de l'Europe appelle la *politique linguistique éducative*). Les objectifs du système, rappelons-le, se situent en amont des questions didactiques : il s'agit d'abord de savoir quelles langues on veut enseigner, pour quelles raisons, à qui, à partir de quel moment et jusqu'à quel niveau de compétence.
2. Bien entendu, les objectifs généraux en matière d'enseignement des langues ont des conséquences pour l'organisation et le fonctionnement du système, qu'il s'agisse de formation des enseignants, de définition des standards ou de modalités d'évaluation. Ainsi, par exemple, la question d'une coordination plus forte dans l'enseignement des langues étrangères, éventuellement d'une didactique intégrée de ces matières, peut être réexaminée. La réflexion sur ces sujets ne peut être réalisée dans un contexte strictement genevois. Certes, les travaux en cours sur le plan suisse – notamment au travers du projet HarmoS qui vise à harmoniser objectifs et standards au niveau fédéral – portent sur la deuxième langue enseignée, mais pas sur la troisième. Cela dit, les débats actuels dans plusieurs cantons alémaniques, avec votations populaires à la clef, remettent en cause la place respective des langues nationales et de l'anglais, de sorte qu'il n'est plus guère convaincant de réfléchir à l'enseignement des langues étrangères indépendamment les unes des autres.

Sur le plan du fonctionnement du système

3. Il existe un besoin certain de clarification du *statut* de l'anglais au Cycle d'orientation. Plus précisément, il convient de se prononcer nettement pour son traitement comme discipline à part entière, au rôle comparable aux autres langues dans le cursus scolaire, à moins que l'on ne décide (mais il faut alors le dire explicitement) que l'on veut éviter que l'anglais puisse contribuer à une sélection et constituer un obstacle supplémentaire pour les élèves déjà en difficulté dans d'autres matières.
4. L'enseignement de l'anglais mérite d'être réexaminé dans la perspective d'une plus grande intégration entre ordres d'enseignement en vue de favoriser la continuité. La question est régulièrement soulevée à propos de l'allemand, mais elle est à long terme également pertinente pour l'anglais.
5. Il convient d'examiner la possibilité d'introduire des formes variées de différenciation de l'enseignement sur les plan interne et externe, y compris celle d'introduire des niveaux, et de formuler différents scénarios à cet égard. Il va de soi qu'un tel examen doit passer par une véritable évaluation de ces scénarios, c'est-à-dire par une pesée rigoureuse et sans *a priori* de l'ensemble de leurs avantages et inconvénients. En lien avec cette question, le principe des « mêmes objectifs pour tous » se révèle problématique à différents titres et mérite un réexamen critique.
6. Divers arguments semblent militer en faveur d'un accroissement de la dotation horaire, en particulier de l'adjonction d'une troisième heure en 7^e. Cependant, les implications d'un tel accroissement doivent être étudiées dans le cadre de différents scénarios qui incorporent également d'autres modifications touchant par exemple aux plans d'études et aux objectifs.

Sur le plan de l'examen scientifique proprement dit

7. Il y a lieu d'étudier comment, du point de vue des élèves, on apprend les langues, en tenant compte du fait que leurs conceptions peuvent être très différenciées (point dont tiennent compte les projets d'éveil aux langues) ; du reste, toutes ne cadrent pas forcément avec les principes qui sous-tendent le plan d'études.
8. Les conceptions qu'ont les enseignants de l'apprentissage des langues méritent également un examen, aussi bien en termes de positionnement par rapport aux concepts énoncés par le plan d'études qu'en relation avec leurs choix pédagogiques ; un tel examen devrait entre autres viser à évaluer la cohérence entre leurs conceptions propres, la ligne adoptée par le plan d'études, et les pratiques d'enseignement et d'évaluation.
9. Une observation des pratiques pédagogiques en classe peut être envisagée, en vue de tester tout particulièrement certaines d'entre elles (pratiques de différenciation par les enseignants, besoins des élèves en difficulté ou, au contraire, en progression rapide ; mise en évidence des processus qui sont à la source des très grosses différences d'acquisition constatées en fin de 9^e degré).
10. L'enquête peut être prolongée au 10^e degré afin d'estimer la contribution réelle de l'anglais appris au Cycle d'orientation à la progression ultérieure des élèves.

La généralisation de l'enseignement de l'anglais constitue donc une réforme largement souhaitée et attendue, dont les enjeux non seulement éducatifs, mais sociaux, culturels, économiques et politiques sont considérables. Cependant, derrière le consensus qui entoure l'objectif d'enseigner l'anglais à tous les élèves, l'analyse de la mise en œuvre de cette réforme montre qu'à plusieurs titres, elle est susceptible de clarifications et d'améliorations. Celles-ci peuvent contribuer de façon sensible à répondre aux vœux des élèves et à permettre à l'école de mieux s'acquitter de ses missions. ■

Références

- Appel, René et Muysken, Pieter (1987). *Language contact and bilingualism*. London : Edward Arnold.
- Baker, Colin (1992). *Attitudes and Language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Beacco, Jean-Claude et Byram, Michael (2003). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg : Conseil de l'Europe (Division des politiques linguistiques).
- Berthoud, Anne-Claude (2001). Traces discursives des représentations. In D. Moore (dir.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. Paris : Didier, 149-163.
- Bildungsplanung Zentralschweiz (2001). *Grobkonzept Englisch an der Primarschule*. Luzern : Bildungsplanung Zentralschweiz.
- Bonnet, Gérard (Ed.) (2002). *The Assessment of Pupils' Skills in English in Eight European Countries*. Paris : Centre de l'informatique statistique et de l'aide à la décision, Ministère de la Jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche.
- Bradley, Steve et Taylor, Jim (2004). The economics of secondary schooling. In Geraint Johnes & Jill Johnes (eds.), *International Handbook on the Economics of Education*. Cheltenham : Edward Elgar, 368-414.
- Bueler, Xaver, Stebler, Rita, Stöckli, Georg und Stotz, Daniel (2000). *Schulversuch « Schulprojekt 21 », Wissenschaftliche Evaluation, Bericht I zuhanden der Bildungsdirektion des Kantons Zürich*. Zürich und Winterthur : Pädagogisches Institut Universität Zürich, Zürcher Hochschule Winterthur.
- Bueler, Xaver, Stebler, Rita, Stöckli, Georg und Stotz, Daniel (2001). *Schulprojekt 21, Lernen für das 21. Jahrhundert ? Externe wissenschaftliche Evaluation, Schlussbericht zuhanden der Bildungsdirektion des Kantons Zürich*. Zürich und Winterthur : Pädagogisches Institut Universität Zürich, Zürcher Hochschule Winterthur.
- Commission sur la Ligne de force no 2 (1995). *Redéfinition des savoirs essentiels et de leur enseignement*. Genève : Cycle d'orientation (Document interne).
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (Ed.) (2000). *Portfolio européen des langues. Version pour jeunes et adultes*. Berne : blmv, Editions scolaires du canton de Berne.
- Conseil de l'Europe (2000). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier (ou <http://culture2.coe.int/portfolio/documents/cadrecommun.pdf>).
- Conseil de l'Europe. *DIALANG : tests et activités d'auto-évaluation en ligne pour 14 langues*. www.dialang.org.
- Cycle d'orientation (2005). *Harmonisation de la périodicité de l'évaluation du travail des élèves au cycle d'orientation*. Rapport général du lundi 24 janvier.

- Cycle d'orientation (2000). Grille horaire introduite dans les 17 établissements du Cycle d'orientation au 7^e degré à la rentrée 2000. *Cap'CO*, 9, 4.
- Davaud, Clairette, Gros, Dominique et Hexel, Dagmar (2005). *Climat d'établissement : enquête auprès des directrices et directeurs des collèges du Cycle d'orientation*. Genève : Service de la recherche en éducation.
- Davaud, Clairette et Hexel, Dagmar (2003). *La nouvelle maturité gymnasiale. Orientation et intérêt des élèves de 4^e*. Genève : Service de la recherche en éducation.
- Département de l'instruction publique (1998). *Recommandations DiGS (Deutsch in Genfer Schulen) : à propos de l'acquisition de la grammaire allemande*. Genève : Département de l'instruction publique.
- Département de l'instruction publique (2002). *Plan d'études ANGLAIS. Version provisoire 2002-2003*. Genève : Département de l'instruction publique.
- de Pietro, Jean-François (1992). « Roestis ou Bratwurst ? Connaissance et stéréotypes des élèves romands à l'égard de l'Allemagne et de la Suisse allemande », *CO Informations*, 4, 10-13.
- de Pietro, Jean-François (1994). « Une variable négligée : les attitudes. Représentations culturelles de l'Allemagne et apprentissage de l'allemand », *Education et recherche* 16 (1), 89-111.
- Diehl, Erika, Christen, Helen, Leuenberger, Sandra, Pelvat, Isabelle et Studer, Thérèse (2000). *Grammatikunterricht : Alles für der Katz? : Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch*. Tübingen : Niemeyer.
- Direction générale du Cycle d'orientation (1995). *Le changement au Cycle d'orientation, une vision globale, trois lignes de force*. Genève : Cycle d'orientation (Document interne).
- D'Hainaut, Louis (1980). *Des fins aux objectifs de l'éducation*. Bruxelles et Paris : Editions Labor et Fernand Nathan.
- Ellis, Rod (1994/2003). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford : Oxford University Press.
- Favre, Bernard, Nidegger, Christian, Osiek, Françoise et Saada, El Hadi (1999). *Le changement : un long fleuve tranquille ?* Genève : Service de la recherche en éducation.
- Favre d'Echallens, Marc (dir.) (2004). L'avenir s'écrit aussi en français [Numéro thématique]. *Panoramiques*, 69.
- Felder, Dominique (1987). *La scolarisation de l'informatique à Genève*. Genève : Service de la recherche sociologique, Cahier n° 22.
- Gardner, Robert C., et Lambert, Wallace E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers.
- Golan, André (1999). Enseignement des langues 2000. *Cap'CO*, 7, 1.
- Grin, François (1994). *L'économie de l'éducation et l'évaluation des systèmes de formation*. Aarau : SKBF/CSRE.
- Grin, François (1999). *Compétences et récompenses. La valeur des langues en Suisse*. Fribourg : Editions Universitaires Fribourg.

- Grin, François (2002). *L'économie de la langue et de l'éducation dans la politique d'enseignement des langues*. Série « Politiques linguistiques ». Strasbourg : Conseil de l'Europe, Direction Générale IV ("School, out-of-school and higher education").
- Grin, François (2005). New Constitution, New Legislation? Language Policy in the 'Swiss Exception'. <http://www.sciencesociales.uottawa.ca/crfpp/pdf/debat/Grin.pdf>.
- Grin, François et Korth, Britta (2005). On the reciprocal influence of language politics and language education : the case of English in Switzerland. *Language Policy*, 4 (1), 67-85.
- Hexel, Dagmar (1996). *Recherches autour d'un manuel*. Genève : Centre de recherches psychopédagogiques.
- Hexel, Dagmar et Bitton, Sandrine (1999). *Du manuel du maître aux activités en classe. Un chemin à baliser par l'enseignant. Analyse de quelques séquences d'enseignement avec la méthode d'allemand SOWIESO*. Genève : Centre de recherches psychopédagogiques du Cycle d'orientation et SRED.
- Klein, Carlo (2004). *La valorisation des compétences linguistiques : importance du sexe et/ou du statut professionnel*, 11^e Journées d'étude sur les données longitudinales. Dijon, 27-28 mai.
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) (2001). *Europäisches Portfolio der Sprachen*. Bönen : Verlag für Schule und Weiterbildung.
- Lemelin, Clément (1998). *L'économiste et l'éducation*. Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Matthey, Marinette (dir.) (1997). Contacts de langues et représentations. Numéro thématique des *Travaux neuchâtelois de linguistique (TRANEL)*, 27.
- Müller, Nathalie et de Pietro, Jean-François (2001). « Que faire de la notion de représentation ? Que faire des représentations ? ». In Danièle Moore (dir.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. Paris : Didier, 51-64.
- Nidegger, Christian (coord.) (2005). *Compétences des jeunes romands. Résultats de la seconde enquête PISA auprès des élèves de 9^e année*. Neuchâtel : IRDP.
- Ntamakiliro, Ladislav, Monnard, Isabelle et Gurtner, Jean-Luc (2000). Mesure de la motivation scolaire des adolescents : construction et validation de trois échelles complémentaires. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 29, (4), 673-693.
- OCSTAT (2004). *Annuaire statistique du canton de Genève*. Genève : Office cantonal de la statistique.
- Phillipson, Robert (2003). *English-Only Europe ?* London : Routledge.
- Rastoldo, François et Evrard, Annick (2004). *La nouvelle organisation du Cycle d'orientation. Rapport I : Transitions scolaires de la première volée d'élèves soumises à la nouvelle structure du Secondaire I*. Genève : Service de la recherche en éducation.
- Rastoldo, François, Kaiser, Claude et Alliata, Roberta (2005). *La nouvelle organisation du Cycle d'orientation. Rapport II : Choix d'options au CO et orientations au Secondaire II vues par les élèves. Transitions entre les degrés 6 et 9 vues par les directions de collèges*. Genève : Service de la recherche en éducation.

- Rastoldo, François, Evrard, Annick et Kaiser, Claude (2006). *La nouvelle organisation du Cycle d'orientation. Rapport III : Intégration au secondaire II des élèves soumis à la nouvelle structure du Cycle d'orientation*. Genève : Service de la recherche en éducation.
- Rhyn, Heinz, Moser, Urs und Stamm, Margrit (2002). *Evaluation Englischobligatorium auf der Sekundarstufe I im Kanton Zürich*. Zürich und Aarau : Kompetenzzentrum für Bildungsevaluation und Leistungsmessung an der Universität Zürich, Institut für Bildungs- und Forschungsfragen Aarau.
- Ricento, Thomas (dir.) (2000). *Ideology, Politics and Language Policies. Focus on English*. Amsterdam : John Benjamins.
- Schmid, Christian (1996). Les six priorités pour le Cycle d'orientation. *Co-infos-flash, 1*, Editorial.
- Schneider, Günther (n.d.). *A propos d'auto-évaluation*. Adaptation française du texte Selbstbeurteilung. DGPO-C.A.-LE PEL.
- Schulinspektorat Graubünden (2003). *Erhebung Pflichtfremdsprachen Englisch/Italienisch, 1. Klasse Oberstufe, Schuljahr 2002/03*. Graubünden : Schulinspektorate Mittelbünden, Plessur, Rheintal, Surselva.
- Skehan, Peter (1989). *Individual differences in second language learning*. London : Edward Arnold.
- Sonntag, Selma (2003). *The Local Politics of Global English*. Lanham, etc. : Lexington Books.
- Stotz, Daniel und Meuter, Tessa (2003). Embedded English : Integrating content and language learning in a Swiss primary school project. *Bulletin suisse de linguistique appliquée, 77*, 83-101.
- Van Zanten, Agnès (2001). *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris : Presses universitaires de France (Coll. Le lien social).
- Watts, Richard et Murray, Heather (dir.) (2001). *Die fünfte Landessprache ? Englisch in der Schweiz*. Bern : Akademische Kommission Universität Bern.

Annexe I : Tableaux faisant référence aux chapitres

Chapitre 1

Tableau A-1.1. Participation à l'enquête par établissement

Collège	Nombre d'enseignants d'anglais	Nombre de répondants GECKO
C1	17	8
C2	15	13
C3	15	10
C4	14	8
C5	13	12
C 6	13	9
C7	13	9
C8	13	9
C9	12	9
C10	12	8
C11	11	7
C12	11	6
C13	10	6
C14	10	5
C15	9	5
C16	8	6
C17	8	4
C18	4	4
<i>Total</i>	<i>208</i>	<i>138⁽¹⁾</i>

¹ Un questionnaire nous est parvenu sans indication du lieu de travail et du nom.

