

### L'anglais pour tous au Cycle d'orientation : le projet GECKO

## Conditions institutionnelles de l'enseignement de l'anglais et acquis des élèves

François Grin, Dagmar Hexel, Irène Schwob

**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 au Cycle d'orientation, l'anglais a été introduit comme matière obligatoire pour tous les élèves dès le 7<sup>e</sup> degré.**

**La demande d'évaluation de cette innovation a été adressée au Service de la recherche en éducation par la Direction générale de cet ordre d'enseignement. Le projet présenté, GECKO\*, porte sur trois grandes thématiques qui correspondent à trois modules de recherche.**

\* L'acronyme GECKO est une transformation de l'abréviation initiale IEGACO, « Introduction de l'enseignement généralisé de l'anglais au Cycle d'orientation ».

**D**ans le premier module du projet, l'accent est mis sur l'interprétation des conditions institutionnelles de l'introduction de l'anglais pour tous par les acteurs du système, enseignants et direction scolaire. On s'y interroge particulièrement sur les origines de l'innovation, ses orientations générales et ses objectifs, sur l'organisation concrète de la discipline ainsi que sur la mise en œuvre de certaines pratiques enseignantes et leur importance estimée pour l'apprentissage des élèves.

Le but du deuxième module, 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'apprentissage, soit en fin du 9<sup>e</sup> degré scolaire, dans les conditions données et mises en évidence dans le premier module. Plusieurs mesures sont relevées ou sollicitées : les résultats des élèves à l'épreuve commune, les notes en fin de 9<sup>e</sup> année et une évaluation par les élèves de leurs compétences communicatives. Ces données sont complétées par une série d'appréciations de l'enseignement et de ses effets par les élèves et les enseignants.

Le troisième module, qui fait l'objet d'une deuxième note d'information, pose la question de l'efficacité externe de l'enseignement de l'anglais, notamment la mise en valeur, en dehors de l'institution éducative, des savoirs et compétences acquis à l'école.

Les données du projet GECKO ont été recueillies durant l'année scolaire 2003-2004, principalement par entretiens et par questionnaires. Le **tableau 1** résume les liens entre la récolte des données et la structure du projet.

Les entretiens semi-directifs ont été menés avec la Direction générale du Cycle d'orientation et avec les maîtres qui avaient à ce moment-là une fonction particulière dans l'enseignement de l'anglais, à savoir les responsables de discipline dans les 17 collèges, les présidents du groupe, les membres du groupe chargé de la mise en place de l'innovation (groupe pilote), les responsables de la formation continue et de l'évaluation commune, la présidente de la commission de liaison du Cycle d'orientation avec l'enseignement postobligatoire pour l'anglais. Le questionnaire-enseignants a été adressé aux 208 professeurs qui enseignaient l'anglais ; le taux de retour s'élève à 67%. Le questionnaire-élèves et la grille d'auto-évaluation ont été remplis par 94% de la population totale des élèves de 9<sup>e</sup> des regroupements A ou B dans les collèges à regroupements différenciés et options, ou fréquentant une classe hétérogène dans un collège à niveaux et options.

La présente note d'information rend compte des résultats des modules 1 et 2 de la recherche en quatre parties. La

**Tableau 1. Structure du projet GECKO et récolte des données**

Modules	1. Conditions institutionnelles	2. Efficacité interne	3. Efficacité externe
Sources d'information	Entretiens semi-directifs	Questionnaire élèves	
		Questionnaire enseignants	
		Grille d'auto-évaluation Résultats à l'épreuve commune Notes annuelles	-

### SRED

12, quai du Rhône  
1205 Genève - Suisse  
T. ++41 22 327 57 11  
F. ++41 22 327 57 18  
www.geneve.ch/sred

première, l'aperçu historique de la généralisation de l'enseignement de l'anglais, s'appuie sur les entretiens avec les acteurs-clés pour restituer leurs perceptions *ex post* de l'innovation. La deuxième, consacrée à l'organisation de l'enseignement de l'anglais, se base sur les informations recueillies auprès des enseignants par entretiens et par questionnaire. La troisième et la quatrième partie, qui traitent des pratiques pédagogiques ou évaluatives et de l'efficacité interne de l'enseignement, intègrent des données provenant de toutes les sources d'information.

## 1. Un enseignement de l'anglais pour tous les élèves du Cycle d'orientation

### Objectifs de l'enseignement et conditions de l'introduction

L'enseignement de l'anglais au Cycle d'orientation semble avoir peu à peu pris le caractère d'un choix institutionnel incontournable. Il s'agissait d'abord de profiter de la scolarité obligatoire pour offrir à l'école une langue à laquelle les élèves seraient de toute manière confrontés dans leur quotidien et d'essayer d'en asseoir les bases. De ce fait, ce sont surtout les objectifs « académiques » ou « formateurs » – le développement de facultés linguistiques et cognitives chez l'élève, le contact avec la culture anglo-saxonne, mais aussi la faculté d'aborder une langue sans préjugé ni craintes – qui sont mis en évidence pour légitimer la généralisation de l'anglais. Les objectifs plus « utilitaires », notamment l'avantage que présente une connaissance de l'anglais sur le marché du travail ou, plus généralement, pour l'insertion dans le tissu social d'une ville internationale comme Genève, n'apparaissent qu'en filigrane.

