



Utrecht University

LA MÉTHODE DE L'EXAMEN FINAL STANDARDISÉ POUR LES LANGUES ÉTRANGÈRES AUX PAYS-BAS

Mémoire, Master *Franse Taal en Cultuur : Educatie en Communicatie*

Le 2 juillet 2019

Étudiante : A.M. Visser (4155475)

Directrice de mémoire : Dr. Marie Steffens

ABSTRACT

Dès les années 70 du 20^{ème} siècle, l'examen final standardisé (CE) aux Pays-Bas consiste en un examen de lecture (ce qui évalue la compréhension écrite). Un format qui n'a pas changé au fil des années et qui n'examine qu'une seule compétence langagière. La question se posait de savoir si cette méthode est si adéquate qu'il ne faut pas la changer ou s'il y avait une autre raison sous-jacente ?

C'est pourquoi la question principale de mon mémoire était : *Dans quelle mesure la méthode de l'examen final standardisé aux Pays-Bas est-elle encore une manière adéquate d'évaluer les élèves et leur développement d'apprentissage du français ?*

Afin de répondre à cette question de recherche nous avons fait passer des questionnaires parmi des élèves de terminale et leur enseignant de français. Les participants (45 élèves, 1 enseignant) étaient tous issus d'une même école dans la région d'Utrecht. Puisque les questionnaires destinés aux élèves se focalisent principalement sur l'examen final standardisé (CE) et leur expérience, nous les faisons passer immédiatement après l'examen. Celui destiné à l'enseignant par contre traitait également des sujets sur la pratique enseignante.

Les résultats des questionnaires nous montreraient qu'en raison de la répartition inégale de domaines entre le SE et le CE, beaucoup d'accent est mis sur la compréhension écrite, vu qu'elle occupe la moitié de la note finale, ce qui est au détriment des autres compétences et connaissances du français. En plus, la recherche montrait également que ce qui est examiné par l'examen est plutôt la capacité des élèves de lire les textes en quête des réponses au lieu de leur capacité de déchiffrer le sens d'un texte, ce qui ne couvre pas tout à fait la compréhension écrite. La méthode dit donc peu de la maîtrise du français des élèves de notre étude et leur développement d'apprentissage. De ce fait la méthode de l'examen final standardisé ne semble pas d'être une manière adéquate d'évaluer les élèves de notre étude et leur développement d'apprentissage du français.

TABLES DES MATIÈRES

I L'INTRODUCTION	4
II LE CADRE THÉORIQUE	6
2.1 La situation éducative du système de l'examen final aux Pays-Bas	6
2.1.1 L'instauration	6
2.1.2 Qui est responsable de quoi ?	7
2.1.3 Pourquoi un tel système ?	8
2.1.4 Principe du Principal-Agent	9
2.2 Le système mise en pratique	10
2.2.1 La disparité entre le SE et le CE en cas de l'éducation des langues étrangères	11
2.2.2 L'intervention de la direction de l'école et les inconvénients dans l'enseignement des langues étrangères	12
2.3 Comment la méthode de l'examen final standardisé est-elle réalisée ?	13
2.3.1 L'interprétation de la compréhension écrite par le CvTE et Taalprofielen	15
2.4 La complexité autour la conception de la compréhension écrite	16
2.4.1 La compréhension du texte	17
III LA MÉTHODE & LES RÉSULTATS	19
3.1 La méthode	19
3.1.1 Les participants	19
3.1.2 Les matériaux	19
3.1.3 Le procédé	20
3.2 Les résultats obtenus à partir des questionnaires	21
3.2.1 Les résultats des élèves de havo et vwo	21
3.2.2. Les résultats de l'enseignant	34
IV LA DISCUSSION	36
V LA CONCLUSION	41
LA BIBLIOGRAPHIE	43
L'ANNEXE	45

I INTRODUCTION

Le 18 janvier 2019 le journal NCR¹ a publié un article sur la quantité d'examens dans l'éducation aux Pays-Bas (tant primaire que secondaire). Dans cet article les élèves, enseignants, et spécialistes éducationnels manifestent leurs critiques sur le système d'examen d'aujourd'hui et surtout sur la quantité d'examens organisés. Apparemment, l'idée régnante dans l'éducation est que les notes obtenues par les élèves représentent (à côté de l'élève) aussi le fonctionnement de l'enseignant et avec cela la qualité d'enseignement. Ce poids accordé aux résultats aboutit ainsi à un accroissement de la pression sur les examens et les notes.