Chapitre 5

Tableau A-5.1. Cours privés suivis par profil social d'établissement

collège	profil inférieur %	collège	profil moyen-inférieur %	collège	profil moyen-supérieur %	collège	profil supérieur %
C1	12.2	C6	14.9	C10	22.1	C14	18.8
C2	11.7	C7	10.9	C11	21.0	C15	17.9
C3	10.5	C8	8.2	C12	18.1	C16	17.3
C4	9.8	C9	7.5	C13	16.8	C17	10.1
C5	4.4						

Tableau A-5.2. Scores d'auto-évaluation pour les quatre compétences

Auto-évaluation de la compréhension orale (minimum 4, maximum 12)

niveau	moyenne	écart-type	N
A1	10.93	1.26	3396
A2	10.34	1.79	3392
B1	8.82	2.17	3369

Auto-évaluation de la compréhension écrite (minimum 4, maximum 12)

niveau	moyenne	écart-type	N
A1	10.66	1.81	3365
A2	9.70	2.14	3351
B1	9.08	2.28	3350

Auto-évaluation de l'expression orale (minimum 4, maximum 12)

niveau	moyenne	écart-type	N
A1	10.25	1.77	3366
A2	9.86	1.95	3351
B1	7.72	2.39	3352

Auto-évaluation de l'expression écrite (minimum 4, maximum 12)

niveau	moyenne	écart-type	N
A1	9.85	2.24	3377
A2	9.54	2.10	3379
B1	8.26	2.41	3376

Tableau A-5.3. Elèves estimant avoir atteint ou non un niveau donné dans les quatre compétences

Compréhension orale / écouter et comprendre

	A1 atteint %		A2 atteint %		B1 atteint %		« B2 » atteint %
	facilement	pas	facilement	pas	facilement	pas	facilement
regroupement A	78.5	1.7	68.7	2.9	38.5	13.5	16.4
regroupement H	78.5	2.5	68.7	4.4	42.7	13.1	20.7
regroupement B	64.0	6.0	43.4	14.2	24.8	28.3	11.9

Compréhension écrite / lire et comprendre

	A1 atteint %		A2 atteint %		B1 atteint %		« B2 » atteint %
	facilement	pas	facilement	pas	facilement	pas	facilement
regroupement A	77.7	2.6	59.9	6.4	45.6	10.4	17.2
regroupement H	72.5	4.3	55.1	9.7	45.2	14.4	19.3
regroupement B	49.6	12.7	33.2	22.8	23.6	28.8	10.6

Expression orale / parler

	A1 atteint %		A2 atteint %		B1 atteint %		« B2 » atteint %
	facilement	pas	facilement	pas	facilement	pas	facilement
regroupement A	67.4	3.5	60.6	5.8	23.8	26.9	11.6
regroupement H	65.8	5.8	59.1	8.2	27.2	26.5	15.0
regroupement B	41.6	13.4	36.4	21.1	15.8	44.0	9.4

Expression écrite / écrire

	A1 atteint %		A2 atteint %		B1 atteint %		« B2 » atteint %
	facilement	pas	facilement	pas	facilement	pas	facilement
regroupement A	64.0	5.0	54.6	7.4	33.1	18.5	12.5
regroupement H	59.4	9.2	53.9	9.8	27.0	26.5	16.3
regroupement B	29.4	25.9	29.6	24.7	15.7	44.0	8.2

Tableau A-5.4. Score à l'épreuve commune par profil social des collèges

Regroupement A (score maximum : 161 points)

collège	profil inférieur		collège	profil moyen-inférieur		collège	profil moyen-supérieur		collège	profil supérieur	
	moyenne	écart-type		moyenne	écart-type		moyenne	écart-type		moyenne	écart-type
C1	119.3	20.09	C5	112.2	21.02	C9	122.0	21.31	C12	115.9	20.00
C2	120.4	19.66	C6	113.0	23.14	C10	127.9	17.07	C13	120.8	18.46
C3	124.2	18.65	C7	117.4	22.20	C11	128.6	17.64	C14	123.2	22.64
C4	126.3	18.35	C8	118.8	17.92						

Regroupement B (score maximum : 135 points)

collège	profil inférieur		collège	profil moyen-inférieur		collège	profil moyen-supérieur		collège	profil supérieur	
	moyenne	écart-type		moyenne	écart-type		moyenne	écart-type		moyenne	écart-type
C1	70.0	19.05	C5	70.7	21.98	C9	73.8	19.20	C12	68.8	18.68
C2	67.3	15.00	C6	66.4	18.70	C10	71.1	20.32	C13	66.0	26.40
C3	65.8	20.01	C7	58.3	17.98	C11	63.5	21.73	C14	57.4	18.10
C4	65.1	17.72	C8	56.2	17.20						

Regroupement H (score maximum : 161 points)

profil inférieur		profil moyen-inférieur		profil moyen-supérieur		profil supérieur	
moyenne	écart-type	moyenne	écart-type	moyenne	écart-type	moyenne	écart-type
105.0	28.42	-	-	112.8	26.60	109.9	27.25

Tableau A-5.5. Rendement à l'épreuve commune en fonction des acquis antérieurs

Regroupement A

connaissances antérieures	N	moyenne	écart-type
élèves sans connaissances préalables	1051	116.9	19.89
élèves ayant fréquenté une école où l'anglais était enseigné	111	124.0	18.77
élèves ayant suivi des cours privés (moins de deux ans)	209	125.0	19.87
élèves parlant l'anglais avec au moins un des parents (sans cours)	231	125.4	20.41
élèves ayant suivi des cours privés (plus de 2 ans)	136	131.1	18.67
élèves ayant fréquenté une école anglophone	62	139.6	18.23

Regroupements H et B

	regroupement H			regroupement B		
	N	moyenne	écart-type	N	moyenne	écart-type
élèves sans connaissances préalables	294	101.8	27.43	410	63.0	18.45
élèves ayant fréquenté une école où l'anglais était enseigné	30	117.6	27.43	57	67.8	21.74
élèves ayant suivi des cours privés	90	117.9	26.45	66	69.4	21.23
élèves ayant fréquenté une école anglophone	19	120.8	33.75	22	71.9	27.45
élèves parlant l'anglais avec au moins un des parents (sans cours)	55	126.1	23.63	29	72.6	24.58

Tableau A-5.6. Récapitulation des différentes évaluations

Regroupement A

	enseignants « acquis satisfaisants » %	65% de rendement à l'épreuve commune (version A-H) %	élèves « A2 très facilement atteint » %	80% de rendement à l'épreuve commune (version A-H) %
compréhension orale / écouter	86	69	69	22
compréhension écrite / lire	88	77	60	52
expression écrite / écrire	69	76	55	51
expression orale / parler	48	–	61	–

Regroupement B

	enseignants « acquis satisfaisants » %	50% de rendement à l'épreuve commune (version B) %	élèves « A2 très facilement atteint » %	80% de rendement à l'épreuve commune (version B) %
compréhension orale / écouter	52	38	43	7
compréhension écrite / lire	38	53	33	5
expression écrite / écrire	13	52	30	5
expression orale / parler	15	–	36	–

Tableau A-5.7. Moyenne des notes d'anglais, allemand, français et mathématiques par regroupement

	moyenne	écart-type	N
regroupement A			
anglais	4.6	.764	2153
français	4.4	.631	2138
allemand	4.2	.874	2130
mathématiques	4.1	.829	2153
regroupement H			
anglais	4.6	.896	657
français	4.4	.685	666
allemand	4.3	.714	641
mathématiques	4.2	.686	667
regroupement B			
anglais	4.1	.781	742
français	4.0	.565	729
allemand	3.7	.634	721
mathématiques	3.8	.647	741

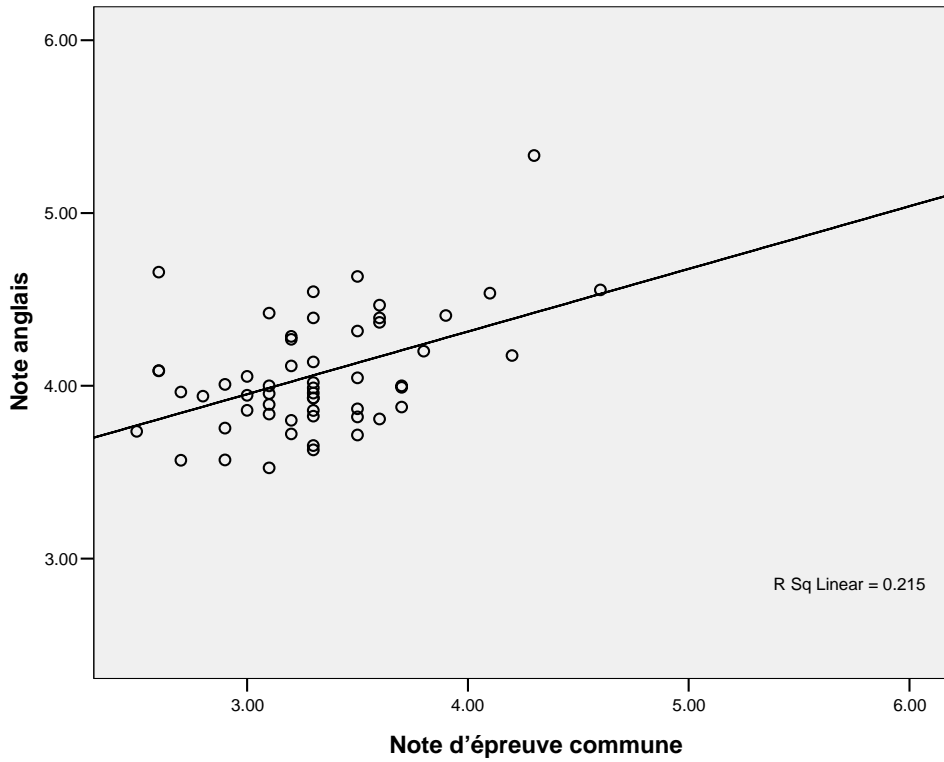
Tableau A-5.8. Moyenne des notes d'anglais par composition de classe
Regroupement A

	moyenne	écart-type	N
classes ne comportant pas d'élèves de l'option <i>latin</i>	4.5	.313	47
classes composées jusqu'à la moitié d'élèves de l'option <i>latin</i>	4.6	.277	46
classe entièrement ou majoritairement composées d'élèves de l'option <i>latin</i>	5.0	.225	9

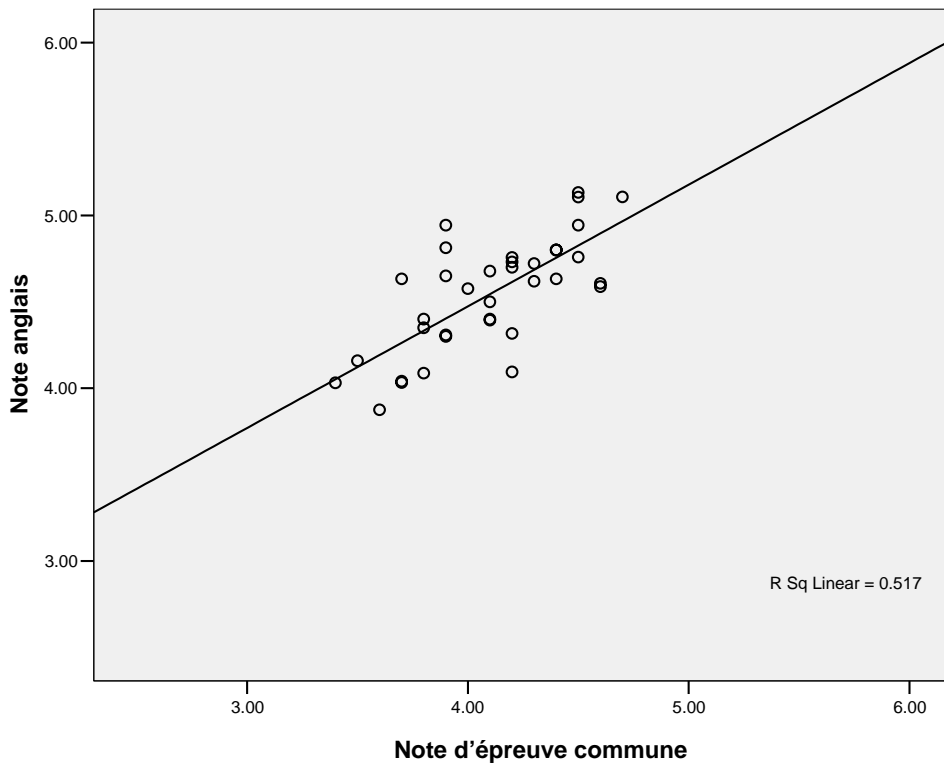
Regroupement B

	moyenne	écart-type	N
classes entièrement ou majoritairement composées d'élèves de l'option <i>sciences</i>	4.1	.313	19
classes entièrement ou majoritairement composées d'élèves de l'option <i>art</i>	4.1	.349	39

Graphique A-5.1. Corrélation entre moyennes des notes à l'épreuve commune et moyennes des notes de fin d'année des classes - Regroupement B



Graphique A-5.2. Corrélation entre moyennes des notes à l'épreuve commune et moyennes des notes de fin d'année des classes - Regroupement H



Chapitre 6

Tableau A-6.1. Motivations pour l'acquisition de l'anglais - Taux d'adhésion par sexe et regroupement

	garçons	filles	A	B
Facteur 1 : Position générale face à l'anglais				
▽ Je ne vois pas précisément à quoi l'anglais pourrait me servir (item 72)	9.5	4.8	4.6	15.8
Etre bien préparé à n'importe quel futur métier (item 54)	93.5	97.8	97.5	89.5
Aujourd'hui, l'anglais fait partie d'une bonne culture générale (item 67)	87.6	93.5	92.6	84.0
Mes parents sont enchantés que j'apprenne l'anglais (item 76)	85.7	91.9	91.0	82.4
Savoir l'anglais, c'est un « plus » quand on habite dans une ville internationale comme Genève (item 75)	83.1	89.2	88.1	78.4
L'anglais offre un accès à toutes les cultures du monde (item 71)	72.7	79.7	75.5	75.9
Sans l'anglais, on est mal équipé pour la société dans laquelle on vit (item 69)	65.5	68.5	68.7	60.7
Facteur 2 : Formation et communication				
Pouvoir voyager facilement dans le monde entier (item 56)	94.3	97.5	97.0	92.9
Faire plus tard un métier dans lequel l'anglais est indispensable (item 58)	89.8	93.9	93.5	85.4
Pouvoir communiquer avec des gens de partout (item 63)	89.8	94.6	94.5	84.3
Aller étudier ou travailler à l'étranger (item 62)	87.3	94.1	92.8	84.0
Faire des études supérieures (item 61)	85.7	89.1	89.8	78.8
Lire des livres en langue originale (item 55)	40.6	47.4	44.9	41.5
Facteur 3 : Reconnaissance sociale				
Quand on parle bien l'anglais, on est plus vite reconnu comme quelqu'un de compétent (item 70)	74.2	71.2	73.1	72.7
On ne peut pas s'attendre à avoir une bonne situation professionnelle si on ne sait pas l'anglais (item 68)	56.4	57.2	55.6	57.5
Savoir l'anglais est indispensable pour être dans le coup (item 78)	55.9	50.2	51.0	56.4
Quand on sait bien l'anglais, on peut impressionner les autres (item 79)	38.7	34.1	33.0	46.4
Quand on sait bien l'anglais, on ne risque pas de se retrouver au chômage (item 74)	19.8	15.3	15.6	23.5
Facteur 4 : Médias et loisirs				
Trouver des informations sur Internet (item 65)	76.2	73.7	76.5	69.4
Mieux comprendre les films et les paroles des clips à la télévision (item 57)	62.7	70.3	64.7	73.6
Comprendre des chansons en anglais (item 64)	54.2	67.3	59.2	67.5
Discuter dans des <i>chats</i> avec des jeunes du monde entier (item 60)	35.2	34.8	34.3	38.6
Facteur 5 : Conditions de travail futures				
Pouvoir trouver un travail plus intéressant (item 66)	86.5	87.3	87.3	85.6
Avoir plus tard un travail bien payé (item 59)	81.6	76.1	77.4	80.6
Facteur 6 : Distance critique				
▽ Quand on sait l'anglais, on n'a pas besoin d'apprendre d'autres langues (item 73)	19.7	11.6	12.7	24.4
Dans la vie, il y a d'autres langues qui sont tout aussi utiles que l'anglais (item 77)	77.5	84.2	82.1	78.9
Dans la vie professionnelle, l'allemand est tout aussi utile que l'anglais (item 80)	48.4	55.9	52.7	48.5

Pourcentage de jeunes estimant importante ou très importante une raison d'apprendre l'anglais, ou se disant plutôt d'accord, voire tout à fait d'accord avec l'affirmation considérée (valeurs manquantes non exclues)

Cases gris clair [gris foncé] : forte sur- [sous-] représentation (résidu ajusté > 3 ou < -3)

Les élèves du regroupement H sont exclus du tableau car ils ne présentent jamais de sur- ou de sous-représentation en termes du critère retenu.

▽ : item inversé pour l'analyse factorielle

Les pourcentages d'adhésion rapportés dans ces tableaux figurent sur fond gris clair en cas de forte sur-représentation, et sur fond gris foncé en cas de forte sous-représentation. La sur- ou sous-représentation est statistiquement significative lorsque le résidu standardisé ajusté (basé sur l'écart entre l'effectif observé d'une case et l'effectif attendu en cas d'indépendance entre la variable de ligne et la variable de colonne) dépasse 2 (respectivement -2). Afin de porter l'attention sur les effets particulièrement marqués, nous utilisons ici comme critères les valeurs 3 et -3.