La décision de rendre l'anglais obligatoire pour tous les élèves coïncidait d'ailleurs avec les réflexions de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) qui, sur la base du *Concept général de l'enseignement des langues*, s'est par la suite exprimée en faveur de l'introduction de cette langue à partir de la 7<sup>e</sup> année scolaire. Certains milieux du Cycle d'orientation n'étaient pas acquis à la généralisation de l'anglais. L'opposition se fondait sur une série d'arguments qui sont en partie liés : la prépondérance des langues dans le curriculum, le risque d'un accroissement de la sélectivité par l'introduction d'une autre discipline cumu-

lative, la surcharge que représente une discipline supplémentaire pour les élèves faibles et les besoins plus pressants du nombre important d'élèves allophones auxquels un enseignement renforcé du français serait plus profitable pour mener à bien leur scolarité. Le groupe d'anglais lui-même, à savoir les professeurs qui enseignaient déjà cette discipline aux élèves de la section Moderne essentiellement, avait une attitude assez ambivalente face à cette généralisation et n'a apparemment pas joué un rôle moteur. L'enseignement de l'anglais a en revanche été très favorablement reçu par les élèves et les parents. Son introduction répondait d'ailleurs à une attente qu'une partie des parents (environ 14%) avaient anticipée en faisant suivre des cours privés à leurs enfants. En revanche, les enseignants des autres disciplines maintenaient souvent leur réserve, ce qui mettait les professeurs d'anglais, en tout cas au départ, dans une position défensive peu confortable.

L'anglais pour tous les élèves a été introduit avec une dotation horaire relativement faible pour un enseignement de langue : deux heures hebdomadaires au 7<sup>e</sup> degré et trois heures aux 8<sup>e</sup> et 9<sup>e</sup> degrés. Si, aux yeux de la Direction générale, il ne s'agissait en aucun cas d'une simple sensibilisation, ce message ne fut pas aussi clairement perçu par les enseignants. Bien que le simple fait de suivre un manuel et d'évaluer les élèves donne à penser que l'option d'une sensibilisation a été écartée, la réalité est moins nette.

### Plan d'études et enseignants

La commission chargée de mettre en place l'enseignement de l'anglais pour tous (en liaison avec les enseignants d'anglais en place) a pris un certain nombre de décisions en accord avec un des postulats de la rénovation du Cycle d'orientation, à savoir celui des « mêmes objectifs pour tous les élèves ». La progression fixée repose sur l'idée de renoncer à un apport soutenu de nouvelles no-

tions en faveur d'une application accrue des notions apprises (le manuel *New Live* a entre autres été choisi pour cette raison) et traduit aussi le souci de ne pas créer d'écarts trop importants entre les regroupements. En ce qui concerne le plan d'études, la commission a présenté un document pour le moins ambitieux et exigeant pour les enseignants. Ce plan d'études prévoit l'acquisition non seulement de savoirs (connaissances de vocabulaire, de la grammaire et des fonctions langagières), mais aussi de savoir-être (développement d'attitudes et de valeurs) et de savoir-faire transdisciplinaires (cognitifs, instrumentaux et méthodologiques). Il prévoit en outre une différenciation de la pédagogie, l'utilisation des nouvelles technologies ainsi qu'une évaluation comparable entre enseignants et établissements, planifiée à long terme, tenant compte des paliers d'acquisition, reposant sur des critères clairs et comprenant des étapes intermédiaires formatives ainsi que, dans l'optique constructiviste, une réflexion sur la langue et la comparaison avec d'autres langues (notons que les liens institutionnels avec l'enseignement de l'allemand et, selon toute apparence, avec l'enseignement du français également, sont quasiment inexistantes). De plus, les objectifs de la discipline doivent être explicités en classe et compris et intégrés par les élèves. Le plan d'études précise également que les élèves devraient avoir atteint, en fin de 9<sup>e</sup> année, le niveau A2 du *Cadre européen commun de référence pour les langues*, mais ces niveaux semblent ne constituer qu'un point de repère très indirect pour l'enseignement et l'évaluation.

Pour assurer l'enseignement de l'anglais pour tous, un nombre important de professeurs a dû être recruté. La majorité a une formation qui correspond aux exigences requises pour enseigner cette discipline au Cycle d'orientation et beaucoup, selon leur biographie linguistique, ont en outre une expérience immersive de la langue. Le nombre important d'engagements

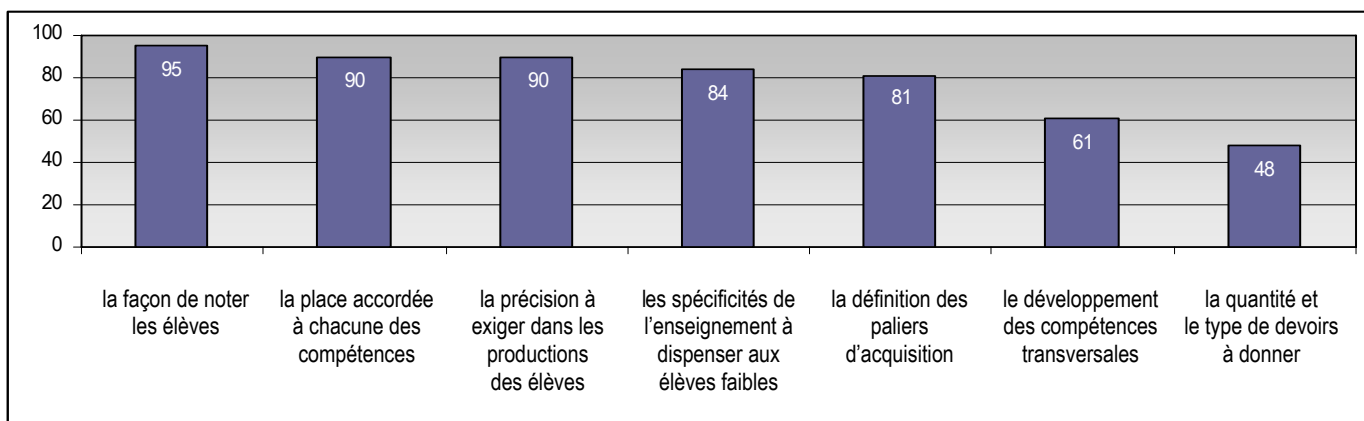
**Tableau 2. Demande de niveaux en anglais**