Cependant, ce qui manque parmi les enseignants est souvent la capacité à composer des examens qui effectivement examinent les connaissances et compétences en question. Dû au fait que le gouvernement se sert des résultats des institutions éducationnelles afin de déterminer la réussite et le bon fonctionnement d'une école, de ses enseignants et des élèves, il semble que les examens servent plutôt comme outil de contrôle que comme outil d'évaluation du développement des élèves. En plus, il semble que l'importance attribuée aux examens joue un rôle déterminant dans le contenu des cours, ce qui peut être aux dépens de l'interprétation personnelle de l'enseignant. Ceci est un phénomène que j'ai aperçu pendant mon stage comme enseignant en formation dans l'enseignement secondaire, il y a un an. Ce qui était frappant est que les objectifs prioritaires des cours étaient profondément focalisés sur la préparation des examens (bachotage). Il semblait presque qu'on n'accordait de l'importance qu'à l'entraînement des compétences langagières quand elles étaient en rapport direct avec un examen.

C'est à cause de cet article et de mon expérience dans l'éducation secondaire que j'ai commencé à réfléchir sur le système d'examen dans l'enseignement des langues étrangères aux Pays-Bas et surtout sur celui de l'examen final. Aux Pays-Bas, le système d'examen final dans l'éducation secondaire consiste en deux *formes*, à savoir les examens finaux à l'intérieur de l'école (SE) et l'examen final standardisé (CE). Le moyenne de SE et le résultat de CE constituent, d'une manière équivalente, la note finale du bac des élèves de terminale.

Depuis les années '70, l'examen final standardisé pour des langues étrangères consiste en un examen de lecture. Étant donné que le SE consiste en plusieurs éléments langagiers comparé à la seule compétence langagière examinée dans le CE, il est remarquable que les deux reçoivent la même valeur dans le calcul de la note finale et ainsi dans l'évaluation langagière des élèves de terminale. En plus, comme nous l'avons mentionné avant, l'examen final standardisé pour les langues étrangères consiste dès les années '70 en un test de lecture. Au fil des années son format n'a pas subi de changements, ce

¹ Remie, M., Huygen, M., *Een leven lang getoetst. Waarom eigenlijk?*, dans: NRC (le 18 janvier 2019).

qui est assez marquant vu les nombreux changements réalisés dans l'éducation des langues étrangères.

Le fait que la méthode de l'examen final standardisé semble être immune aux influences des recherches²³ consacrées à l'amélioration du programme d'étude de l'éducation des langues étrangères, la question se pose de savoir si cette méthode est si adéquate qu'il ne faut pas la changer ou s'il y a une autre raison sous-jacente ?

C'est pourquoi la question principale de mon mémoire est :

Dans quelle mesure la méthode de l'examen final standardisé aux Pays-Bas est-elle encore une manière adéquate d'évaluer les élèves et leur développement d'apprentissage du français ?

Afin de parvenir à une réponse, nous avons également formulé les sous-questions suivantes :

Q1 : Dans quelle mesure le CE détermine-t-il le contenu du programme d'étude selon les enseignants ?

Q2 : Est-ce que la méthode de l'examen final standardisé joue-t-elle un rôle restrictif sur les compétences langagières à acquérir selon les enseignants et leurs élèves ?

Q4 : Qu'est-ce qu'on examine avec l'examen final standardisé ?

L'étude elle-même consiste d'abord en un cadre théorique dans lequel nous aborderons la situation actuelle dans l'éducation secondaire concernant la méthode de l'examen final standardisé et son fonctionnement. Le premier chapitre du cadre théorique comprendra une description du système de baccalauréat aux Pays-Bas, dans laquelle nous nous attarderons sur sa réalisation et son fonctionnement. Dans le deuxième chapitre nous nous focaliserons plus profondément sur ce fonctionnement en discutant la disparité entre les résultats de SE et ceux de CE et les conséquences pour l'éducation des langues étrangères. Le troisième chapitre montrera comment les examens de lecture (CE) sont réalisés et construits. Dans ce chapitre nous étudierons entre autres l'interprétation du concept de la compréhension écrite (c'est-à-dire celle du CEFR et celle des institutions responsables pour la réalisation de CE). Dans le dernier chapitre du cadre théorique nous entrerons dans les détails de la complexité autour l'évaluation de la compréhension écrite et ainsi dans la problématique de la

² North, B. (1994) *Perspectives on language proficiency and aspects of competence: a reference paper discussing issues in defining categories and levels*. Strasbourg, Council of Europe.