Tableau A-6.2. Attitudes face à l'anglais dans la vie quotidienne - Taux d'adhésion par sexe et par regroupement

	garçons	filles	A	B
N'importe quelle langue pourrait servir de langue internationale (item 81)	40.7	42.0	39.9	48.2
Pour les Romands, il est plus important de savoir l'allemand que l'anglais (item 82)	46.8	50.2	49.6	48.2
Il y a trop d'anglais dans la publicité (affiches, magazines, etc.) (item 83)	38.3	33.1	34.1	40.4
Ce serait une bonne chose que l'anglais devienne la langue de communication entre les Romands et les Alémaniques (item 84)	52.8	49.8	51.6	49.9
Dans un groupe où quelqu'un ne sait pas le français, il est normal de passer à l'anglais (item 85)	74.5	73.1	77.0	67.8
L'anglais prend trop de place à la radio et à la télévision (item 86)	30.7	27.1	28.5	31.5
Les affiches publicitaires en anglais sont difficiles à comprendre (item 87)	22.3	19.7	17.5	32.3

Pourcentage de jeunes se disant plutôt d'accord ou tout à fait d'accord avec l'affirmation considérée (valeurs manquantes non exclues)
Cases gris clair [gris foncé] : forte sur- [sous-] représentation (résidu ajusté > 3 ou <-3)

Tableau A-6.3. Attitudes face à l'anglais dans la vie quotidienne - Taux d'adhésion par catégorie socio-professionnelle

	CSP basse	CSP moyenne	CSP élevée
N'importe quelle langue pourrait servir de langue internationale (item 81)	44.8	4.0	38.8
Pour les Romands, il est plus important de savoir l'allemand que l'anglais (item 82)	49.5	48.1	47.5
Il y a trop d'anglais dans la publicité (affiches, magazines, etc.) (item 83)	39.6	33.4	35.0
Ce serait une bonne chose que l'anglais devienne la langue de communication entre les Romands et les Alémaniques (item 84)	53.1	50.9	49.1
Dans un groupe où quelqu'un ne sait pas le français, il est normal de passer à l'anglais (item 85)	70.5	73.9	78.4
L'anglais prend trop de place à la radio et à la télévision (item 86)	32.1	26.6	28.1
Les affiches publicitaires en anglais sont difficiles à comprendre (item 87)	26.2	19.3	16.1

Pourcentage de jeunes se disant plutôt d'accord ou tout à fait d'accord avec l'affirmation considérée (valeurs manquantes non exclues)
Cases gris clair [gris foncé] : forte sur- [sous-] représentation (résidu ajusté > 3 ou <-3)

Tableau A-6.4. Attitudes face à l'anglais selon la langue maternelle

	francophones	allophones	anglophones	non-anglophones
N'importe quelle langue pourrait servir de langue internationale (item 81)	41.1	44.1	35.0	43.1
Pour les Romands, il est plus important de savoir l'allemand que l'anglais (item 82)	49.1	43.7	45.1	49.9
Il y a trop d'anglais dans la publicité (affiches, magazines, etc.) (item 83)	35.0	41.8	27.8	37.9
Ce serait une bonne chose que l'anglais devienne la langue de communication entre les Romands et les Alémaniques (item 84)	51.6	49.4	59.6	49.0
Dans un groupe où quelqu'un ne sait pas le français, il est normal de passer à l'anglais (item 85)	74.1	71.2	80.1	72.1
L'anglais prend trop de place à la radio et à la télévision (item 86)	28.4	32.5	23.1	30.7
Les affiches publicitaires en anglais sont difficiles à comprendre (item 87)	20.2	27.3	12.2	23.0

Pourcentage de jeunes se disant plutôt d'accord ou tout à fait d'accord avec l'affirmation considérée (valeurs manquantes non exclues)
Cases gris clair [gris foncé] : forte sur- [sous-] représentation (résidu ajusté > 2 ou <-2)

Tableau A-6.5. Représentations de l'anglais par sexe et regroupement

L'anglais me fait penser... (items 115 - 134)	garçons	filles	A	B
<i>Facteur 1 : Valeurs morales</i>				
à la paix	3.03	2.84	2.94	2.98
au respect	3.23	3.12	3.11	3.30
à l'égalité	3.30	3.23	3.26	3.29
à la tradition	2.92	2.95	2.89	3.11
à la liberté	3.56	3.46	3.52	3.44
à l'insouciance	2.80	2.44	2.61	2.81
à l'ouverture	3.54	3.61	3.61	3.47
à la fête	3.68	3.83	3.76	3.72
<i>Facteur 2 : Technologie et modernité</i>				
à la technologie	4.26	3.95	4.15	3.95
au progrès	4.02	4.11	4.08	3.95
à la modernité	4.03	4.10	4.21	3.74
à la mode	4.02	4.37	4.22	4.14
à la science	3.87	3.28	3.60	3.43
à la consommation	3.84	3.81	3.89	3.61
aux loisirs	3.89	3.79	3.87	3.73

Facteur 3 : Violence et domination				
à la violence	2.93	2.64	2.71	2.92
au pouvoir	3.36	3.37	3.34	3.37
à l'injustice	2.72	2.44	2.50	2.81
à la domination	3.05	3.00	3.01	3.03
à la fortune	3.86	3.66	3.73	3.81

Echelle de 1 à 6 ; valeur centrale : 3,5

Les cases grisées indiquent des écarts de moyenne significatifs (entre filles et garçons et entre regroupements A et B respectivement).

Annexe II : Annexes thématiques

Annexe II-1 : Les élèves et les langues

Dans le cadre de la recherche GECKO, ce sont les expériences extrascolaires actuelles ou antérieures des élèves avec la langue anglaise qui nous intéressent au premier chef : l'anglais est-il parlé en famille, appris dans une école, dans le cadre de cours privés ou lors de séjours linguistiques ? L'occasion d'interroger toute une volée d'élèves à la fin de l'école obligatoire permet également de dresser un tableau plus complet du plurilinguisme dans les familles et des cours de langue suivis parallèlement à l'école publique, et de se faire une idée de l'attrait des filières bilingues au Collège de Genève.

Les langues parlées en famille

La question 156 du questionnaire-élèves porte sur les langues que les élèves parlent *généralement* avec la mère, le père, les frères et les soeurs. Les réponses par rapport aux langues parlées avec la fratrie se sont avérées trop peu fiables et n'ont par conséquent pas été exploitées.

Les informations sur les langues parlées sont disponibles pour 3370 élèves, soit 83% de la volée de 9^e année du Cycle d'orientation en 2003-04. La majorité des élèves (90%) disent utiliser le français avec au moins un des parents, 32% parlent uniquement le français, 39% utilisent le français et *une* autre langue et 19% *plusieurs* autres langues parallèlement au français. Seuls 10% des élèves indiquent qu'ils ne parlent pas le français avec les parents, mais une ou plusieurs autres langues (graphique AT-1.1)². Le fait de ne pas parler le français en famille ne permet pas de préjuger d'une moins bonne maîtrise de cette langue. En effet, parmi les élèves qui indiquent ne pas parler le français avec les parents, près de la moitié (149 sur 326) sont nés à Genève, ont pu fréquenter une institution de la petite enfance et ont suivi leur scolarité dans le canton.

Ce taux élevé du multilinguisme pourrait cependant être dû à une interprétation trop large de la question. Le relevé des fréquences des différentes langues parlées avec les parents permet de contrôler la plausibilité des réponses.

² Dans le cadre de la recherche PISA 2003, 22% des élèves (de la volée de 9^e année de 2002-2003) ont indiqué parler le plus souvent une autre langue que le français à la maison. (Nidegger, 2005, p. 51).

Graphique AT-1.1. Nombre de langues parlées avec les parents

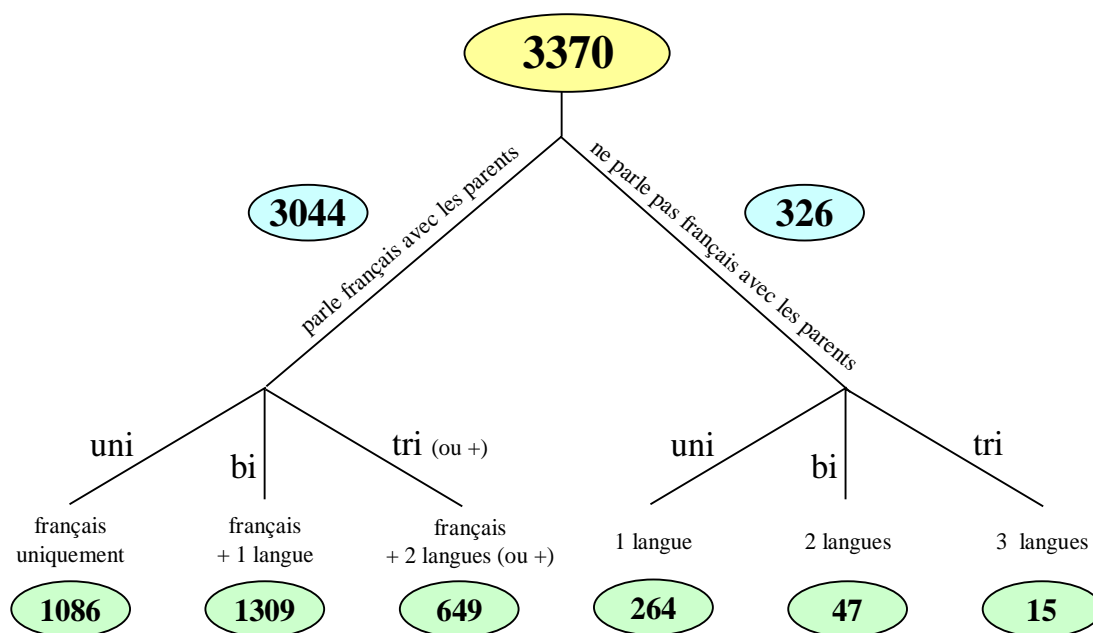


Tableau AT-1.1. Les langues parlées avec les parents

Langue(s) parlée(s) avec les parents	Français	Allemand	Anglais	Italien	Espagnol	Portugais	Albanais	Autres langues	N
une seule langue	1086	6	16	16	41	73	30	82	1350
français et une autre langue	1309	82	189 ⁽³⁾	231	244	246	52	220	1309
français et plusieurs autres langues	649	264	371	269	217	103	23	179	649
sans français, mais deux ou trois autres langues	-	13	26	20	27	12	7	31	62
total des répondants par langue	3044	365	602	536	529	434	112	512	3370
% des répondants	90.3%	10.8%	17.9%	15.9%	15.7%	12.9%	3.3%	15.2%	

Répartition de la *première langue parlée par les élèves selon la base de données scolaires (BDS) du canton de Genève ; état au 31.12.2003*

première langue parlée en % du total de la volée	62.7%	1.1%	1.6%	3.9%	7.6%	11.2%	3.3%	9.6%
--	-------	------	------	------	------	-------	------	------

³ Ce total a été ajusté : il ne comporte pas les élèves dont les parents ne parlent que peu ou pas l'anglais (item 159), ce qui est le cas pour 45 élèves.

Après le français, c'est l'anglais qui est le plus souvent mentionné comme langue *généralement* parlée avec les parents, soit par 602 élèves ou 18% des enquêtés. A titre indicatif, seuls 4% de la population résidente à Genève en 2000 (soit 413'673 personnes) déclarent l'anglais comme langue principale⁴. Même si l'on ajoute à ce taux un certain pourcentage de personnes travaillant dans des organisations internationales⁵ et dans les entreprises multinationales, qui résident en France, mais qui pourraient scolariser leurs enfants dans le système public genevois, ainsi que les familles multiculturelles dont on peut supposer qu'elles utilisent l'anglais comme une des langues véhiculaires, le pourcentage d'élèves ayant indiqué l'anglais comme langue généralement parlée avec un de leurs parents paraît trop élevé. Vu l'objet de l'enquête, il est vraisemblable que de nombreux élèves aient ainsi exprimé la désirabilité que l'anglais revêt à leurs yeux.

365 élèves (11%) disent parler l'allemand avec leurs parents. Cette valeur est cohérente par rapport aux quelque 12% de résidents à Genève d'origine alémanique ou allemande⁶. Toutefois, l'allemand comme langue principale est indiqué par 4% seulement des résidents du canton de Genève⁷ et un foyer sur 100 le déclare comme la première langue parlée par l'enfant⁸.

Les autres langues indiquées comme langue parlée avec les parents ne figurent pas dans les plans d'études de l'école obligatoire : il s'agit de l'italien (536 mentions), de l'espagnol (529 mentions), du portugais (434 mentions), de l'albanais (112 mentions) et d'un ensemble d'autres langues (512 mentions). Plus l'immigration du groupe linguistique est récente, plus la langue parlée avec les parents correspond aussi à l'indication de la première langue parlée par l'enfant. Ainsi, ces taux sont identiques pour les albanophones et très proches pour les lusophones. Par contre, pour les groupes d'immigration plus ancienne, la langue d'origine est pratiquée parallèlement au français ; aussi, seuls la moitié des élèves qui disent parler l'espagnol en famille ont, selon les indications de leurs parents, cette langue comme première langue parlée ; pour les italophones, les indications ne concordent que pour un quart.

Les cours de langues fréquentés

Nous avons également saisi le nombre d'élèves qui ont appris ou approfondi une langue dans des cours en dehors de l'école publique. A nouveau, nous distinguons les langues faisant partie du curriculum et les autres langues, bien que la fréquentation des cours d'allemand et d'anglais puisse aussi se concevoir dans le but d'un approfondissement de la langue d'origine, distinction qui n'a pas été faite dans le questionnaire.

⁴ Voir le tableau T16.16 qui est basé sur le recensement fédéral de la population dans l'*Annuaire statistique du canton de Genève*, 2004, p. 23.

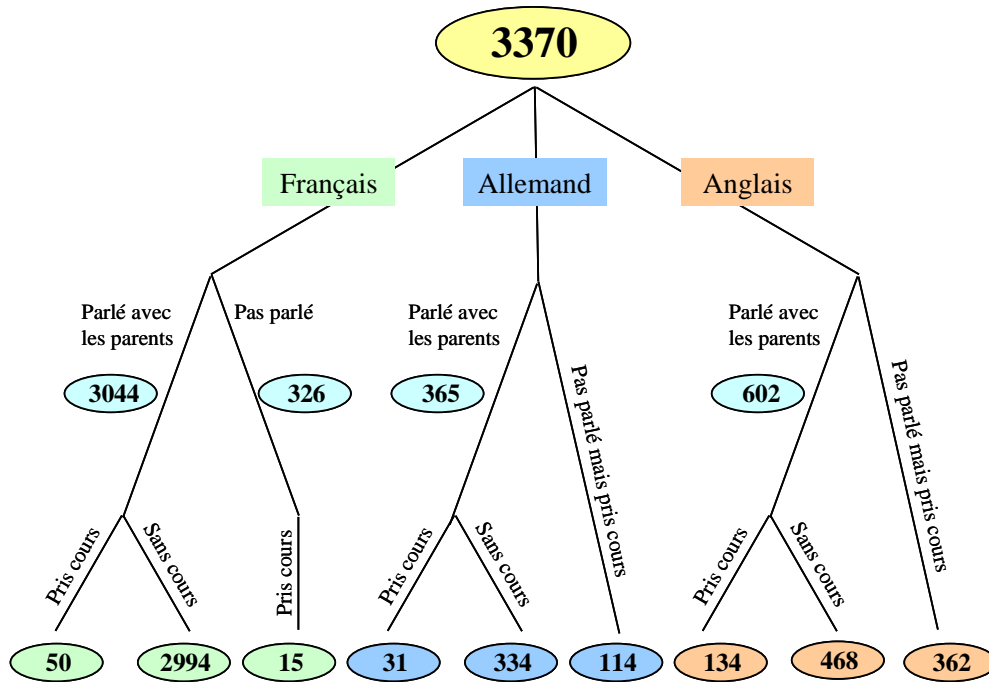
⁵ Selon un sondage en cours, ceci représente 30'000 personnes, dont un quart réside en France.

⁶ Voir également l'*Annuaire statistique du canton de Genève*, 2004, p. 23, tableau T01.14. Nous n'avons pas compté les Confédérés provenant des cantons de Fribourg et du Valais comme germanophones, mais inclus ceux du canton de Berne.

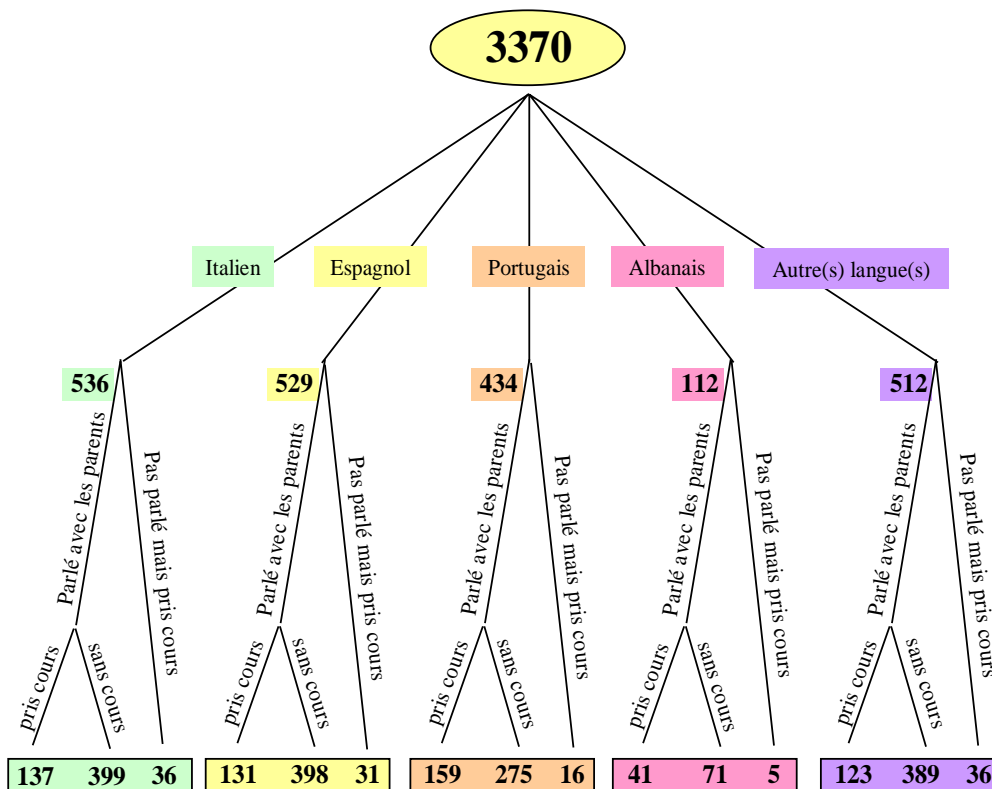
⁷ *Annuaire statistique du canton de Genève*, 2004, p. 385, tableau T16.16.