Demande d'instauration de niveaux	Regroupement A (%)		Regroupement B (%)		Classes hétérogènes N
		N		N	
dès le 7 <sup>e</sup> degré	9.9	11	21.6	24	2
dès le 8 <sup>e</sup> degré	29.7	33	38.7	43	8
au 9 <sup>e</sup> degré seulement	9.0	10	5.5	6	5
Total précisions	48.6	54	65.8	73	15

Collèges à regroupements différenciés et options : 111 réponses au questionnaire  
Collèges à niveaux et options : 26 réponses au questionnaire

### Graphique 3. Consensus entre enseignants

Importance accordée au consensus sur... (réponses *très important* ou *assez important*, en %)



a profondément modifié le mode de communication relativement informel qui prévalait entre enseignants de cette discipline et placé le groupe d'anglais face à la nécessité de se construire une nouvelle identité. Un recyclage obligatoire pour tous les enseignants, qui accompagnait la généralisation de l'enseignement de l'anglais et l'introduction d'un nouveau manuel, était aussi une occasion de créer une certaine unité au sein du groupe.

## 2. Avis des enseignants sur l'organisation de leur discipline

### Structure scolaire et enseignement de l'anglais

Au Cycle d'orientation, l'anglais est enseigné dans les trois degrés en regroupements A et B (ainsi qu'en C en 7<sup>e</sup>) ou en classes hétérogènes dans les collèges à niveaux et options. Comme pour le français, mais contrairement à l'allemand, l'enseignement de l'anglais ne comporte pas de niveaux. C'était avant tout la philosophie sous-jacente à son introduction qui justifiait l'absence de différenciation externe au-delà de celle que prévoit la structure du Cycle d'orientation. La demande d'introduction de niveaux est pourtant assez forte chez les enseignants (**tableau 2**). Dans les collèges à regroupements différenciés et options, elle concerne avant tout les élèves du regroupement B, mais ne se limite de loin pas à celui-ci.

Cette position en faveur d'une différenciation externe accrue et d'une homogénéisation des classes reflète la difficulté de réaliser une différenciation interne. Celle-ci s'avère problématique dans le cas des élèves faibles, mais semble tout aussi compromise lorsqu'il s'agit de prendre en compte des rythmes d'apprentissage plus rapides et des connaissances existantes

en anglais. Aussi, les enseignants se prononcent largement (89%) en faveur d'un traitement adapté pour les élèves ayant de solides connaissances préalables.

### Dotation horaire

La dotation horaire actuelle est jugée insuffisante par la grande majorité des enseignants. Leur demande d'augmentation tient toutefois compte du fait que l'anglais est la troisième langue enseignée. Un alignement sur l'allemand, ce qui correspondrait à douze heures hebdomadaires pour l'ensemble de la scolarité au Cycle d'orientation, est donc demandé par un tiers des enseignants seulement et un autre tiers se contenterait de neuf heures.

Dans la situation actuelle de huit heures hebdomadaires réparties sur les trois ans du Cycle d'orientation, toute mesure qui intensifie l'apport linguistique (voyage d'études, contacts avec des écoles anglophones, correspondance et contacts par Internet) est considérée comme ayant un effet plus important sur les acquis des élèves que des mesures liées à la didactique ou à l'organisation de l'enseignement (p. ex. la didactique coordonnée ou les périodes d'enseignement intensif).

### 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). Les élèves du regroupement B travaillent pendant trois ans avec le premier volume, tandis que les élèves du regroupement A et ceux des classes hétérogènes passent au deuxième volume au début ou en cours de 9<sup>e</sup> année et font un nombre variable d'unités de révision (que les enseignants jugent trop simples pour les élèves de regroupement A ou de type A), complétées d'activités, notamment de lectures, de jeux et de vidéos. Si cette possibilité de « *faire autre chose* »

est globalement appréciée par les enseignants, ils relèvent toutefois qu'il n'y a « *pas d'enrichissement réel en 9<sup>e</sup>* » et qu'il serait indispensable que les élèves acquièrent de nouvelles notions.

La progression en regroupement B pose surtout problème à cause de l'hétérogénéité importante des élèves, aussi bien en ce qui concerne leurs capacités que l'effort qu'ils investissent dans l'apprentissage. Parmi les solutions esquissées figure l'introduction de niveaux, mais la spécificité de l'enseignement pour les élèves faibles reste une grande préoccupation et les professeurs estiment qu'elle fait partie des sujets prioritaires à décider en commun.

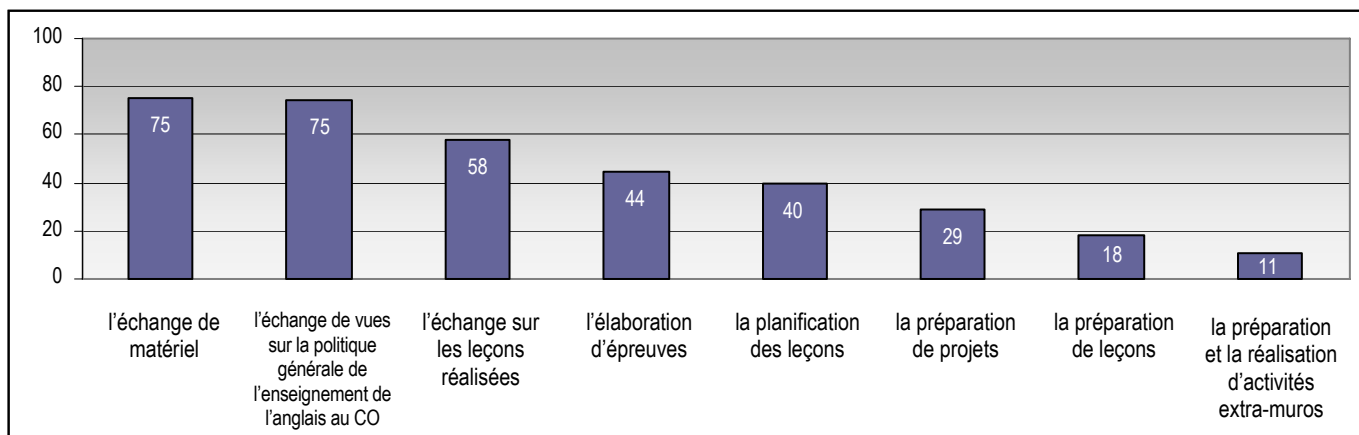
Dans les nouvelles conditions de l'enseignement de l'anglais, plusieurs aspects sont encore laissés à l'appréciation de chacun. Un consensus dans le groupe semble particulièrement souhaité pour ce qui touche à l'évaluation. Pratiquement tous les enseignants s'accordent sur l'importance d'harmoniser la façon de noter les élèves, et près de la moitié considèrent même ce point comme « *très important* » (**graphique 3**).