³ Berthoud, A.-C. and Py, B. (1993) *Des linguistes et des enseignants. Maîtrise et acquisition des langues secondes*. Bern, Lang.

méthode de l'examen final standardisé dans l'éducation des langues étrangères. Pour vérifier si les théories et les critères sur le fonctionnement de la méthode de l'examen final abordées dans le cadre théorique se voient aussi en pratique éducationnelle, la recherche se servira d'une enquête de terrain. L'enquête de terrain consistera en des questionnaires remplis par les élèves de terminal et leur enseignant d'un lycée dans la région Utrecht. La méthode de notre recherche et les résultats des questionnaires seront présentés dans la troisième partie de l'étude. Ces résultats seront analysés dans la partie suivante. Nous espérons que ces résultats nous donnent l'information sur le fonctionnement de la méthode de l'examen final standardisé pour le français qui peut être liée avec le cadre théorique. Dans la conclusion nous discuterons le cadre théorique et l'analyse des résultats des questionnaires d'une façon globale pour ensuite faire une tentative de réponse à notre question principale.

II LE CADRE THÉORIQUE

2.1 La situation éducative du système de l'examen final aux Pays-Bas.

Comme mentionné dans l'introduction, le baccalauréat aux Pays-Bas consiste en deux parties⁴. La première partie est l'examen final à l'intérieur de l'école, aussi connu sous l'abréviation SE (*schoolexamen* en néerlandais). Pour chaque matière, il s'agit d'une note moyenne basée sur tous les résultats obtenus dès le second cycle de lycée.

La deuxième partie est l'examen final standardisé, aussi connu sous l'abréviation CE (*centraal schriftelijk examen* en néerlandais). Cet examen, ayant lieu à la fin de l'année du bac, est caractérisé par son procédé, c'est que tous les candidats de l'examen du même niveau éducatif font les mêmes examens aux mêmes moments pendant une période de deux semaines. Concernant l'enseignement des langues étrangères, l'examen final standardisé consiste en un examen de lecture. Pour chaque matière, le moyenne de SE et le résultat de CE constituent, d'une manière équivalente, la note finale des élèves de terminale.

2.1.1 L'instauration

Le baccalauréat néerlandais qu'on connaît aujourd'hui date de 1968, la même année de l'instauration de la loi sur l'éducation secondaire (*Mammoetwet*), un changement déterminant pour le système éducatif aux Pays-Bas. Un des fondateurs de cette nouvelle forme du bac était le psychologue et professeur d'université Adriaan Dingeman de Groot. En 1966 son livre « *Vijven en Zessen : cijfers en*

⁴ De Lange, M., Dronkers, J., (2007) Hoe gelijkwaardig blijft het Eindexamen tussen scholen in Nederland? *EUI Working Papers* 2007(3), pp.1.

beslissingen : het selectieproces in ons onderwijs »⁵ a été publié, dans lequel il critiquait l'évaluation éducative des élèves, qui selon De Groot étaient complètement dépendants du jugement des enseignants. La subjectivité de l'évaluation, qui peut exercer un rôle déterminant dans la carrière éducative des élèves était ainsi vue comme un grand défaut dans le système éducatif néerlandais. En plus, le fait que tous les examens du bac étaient réalisés et évalués par les enseignants eux-mêmes aboutissait aux grandes différences entre les écoles concernant la qualité de l'enseignement. Comme remède, De Groot plaidait pour l'instauration des examens finaux standardisés et la fondation d'une institution nationale responsable de la réalisation de ces examens, afin de garantir l'objectivité et l'équivalence dans l'éducation⁶.