⁸ Selon la base de données scolaires du canton de Genève, état au 31 décembre 2003.

Graphique AT-1.2. Les langues du plan d'études parlées avec les parents ou non et approfondies ou non dans des cours extrascolaires



Graphique AT-1.3. Les langues hors plan d'études parlées avec les parents ou non et approfondies ou non dans des cours extrascolaires



Selon leurs propres indications, près de 40% des élèves ont pris ou prennent encore en 9^e année des cours de langue hors de l'école, qu'ils fassent partie du regroupement A ou B. La langue la plus apprise dans un contexte privé (commercial ou associatif) est l'anglais, indiqué par 496 élèves. Il est suivi par le portugais (175), l'italien (173), l'espagnol (162), l'allemand (145) et enfin le français (65). On peut en déduire que pour le français, l'offre de l'école satisfait les attentes des familles ou qu'un investissement dans des cours de langue française ne figure pas parmi leurs priorités. De même, la fréquentation extrascolaire de cours d'allemand (par 114 élèves qui ne parlent pas cette langue avec les parents) ne touche qu'une très faible proportion d'élèves.

On observe une différence dans la fréquentation de cours qui peut sembler de prime abord surprenante : les élèves de milieu social inférieur prennent proportionnellement plus de cours de langue (48%) que les élèves des classes moyenne et supérieure (35% et 40% respectivement). Toutefois, lorsqu'on regarde les langues étudiées, elles varient considérablement selon les couches sociales. L'anglais tend à être un choix de classe moyenne et, plus encore, de classe supérieure. À l'inverse, les langues de l'immigration, surtout récentes comme l'albanais et, plus encore, le portugais, sont principalement choisies par les élèves issus de familles de la catégorie socio-professionnelle inférieure. Le tableau AT-1.2 fournit un aperçu synthétique des choix de langues étudiées selon le milieu social de l'élève. La population de référence pour ce tableau est le sous-ensemble d'élèves qui a pris des cours dans *une seule* des langues étrangères, soit 78% de tous ceux qui déclarent avoir pris des cours. Ce choix se justifie d'abord par le fait qu'un tel relevé nécessite le recours à des catégories mutuellement exclusives, mais s'intéresser aux élèves qui ont dû ou voulu se limiter à une seule langue revient aussi à s'intéresser à une population dont les choix effectués et leur différenciation sont peut-être d'autant plus significatives. Le tableau n'inclut ni les élèves qui ont pris des cours de français, ni ceux qui disent étudier ou avoir étudié d'autres langues. Il s'agit dans les deux cas de petits effectifs ou de cas isolés.

Tableau AT-1.2. Fréquentation d'un seul cours de langue étrangère à l'extérieur de l'école - Sur- et sous-représentation selon la classe socio-professionnelle

langue	élèves qui ont pris des cours dans <i>une</i> langue		CSP inférieure		CSP moyenne		CSP supérieure	
	%	%	%	r ⁽⁹⁾	%	r	%	r
allemand	5.4	2.4	-3.5		6.1	.9	10.9	3.5
italien	14.3	14.0	-0.2		16.8	1.9	8.5	-2.3
anglais	40.7	19.1	-11.7		51.1	5.6	69.1	8.1
portugais	20.5	37.8	11.4		10.9	-6.3	1.2	-6.7
espagnol	15.2	18.6	2.6		14.1	-0.8	9.1	-2.4
albanais	3.9	8.1	5.5		1.0	-4.0	1.2	-2.0
total	100	100			100		100	

N = 989

Sont indiqués en gris foncé la sur-représentation et en gris clair la sous-représentation.

⁹ Le r désigne le résidu ajusté standardisé. Un résidu ajusté standardisé dont la valeur absolue est supérieure à 2 est considéré comme indicateur d'une sur- ou sous-représentation statistiquement significative. S'il est positif, il indique une sur-représentation (en gris foncé dans le tableau) ; négatif, il signale une sous-représentation (en gris clair). Les valeurs du résidu standardisé ajusté dépassant +4 ou -4 sont à considérer comme de fortes sur- ou sous-représentations ; celles comprises entre 2 et 4 (+ ou -) comme des sur- ou sous-représentations de faible intensité.

Les cours de langues hors plan d'études (qui sont le plus souvent la langue d'origine d'un ou des deux parents) sont généralement suivis par les élèves pendant une durée plus longue. Entre la moitié et les trois quarts des élèves ont fréquenté ces cours pendant plus de quatre ans (à l'exception des cours d'albanais qui n'ont été introduits qu'à une époque plus récente). C'est le cas d'un quart seulement des élèves qui ont suivi des cours de français, d'allemand ou d'anglais (tableau AT-1.3).

Tableau AT-1.3. Durée des cours extrascolaires dans différentes langues

	cours pris pendant moins de 4 ans		cours pris pendant 4 ans et plus		total par langue
	N	%	N	%	N
français	50	76.9	15	23.1	65
allemand	115	79.3	30	20.7	145
anglais	389	78.4	107	21.6	496
italien	86	49.7	87	50.3	173
espagnol	62	38.3	100	61.7	162
portugais	39	22.2	136	77.8	175
albanais	26	56.5	20	43.5	46
autres langues	88	55.3	71	44.7	159
<i>total</i>	<i>855</i>	<i>60.2</i>	<i>566</i>	<i>39.8</i>	<i>1421</i>

L'investissement dans l'apprentissage d'une langue comme l'anglais ou, à l'inverse, de langues comme le portugais, l'albanais, l'espagnol et l'italien ne revêt visiblement pas le même sens et trouve sa source dans des motivations différentes. Un investissement peut être assez instrumental pour l'anglais, avec des cours d'une durée relativement brève – s'étendant probablement surtout sur la période avant l'entrée au Cycle d'orientation – le plus souvent pris par des élèves ne parlant pas l'anglais avec leurs parents. Par contre, on a affaire à un investissement à caractère davantage identitaire dans des langues comme le portugais, l'albanais, l'espagnol et l'italien ; il s'agit alors de cours le plus souvent pris par des élèves qui parlent déjà la langue en question avec leurs parents et d'un investissement dans la durée.

Désir de suivre une filière bilingue au Collège

Nous avons demandé aux élèves qui envisagent de poursuivre leur scolarité au Collège de Genève s'ils étaient intéressés par une filière bilingue français-anglais ou français-allemand, offertes uniquement dans ce type d'école de l'enseignement postobligatoire (items 170 et 171)¹⁰. Ceci est le cas pour plus de la moitié d'entre eux. Le choix d'une filière français-anglais est beaucoup plus fréquent que celui d'une filière français-allemand (tableau AT-1.4).

¹⁰ Le projet de poursuivre la scolarité au Collège est signalé par 75% des élèves du regroupement A, 60% du regroupement H et 22% du regroupement B. Ces indications correspondent à celles figurant dans l'étude sur les transitions scolaires de la première volée d'élèves soumise à la nouvelle structure du secondaire I. En regroupement B, le projet d'aller au Collège dépasse l'orientation effective. En effet, moins de 5% des élèves du regroupement B intègrent le Collège (Rastoldo et al., 2005, pp. 24-27).

Tableau AT-1.4. Désir de suivre une filière bilingue au collège

	filière français-anglais		filière français-allemand		l'une ou l'autre filière		filière normale		projet Collège
	N	%	N	%	N	%	N	%	N
élèves du regroupement A	665	40.9	118	7.3	43	2.6	800	49.2	1626
élèves du regroupement H	209	50.9	16	3.9	8	1.9	178	43.3	411
élèves du regroupement B	125	74.4	9	5.4	1	0.6	33	19.6	168

Annexe II-2 : Disciplines, expériences et langues des enseignants d'anglais

Etant donné que beaucoup d'enseignants d'anglais ont été engagés lors de la généralisation de cette discipline en 2000, les caractéristiques de ce nouveau corps enseignant ne sont pas bien connues. Il était donc intéressant de recueillir des informations sur sa formation et son activité, sur son expérience de la langue anglaise et d'autres langues. Cette annexe thématique résume les réponses aux questions 2 à 13 et 191 à 207 du questionnaire-enseignants.

Disciplines autres que l'anglais enseignées en 2003-2004

Sur les 139 professeurs qui ont répondu au questionnaire, près de deux tiers enseignent une autre discipline parallèlement à l'anglais¹¹. Quatorze combinaisons de disciplines sont citées, les plus répandues étant anglais-allemand et anglais-français. 42% des répondants (58 personnes) combinent l'anglais avec une langue et 17% (23 personnes) avec une discipline non linguistique. Ces derniers seraient de ce fait qualifiés pour enseigner une matière en anglais et la moitié d'entre eux serait effectivement intéressée par une telle approche. Douze enseignants n'ayant pas les diplômes nécessaires manifestent également un intérêt pour un enseignement bilingue.

Tableau AT-2.1. Disciplines enseignées parallèlement à l'anglais au Cycle d'orientation

	N	%
anglais comme seule discipline	58	41.7
total anglais et une autre discipline	81	58.3
<i>total des répondants</i>	<i>139</i>	<i>100.0</i>
<i>total anglais et une autre langue</i>	<i>58</i>	<i>41.7</i>
allemand	32	23.0
français et diction	24	17.3
latin	2	1.4
<i>total anglais et une discipline non linguistique</i>	<i>23</i>	<i>16.5</i>
histoire, géographie et éducation citoyenne	12	8.6
histoire de l'art et arts visuels	4	2.9
autres disciplines information socio-professionnelle, éducation aux media, cinéma, biologie, éducation physique, informatique et communication	7	5.0

25 des répondants enseignent à la fois au Cycle d'orientation et dans l'enseignement postobligatoire. Pour 13 d'entre eux, il s'agit de l'anglais, pour 2 de l'anglais et d'une autre discipline et pour 10 d'une autre discipline uniquement, à savoir l'allemand, l'espagnol, le latin, l'histoire et l'histoire de l'art.

¹¹ Par ailleurs, 28 personnes, soit 20% des répondants, occupent une fonction particulière au sein du groupe d'anglais telles que responsable de discipline ou d'antenne dans les collèges, présidence du groupe d'anglais, responsabilité du laboratoire de langue ou de l'atelier multimédia ou participation à des commissions de la discipline.

Formation pédagogique initiale et formation continue en anglais

47 personnes, soit un tiers des enseignants qui ont répondu au questionnaire, n'ont pas effectué leur formation pédagogique initiale à Genève (Etudes pédagogiques de l'enseignement secondaire ou Institut de formation des maîtres de l'enseignement secondaire). Ce taux est légèrement plus élevé chez les enseignants engagés depuis l'introduction de l'anglais pour tous les élèves (36% contre 31% chez les « anciens »).

23 répondants, dont la formation pédagogique initiale portait sur une autre discipline que l'anglais, avaient suivi ou suivaient au moment de l'enquête un complément de formation pédagogique pour l'anglais à l'IFMES.

61 personnes ont profité d'une formation continue linguistique en anglais ; ceci représente près des deux tiers des anciens enseignants et un tiers des nouveaux.

Expérience personnelle de la langue anglaise

Parmi les 137 enseignants pour lesquels nous avons pu obtenir une information sur leurs diverses expériences de la langue anglaise, 100 personnes déclarent avoir à leur actif une ou plusieurs expériences linguistiques immersives en plus de celle exigée pour l'enseignement de la discipline.

Des 12 enseignants de langue maternelle anglaise, 8 ont séjourné dans un pays anglophone pendant leur enfance, 5 y ont été scolarisés et une personne a prolongé cette expérience par des études et un travail. Deux enseignants anglophones ont séjourné seulement en tant qu'adultes dans un pays anglophone, l'une dans le cadre de ses études, l'autre dans le cadre du travail. Deux enseignants restent sans expérience supplémentaire.

Parmi les enseignants non anglophones, 40 ont séjourné pendant leur enfance ou leur jeunesse dans un pays de langue anglaise, 11 y étaient scolarisés et 3 ont plus tard encore travaillé ou étudié en anglais. Des 29 personnes qui n'ont pas été scolarisées en anglais, 10 ont plus tard étudié et une a travaillé dans un pays anglophone, 12 y ont étudié et travaillé. Cinq personnes n'ont pas enrichi leur expérience au-delà du séjour indiqué.

48 enseignants non anglophones ont séjourné à l'âge adulte dans un pays de langue anglaise, 30 pour les études et 3 pour le travail, 13 y ont fait des études et travaillé. Deux personnes signalent une scolarité en anglais (hors pays anglophone) antérieure aux études ou au travail.

Les canaux d'apprentissage de l'anglais

Les canaux d'apprentissage qui ont contribué, de l'avis des enseignants, à leur maîtrise de l'anglais sont d'abord les voyages fréquents dans un pays anglophone (84%) ; puis la communication avec un partenaire anglophone (67%) ; les liens personnels avec des anglophones, y compris par correspondance ou dans le cadre du travail (30%) ; les médias audio-visuels, Internet, le cinéma et la pratique de la musique (23%) ; les séjours prolongés en pays anglophone (16%) et les lectures fréquentes (7%).

Compétences des répondants dans d'autres langues

En ce qui concerne les langues autres que le français ou l'anglais, 81% des répondants mentionnent qu'ils connaissent (à un niveau de compétence ou un autre) l'allemand, 58% l'italien et 42% l'espagnol. En outre, quatre personnes mentionnent le portugais ou l'arabe, trois le néerlandais, le suédois ou le russe, et deux le *schwyzertütsch*. Les langues vivantes indiquées une seule fois sont le danois, l'islandais, le roumain, le tchèque, le grec, le turc, le wolof, le persan, le hindi, le japonais et le vietnamien.

26% des répondants ont des connaissances dans une autre langue (en plus du français et de l'anglais), 33% dans deux, 30% dans trois et enfin 5% dans quatre ou cinq autres langues. Seuls 6% n'ont pas mentionné la maîtrise d'une troisième langue.

Pour évaluer le niveau de leurs compétences linguistiques, l'*Echelle globale* extraite du Portfolio des langues pour jeunes et adultes (CDIP, 2000) a été fournie aux enseignants. 43% des compétences indiquées, surtout dans les langues nationales et l'espagnol, se situent aux trois niveaux supérieurs du Cadre européen commun de référence pour les langues (B2, C1 ou C2).

Annexe II-3 : Déterminants du succès à l'épreuve commune

L'une des principales préoccupations de toute analyse d'efficience interne, c'est la mise en évidence des déterminants de la réussite des élèves (voir par exemple Bradley et Taylor, 2004). La question générale, plus précisément, est la suivante : si l'on retient, par exemple, le score à l'épreuve commune comme mesure de l'efficacité de l'enseignement dispensé, quelle est la contribution à ce résultat de différents facteurs, qu'ils relèvent du système, de l'établissement, de la classe ou de l'élève lui-même ? Pour répondre à ce type d'interrogations, il faut un instrument d'analyse qui permette d'associer, à chacun de ces facteurs, une mesure de l'impact qu'il a sur la réussite scolaire.

L'un des instruments utilisés pour ce type d'examen est la régression par moindres carrés ordinaires. Celle-ci permet de mettre en relation un produit ou *output* (en l'occurrence, le score obtenu à l'épreuve commune), considéré comme une *variable dépendante* et un ensemble de facteurs ou *inputs*, qui sont considérés comme autant de *variables indépendantes*. Cette mise en relation se traduit par le calcul d'un ensemble de coefficients – un pour chaque variable indépendante, qui indique dans quelle mesure l'accroissement d'un point dans le niveau de cette variable (ou, dans le cas de variables dichotomiques, sa présence par opposition à son absence) contribue *en moyenne* au niveau de la variable dépendante, *toutes autres choses égales par ailleurs* (la notion de contribution *spécifique* de chaque variable indépendante est expliquée plus en détail dans l'annexe thématique suivante).