Le problème semble être à la fois le lieu et le temps pour élaborer un tel consensus, d'abord localement, à l'intérieur d'un établissement, puis pour le groupe dans son ensemble. En ces débuts de l'introduction de l'anglais pour tous, les réunions habituelles dans les établissements n'ont pas suffi pour discuter les questions pédagogiques et de politique de la discipline qui ont été abordées dans les réunions des responsables de discipline.

La collaboration entre enseignants à l'intérieur d'un établissement, qui est perçue comme un des moyens de « donner une visée un petit peu commune » souffre de l'organisation des postes, mais aussi d'une interprétation « individualiste » de la profession. En effet, lorsque l'on étudie

## Graphique 4. Collaboration entre enseignants

Occasions de collaboration saisies (réponses *régulièrement* ou *souvent*, en %)



les mentions de différents modes de collaboration, on constate que les plus fréquents sont ceux qui exigent le moins de temps passé à l'école, le moins de formalisation et qui interfèrent le moins avec la gestion individuelle des classes. À l'inverse, les collaborations qui sont plus contraignantes, plus continues et qui touchent davantage aux pratiques pédagogiques s'avèrent plus rares (graphique 4).

### 3. Pratiques pédagogiques et évaluation des élèves

En ce qui concerne l'approche pédagogique, l'attention a été portée, dans les entretiens et les questionnaires, sur les éléments innovateurs : les projets (activités « intégratives » ayant les mêmes objectifs mais permettant des réalisations différentes en fonction du niveau de l'élève), le recours aux nouvelles technologies et l'évaluation formative. La gestion des devoirs et l'adaptation des contenus et des méthodes aux élèves, en particulier à ceux du regroupement B, présentaient également un intérêt, compte tenu du fait que l'enseignement de l'anglais est interpellé quant à sa possible sélectivité.

#### Les projets

La majorité des enseignants (85%) estiment que les projets remplissent bien leur objectif d'application des notions apprises et de différenciation de l'enseignement. Il y a nettement moins d'unanimité sur le statut des projets dans l'ensemble du programme et sur leur efficacité par rapport à l'investissement qu'ils exigent. Dans la plupart des établissements, les projets semblent être réalisés, mais pas toujours de façon systématique et il ne s'agit pas nécessairement de ceux que propose la méthode. Comme pour d'autres pratiques,

on relève d'importantes différences dans leur mise en œuvre par les enseignants, mais aussi dans leur accueil par les élèves.

#### Le laboratoire de langue et l'atelier multimédia

Le laboratoire de langue est inscrit à l'horaire selon des modalités qui peuvent varier d'un collège à l'autre. Il est régulièrement et volontairement utilisé pour donner aux élèves une occasion de parler.

La fréquentation de l'atelier multimédia, qui permet le recours aux nouvelles technologies, est par contre très inégale et inégalement promue dans les collèges. Environ un cinquième des enseignants se rendent régulièrement à l'atelier avec leurs classes et une proportion identique ne le font jamais. On mentionne plusieurs obstacles à sa fréquentation, à commencer par la difficulté d'accès. Les locaux sont très demandés par d'autres groupes de discipline et leur utilisation requiert une inscription préalable, donc une planification parfois à assez long terme. De plus, en regroupement A, le nombre d'élèves est trop important pour gérer à la fois les incidents techniques et les activités individualisées ; en regroupement B, ce sont l'indiscipline et le manque de sérieux des élèves qui expliquent la relativement faible utilisation. En dernier lieu, les maîtres ne s'estiment pas tous adéquatement formés à cet outil.

#### Les devoirs

L'anglais est une discipline « à devoirs ». Les enseignants voient les devoirs surtout comme un moyen de consolider les notions travaillées en classe et, de ce fait, comme essentiels pour atteindre les objectifs de l'enseignement. La plupart, selon les estimations des responsables de discipline, donnent une quantité « raisonnable » de devoirs à leurs élèves, ce qui est confirmé par les élèves qui ne se plaignent pas d'avoir trop à faire. On observe toutefois que la fréquence des devoirs varie assez substantiellement d'un regroupement à l'autre et que les maîtres des classes hétérogènes ont sur ce point une pratique proche de ceux du regroupement B (tableau 5).

#### L'évaluation formative

L'évaluation formative, prônée au Cycle d'orientation en général et par le plan d'études d'anglais en particulier, est en principe assez bien accueillie par les enseignants, mais sa réalisation se heurte au manque de définition exacte ; un certain flou continue à entourer ce concept pour les enseignants, à l'exception de ceux qui ont été spécifiquement formés à ce type d'évaluation. Par ailleurs, la faible dotation horaire restreint les possibilités de sa mise en œuvre. Les enseignants utilisent surtout les *check points* de la méthode, sorte de bilans proposés à la fin de chaque unité.