En 1968, les modalités de l'examen final standardisé ont été fixées par loi sur l'éducation secondaire. Depuis 1972 (pour havo) et 1974 (pour vwo), l'examen final standardisé pour les langues étrangères consiste en un examen de lecture avec des questions à choix multiples⁷, au lieu de traduire un texte en néerlandais comme c'était le cas avant⁸. Deux raisons sont à l'origine de ce choix. La première était que l'organisation d'examens d'expression orale comme CE demanderait trop d'efforts et coûteraient donc trop cher⁹. En plus, la compétence qui pourrait être examinée de la manière la plus fiable s'avérait être la compréhension écrite. Son format avec des questions à choix multiples s'avérait être une forme adéquate qui a été éprouvée avant (aussi en Suède) et qui permettait de faire passer le même examen final à un niveau national. Cette forme d'examen permettait aussi d'être évaluée d'une manière objective par Cito, une institution néerlandaise qui s'occupe du développement des examens scolaires dans l'enseignement primaire et secondaire depuis 1968¹⁰.

2.1.2 Qui est responsable de quoi ?

L'examen final standardisé d'aujourd'hui est alors le même pour tous les candidats de l'examen du même niveau éducatif et a lieu au même moment, à la fin de la terminale.

L'institution qui est en premier lieu responsable de l'examen final standardisé est le ministère de l'Éducation, de la Culture et de la Recherche. Il s'occupe de son contenu. Les examens finaux standardisés sont fixés par la loi et supportés au bénéfice des écoles par le Conseil de l'éducation

⁵ Groot, A.D. de (1966). *Vijfen en zessen. Cijfers en beslissingen: het selectieproces in ons onderwijs*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

⁶ Schooten, E. van, & Glopper, K. de (2002). Dalende leerlingprestaties op de centraal schriftelijk examens Duits, Engels en Frans in mavo, havo en vwo? *Pedagogische Studiën*, 79, (1), pp. 4-5.

⁷ Hulshof., H., Kwakernaak, E., Wilhelm, F., *Geschiedenis van het talenonderwijs in Nederland*, Groningen, Uitgeverij Passage, 2015, pp.378.

⁸ Donker, B., *Niet makkelijker maar anders*, dans: NRC, le 19 mai 1994.

⁹ Hulshof., H., Kwakernaak, E., Wilhelm, F., *Geschiedenis van het talenonderwijs in Nederland*, Groningen, Uitgeverij Passage, 2015, pp.373.

¹⁰ Ibid., pp.373.

secondaire (VO-Raad) et le Conseil de l'enseignement agricole (AOC Raad). Ce support se manifeste par l'organisation des protocoles actuels concernant la discrétion, le procédé de l'examen et les conditions et règles afférentes. La responsabilité de la réalisation des examens standardisés (CE) est attribuée au CvTE (*College voor Toetsen en Examen* ce qui se traduit en français comme *Conseil pour des Tests et Examens*). Tous les examens sont réalisés en étroite collaboration avec Cito.

2.1.3 Pourquoi un tel système ?

La raison principale pour laquelle le système éducationnel de l'examen final standardisé a été introduit en 1968 était parce qu'il garantit l'objectivité et l'équivalence dans l'évaluation des performances des élèves. De cette façon les élèves seront dans une certaine mesure protégés contre la subjectivité et les caprices éventuelles de leur enseignant ¹¹.

Il fait aussi en sorte que les critères de qualité dans l'enseignement puissent être réalisés. C'est aussi la raison pour laquelle les diplômes scolaires aux Pays-Bas ont un effet civil, c'est-à-dire une valeur qui est attribuée, dans ce cas-ci, aux diplômes scolaires par la société. Le fait que tous les élèves du même niveau éducatif fassent les mêmes examens au même moment et seront évalués de la même façon, fait en sorte que les diplômes obtenus par les élèves de l'enseignement secondaire représentent et garantissent un certain niveau de connaissances et de compétences¹². Les autres avantages mentionnés dans la littérature sont dans une certaine mesure liés à cet effet civil de l'examen final. C'est que l'examen final standardisé a un effet positif sur les performances éducatives. Les études montrent que l'examen final standardisé peut permettre ou bien contribuer à une augmentation des performances éducatives au niveau des élèves¹³. Cette augmentation est due au fait que les universités et d'autres formes de l'enseignement supérieur aux Pays-Bas peuvent s'informer à l'aide des résultats de l'examen final standardisé sur la capacité de leurs futurs étudiants. De cette façon les bons efforts seront récompensés dans ce sens qu'avoir de bonnes notes permet d'être admis aux meilleures formations supérieures. En plus, l'importance attribuée aux résultats de l'examen final standardisé se manifeste aussi au niveau de l'école¹⁴. Beaucoup d'écoles publient leur pourcentage de réussite et la note moyenne de l'examen final en tant que reflet de la qualité de leur école. Un haut pourcentage de réussite incitera de nouveaux élèves à s'inscrire dans une telle école. La question de savoir dans quelle