Stricto sensu, ce lien statistique entre les inputs et l'output ne prouve rien d'autre que la co-occurrence (par exemple, le fait que l'appartenance à une catégorie socio-professionnelle supérieure soit *en moyenne* associée à un score plus élevé à l'épreuve commune) ; cependant, l'analyse en sciences sociales admet en général que, si l'on dispose d'une interprétation théorique plausible, cette association fonde une présomption de causalité.

L'application usuelle de l'analyse par moindres carrés ordinaires procède par étapes : on commence par un modèle simple (c'est-à-dire que l'on prend en compte un éventail resserré de facteurs), puis l'on ajoute petit à petit des variables indépendantes supplémentaires. Le but de l'exercice est double : premièrement, comme indiqué plus haut, on cherche à déterminer l'ampleur de l'effet spécifique de chaque variable indépendante sur la variable dépendante, en s'efforçant de ne pas négliger des variables qui peuvent s'avérer importantes ; deuxièmement, à mesure que l'on introduit de nouvelles variables, on vérifie si les coefficients des variables précédemment introduites *restent* significatifs. De fait, la significativité statistique des coefficients estimés constitue un aspect crucial de l'analyse par moindres carrés ordinaires. Si une variable présente un coefficient qui reste significatif bien que l'on ajoute des variables supplémentaires, on aura d'autant plus de raisons de penser qu'elle est effectivement l'une des causes qui explique le niveau de la variable dépendante.

On a donc procédé à une série d'analyses où la variable dépendante, le score à l'épreuve commune, est mise en rapport avec une série de variables indépendantes introduites par blocs. Il s'agit ici de variables qui caractérisent l'élève, à l'exception de la variable « ancienneté de l'enseignant » :

1. la catégorie socio-professionnelle et le sexe (3 variables) ;
2. les notes de l'élève en allemand et en français ainsi que le fait de faire du latin (3 variables) ;
3. le bagage d'anglais qu'amène l'élève (2 variables) ;

4. les dispositions explicites de l'élève à l'apprentissage de l'anglais (2 variables) ;
5. les motivations de l'élève pour l'apprentissage de l'anglais (6 variables) ;
6. les représentations que l'élève a de l'anglais (3 variables) ;
7. l'ancienneté de l'enseignant (1 variable).

Les motivations et les représentations dont il est question ici font l'objet d'une discussion plus approfondie dans le chapitre 6 et dans l'annexe thématique suivante (II-4), auxquels nous renvoyons le lecteur pour des explications. Précisons simplement que ces variables sont construites, à l'aide d'une analyse factorielle, à partir d'items du questionnaire portant respectivement sur les buts que les élèves peuvent poursuivre lorsqu'ils apprennent l'anglais, et les valeurs (positives ou négatives) auxquelles ils associent la langue anglaise.

Il résulte de la prise en compte de ces sept blocs de variables indépendantes sept équations différentes – la première très simple, la septième comportant pas moins de vingt variables indépendantes. La première présente un intérêt moindre, car la part de la variance du score à l'épreuve commune qu'elle permet d'expliquer ne dépasse guère 3%. Par contre, cette part de variance expliquée dépasse les 40% pour les six régressions suivantes, ce qui doit être considéré comme un chiffre fort élevé.

Le tableau AT-3.1 (page suivante) présente ces résultats pour les élèves du regroupement A.

L'examen des coefficients statistiquement significatifs permet de mettre en évidence les douze résultats suivants :

1. l'appartenance à la catégorie socio-professionnelle supérieure (par opposition à l'appartenance à la catégorie moyenne) contribue toujours au score à l'épreuve commune, avec un gain modeste, mais statistiquement significatif de deux points au moins ;
2. les filles obtiennent un score à l'épreuve commune d'anglais légèrement inférieur à celui des garçons, du moins dans les équations les plus complètes ; ce résultat n'est pas en contradiction avec celui rapporté au chapitre 5, selon lequel les filles réussissent en moyenne mieux que les garçons, car il s'agit ici d'un effet net, c'est-à-dire toutes autres choses égales par ailleurs ;
3. des élèves qui ont de bonnes notes en allemand ont aussi un score élevé à l'épreuve commune d'anglais : ainsi, on peut prédire qu'en moyenne, chaque point de plus dans la note d'allemand se traduit par un gain de neuf points dans le résultat à l'épreuve commune ;
4. ceci est également vrai pour le français, à un niveau très légèrement inférieur ;
5. le fait de faire du latin se traduit, selon l'équation considérée, par un gain moyen de 4.5 à 5.3 points sur le score de l'épreuve commune d'anglais ;
6. l'exposition actuelle à l'anglais et la présence de connaissances préalables de cette langue ont toutes deux une contribution importante (et, qui plus est, remarquablement constante de 4 à 6 points) et statistiquement significative ;
7. la variable « investissement dans l'apprentissage scolaire de l'anglais » n'a pas d'effet significatif sur le score à l'épreuve commune ;
8. l'envie d'apprendre l'anglais, en tant que disposition très générale, est une variable intéressante : son effet positif et significatif sur le score disparaît dès que l'on prend en compte des variables supplémentaires qui ont trait aux motivations et aux représentations ;

Tableau AT-3.1. Déterminants des scores à l'épreuve commune - Regroupement A

Variable	Score à l'épreuve commune	Score à l'épreuve commune	Score à l'épreuve commune	Score à l'épreuve commune	Score à l'épreuve commune	Score à l'épreuve commune	Score à l'épreuve commune
Constante	119.16 (111.36)	48.14 (13.2)	38.78 (10.3)	36.32 (9.3)	37.77 (9.69)	38.02 (9.7)	36.87 (9.4)
CSP supérieure §	5.83 (3.8)	3.33 (2.8)	2.62 (2.2)	2.65 (2.3)	2.73 (2.3)	2.75 (2.4)	2.50 (2.1)
CSP inférieure §	-4.29 (-2.9)	-0.02 (-0.0)	-0.25 (-0.2)	-0.18 (-0.2)	-0.16 (-0.1)	-0.07 (-0.1)	-0.30 (-0.3)
Sexe = femme §	2.62 (2.1)	-2.77 (-2.8)	-2.31 (-2.4)	2.65 (2.7)	2.70 (-2.7)	-2.56 (-2.6)	-2.56 (-2.6)
Note d'allemand		8.98 (11.5)	9.18 (12.1)	9.17 (12.1)	9.27 (12.1)	9.19 (12.1)	9.15 (12.1)
Note de français		7.61 (6.9)	7.46 (6.9)	7.41 (6.9)	7.24 (6.7)	7.19 (6.7)	7.19 (6.8)
Latin (élèves latinistes) §		5.33 (4.5)	4.57 (3.9)	4.45 (3.8)	4.21 (3.6)	4.11 (3.5)	4.45 (3.8)
Connaissance formelle §			6.63 (5.9)	6.40 (5.7)	6.23 (3.5)	6.33 (5.6)	6.23 (5.5)
Exposition actuelle à l'anglais §			5.04 (4.6)	4.57 (4.1)	4.77 (4.2)	4.58 (3.9)	4.67 (4.0)
Investissement dans l'apprentissage §				0.96 (0.8)	1.19 (1.0)	1.07 (0.9)	0.91 (0.8)
Envie d'apprendre l'anglais §				3.49 (2.3)	3.17 (2.0)	2.68 (1.7)	2.65 (1.7)
Position générale face à l'anglais §					1.45 (1.3)	1.21 (1.1)	1.07 (1.0)
Etudes, culture et communication §					1.08 (1.0)	0.87 (0.8)	0.86 (0.8)
Reconnaissance sociale §					-2.92 (-2.7)	-2.95 (-2.7)	-2.62 (-2.4)
Médias et loisirs §					-0.52 (-0.5)	-0.68 (-0.7)	-0.70 (-0.7)
Conditions de travail futures §					0.61 (0.6)	0.73 (0.7)	0.53 (0.5)
Distance critique §					-2.07 (-2.1)	-1.89 (-1.9)	-1.74 (-1.8)
Valeurs morales §						-1.44 (-1.2)	-1.51 (-1.3)
Technologie et modernité §						4.46 (3.5)	4.25 (3.4)
Violence et domination §						-2.06 (-1.9)	-2.02 (-1.9)
Ancienneté de l'enseignant §							3.23 (3.5)
N	1027	1027	1027	1027	1027	1027	1027
R ² corrigé	0.033	0.409	0.442	0.445	0.448	0.454	0.460

Statistiques du t de Student entre parenthèses ; les cases grisées indiquent un coefficient statistiquement significatif (statistique t supérieure à 1.96).

§ : Variables dichotomiques (1 si la condition est vérifiée, 0 sinon), pour les variables correspondant à des facteurs sur les motivations et les représentations (de même pour l'exposition actuelle à l'anglais), la condition est vérifiée pour un élève dont le score sur le facteur est supérieur à la moyenne des scores sur ce facteur.

9. les motivations elles-mêmes n'ont aucune influence significative sur le succès à l'épreuve commune, sauf celle que l'on a résumée par « reconnaissance sociale », dont le coefficient présente un signe négatif. En d'autres termes, l'analyse permet de prédire qu'en moyenne, les élèves qui apprennent l'anglais avec la « reconnaissance sociale » pour motif réussissent moins bien l'épreuve commune ;
10. la « distance critique » par rapport à l'anglais est associée, dans une équation, à un score inférieur de deux points en moyenne ; toutefois, cet effet disparaît dès que les « valeurs » sont prises en compte ;
11. une représentation de la langue anglaise comme liée à la technologie et à la modernité a une influence positive et significative sur le score ;
12. enfin, l'ancienneté de l'enseignant, qui n'a pas d'incidence sur les résultats quand on étudie son rôle sans standardiser les autres variables, joue à présent un rôle : même compte tenu de toutes les variables précédemment introduites, elle contribue (pour un peu plus de trois points en moyenne) au score obtenu à l'épreuve commune.

Nous ne présentons pas ici les régressions effectuées pour les élèves de regroupement B, dans lesquelles un nombre beaucoup plus petit de coefficients sont « robustes » (c'est-à-dire qu'ils demeurent significatifs à travers toutes, ou la plupart des estimations). On soulignera toutefois que même pour les élèves de B, un résultat d'ensemble subsiste, qui met en évidence l'importance d'un type de facteurs que l'on pourrait résumer par la notion de « bon élève », notamment pour ce qui touche aux matières linguistiques. Ainsi, les élèves qui ont de bonnes notes en français et en allemand sont aussi ceux qui réussissent bien à l'épreuve commune d'anglais ; ceux qui sont inscrits en option *sciences* ont également de meilleurs résultats.

Annexe II-4 : Les déterminants des motivations et des représentations

Les motivations

L'hypothèse principale que nous faisons ici est que « l'exposition » passée ou présente à une langue contribue à la faire apprécier et renforce les motivations à l'apprendre. Pour cerner cette relation de plus près, nous recourons à l'analyse multivariée, et plus précisément à la technique des moindres carrés ordinaires. Comme on l'a vu dans l'annexe thématique précédente, celle-ci vise principalement à départager l'influence respective de différentes variables (dites « indépendantes ») sur une variable « dépendante ».

Servons-nous d'un exemple pour clarifier la démarche, en traitant le facteur « position générale face à l'anglais » comme variable dépendante. Ce facteur résume principalement sept items. L'élève pouvait indiquer son degré d'adhésion à chacun (selon l'item considéré, en termes d'importance qu'il lui donne ou de degré d'accord qu'il éprouve avec l'énoncé). Le facteur peut être traité comme une nouvelle variable dont la valeur observée, pour chaque élève, est donnée par l'addition du score obtenu sur les sept items qui le composent ; c'est cette valeur qu'il s'agit, en reprenant la définition donnée ci-dessus, de « prédire » à partir des éléments de biographie linguistique et autres caractéristiques de l'élève jugées *a priori* pertinentes pour cela. Pour la commodité de l'interprétation, la valeur observée pour le facteur est projetée sur une échelle de 1 à 100 ; cette transformation permet aussi de comparer l'impact d'une même variable sur différents facteurs. Les résultats de l'analyse, présentés dans le tableau AT-4.1, peuvent alors s'interpréter en termes de leur *contribution moyenne respective*, sur une échelle de 1 à 100, au facteur considéré.

Cependant, il est fort probable qu'il existe un important recouvrement entre le fait qu'un élève ait des « occasions de parler l'anglais en vacances » et le fait qu'il utilise régulièrement l'anglais pour communiquer avec l'un ou l'autre de ses parents. Par conséquent, il ne serait pas suffisant de ne tenir compte que de l'une de ces deux variables, car on risquerait de surestimer son impact sur les motivations déclarées par l'élève. La technique des moindres carrés ordinaires permet précisément de départager ces différentes influences, de sorte que les coefficients estimés doivent s'entendre *toutes autres choses égales par ailleurs*, et plus précisément pour les mêmes valeurs des autres variables prises en compte dans l'estimation. Ainsi, le résultat présenté dans le tableau AT-4.1, selon lequel la fréquentation d'un cours d'anglais à l'extérieur contribue en moyenne de 3.7 points à la motivation « reconnaissance sociale » (exprimée sur une échelle de 1 à 100) signifie qu'entre deux élèves du même regroupement, dont la famille appartient à la même catégorie socio-professionnelle, présentant par ailleurs les mêmes éléments de biographie linguistique, celui qui suit un cours d'anglais aura une motivation « reconnaissance sociale » de 3.7 points supérieure à celui qui n'en suit pas.

Tableau AT-4.1. Déterminants des motivations, population entière

	Position générale face à l'anglais	Etudes, culture et communication	Reconnaissance sociale	Médias et loisirs	Conditions de travail futures	Distance critique
constante	64.56	66.12	35.63	38.05	65.21	67.63
regroupement A §	0.43	0.64	-2.22	-0.59	-0.93	1.45
regroupement B §	-3.78	-5.45	2.09	2.17	-0.11	-3.88
CSP supérieure §	0.00	0.54	-0.74	-2.74	-0.71	0.13
CSP moyenne §	-0.10	-0.39	-0.18	-2.42	-0.05	-0.83
compétences des parents en anglais § [item 159]	2.01	3.07	0.28	-1.72	1.57	-0.92
utilisation de l'anglais avec père et/ou mère § [item 156]	1.59	1.20	3.19	2.05	0.31	-0.89
séjours linguistiques § [item 161]	-0.44	0.99	1.72	0.55	2.46	-1.45
cours d'anglais § [item 158_a4]	3.05	1.95	3.67	0.37	1.17	-1.84
anglais langue d'enseignement § [item 167]	1.36	-1.29	5.95	-0.65	1.72	-1.23
occasions de parler § [item 169]	2.04	1.29	1.85	-1.00	-0.34	0.96
exposition actuelle à l'anglais [items 44 à 53]	0.46	0.51	0.46	0.98	0.48	0.01
<i>impact moyen</i> de la variable exposition actuelle à l'anglais [items 44 à 53]	10.48	11.62	10.48	22.33	10.94	0.23
N	3105	3142	3122	3160	3172	3137
R ² corrigé	0.137	0.165	0.095	0.202	0.041	0.008

Les cases grisées indiquent un coefficient statistiquement significatif (statistique t supérieure à 1.96).

§ : variables dichotomiques (1 si la condition est vérifiée, 0 sinon)

Regroupement de référence : H ; CSP de référence : inférieure

Les différentes estimations présentées dans ce tableau n'expliquent qu'une proportion modeste de la variance des observations sur la variable dépendante (c'est-à-dire chacun des six facteurs analysés ici). La proportion de variance expliquée est indiquée par le terme R² corrigé, qui varie entre 0.8% et 20.2%.

Ce tableau nous indique que les motivations sont reliées de manière significative à certaines caractéristiques de l'élève ; cependant, ces caractéristiques n'ont pas toutes la même importance selon la motivation considérée. Voici les quelques points saillants qui ressortent de cette analyse (vu que l'effectif d'élèves peut varier d'une équation à l'autre compte tenu des données manquantes, les moyennes rapportées ici représentent la moyenne arithmétique simple des moyennes pour les élèves respectivement pris en compte dans chaque équation).