Tableau 5. Fréquence des devoirs selon les regroupements

	à chaque leçon	assez souvent	de temps en temps	presque jamais	N
Regroup. A	66%	30%	3%	1%	110
Regroup. B	35%	42%	15%	8%	100
Regroup. H	40%	48%	12%	—	25



## Adaptation de l'enseignement à différents groupes d'élèves

Les entretiens montrent que le postulat des « mêmes objectifs pour tous » est considéré comme problématique. La réalisation de cette idée pédagogique générale amène, selon les avis de certains enseignants, à « un nivellement par le bas sans précédent » où « on met les A au niveau des B ». Les enseignants adressent une demande pressante au groupe d'anglais de différencier les objectifs pour différents types d'élèves.

La grande majorité des enseignants disent déjà adapter leur enseignement aux élèves du regroupement B, et ceci de multiples manières. Deux stratégies sont également répandues. D'un côté, on limite les adaptations à un petit nombre de mesures centrées sur la méthode (en modifiant les exercices du manuel, en laissant tomber certaines activités, en faisant des épreuves plus faciles, en faisant davantage appel au français) et on fait « de tout mais en moins complexe » ; de l'autre, on recourt à un nombre plus important d'adaptations, on fixe des priorités (en privilégiant les compétences réceptives et l'acquisition du vocabulaire), on se centre plus sur les élèves (en parlant de leurs intérêts et de leurs langues d'origine) et on diversifie les approches (en intégrant les jeux, le laboratoire et l'atelier) pour tenter de rendre ainsi justice aux capacités et intérêts des élèves.

La nécessité d'adapter l'enseignement de manière plus ou moins importante pour les élèves du regroupement B renvoie à la question de la surcharge, qui était une des craintes formulées lors de l'introduction de l'anglais pour tous. Dans certains établissements, les enseignants hésitent encore à se prononcer ; dans d'autres, les opinions sont déjà tranchées et l'on identifie deux cas de figure : soit les élèves évitent l'effort et l'on ne peut alors plus guère parler de surcharge, soit l'effort demandé aux élèves les dépasse effectivement. Pour remédier à une éventuelle surcharge, les solutions proposées ne font cependant pas l'unanimité ; ainsi, 60% des enseignants plaideraient en faveur d'une exemption des élèves faibles de la deuxième langue étrangère et 48% estiment que les élèves allophones devraient pouvoir étudier leur langue d'origine à la place de l'anglais.

## 4. Efficience interne de l'enseignement de l'anglais

Les acquis linguistiques des élèves occupent naturellement une place prépondérante parmi les résultats de l'enseignement

de l'anglais. Mais l'école vise aussi d'autres objectifs, dont le développement d'une série de dispositions et comportements face aux langues et face à l'apprentissage scolaire, ainsi que l'acquisition d'habitudes auto-évaluatives, particulièrement valorisées par le *Portfolio européen des langues*. L'enquête a également abordé la perception par les élèves de l'enseignement reçu.

## Les élèves et l'anglais scolaire

La perception qu'ont les élèves de l'enseignement de l'anglais a été mesurée à travers une série d'items qui ont pu être regroupés en quatre facteurs : *envie d'apprendre l'anglais, préférence pour l'anglais, difficulté de la discipline* et *investissement dans l'étude scolaire*. On peut résumer les principaux résultats comme suit :

- les élèves ont très envie d'apprendre l'anglais, et ceci dans tous les regroupements. Les enseignants n'ont donc pas à légitimer leur discipline ni à déployer de grands moyens de séduction pour persuader les élèves de son utilité. Cette envie est surtout motivée par le désir de pouvoir « communiquer avec aisance » ou, plus simplement dit, de pouvoir parler avec des gens ;
- l'anglais est la langue préférée des élèves, non seulement en comparaison à l'allemand mais aussi par rapport à d'autres langues. La grande majorité des élèves disent qu'ils n'auraient pas été plus motivés à apprendre une autre langue, surtout ceux du regroupement A. On peut supposer que l'apprentissage de la langue maternelle aurait la préférence d'une partie des élèves allophones du regroupement B ;
- dans l'ensemble, l'anglais est perçu comme une discipline plutôt facile – un peu moins en regroupement B qu'en A – où il est également facile d'obtenir de bonnes notes. Ce côté « confortable » de la discipline s'accompagne, dans tous les regroupements, d'une impression de ne pas apprendre assez ;
- l'investissement dans l'étude contraste quelque peu avec la grande envie des élèves d'apprendre l'anglais. Tout se passe comme s'il y avait une dissociation

entre l'anglais « langue », entourée d'une aura particulière et l'anglais « discipline scolaire ». La langue anglaise, les élèves l'aiment et leur engouement reste intact tout au long de leur scolarité au Cycle d'orientation. En revanche, l'anglais à l'école, parfois considéré comme n'étant pas le « vrai » anglais, ne se distingue finalement pas d'autres disciplines scolaires où l'on fait ce qu'il faut faire, mais sans plus.

## Estimation par les enseignants des dispositions développées

Les estimations par les enseignants des acquis non linguistiques des élèves s'organisent autour de deux facteurs clairement distincts : un premier réunit les attitudes favorables envers les langues et les cultures, le deuxième les dispositions et comportements profitables à l'apprentissage scolaire. Pour l'un et l'autre des aspects, le résultat reste dans l'ensemble modeste, mais il est toujours mieux réalisé en regroupement A qu'en B. La différence est particulièrement sensible pour le deuxième facteur. « L'intérêt pour la langue anglaise » est, selon les enseignants, la disposition qu'ils ont pu le mieux développer chez leurs élèves (86% d'évaluations positives pour les élèves du regroupement A ou de type A ; 43% pour les élèves du regroupement B ou de type B) ; ils estiment avoir moins d'influence sur le développement d'une « connaissance du contexte socio-culturel des pays où l'anglais est parlé » (30% d'estimations positives en regroupement A ; 15% en regroupement B).