¹¹ De Lange, M., Dronkers, J., (2007) Hoe gelijkwaardig blijft het Eindexamen tussen scholen in Nederland? *EUI Working Papers 2007(3)*,

¹² Levende Talen (2013), *Effecten van sturing op discrepantie tussen cijfers van het centraal examen en het schoolexamen : Onderzoek naar de sturing door schoolleiders en de effecten daarvan*, pp. 7-8.

¹³ De Lange, M., Dronkers, J., (2007) Hoe gelijkwaardig blijft het Eindexamen tussen scholen in Nederland? *EUI Working Papers 2007(3)*, pp.2-4.

¹⁴ De VO Gids, site consulté: le 10 mai 2019, <https://www.devogids.nl/middelbare-scholen/schoolwijzer?zoekcriteria=3532+TS&kilometer=10&filter=%27havo%27%2C%27vwo-atheneum%27%2C%27vwo-gymnasium%27%2C%27vwo-gymnasium+zelfstandig%27>

mesure cela est considéré comme un avantage est bien sûr dépendante d'à quel point on met de bons résultats au même rang que la qualité de l'enseignement. Cependant nous pouvons conclure qu'il semble que le CE aux Pays-Bas garantit un certain niveau de l'enseignement et de ce fait y contribue positivement.

2.1.4 Principe du Principal-Agent

Une autre explication pour le choix d'instaurer un examen final standardisé est parce qu'il représente un système de responsabilité¹⁵. La base de ce raisonnement trouve son origine dans le Principe du Principal-Agent¹⁶.

Le Principe du Principal-Agent, issu des théories de l'économie industrielle, comprend des situations dans lesquelles un acteur (agent) a l'aptitude de prendre des décisions au nom d'un autre acteur (principal). Ce qui caractérise le Principe du Principal-Agent est ainsi la relation entre l'agent et le principal qui peut causer des problèmes à plusieurs niveaux. Propre à cette relation est en effet l'asymétrie de l'information entre les deux, c'est-à-dire que le principal dépend de l'action de l'agent. Ce dernier est sous contrat avec le principal et possède plus de connaissances sur ses actions que le principal. Une des conséquences de cette relation est que l'agent poursuit des intérêts différents que le principal. Pour faire face au comportement opportuniste éventuel de la part de l'agent, un système de responsabilité doit être instauré.

Cette théorie se voit aussi appliquée dans l'enseignement, comme décrivent De Lange et Dronkers¹⁷. Il s'agit ainsi d'une relation dans laquelle le gouvernement (principal) n'a pas de contrôle absolu sur les écoles et les enseignants (les agents). Aux Pays-Bas les écoles et les enseignants ont la liberté de donner un contenu au programme d'étude d'après leur vision professionnelle. La seule chose que le gouvernement (le ministère de l'Éducation, de la Culture et de la Recherche) peut faire est de définir des objectifs finaux sur le contenu de l'enseignement, aussi connus sous le terme « *eindtermen* ». Les situations comparables à celle-ci, peuvent se présenter aussi dans le cas de la relation entre la direction de l'école (principal) et l'enseignant (agent). Cela vaut aussi pour les parents dans le rôle du principal qui n'ont pas de contrôle absolu sur les actions de leurs enfants et des enseignants (les agents).

¹⁵ De Lange, M., Dronkers, J., (2007) Hoe gelijkwaardig blijft het Eindexamen tussen scholen in Nederland? *EUI Working Papers 2007(3)*, pp.4.

¹⁶ Wößmann, L., (2003), Central exit exams and student achievement: International evidence, dans M. West & P. Peterson (Eds.), *No Child Left Behind? The politics and practice of school accountability* (pp. 292-323) Washington, DC: Brookings Institution Press.