1. L'appartenance au regroupement A (62% des élèves de la population de l'enquête GECKO) a un seul impact significatif : elle réduit l'importance de la motivation « reconnaissance sociale ».
2. L'appartenance au regroupement B (20% des élèves) a un impact négatif sur deux motivations d'apprentissage de l'anglais, à savoir la « position générale face à l'anglais » et le facteur « études, culture et communication » ; elle a également un effet négatif sur la « distance critique ».
3. L'appartenance à une catégorie socio-professionnelle moyenne (47%) ou supérieure (19%), par opposition à une catégorie socio-professionnelle inférieure, réduit la motivation « médias et loisirs ».
4. Le fait que les parents aient une certaine compétence en anglais a un effet positif sur la motivation « position générale face à l'anglais » et surtout sur la motivation « études, culture et communication » ; cela influe par contre négativement sur la motivation « médias et loisirs ».
5. Le fait d'utiliser l'anglais avec les parents renforce plusieurs motivations, mais surtout celle qui est liée à l'affirmation de soi par rapport aux autres (« reconnaissance sociale ») ; cette situation est celle de 18% des élèves, taux qu'il faut toutefois prendre avec prudence.
6. La participation à des séjours linguistiques (11% des élèves) n'a aucun effet significatif sur le renforcement des motivations.
7. Pour les 14% d'élèves qui ont fréquenté (ou fréquentent) un cours d'anglais en dehors de l'école, par contre, ce lien avec la langue est associé à une valeur plus élevée pour les trois premiers facteurs de motivation (« position générale face à l'anglais », « études, culture et communication », « reconnaissance sociale »).
8. La scolarisation antérieure dans un établissement anglophone ne concerne que 4% des élèves et n'a d'impact significatif que sur la motivation « reconnaissance sociale ».
9. Quelque 38% des élèves disent avoir souvent l'occasion de parler l'anglais avec des anglophones pendant les loisirs ou les vacances. A nouveau, cette information doit être prise avec prudence, car mis à part la marge d'incertitude qui provient de l'auto-évaluation d'une pratique visiblement désirée et prestigieuse, on ne peut être certain que les élèves différencient clairement entre des interlocuteurs « anglophones » et des interlocuteurs non anglophones avec lesquels l'anglais serait malgré tout un moyen de communication. Néanmoins, cet élément de biographie personnelle contribue significativement aux trois premiers facteurs.
10. L'exposition actuelle à l'anglais regroupe une dizaine d'items (44 à 53) sur des activités quotidiennes, principalement tournées vers le loisir, dont les élèves disent qu'elles contribuent à leur apprentissage de l'anglais. Cette variable composée s'avère très importante : elle contribue positivement et significativement aux cinq motivations d'apprentissage. Toutefois, pour bien saisir son importance, il faut tenir compte du fait qu'elle regroupe un ensemble d'activités assez diverses, et qu'elle peut prendre, du fait même de l'addition de 10 items avec 6 possibilités de réponse chacun, pas moins de 51 valeurs différentes. Par conséquent, un point de plus (sur cette échelle à 51 degrés) dans « l'exposition actuelle » n'a que peu de signification et cette variable ne peut pas être aisément comparée aux autres, telles que l'utilisation de l'anglais ou non avec l'un des deux parents. Par conséquent, l'effet de la variable « exposition actuelle » sera plus facile à interpréter (et à comparer à celui d'autres variables) si l'on multiplie le coefficient estimé (qui indique l'effet d'une variation de 1 point sur l'échelle « exposition actuelle » à

51 points) par le *gain moyen d'exposition*, qui se situe à 22.8 points¹². C'est ainsi que l'on peut constater que cette exposition contribue *en moyenne*, pour quatre des cinq facteurs, à hauteur de 10 à 11 points (sur l'échelle de mesure du facteur lui-même, qui va de 0 à 100) ; en ce qui concerne le facteur « médias et loisirs », cette contribution dépasse les 20 points.

Les représentations

Comme dans le cas des motivations, tous les facteurs ont été projetés sur une échelle allant de 0 à 100, ce qui facilite les comparaisons ; les explications de lecture fournies précédemment demeurent valables pour le tableau AT-4.2 ci-dessous.

Tableau AT-4.2. Déterminants des représentations, population entière

	valeurs morales	technologie et modernité	violence et domination
constante	19.65	34.67	27.00
regroupement A §	0.27	0.03	-2.45
regroupement B §	1.65	-3.26	-0.06
CSP supérieure §	1.92	1.75	-0.03
CSP moyenne §	-0.03	0.91	1.17
compétences des parents en anglais § [item 159]	-2.18	-1.53	-1.53
utilisation de l'anglais avec père et/ou mère § [item 156]	5.80	3.44	0.74
séjours linguistiques § [item 161]	1.00	-1.49	-1.48
cours d'anglais § [item 158_a4]	3.88	2.62	0.66
anglais langue d'enseignement § [item 167]	4.49	2.40	6.03
occasions de parler § [item 169]	1.96	2.89	0.49
exposition actuelle à l'anglais [items 44 à 53]	0.96	1.00	0.71
<i>impact moyen</i> de la variable exposition actuelle à l'anglais [items 44 à 53]	21.88	22.79	16.18
N	3063	3087	3115
R ² corrigé	0.167	0.155	0.060

Statistique *t* entre parenthèses ; ce n'est que si sa valeur est supérieure à 1.96 que le coefficient correspondant est statistiquement significatif (cases grisées).

§ : variables dichotomiques (1 si la condition est vérifiée, 0 sinon).

Regroupement de référence : H ; CSP de référence : inférieure.

Ces chiffres permettent les observations suivantes :

1. l'appartenance au regroupement A n'a aucun effet significatif sur les représentations ;
2. l'appartenance au regroupement B affaiblit la représentation de l'anglais comme vecteur de technologie et de modernité ;
3. l'appartenance à telle ou telle catégorie socio-professionnelle n'a pas d'influence sur les représentations ;

¹² Le gain moyen d'exposition est défini comme la valeur moyenne des dix items (32.8 points) moins la valeur minimale (10 points).

4. le fait que les parents aient des compétences en anglais a un impact faible et négatif, mais statistiquement significatif, sur la représentation de la langue anglaise comme porteuse de valeurs morales ;
5. l'utilisation de l'anglais avec les parents, par contre, renforce les représentations « valeurs morales » et « technologie et modernité » ;
6. les séjours linguistiques n'ont aucune influence sur les représentations ;
7. la fréquentation d'une école anglophone renforce la perception de l'anglais comme porteur de valeurs morales, mais aussi la perception de l'anglais comme langue associée à la violence et à la domination ;
8. les occasions de parler l'anglais dans le cadre des loisirs ou des vacances renforcent la perception de l'anglais comme vecteur de technologie et de modernité ;
9. comme dans le cas des motivations, l'exposition actuelle à l'anglais a une influence statistiquement significative – ici sur tous les facteurs identifiés ; comme il s'agit, on l'a vu, d'une variable à 51 positions, l'accroissement d'un point sur cette échelle (dont le coefficient rapporté dans le tableau indique l'effet) ne peut avoir qu'un impact modeste. Comme auparavant, afin de faciliter l'interprétation et la comparaison avec l'effet des autres facteurs, on peut le multiplier par la valeur du *gain moyen d'exposition* (22.8 points) pour évaluer l'effet moyen de l'exposition actuelle à l'anglais. La ligne « impact moyen » du tableau AT-4.2 nous indique que l'exposition actuelle à la langue renforce considérablement les représentations des élèves, y compris si celles-ci sont négatives.

Annexe III : Les instruments

- 1. Questionnaire-enseignants**
- 2. Questionnaire-élèves**
- 3. Grille d'auto-évaluation**

1. Questionnaire-enseignants



9. Occupez-vous une fonction particulière (RD, antenne, membre d'une commission, PG) au sein du groupe d'anglais ?

Si oui, laquelle ou lesquelles ?.....

10. Avez-vous suivi (ou suivez-vous actuellement) une formation initiale (IFMES ou études pédagogiques secondaires) pour l'anglais ?

oui non

11. Si votre formation pédagogique initiale portait sur une autre discipline que l'anglais, avez-vous suivi (ou suivez-vous actuellement) une formation complémentaire à l'IFMES pour l'anglais ?

oui non

12. Avez-vous suivi une formation continue linguistique en anglais ?

oui non

13. Seriez-vous intéressé-e à enseigner en anglais une autre discipline du programme (par ex. histoire, biologie, etc.) ?

oui non

II. Appréciation de l'efficacité de l'enseignement de l'anglais

Comment évaluez-vous globalement les acquis des élèves du regroupement A (ou leur équivalent dans les classes H) dans les compétences linguistiques suivantes ?

	tout à fait insatis-faisants	plutôt insatis-faisants	plutôt satis-faisants	très satis-faisants
14. Le vocabulaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. L'orthographe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. La prononciation et l'intonation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. La grammaire (syntaxe et conjugaison)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Comment évaluez-vous globalement les acquis des élèves du regroupement B (ou leur équivalent dans les classes H) dans les compétences linguistiques suivantes ?

	tout à fait insatis-faisants	plutôt insatis-faisants	plutôt satis-faisants	très satis-faisants
18. Le vocabulaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. L'orthographe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. La prononciation et l'intonation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. La grammaire (syntaxe et conjugaison)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Comment évaluez-vous globalement les acquis des élèves du regroupement A (ou leur équivalent dans les classes H) dans les compétences communicatives suivantes ?

	tout à fait insatis-faisants	plutôt insatis-faisants	plutôt satis-faisants	très satis-faisants
22. Écouter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Lire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Parler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Écrire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Comment évaluez-vous globalement les acquis des élèves du regroupement B (ou leur équivalent dans les classes H) dans les compétences communicatives suivantes ?

	tout à fait insatis-faisants	plutôt insatis-faisants	plutôt satis-faisants	très satis-faisants
26. Écouter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Lire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Parler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Écrire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Selon votre estimation, quel pourcentage d'élèves a atteint, en fin de 9^e, un niveau de compétences de A2 tel que prévu par le plan d'études ?

Pour la description des niveaux, veuillez vous référer à l'Échelle globale en annexe.

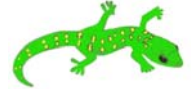
30. En regroupement A :..... %
 31. En regroupement B :..... %
 32. En regroupement H :..... %

Parmi les différents pays où l'anglais est parlé, les élèves s'intéressent...

	pas du tout	un peu	passable-ment	beaucoup
33. ...à la Grande-Bretagne (Angleterre, Écosse, Pays de Galles)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. ...à l'Irlande	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. ...au Canada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. ...aux États-Unis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. ...à l'Australie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. ...à la Nouvelle-Zélande	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. ...à l'Afrique du Sud	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>


Quels aspects avez-vous pu développer chez les élèves ?

	<i>Regroupement A (ou leur équivalent dans les classes H)</i>				<i>Regroupement B (ou leur équivalent dans les classes H)</i>			
	pratiquement pas	un peu	passablement	beaucoup	pratiquement pas	un peu	passablement	beaucoup
40. Le désir d'arriver à une bonne maîtrise de la langue anglaise	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41. Une facilité à aborder l'apprentissage de la langue sans craintes ni préjugés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42. La conscience de devoir fournir un effort personnel pour apprendre l'anglais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43. La faculté de prendre en charge l'apprentissage de manière autonome	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44. L'envie de profiter des occasions à l'extérieur de l'école pour parfaire leur anglais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45. L'intérêt pour la langue anglaise	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46. Le réflexe de faire le lien entre l'anglais et d'autres langues	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47. L'habitude de se servir de moyens de référence (lexique, dictionnaire, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48. Une disposition à être plus tolérant envers d'autres cultures	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49. L'envie d'entrer en contact avec des personnes anglophones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50. Une curiosité pour les cultures des pays anglophones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51. Une connaissance du contexte socio-culturel des pays où l'anglais est parlé	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52. Un intérêt pour les langues en général	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



III. Conditions de l'enseignement de l'anglais

Quelle est votre opinion sur le programme d'anglais fixé par le plan d'études pour les différents regroupements d'élèves ?

pas du tout d'accord plutôt pas d'accord plutôt d'accord tout à fait d'accord

Pour les maîtres des établissements à regroupements A et B

- | | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 53. Pour les élèves du regroupement B, le volume de travail imposé est trop important. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 54. Les élèves du regroupement B devraient travailler avec un autre matériel et poursuivre d'autres objectifs. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 55. Les élèves du regroupement B pourraient être motivés par le passage au deuxième livre de <i>New LIVE</i> en 9 ^e . | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 56. Pour une partie des élèves du regroupement A, le programme d'anglais est trop exigeant. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 57. Les capacités d'une bonne partie des élèves du regroupement A ne sont pas assez exploitées. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 58. Pour le regroupement A, le programme de 9 ^e devrait apporter plus de nouvelles notions. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Pour les maîtres des collèges de Bois-Caran, Budé et Coudriers

- | | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 59. Pour une partie des élèves des classes H, le programme d'anglais est trop exigeant. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 60. Les capacités d'une bonne partie des élèves des classes H ne sont pas assez exploitées. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Adaptez-vous votre enseignement aux élèves du regroupement B (ou aux élèves équivalents dans les classes H) au-delà de ce qui est prévu par le plan d'études (nombre de leçons moindre) ?

61. oui non Si **non**, passez directement au numéro 76.

Si oui, en quoi consistent ces adaptations ?

- | | |
|---|--------------------------|
| 62. Je mets l'accent sur les compétences réceptives. | <input type="checkbox"/> |
| 63. Je privilégie l'acquisition du vocabulaire. | <input type="checkbox"/> |
| 64. Je pars davantage des intérêts des élèves (chansons, etc.). | <input type="checkbox"/> |
| 65. J'enseigne davantage par le jeu. | <input type="checkbox"/> |
| 66. Je donne moins d'explications grammaticales et travaille davantage avec des exemples. | <input type="checkbox"/> |
| 67. J'utilise plus souvent le français pendant la leçon. | <input type="checkbox"/> |



- 68. Je fais faire plus d'exercices.
- 69. J'adapte les exercices de la méthode.
- 70. Je laisse tomber certaines activités prévues par la méthode.
- 71. Je fais des épreuves plus faciles.
- 72. Je fais des contrôles plus fréquents.
- 73. Je mets davantage en évidence les liens avec les langues maternelles des élèves (dans la mesure de mes possibilités).
- 74. Je travaille davantage au laboratoire de langue ou à l'atelier multimédia.
- 75. Autre (précisez) :.....
.....
.....

Pour faire face à l'hétérogénéité effective des classes, seriez-vous favorable à l'instauration de niveaux ?

76. oui non Si **non**, passez directement au numéro 80.

Si oui, à quel(s) degré(s) et pour quel(s) regroupement(s) ?

	dès la 7 ^e	à partir de la 8 ^e	en 9 ^e seulement
77. Pour le regroupement A :	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
78. Pour le regroupement B :	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
79. Pour les classes H :	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Sans modification de la dotation horaire globale pour l'anglais, quelle répartition des heures vous paraîtrait la plus judicieuse ?

80. Répondez par une seule croix.

Répartition des heures d'anglais par degré

	7 ^e	8 ^e	9 ^e
<input type="checkbox"/>	2	— 3	— 3
<input type="checkbox"/>	3	— 2	— 3
<input type="checkbox"/>	3	— 3	— 2
<input type="checkbox"/>	4	— 2	— 2
<input type="checkbox"/>	2	— 2	— 4
<input type="checkbox"/>	0	— 4	— 4



Pour suppléer à la faible dotation horaire actuelle en anglais, quel effet les solutions suivantes pourraient-elles avoir sur les acquis des élèves ?

	pratique- ment aucun effet	relative- ment peu d'effet	passable- ment d'effet	beaucoup d'effet
81. Un enseignement donné deux ans de suite par la même personne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
82. Un regroupement de l'enseignement en périodes intensives	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
83. Des voyages d'études ou des échanges	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
84. Des activités récréatives régulières en anglais dans le collège en dehors des cours	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
85. Des contacts avec des écoles anglophones de la place	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
86. Le décloisonnement occasionnel de classes (par exemple pour un projet) afin de pouvoir s'occuper plus spécifiquement d'élèves en difficulté	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
87. L'apprentissage intégré du contenu et de la langue pour une ou deux disciplines (par ex. l'histoire et/ou la biologie, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
88. Une didactique coordonnée de l'enseignement des langues (L1, L2, L3)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
89. Une correspondance (<i>pen friends</i>) ou des groupes de discussion sur Internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
90. Autre (précisez) :				
.....				
.....				

Si une modification intervenait au CO dans le sens d'une augmentation de la dotation horaire pour la deuxième langue étrangère, quelle dotation totale recommanderiez-vous ?

91. Répondez par une seule croix.
- 9 heures hebdomadaires sur trois ans
 - 10 heures hebdomadaires sur trois ans
 - 11 heures hebdomadaires sur trois ans
 - 12 heures hebdomadaires sur trois ans
 - Autre (précisez) :



Pour alléger ou diversifier l'enseignement des langues au CO, dans quelle mesure adhérez-vous aux solutions suivantes ?

	pas du tout d'accord	plutôt pas d'accord	plutôt d'accord	tout à fait d'accord
92. Le CO devrait offrir une simple initiation à l'anglais, non notée.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
93. Au CO, l'anglais devrait être un enseignement à part entière, noté, mais qui ne figure pas parmi les disciplines de promotion.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
94. L'élève devrait pouvoir choisir la deuxième langue étrangère parmi un éventail de langues (par ex. anglais, espagnol, arabe, russe, chinois, etc.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
95. Au CO, les élèves allophones devraient pouvoir étudier leur L1 à la place de l'anglais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
96. L'enseignement d'une deuxième langue étrangère devrait être une option au CO (comme le latin).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
97. Les élèves en difficulté scolaire devraient être exemptés de l'apprentissage de la deuxième langue étrangère.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
98. Les élèves ayant de solides connaissances préalables en anglais devraient pouvoir bénéficier d'un traitement adapté.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Si l'on maintient l'enseignement de l'allemand et de l'anglais durant la scolarité, à quel moment serait-il le plus judicieux de faire débiter l'étude de ces langues ?

Répondez par une croix pour chaque langue.