## Estimation par les enseignants des acquis des élèves en langue anglaise

Les responsables de discipline et les enseignants se sont exprimés sur le niveau de compétence atteint par les élèves en fin de scolarité obligatoire. Dans le questionnaire qui leur a été adressé, les enseignants ont pu évaluer les acquis des élèves globalement en termes d'acquis satisfaisants ou non dans chacune des compétences communicatives (compréhension et expression orales et écrites) et linguistiques (grammaire, orthographe, prononciation et vocabulaire).

Tableau 6. Acquis en compétences communicatives

	Acquis tout à fait satisfaisants ou plutôt satisfaisants	
	Regroupement A (%)	Regroupement B (%)
écouter	86	52
lire	88	38
écrire	69	15
parler	48	15

Il ressort des entretiens que le niveau est considéré comme globalement trop bas, mais que les élèves du regroupement A « *quittent quand même le Cycle d'orientation avec un certain bagage* », toutefois plus appréciable en compétences communicatives qu'en compétences linguistiques. Les réponses individuelles des enseignants corroborent cet avis mais le nuancent aussi. Si les acquis des élèves sont jugés plutôt satisfaisants dans les compétences réceptives et en expression écrite, l'expression orale est évaluée de manière nettement moins favorable (**tableau 6**).

L'expression orale a été signalée, au cours des entretiens, comme la compétence qui ne pouvait pas être suffisamment exercée. C'est aussi celle pour laquelle les enseignants ne disposent pas de point de repère global, étant donné que l'épreuve commune ne la teste pas.

La situation est plus préoccupante dans le regroupement B. Le gros problème de ces élèves est l'oubli, qui est encore accentué par l'espacement des leçons dû à la faible dotation horaire. Les enseignants relèvent aussi l'inadaptation de l'approche constructiviste pour les élèves plus faibles qui ne comprennent souvent ni la terminologie ni la structure des exercices. Ceux-ci doivent constamment être expliqués, ce qui se fait au détriment de l'apprentissage de la langue et ce qui accroît la part de français parlé dans les cours d'anglais (par ailleurs jugée trop importante par les élèves). Selon les estimations des enseignants, seuls les acquis en compréhension orale atteignent un niveau moyennement satisfaisant en regroupement B. Pour toutes les autres compétences, communicatives et linguistiques, les élèves n'atteignent pas ce seuil – souvent de loin – et leur faiblesse en expression écrite et orale ainsi qu'en grammaire apparaît nettement.

### Autoévaluation par les élèves de leurs compétences communicatives

Parallèlement aux évaluations des enseignants, les élèves ont été invités à évaluer leurs propres compétences au

**Tableau 7. Éléves estimant ne pas avoir atteint le niveau A2 par compétences**

	Regroupement A (%)	Regroupement B (%)
écouter	2.9	14.3
lire	6.4	22.8
parler	5.8	21.1
écrire	7.4	24.7

moyen d'une grille *ad hoc*. Cette grille propose quatre descripteurs par compétence communicative pour les trois niveaux du *Cadre européen commun de référence pour les langues* qui sont d'intérêt pour le Cycle d'orientation, à savoir les niveaux A1, A2 et B1. Le niveau A2 constitue, selon le plan d'études, l'objectif que les élèves doivent atteindre. On peut d'abord constater que les scores d'autoévaluation sont assez élevés (pour le regroupement A, 120 points sur un total de 144 ; 101 points pour le regroupement B).

les autoévaluations des élèves (évalués au moyen de descripteurs qui illustrent des seuils de compétence hiérarchisés) vont dans le même sens, à l'exception de l'expression orale. La faible part de l'oral en classe, qui semble conditionner l'évaluation des enseignants, pose nettement moins de problèmes aux élèves.

### Réussite à l'épreuve commune

L'épreuve commune de 9<sup>e</sup> porte sur le programme commun à tous les regroupements, à savoir le premier volume de

**Tableau 8. Score moyen et rendement à l'épreuve commune**

	Score moyen	Rendement (%)	Nombre d'élèves
Regroupement A	120.4	74.8	1956
Regroupement H	108.7	67.5	558
Regroupement B	65.5	48.5	667

Score maximum de la version A-H : 161 points

Score maximum de la version B : 135 points

Pour les deux regroupements, la différence entre les quatre compétences est peu sensible. Les autoévaluations vont par contre bien dans le sens attendu : les scores sont plus élevés pour le niveau A1 que pour le niveau A2 ; la différence est plus marquée pour le passage du niveau A2 au niveau B1. La proportion d'élèves qui estiment que leurs compétences se situent en dessous du niveau d'acquisition visé par l'institution scolaire est relativement faible pour le regroupement A, tandis que pour le regroupement B, environ un élève sur cinq pense ne pas avoir atteint ce seuil dans trois des quatre compétences (**tableau 7**).

Les évaluations globales des enseignants (exprimées en termes de *satisfaisant*) et

*New Live*. Une version de l'épreuve est destinée aux élèves du regroupement A et des classes hétérogènes, une autre, allégée, aux élèves du regroupement B. Les deux épreuves pondèrent les compétences de la même manière : 60% de réception, 10% de production libre et 30% de contrôle des notions (grammaire).

Les résultats à l'épreuve confirment la grande distance entre le regroupement A et le regroupement B, qui apparaît de manière plus nette dans les compétences qui font appel à des connaissances plus formelles : grammaire et expression écrite (**tableau 8**).