¹⁷ De Lange, M., Dronkers, J., (2007) Hoe gelijkwaardig blijft het Eindexamen tussen scholen in Nederland? *EUI Working Papers 2007(3)*, pp.4.

La solution pour cette problématique décrite ci-dessus est l'instauration d'un examen final standardisé (CE) qui serve comme système de responsabilité. Dans ce cas, le CE permet au gouvernement mais aussi à la direction d'avoir la possibilité de contrôler, dans une certaine mesure, les actions et le comportement de l'agent dans ce sens qu'ils peuvent mieux s'informer sur les performances des écoles, des enseignants et des élèves. Si les résultats du CE tombent mal, le gouvernement, mais aussi la direction de l'école, peut demander à l'agent des explications. Dans cette configuration, la tentation de bachotage sera plus grande.

2.2 Le système mise en pratique

Comme mentionné dans le chapitre précédent, le système de l'examen final consiste en un SE et un CE pour quasiment chaque matière scolaire. Concernant le SE (l'ensemble des résultats des examens à l'intérieur de l'école obtenus pendant le second cycle du lycée), le gouvernement a rédigé des cadres sur le contenu du programme d'étude¹⁸. Pour chaque matière le gouvernement détermine des « eindtermen » (objectifs finaux) dans lesquels on peut trouver ce qui doit être examiné. Ce qui est propre à ces cadres est qu'ils décrivent seulement ce qui doit être examiné, mais pas comment cela doit être examiné ce qui est laissé à l'interprétation professionnelle et personnelle de l'enseignant et dans une moindre mesure à celle de l'école.

Pour garder la valeur civile des diplômes scolaires, l'inspection de l'enseignement secondaire, une organisation qui fait partie du ministère de l'Éducation de la Culture et de la Recherche, observe le niveau de disparité entre les résultats de SE et de CE au sein des écoles. La norme qui vaut pour cette disparité est 0.50 (sur dix), c'est-à-dire que la différence entre la moyenne des résultats du SE et ceux du CE ne peut pas être plus haute qu'un demi-point¹⁹. L'idée derrière ce moniteur sur la disparité, est qu'une haute note moyenne du SE permet trop facilement d'obtenir un diplôme.²⁰

À côté de garder la valeur civile des diplômes scolaires, la surveillance sur la disparité entre le SE et le CE sert aussi comme moyen d'observer si une école fonctionne suffisamment (principe du principal-agent) selon la norme.

¹⁸ SLO (2007), Handreiking schoolexamen moderne vreemde talen havo/vwo.

¹⁹ Inspectie van het Onderwijs, facilité par le ministère de l'Éducation de la Culture et de la Recherche, *Verskil SE-CE*, site consulté : le 11 avril 2019, <https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwerpen/onderwijsresultatenmodel-vo/indicatoren/verschil-se-ce>

²⁰ Inspectie van het Onderwijs, facilité par le ministère de l'Éducation de la Culture et de la Recherche, *Verskil SE-CE en de handhaving op de examenlicentie* site consulté : le 11 avril 2019, <https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwerpen/onderwijsresultatenmodel-vo/nieuw-model/verschil-se-ce-en-de-handhaving-op-de-examenlicentie>

2.2.1 La disparité entre le SE et le CE en cas de l'éducation des langues étrangères

L'importance qui est attribuée à la norme de disparité entre le SE et le CE est souvent cruciale dans l'enseignement. Pour garantir qu'une école ne présente pas une disparité plus haute que 0.50, il peut arriver que la direction de l'école surveille le niveau de disparité entre le SE et le CE pour chaque matière au lieu de prendre la moyenne de SE et du CE qui comprend l'ensemble des résultats des toutes les matières. Il faut mentionner que ce type de surveillance de la part de la direction peut être compréhensible vu les conséquences qui peuvent être imposées par l'inspection dans le cas où une école présente un niveau de disparité plus haut que la norme. Au pire, une école peut perdre sa licence à faire passer l'examen final si le niveau de disparité est plus haut que 1.00 sur dix pendant une période de trois ans²¹.

Afin de réaliser un niveau de disparité sous la norme, la direction peut alors calculer le niveau de disparité pour chaque matière au lieu de le calculer pour l'ensemble des matières. Si on prend en compte la répartition inégale concernant les compétences langagières représentées dans le système de l'examen final, on découvre que la façon d'agir de la part de la direction n'est pas souhaitable dans le cas de l'éducation des langues étrangères, puisque le SE et le CE examinent des compétences différentes.