	Avant la scolarité obligatoire	1P	2P	3P	4P	5P	6P	7CO	8CO	9CO	Après la scolarité obligatoire
99. Allemand											
100. Anglais											



IV. Pratiques du travail en classe et évaluation

Voici quelques occasions de collaborer avec les collègues de votre collègue qui enseignent l'anglais. À quelle fréquence recourez-vous à... ?

	pratique- ment jamais	rarement	souvent	régulière- ment
101. l'échange de matériel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
102. la planification des leçons (calendrier d'avancement pour l'année)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
103. la préparation de leçons	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
104. l'échange sur les leçons réalisées	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
105. l'élaboration d'épreuves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
106. la préparation de projets	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
107. la préparation et la réalisation d'activités <i>extra-muros</i> (par ex. théâtre, voyage d'étude, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
108. l'échange de vues sur la politique générale de l'enseignement de l'anglais au CO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Quelle importance accordez-vous au consensus entre maîtres d'anglais sur les points suivants ?

	pas important	peu important	assez important	très important
109. La façon de noter les élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
110. La précision à exiger dans les productions des élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
111. La place à accorder à chacune des quatre compétences (compréhension et expression orales et écrites)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
112. La définition des paliers d'acquisition	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
113. La quantité et le type de devoirs à donner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
114. Les spécificités de l'enseignement à dispenser aux élèves faibles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
115. Le développement des compétences transversales communes à toutes les branches linguistiques	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Comment vous situez-vous par rapport aux "projets" proposés par le programme ?

	pas du tout d'accord	plutôt pas d'accord	plutôt d'accord	tout à fait d'accord
116. Les projets permettent aux élèves de mobiliser les notions apprises.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
117. Les projets sont un outil indispensable pour motiver les élèves.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
118. Les projets permettent de développer des compétences autres que linguistiques.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
119. Les projets permettent une adaptation aux différents niveaux de compétence des élèves.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
120. L'avancement dans le programme est plus important que la réalisation de projets.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
121. L'investissement exigé par les projets n'est pas proportionnel au rendement.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
122. Les projets sont une perte de temps.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

À quelle fréquence travaillez-vous avec les élèves à l'atelier multimédia ?

	régulièrement	de temps en temps	jamais
123. Avec le regroupement A :	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
124. Avec le regroupement B :	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
125. Avec les classes H :	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Si vous n'allez pas régulièrement à l'atelier multimédia, quelles sont les raisons qui vous empêchent de le faire ?

	pour le regroupement A	pour le regroupement B	pour les classes H
126. L'avancement des élèves dans le programme ne le permet pas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
127. Il y a trop de problèmes de discipline en atelier.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
128. Le travail au laboratoire de langues est plus efficace que celui dans l'atelier multimédia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
129. L'atelier est surchargé.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
130. La préparation des leçons dans l'atelier multimédia est trop coûteuse en temps.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
131. Les élèves ne prennent pas au sérieux le travail en atelier multimédia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
132. Le rendement d'une leçon en classe est supérieur à celui d'une leçon en atelier.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
133. L'effectif de la classe est trop important.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>


Quelle est votre position sur les devoirs ?

	pas du tout d'accord	plutôt pas d'accord	plutôt d'accord	tout à fait d'accord
134. Les devoirs sont indispensables pour consolider les notions traitées en classe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
135. Les élèves qui ne font pas les devoirs qu'on leur donne ne peuvent pas atteindre les objectifs du programme.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
136. Les devoirs vont à l'encontre d'un enseignement séduisant de l'anglais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
137. La pratique des devoirs contribue à accentuer les différences d'acquisition entre élèves.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

À quelle fréquence donnez-vous des devoirs ?

	à chaque leçon	assez souvent	de temps en temps	presque jamais
138. Pour le regroupement A :	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
139. Pour le regroupement B :	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
140. Pour les classes H :	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Quelle est votre opinion sur le dispositif d'évaluation au Cycle d'orientation ?

	pas du tout d'accord	plutôt pas d'accord	plutôt d'accord	tout à fait d'accord
141. L'évaluation commune (EVACOM) en anglais teste de manière adéquate les contenus enseignés.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
142. L'évaluation de départ (EVADEP) est un bon outil diagnostique.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
143. Les fonctions d'EVACOM et d'EVADEP ne sont pas suffisamment distinctes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
144. Une EVACOM en fin de 8 ^e est indispensable.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Quelle est votre opinion sur les postulats suivants concernant les pratiques d'évaluation ?

	pas du tout d'accord	plutôt pas d'accord	plutôt d'accord	tout à fait d'accord
145. Les épreuves d'anglais doivent être assez faciles pour permettre à tous les élèves d'obtenir une note suffisante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
146. Les élèves qui ont obtenu une note insuffisante à une épreuve doivent pouvoir se présenter une deuxième fois.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
147. Chaque évaluation notée doit être précédée d'une "épreuve à blanc".	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
148. L'évaluation formative fausse le constat sur le vrai niveau d'acquisition de l'élève.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
149. Une discipline qui poursuit les mêmes objectifs pour tous ne devrait pas donner lieu à des notes insuffisantes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

V. Nécessité d'apprendre l'anglais

Après avoir examiné l'enseignement de l'anglais dans le contexte scolaire, nous nous penchons à présent sur les raisons de son apprentissage et sur son rôle en dehors du système éducatif.

Selon vous, dans quelle mesure est-il nécessaire d'apprendre l'anglais pour... ?

	pas nécessaire	plutôt utile	très utile	indispensable
150. trouver un emploi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
151. avoir plus de chances de garder son emploi en période de crise	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
152. accéder à un emploi de type "col blanc"	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
153. exercer une profession stimulante et variée	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
154. avoir accès à des postes bien payés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
155. bénéficier d'une progression salariale plus rapide	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
156. jouir d'une plus grande considération sociale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
157. utiliser les technologies de l'information	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
158. rester au courant de l'évolution des idées et du progrès scientifique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
159. rester au fait des dernières tendances dans les comportements sociaux et les modes de vie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
160. suivre la création dans les arts, le design et la mode	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



	pas nécessaire	plutôt utile	très utile	indis- pensable
161. pouvoir voyager facilement dans le monde entier	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
162. nouer et entretenir des contacts nombreux et diversifiés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
163. prévenir l'exclusion sociale et culturelle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
164. faire face à un nombre croissant de situations du quotidien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
165. avoir accès à des cultures anglo-saxonnes qu'on ne peut pas ignorer de nos jours	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
166. ne pas avoir besoin d'apprendre une autre langue étrangère	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
167. tirer parti des avantages d'une ville internationale comme Genève	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

VI. Rôle de l'anglais dans le quotidien

En tant qu'enseignant-e d'anglais, vous êtes particulièrement concerné-e par son rôle dans le quotidien.

Que pensez-vous des propositions suivantes ?

	pas du tout d'accord	plutôt pas d'accord	plutôt d'accord	tout à fait d'accord
168. Quelqu'un qui sait bien l'anglais est plus vite reconnu comme compétent, quelle que soit sa profession.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
169. Il serait logique que l'anglais devienne peu à peu un élément banal de notre quotidien.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
170. La diffusion de l'anglais contribue au déclin de la qualité du français écrit et oral.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
171. L'attrait de l'anglais dépend de facteurs économiques et sociaux de trop grande ampleur pour qu'on puisse y changer quelque chose.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
172. Dans un groupe où quelqu'un ne sait pas le français, il est normal de passer à l'anglais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
173. Dans la vie, il y a d'autres langues qui sont tout aussi utiles que l'anglais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
174. Dans l'Union européenne, on devrait adopter l'anglais comme seule langue de travail.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
175. Sur le plan international, la domination de l'anglais défavorise injustement les non-anglophones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
176. Les personnes de langue maternelle anglaise peuvent se permettre de ne pas apprendre de langues étrangères.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



	pas du tout d'accord	plutôt pas d'accord	plutôt d'accord	tout à fait d'accord
177. L'anglais est une langue neutre, sans culture ni idéologie particulières.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
178. Si une majorité de pays se mettaient d'accord, n'importe quelle autre langue pourrait jouer le rôle de langue internationale.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
179. La langue anglaise prend trop de place à la radio et à la télévision.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
180. Les émissions télévisées américaines influencent les attitudes et comportements quotidiens des élèves.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
181. L'usage de l'anglais dans la publicité (sur les affiches, dans les magazines, etc.) est exagéré.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
182. L'utilisation de termes anglais par des entreprises qui utilisent le nom ou l'image nationale (Swisscom, Swiss, etc.) est irritante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
183. Si l'étiquetage d'un produit (composition, mode d'emploi, etc.) est en anglais, il n'est pas nécessaire qu'il soit aussi fourni dans les langues nationales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
184. Dans leur majorité, les personnes qui ont réussi professionnellement utilisent fréquemment l'anglais au travail.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
185. L'amélioration du niveau général d'anglais contribuerait à la compétitivité de l'économie suisse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
186. La Suisse devrait adopter l'anglais comme cinquième langue officielle.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
187. Ce serait une mauvaise chose que l'anglais serve de principale langue de communication entre Romands et Alémaniques.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
188. Pour les Romands, il est plus important de savoir l'allemand que l'anglais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
189. Les administrations (fédérale et cantonales) devraient offrir certaines prestations en anglais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
190. La diffusion de l'anglais représente à terme une menace pour l'identité nationale.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



VII. Biographie linguistique

Comment évaluez-vous vos compétences dans d'autres langues ? Pour chaque langue, indiquez par une croix le niveau le plus élevé.

		A1	A2	B1	B2	C1	C2
		<i>Se reporter à l'Échelle globale des compétences en annexe</i>					
<i>Préciser la langue :</i>							
191.						
192.						
193.						
194.						
195.						

196. L'anglais est ma langue maternelle (ou l'une de mes langues maternelles).

oui non

197. J'ai vécu dans un pays anglophone dans mon enfance ou ma jeunesse, au moins six mois après l'âge de cinq ans.

oui non

198. Pendant mon enfance ou ma jeunesse (jusqu'à l'âge de 18 ans), j'ai été scolarisé-e pendant six mois au moins dans un pays où la langue d'enseignement unique ou principale était l'anglais.

oui non

199. À l'âge adulte (à partir de l'âge de 18 ans), j'ai étudié en anglais dans un pays anglophone pendant six mois ou davantage.

oui non

200. En tant qu'adulte, j'ai travaillé en anglais dans un pays anglophone pendant six mois ou davantage.

oui non



J'estime que les canaux d'apprentissage suivants ont contribué à ma maîtrise de l'anglais :

pas du tout ou très peu oui, de façon significative

- | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|
| 201. Voyages fréquents dans des pays anglophones | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 202. Séjours prolongés (études, stage, au pair, etc.) dans des pays anglophones | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 203. Lecture fréquente de livres, journaux ou revues en anglais | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 204. Écoute régulière des médias audio-visuels en anglais (télévision, radio) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 205. Conjoint-e, partenaire, etc. avec lequel/laquelle l'anglais est la langue de communication fréquente ou principale | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 206. Liens personnels (parenté, amitiés) avec des anglophones | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

207. Autres (préciser) :.....
Vos commentaires :

Merci de votre collaboration !

Nous vous prions de bien vouloir nous retourner, d'ici au **16 juin 2004**, votre questionnaire rempli à l'adresse suivante, en vous servant de l'enveloppe pré-affranchie jointe à ce questionnaire. Pour toute question, vous pouvez vous adresser à votre RD.

<p>SRED Projet GECKO 12, quai du Rhône 1205 Genève - CH</p>

2. Questionnaire-élèves



What we always wanted to know about English (but never dared to ask)

Nom : _____ Prénom : _____
 Collège : _____ Classe : _____

Questionnaire aux élèves de 9^e

Ce questionnaire comporte trois parties.

Dans la **première** partie, ce sont tes opinions concernant la langue anglaise et son apprentissage au Cycle d'orientation qui nous intéressent.

Dans la **deuxième** partie, nous te demandons de te projeter dans le futur et de te prononcer sur l'importance de l'anglais dans différentes situations.

Dans la **troisième** et dernière partie, nous te demandons de donner quelques informations relatives à ta personne.

Lis chaque question attentivement et réponds assez rapidement.

Les questions sont suivies soit de quatre, soit de six choix de réponse, comme le montrent les exemples ci-dessous. Il n'y a pas de « bonne » ou de « mauvaise » réponse. Il suffit d'indiquer ce qui est vrai **pour toi**.

Exemple 1 : *mettre une croix dans la case choisie*

	pas du tout d'accord	plutôt pas d'accord	plutôt d'accord	tout à fait d'accord
Je vais volontiers au cinéma voir des films en anglais sous-titrés en français.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Exemple 2 : *entourer le chiffre choisi*

	pas du tout					beau- coup
	1	2	3	4	5	6
J'apprends aussi l'anglais grâce à la télévision.						

Toutes tes réponses resteront strictement confidentielles.



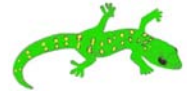
Partie 1

Que penses-tu de l'apprentissage de l'anglais ?

	pas du tout d'accord	plutôt pas d'accord	plutôt d'accord	tout à fait d'accord
1. J'aurais aimé avoir plus d'heures d'anglais par semaine.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. On parle trop le français pendant les leçons d'anglais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Au Cycle, l'anglais est une des matières qui m'intéressent le plus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Depuis la 7 ^e , mon intérêt pour l'anglais a baissé.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. En classe, on avance trop vite.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Si l'anglais n'était proposé qu'en option, je le prendrais quand même.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. J'aurais préféré commencer l'anglais avant la 7 ^e .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. On a trop de devoirs en anglais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Je suis obligé-e de me faire aider en anglais en dehors des leçons.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. La musique que j'écoute me donne envie d'apprendre l'anglais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. En anglais, j'ai de la peine à suivre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Pendant les cours d'anglais, on répète trop la même chose.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Avant une épreuve d'anglais, je révise assez pour être bien préparé-e.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. J'ai toujours voulu apprendre l'anglais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. On devrait avoir plus de leçons d'anglais que d'allemand au CO.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Il est facile d'avoir de bonnes notes en anglais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. L'anglais est une belle langue.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Avoir à la fois l'anglais et l'allemand au CO, c'est trop.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



	pas du tout d'accord	plutôt pas d'accord	plutôt d'accord	tout à fait d'accord
19. J'aime lire à l'avance dans le manuel d'anglais (<i>New LIVE</i>).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Lorsque je n'ai pas compris quelque chose en classe, je laisse tomber.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. L'anglais que j'ai appris à l'école ne me permet pas de comprendre l'anglais en dehors de l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. L'allemand est plus agréable à entendre que l'anglais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Je fais volontiers mes devoirs d'anglais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Il m'arrive d'écouter le CD du cours d'anglais même en dehors des devoirs.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Les professeurs d'anglais nous font aimer cette langue.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Quand j'étudie l'anglais, je compare avec le français et l'allemand.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. J'aurais aimé approfondir l'allemand avant de commencer l'anglais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. En classe d'anglais, j'ai souvent terminé les exercices bien avant les autres.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Je tiens à apprendre assez l'anglais pour pouvoir communiquer avec aisance.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Je serais plus motivé-e à apprendre une autre langue à la place de l'anglais (par exemple : russe, chinois, arabe...).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Les élèves s'appliquent un maximum en leçon d'anglais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. On a trop de vocabulaire à apprendre en anglais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. J'arrive déjà à me débrouiller en anglais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. On aurait pu apprendre plus de choses en anglais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. La note d'anglais baisse ma moyenne générale.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. En cas de besoin, je saurais où trouver de l'aide pour l'anglais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. Depuis la 7 ^e , j'ai fait beaucoup de progrès en anglais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. Quand on termine une tâche en classe avant les autres, on peut avancer seul sur des lectures ou des exercices d'anglais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



	pas du tout d'accord	plutôt pas d'accord	plutôt d'accord	tout à fait d'accord
39. J'aime apprendre les langues.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. Les thèmes abordés dans le manuel d'anglais m'intéressent.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41. A l'école primaire, j'aurais préféré apprendre l'anglais à la place de l'allemand.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42. J'aime entendre toutes les langues étrangères.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43. Dans les cours d'anglais de 9 ^e , on n'apprend pas grand-chose de neuf.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

En plus des cours au CO, j'apprends aussi l'anglais...

	pas du tout					beau- coup
44. ...grâce aux films parlés en anglais.	1	2	3	4	5	6
45. ...par des affiches publicitaires.	1	2	3	4	5	6
46. ...en écoutant les gens qui le parlent.	1	2	3	4	5	6
47. ...par la musique.	1	2	3	4	5	6
48. ...avec des jeux vidéo.	1	2	3	4	5	6
49. ...en surfant sur internet.	1	2	3	4	5	6
50. ...grâce aux <i>clips</i> .	1	2	3	4	5	6
51. ...en écoutant une radio anglophone.	1	2	3	4	5	6
52. ...en participant à des <i>chats</i> .	1	2	3	4	5	6
53. ...par la lecture de livres, journaux, magazines, etc.	1	2	3	4	5	6