On observe des différences de réussite entre collèges, sans que les résultats soient pour autant hiérarchisés en fonction du recrutement social des établissements. 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 en revanche un lien, en tout cas dans le regroupement A, entre le résultat obtenu et la composition des classes, définie par la proportion variable (voire nulle) d'élèves de l'option « latin » (**tableau 9**).

**Tableau 9. Score moyen à l'épreuve commune en fonction de la composition des classes - Regroupement A**

Composition des classes	Moyenne	Nombre de classes
Classes ne comportant pas d'élèves de l'option « latin »	114.7	43
Classes composées pour environ la moitié d'élèves de l'option « latin »	122.8	44
Classes entièrement ou majoritairement composées d'élèves de l'option « latin »	131.6	9

En ce qui concerne l'effet des caractéristiques individuelles des élèves sur les résultats en anglais, on peut dresser 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 (ce qui est le cas de près d'un quart) réussissent mieux que ceux qui ont appris l'anglais au Cycle d'orientation seulement, et les élèves qui suivent l'option « latin » réussissent mieux que ceux qui suivent l'option « sciences » ou « art ». Ces caractéristiques ne sont cependant pas toujours indépendantes les unes des autres. L'analyse simultanée de différents déterminants des résultats, pour estimer leur effet net, 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 bien davantage que d'autres variables, telles que le milieu social ou les motivations, la réussite en anglais.

### Notes d'anglais, sélectivité et évaluation équitable

Un des soucis majeurs lors de la généralisation de l'anglais était de ne pas augmenter la sélectivité du système par l'adjonction d'une autre discipline cumulative. Dans leurs discours, les enseignants

**Tableau 10**  
**Distribution des notes d'anglais**

	notes < 3.5 (%)	notes entre 3.5 et 4.9 (%)	notes ≥ 5.0 (%)	N
Regroupement A	7.6	56.5	35.9	2153
Regroupement B	22.0	62.4	15.6	742

**Distribution des notes d'allemand**

	notes < 3.5 (%)	notes entre 3.5 et 4.9 (%)	notes ≥ 5.0 (%)	N
Regroupement A	20.8	56.8	22.4	2176
Regroupement B	38.4	59.9	1.7	721

d'anglais ne font pas signe de vouloir « brader » leur discipline. Ainsi, des propositions telles que « une discipline qui poursuit les mêmes objectifs pour tous ne devrait pas donner lieu à des notes insuffisantes » ou encore « les épreuves d'anglais doivent être assez faciles pour permettre à tous les élèves d'obtenir une note suffisante » sont rejetées par une forte majorité des enseignants. Cependant, ils pensent que l'anglais ne joue qu'un rôle mineur dans la sélectivité, ce que vérifie dans une large mesure l'analyse rapprochée des notes. Non seulement la part de notes insuffisantes est moins élevée en anglais qu'en allemand et en mathématiques, mais les élèves qui ne réussissent pas en anglais se trouvent aussi en échec en allemand et en mathématiques. En effet, près des trois

quarts des élèves qui ont une note insuffisante en anglais ont une note insuffisante en allemand, deux tiers en mathématiques et la moitié dans les deux disciplines (**tableau 10**).

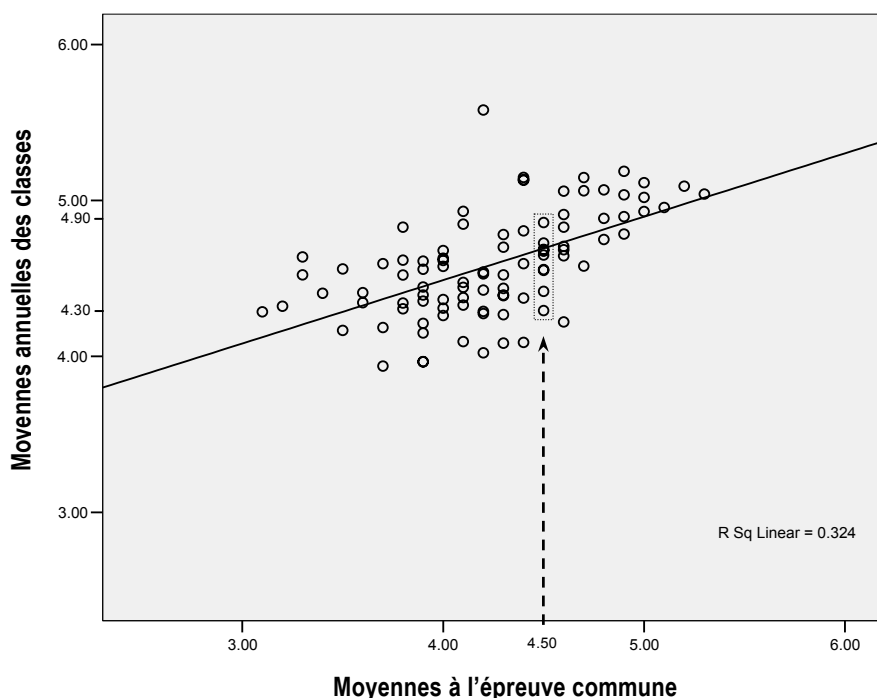
La comparaison entre les moyennes des notes à l'épreuve commune et les moyennes des notes obtenues en classe en fin de 9<sup>e</sup> montre que les secondes sont systématiquement plus élevées dans tous les regroupements. Les enseignants ont donc globalement tendance à être plus indulgents dans leurs évaluations, tout particulièrement en regroupement B où la moyenne des notes à l'épreuve commune des classes se situe à 3.3 et la moyenne en fin d'année à 4.1. En regroupement A, l'écart est un peu plus marqué dans les classes sans élèves de l'option « latin » que dans les classes composées en partie ou entièrement d'élèves de cette option.