Partie 2

**Voici plusieurs raisons pour lesquelles on apprend l'anglais.
Quelle importance accordes-tu à chacune d'elles ?**

On peut apprendre l'anglais pour...	pas du tout important	peu important	assez important	très important
54. ...être bien préparé à n'importe quel futur métier.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
55. ...lire des livres en langue originale.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
56. ...pouvoir voyager facilement dans le monde entier.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
57. ...mieux comprendre les films et les paroles des <i>clips</i> à la télévision.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
58. ...faire plus tard un métier dans lequel l'anglais est indispensable.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
59. ...avoir plus tard un travail bien payé.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
60. ...discuter dans des <i>chats</i> avec des jeunes de partout.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
61. ...faire des études supérieures.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
62. ...aller étudier ou travailler à l'étranger.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
63. ...pouvoir communiquer avec des gens de partout.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
64. ...comprendre des chansons en anglais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
65. ...trouver des informations sur Internet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
66. ...pouvoir trouver un travail plus intéressant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Dans quelle mesure es-tu d'accord avec les affirmations suivantes ?

	pas du tout d'accord	plutôt pas d'accord	plutôt d'accord	tout à fait d'accord
67. Aujourd'hui, l'anglais fait partie d'une bonne culture générale.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
68. On ne peut pas s'attendre à avoir une bonne situation professionnelle si on ne sait pas l'anglais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
69. Sans l'anglais, on est mal équipé pour la société dans laquelle on vit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
70. Quand on parle bien l'anglais, on est plus vite reconnu comme quelqu'un de compétent.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
71. L'anglais offre un accès à toutes les cultures du monde.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
72. Je ne vois pas précisément à quoi l'anglais pourrait me servir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
73. Quand on sait l'anglais, on n'a pas besoin d'apprendre d'autres langues.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
74. Quand on sait bien l'anglais, on ne risque pas de se retrouver au chômage.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
75. Savoir l'anglais, c'est un « plus » quand on habite dans une ville internationale comme Genève.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
76. Mes parents sont enchantés que j'apprenne l'anglais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
77. Dans la vie, il y a d'autres langues qui sont tout aussi utiles que l'anglais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
78. Savoir l'anglais est indispensable pour être dans le coup.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
79. Quand on sait bien l'anglais, on peut impressionner les autres.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
80. Dans la vie professionnelle, l'allemand est tout aussi utile que l'anglais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Que penses-tu de la place de l'anglais dans la vie de tous les jours ?

	pas du tout d'accord	plutôt pas d'accord	plutôt d'accord	tout à fait d'accord
81. N'importe quelle langue pourrait servir de langue internationale.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
82. Pour les Romands, il est plus important de savoir l'allemand que l'anglais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
83. Il y a trop d'anglais dans la publicité (affiches, magazines, etc.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
84. Ce serait une bonne chose que l'anglais devienne la langue de communication entre les Romands et les Alémaniques.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
85. Dans un groupe où quelqu'un ne sait pas le français, il est normal de passer à l'anglais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
86. L'anglais prend trop de place à la radio et à la télévision.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
87. Les affiches publicitaires en anglais sont difficiles à comprendre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Parmi les différents pays où l'anglais est parlé, je m'intéresse...

	pas du tout	un peu	passable- ment	beaucoup
88. ...à la Grande-Bretagne (Angleterre, Écosse, Pays de Galles)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
89. ...à l'Irlande	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
90. ...au Canada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
91. ...aux États-Unis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
92. ...à l'Australie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
93. ...à la Nouvelle-Zélande	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
94. ...à l'Afrique du Sud	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



**On dit souvent que les langues ont des « caractères » différents.
En répondant très spontanément, indique dans quelle mesure...**

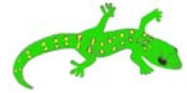
...l'allemand te fait penser :		pas du tout					beau- coup
95.	au progrès	1	2	3	4	5	6
96.	au respect	1	2	3	4	5	6
97.	à l'égalité	1	2	3	4	5	6
98.	à la technologie	1	2	3	4	5	6
99.	à la liberté	1	2	3	4	5	6
100.	à la mode	1	2	3	4	5	6
101.	à la consommation	1	2	3	4	5	6
102.	à la tradition	1	2	3	4	5	6
103.	à l'ouverture	1	2	3	4	5	6
104.	à la domination	1	2	3	4	5	6
105.	à la violence	1	2	3	4	5	6
106.	au pouvoir	1	2	3	4	5	6
107.	à la fortune	1	2	3	4	5	6
108.	à la science	1	2	3	4	5	6
109.	aux loisirs	1	2	3	4	5	6
110.	à la paix	1	2	3	4	5	6
111.	à l'insouciance	1	2	3	4	5	6
112.	à la modernité	1	2	3	4	5	6
113.	à l'injustice	1	2	3	4	5	6
114.	à la fête	1	2	3	4	5	6

...l'anglais te fait penser :		pas du tout					beau- coup
115.	au progrès	1	2	3	4	5	6
116.	au respect	1	2	3	4	5	6
117.	à l'égalité	1	2	3	4	5	6
118.	à la technologie	1	2	3	4	5	6
119.	à la liberté	1	2	3	4	5	6
120.	à la mode	1	2	3	4	5	6
121.	à la consommation	1	2	3	4	5	6
122.	à la tradition	1	2	3	4	5	6
123.	à l'ouverture	1	2	3	4	5	6



124.	à la domination	1	2	3	4	5	6
125.	à la violence	1	2	3	4	5	6
126.	au pouvoir	1	2	3	4	5	6
127.	à la fortune	1	2	3	4	5	6
128.	à la science	1	2	3	4	5	6
129.	aux loisirs	1	2	3	4	5	6
130.	à la paix	1	2	3	4	5	6
131.	à l'insouciance	1	2	3	4	5	6
132.	à la modernité	1	2	3	4	5	6
133.	à l'injustice	1	2	3	4	5	6
134.	à la fête	1	2	3	4	5	6

...l'espagnol te fait penser :		pas du tout					beau- coup
135.	au progrès	1	2	3	4	5	6
136.	au respect	1	2	3	4	5	6
137.	à l'égalité	1	2	3	4	5	6
138.	à la technologie	1	2	3	4	5	6
139.	à la liberté	1	2	3	4	5	6
140.	à la mode	1	2	3	4	5	6
141.	à la consommation	1	2	3	4	5	6
142.	à la tradition	1	2	3	4	5	6
143.	à l'ouverture	1	2	3	4	5	6
144.	à la domination	1	2	3	4	5	6
145.	à la violence	1	2	3	4	5	6
146.	au pouvoir	1	2	3	4	5	6
147.	à la fortune	1	2	3	4	5	6
148.	à la science	1	2	3	4	5	6
149.	aux loisirs	1	2	3	4	5	6
150.	à la paix	1	2	3	4	5	6
151.	à l'insouciance	1	2	3	4	5	6
152.	à la modernité	1	2	3	4	5	6
153.	à l'injustice	1	2	3	4	5	6
154.	à la fête	1	2	3	4	5	6



Partie 3

155. Es-tu une fille ou un garçon ?

- garçon
- fille

156. Quelle(s) langue(s) parles-tu généralement avec les personnes suivantes ?
(plusieurs réponses possibles)

	ma mère	mon père	mes frères et sœurs
français	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
anglais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
allemand	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
italien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
portugais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
espagnol	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
albanais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
autre :	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

157. Suis-tu actuellement ou as-tu suivi par le passé des cours de langue en dehors de l'école ?

- oui
- non (passe directement à la question 159)

158. Si oui, dans quelle(s) langue(s) et pendant combien d'années environ?

- français pendant an(s)
- allemand pendant an(s)
- italien pendant an(s)
- anglais pendant an(s)
- portugais pendant an(s)
- espagnol pendant an(s)
- albanais pendant an(s)
- autres, lesquelles ? pendant an(s)
- pendant an(s)

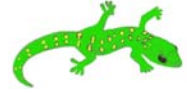
159. L'un ou l'autre de tes parents sait-il l'anglais ?

- oui, bien
- oui, un peu
- non, pas du tout



160. As-tu accès à Internet hors de l'école ?
- oui
 - non
161. As-tu déjà fait un ou plusieurs séjours linguistiques pour apprendre l'anglais ?
- oui
 - non (*passer directement à la question 163*)
162. Si oui, pour une durée totale de :
- moins de deux semaines
 - plus de deux semaines
163. Aimerais-tu faire à l'avenir un séjour linguistique pour apprendre l'anglais ?
- oui
 - non (*passer directement à la question 165*)
164. Si oui, dans quel pays ?
165. Avant le CO, as-tu fréquenté une école où l'on enseignait l'anglais comme discipline scolaire ?
- oui
 - non (*passer directement à la question 167*)
166. Si oui, pendant
- moins d'une année
 - plus d'une année
167. As-tu fréquenté une école où l'anglais était la langue d'enseignement ?
- oui
 - non (*passer directement à la question 169*)
168. Si, oui pendant
- moins d'une année
 - plus d'une année
169. As-tu souvent l'occasion de parler l'anglais avec des anglophones pendant tes loisirs ou tes vacances ?
- oui
 - non

(Tourne la page)



170. As-tu l'intention de poursuivre ta scolarité au Collège ?

- oui
- non

171. Si oui, serais-tu tenté-e par une filière bilingue (français-anglais ou français-allemand) ?

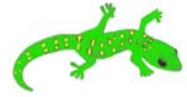
- oui, de préférence français-anglais
- oui, de préférence français-allemand
- non, je préfère la filière normale

Merci de ta collaboration !

Si tu veux encore faire des commentaires sur l'anglais et son enseignement, tu peux utiliser l'espace ci-dessous.

Dépose ton questionnaire rempli dans l'enveloppe prévue à cet effet. Quand tous les questionnaires auront été rendus, le professeur d'anglais fermera l'enveloppe sans avoir pris connaissance des réponses.

3. Grille d'auto-évaluation



Grille d'auto-évaluation des compétences en anglais

Nom : _____	Prénom : _____
Collège : _____	Classe : _____

Dans le présent questionnaire, nous te demandons d'auto-évaluer tes compétences actuelles en anglais, c'est-à-dire ce que tu penses pouvoir **comprendre, dire, lire** et **écrire** dans cette langue.

Pour chacune de ces quatre compétences, une série de phrases décrit des savoir-faire de difficulté croissante, allant d'un niveau « A1 » à un niveau « B2 ». Nous te demandons de juger, pour chacune d'entre elles, si tu te sens capable de faire ce qui est décrit.

Ce sont tes compétences linguistiques qui nous intéressent. Lis chaque phrase attentivement et indique ce qui est vrai pour toi.

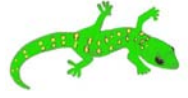
Exemple :

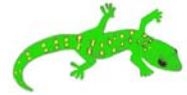
Indique par une croix dans quelle mesure tu te sens capable de dire en anglais ce qui est décrit dans la phrase.

PARLER EN ANGLAIS

A1	pas du tout ou avec beaucoup de difficulté	avec un certain effort	très facilement
Je peux me présenter et dire où j'habite.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

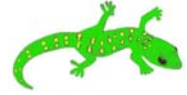
Toutes tes réponses resteront strictement confidentielles.





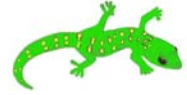
ECOUTER ET COMPRENDRE EN ANGLAIS

	pas du tout ou avec beaucoup de difficulté	avec un certain effort	très facilement
A1			
Je comprends quand on me salue et quand on me demande comment je vais.			
Je comprends des expressions courantes simples (par exemple des remerciements et des excuses).			
Je comprends des indications chiffrées, telles que les prix ou les numéros de téléphone.			
Je comprends si l'on me parle lentement et distinctement d'un sujet simple et s'il y a de longues pauses qui me laissent le temps de saisir le sens.			
A2			
Je comprends quand quelqu'un me parle des choses qu'il aime ou n'aime pas.			
Je comprends quand on me demande ce que je fais pendant mes loisirs.			
Je comprends si quelqu'un me parle de lui-même et de sa famille.			
Je peux saisir le thème général d'une conversation qui se déroule en ma présence si les gens parlent assez lentement et distinctement.			
B1			
Je comprends quand quelqu'un m'explique pourquoi il est d'accord ou non avec moi.			
Dans une conversation quotidienne, je comprends ce que dit mon partenaire, mais je dois parfois lui demander de répéter certains mots ou expressions.			
Je comprends si quelqu'un m'explique simplement le fonctionnement d'un appareil d'usage quotidien (par exemple un nouveau modèle de téléphone portable).			
Je peux généralement suivre une conversation qui se déroule en ma présence, à condition que les gens parlent distinctement et dans un langage standard.			
B2			
Je comprends des choses bien plus difficiles encore.			



PARLER EN ANGLAIS

	pas du tout ou avec beaucoup de difficulté	avec un certain effort	très facilement
A1			
Je peux dire quelques phrases sur ma famille et mes amis.			
Je peux utiliser les formules de politesse les plus courantes pour demander quelque chose, pour remercier et pour m'excuser.			
Je peux donner un numéro de téléphone, dire l'heure et indiquer un prix.			
Je peux communiquer dans des situations très simples, mais j'ai souvent besoin que mon interlocuteur répète plus lentement ou s'exprime autrement.			
A2			
Je peux décrire l'endroit où j'habite, mon école et où je vais en vacances.			
Je peux donner, de façon simple, mon opinion sur quelque chose, dire ce que j'aime ou ce que je n'aime pas.			
Je peux me faire comprendre dans des situations de la vie quotidienne (par exemple poste, magasin, restaurant).			
Je peux demander qu'on répète ou qu'on m'explique un mot quand je ne comprends pas ce qu'on me dit.			
B1			
Je peux raconter ce qui se passe dans un livre ou dans un film et je peux expliquer pourquoi je l'ai aimé ou non.			
Je peux comparer des propositions, discuter de ce qu'il faut faire et ce qu'il faut choisir.			
Je peux expliquer comment faire quelque chose en donnant des instructions assez détaillées.			
Je peux participer activement à une discussion sur des thèmes qui me sont familiers.			
B2			
Je peux parler de sujets bien plus complexes encore.			



ECRIRE EN ANGLAIS

	pas du tout ou avec beaucoup de difficulté	avec un certain effort	très facilement
A1			
Je peux écrire une carte postale de vacances pour dire ce que je fais, si je m'y plais et pour envoyer des salutations.			
Je peux écrire une note ou un <i>sms</i> pour indiquer brièvement à quelqu'un le lieu où nous allons nous rencontrer.			
Dans un message à un correspondant, je peux décrire en quelques phrases simples comment vont mes amis et ce qu'ils font.			
Je peux demander à un correspondant des renseignements personnels simples.			
A2			
Je peux écrire une lettre simple à un ami où je parle de moi-même, de ma famille, de l'école et de mes loisirs.			
Je peux écrire un petit mot pour inviter quelqu'un à une fête.			
Je peux décrire un événement avec des phrases simples (par exemple une fête ou un accident), dire où et quand il a eu lieu et ce qui s'est passé.			
Je peux écrire un message d'excuse ou de remerciement.			
B1			
Dans une lettre personnelle, je peux raconter un événement ou une aventure et décrire quelles réactions et sentiments j'ai éprouvés.			
Je peux exprimer dans un texte un avis personnel à propos d'un film, de musique ou d'un autre thème familier.			
Je peux rédiger un texte simple sur un événement (par exemple sur un voyage) pour le journal de l'école.			
Je peux écrire quelques lignes pour présenter un sujet à ma classe et faire comprendre les points que je considère comme importants.			
B2			
Je peux rédiger des textes plus exigeants encore.			



LIRE ET COMPRENDRE EN ANGLAIS

	pas du tout ou avec beaucoup de difficulté	avec un certain effort	très facilement
A1			
Dans des textes simples, je peux repérer les mots et les phrases connus.			
Je comprends les inscriptions simples sur les affiches ou les panneaux indicateurs (pour l'orientation, la sécurité, le danger, les interdictions).			
Dans le journal, je comprends des informations simples concernant des lieux et des personnes.			
Je comprends des messages simples sur une carte postale ou dans un <i>sms</i> .			
A2			
Je comprends les modes d'emploi illustrés et en langage simple.			
Dans des textes courts (par exemple dans un magazine ou sur une affiche), j'arrive à trouver les informations dont j'ai besoin.			
Je comprends de brefs récits qui parlent de choses quotidiennes et de thèmes familiers, s'ils sont écrits de manière simple.			
Je reconnais de quoi parle un article de presse.			
B1			
J'arrive à suivre le déroulement d'une histoire simple dans une collection pour élèves (par exemple <i>easy reader</i>).			
Je peux comprendre dans une lettre ce qu'on m'écrit sur les événements, les sentiments et les désirs.			
Je comprends les points essentiels d'articles de presse courts sur des sujets d'actualité.			
Je peux localiser une information dans différentes parties d'un texte long (lettre, prospectus, document officiel, article de journal).			
B2			
Je comprends des textes plus difficiles encore.			

Merci de ta participation !

Dépose ton questionnaire rempli dans l'enveloppe prévue à cet effet. Quand tous les questionnaires auront été rendus, le professeur d'anglais fermera l'enveloppe sans avoir pris connaissance des réponses.