Un regard sur la concordance entre l'évaluation externe et l'évaluation interne à la classe fournit quelques indications sur la variabilité des pratiques évaluatives des enseignants, variabilité qu'ils ont pressentie en attribuant au consensus sur la façon de noter les élèves une importance primordiale. Elle est illustrée dans le **graphique 11** pour le regroupement A.

### 5. Vers un bilan provisoire

A travers les différents constats que cette étude permet d'établir, on voit apparaître certaines ambiguïtés qui pourraient être à la source de difficultés, voire d'insuffisances relevées dans la mise en œuvre de la réforme. Chez les élèves, il existe une dissociation entre deux objets : l'anglais en tant que langue et l'anglais en tant que discipline scolaire. D'une part, 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 so-

**Graphique 11. Corrélation entre moyennes à l'épreuve commune et moyennes annuelles des classes**



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.

ciale. Se débrouiller en anglais semble être la marque de cette participation. D'autre part, 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 et, malgré un contexte apparemment très porteur pour l'enseignement de l'anglais, les professeurs se trouvent devant une situation peut-être moins favorable que prévu.

La perception de l'anglais comme réalité scolaire n'est, elle non plus, pas dépourvue d'ambiguïté. Elle touche notamment au statut de la discipline au sein de l'institution. Officiellement déclaré « enseignement à part entière », l'anglais tient dans la réalité un rôle qui s'avère moins net, et plusieurs facteurs y contribuent. Le premier d'entre eux est la très faible dotation horaire en 7<sup>e</sup>, qui distingue l'anglais des autres langues enseignées au Cycle

d'orientation et qui ne permet que des progrès modestes. Le deuxième est l'option, choisie par les responsables du plan d'études, de ne pas trop charger le programme et de favoriser l'application des notions. Cette démarche caractérise pratiquement tout l'enseignement au 9<sup>e</sup> degré où, pour les élèves du regroupement A (ainsi que pour ceux des classes hétérogènes), le travail continu avec le manuel est abandonné. Une telle approche, séduisante en tant que telle, voit cependant son bien-fondé remis en cause par les enseignants eux-mêmes, qui la perçoivent comme un frein à la progression des élèves de ce regroupement. Le sentiment de ne pas apprendre assez est aussi fortement présent chez les élèves et s'accompagne d'une impression de facilité de la discipline, qui est encore renforcée par des pratiques généreuses d'évaluation en classe.

Par ailleurs, si une certaine interprétation du postulat des « mêmes objectifs pour tous » a conduit le groupe d'anglais à adopter une progression qui évite un écart trop marqué entre l'enseignement

dispensé aux élèves des différents regroupements (du reste, l'évaluation commune en fin de 9<sup>e</sup> année se limite au programme parcouru par tous les élèves et privilégie les compétences réceptives, dans le but de favoriser les élèves plus faibles), ceci n'a pas résolu les problèmes d'apprentissage des élèves du regroupement B. Pour ceux-ci, malgré un programme allégé, assorti de multiples adaptations apportées par les enseignants, et malgré une attitude favorable à l'anglais, les difficultés d'apprentissage d'une langue à l'école persistent et les résultats restent dans l'ensemble décevants. Ainsi, une majorité d'enseignants estiment qu'il serait nécessaire de fixer d'autres objectifs pour les élèves de B et, en même temps, d'adopter pour eux une démarche pédagogique différente. ■

## Références

Grin, F., Hexel, D., Schwob, I. (2006). *L'anglais pour tous au Cycle d'orientation : le projet GECKO*. Genève : Service de la recherche en éducation.

## Dernières publications du SRED

### Cahiers du SRED :

- No 14 : L'enseignement secondaire à l'échelle mondiale : bilans et perspectives. Actes du colloque de Genève, 5-7 sept. 2004. N. BOTTANI, C. MAGNIN, E. ZOTTOS (éd.). Décembre 2005.
- No 13 : Projet d'école et rénovation de l'enseignement primaire. B. FAVRE, J.-M. JAEGLI, F. OSIEK, coll. S. DIONNET et M. GERMOND. Octobre 2005.

### Rapports de recherche :

- La nouvelle organisation du Cycle d'orientation. Rapport III : Intégration au secondaire II des élèves soumis à la nouvelle structure du Cycle d'orientation. F. RASTOLDO, A. EVRARD, C. KAISER. Mai 2006, 46 p.
- Connaissances initiales des enfants à l'entrée à l'école. E. H. SAADA. Avril 2006, 70 p.
- Climat d'établissement : enquête auprès des directrices et directeurs des collèges du Cycle d'orientation. C. DAVAUD, D. HEXEL, D. GROS. Septembre 2005, 46 p.

### Indicateurs de l'enseignement :

- Memento statistique de l'éducation à Genève. Édition 2006. A. EVRARD. Mai 2006, dépliant 16 p.
- L'enseignement à Genève. Ensemble d'indicateurs du système genevois d'enseignement et de formation. Édition 2005. O. LE ROY-ZEN RUFFINEN (coord.), A. JAUNIN (coord.). Mars 2005, 300 p.

### Notes d'information :

- No 24 : Le rôle des motivations à enseigner dans une politique de recrutement des enseignants genevois. R. ALLIATA, F. BENNINGHOFF, K. MÜLLER. Juin 2006, 8 p.

### Informations complémentaires :

[francois.grin@etat.ge.ch](mailto:francois.grin@etat.ge.ch), 022 327 70 51  
[dagmar.hexel@etat.ge.ch](mailto:dagmar.hexel@etat.ge.ch), 022 327 71 29  
[irene.schwob@etat.ge.ch](mailto:irene.schwob@etat.ge.ch), 022 327 74 16

### Version électronique de cette note :

<http://www.geneve.ch/sred/publications/notesinfo>

### Édition :

[narain.jagasia@etat.ge.ch](mailto:narain.jagasia@etat.ge.ch), 022 327 74 28