Le programme d'étude dans l'éducation des langues étrangères comprend six domaines, à savoir les compétences langagières de base (la compréhension orale et écrite et l'expression orale/communicative et écrite), mais aussi la littérature et l'orientation des études et des professions²². Dans le système de l'examen final, ces domaines sont répartis de cette façon que le SE comprend en général cinq domaines (la compréhension écrite exclue), tandis que le CE n'en comprend qu'un seul, à savoir la compréhension écrite, une compétence réceptive²³. En raison de cette répartition, plus de poids est accordé au domaine de la compréhension écrite (57%) par rapport aux autres domaines (+/-12%) de compétence langagière dans la réalisation de la note final²⁴.

La disparité entre le SE et le CE dans l'enseignement des langues étrangères peut ainsi être expliquée par des raisons différentes. D'abord il faut mentionner que dans la recherche effectuée par Levende Talen, on dit que dans la grande majorité des cas, d'une disparité dans laquelle la note du CE est plus basse que celle du SE²⁵. La répartition inégale des domaines de compétence peut contribuer à

²¹ Inspectie van het Onderwijs, facilité par le ministère de l'Éducation de la Culture et de la Recherche, *Vershil SE-CE en de handhaving op de examenlicentie*, site consulté : le 11 avril 2019, <https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwerpen/onderwijsresultatenmodel-vo/nieuw-model/verschil-se-ce-en-de-handhaving-op-de-examenlicentie>

²² CvTE (2019), Syllabus centraal examen Arabisch, Duits, Engels, Frans en Russisch, *Examenblad*, pp.8.

²³ Levende Talen (2013), *Effecten van sturing op discrepantie tussen cijfers van het centraal examen en het schoolexamen : Onderzoek naar de sturing door schoolleiders en de effecten daarvan*, pp.17.

²⁴ Ibid., pp.17.

²⁵ Ibid., pp. 8.

la disparité entre le SE et le CE puisque le SE représente plus de compétences langagières que le CE. En plus, le type d'examen appliqué dans le SE et le CE et la méthode de l'évaluation diffèrent. En général les examens faisant partie du SE représentent un mix des examens créés par des enseignants eux-mêmes et dans une moindre mesure des examens standardisés (souvent réalisés par *Cito*) tandis que le CE consiste seulement en un examen standardisé. Cette variété des types d'examen peut contribuer à la disparité entre le SE et le CE, dans ce sens que les élèves reçoivent en général de meilleures résultats pour le SE, puisqu'il existe plus de marge pour contrebalancer les compétences faibles par celles dans lesquelles les élèves sont plus forts.

2.2.2 L'intervention de la direction de l'école et les inconvénients dans l'enseignement des langues étrangères.

Malgré le fait que la disparité entre le SE et le CE, dans le cas de l'enseignement des langues étrangères, peut être bien explicable sans avoir un rapport direct avec la qualité de l'enseignement, il reste des situations dans lesquelles la direction de l'école persiste à surveiller le niveau de disparité²⁶. En général, la surveillance du niveau de disparité n'est pas forcément négative. Toutefois, il arrive que cette surveillance puisse se manifester par des interventions dans l'enseignement des langues étrangères qui ne servent pas (forcément) la qualité d'enseignement.

L'invention de la part de la direction peut se présenter au moment où elle remarque un niveau de disparité plus haut que la norme. L'intervention elle-même peut se manifester de manières différentes. La direction peut exiger une intensification des entraînements d'examen final (bachotage) dans les cours des enseignants du département de langues étrangères. Il existe aussi des situations dans lesquelles la direction demande aux enseignants d'adapter le programme d'étude et dans certains cas d'ajuster les notes²⁷.

Il reste à savoir si ce type d'intervention contribue à une amélioration dans l'enseignement des langues étrangères. C'est que les interventions se focalisent surtout sur le output (résultats) des examens au lieu du contenu ce qui contribue au phénomène de « bachotage » pour le CE²⁸. Les adaptations possibles dans le programme d'étude se manifestent dans la majorité de cas par l'inclusion de la compréhension écrite dans le contenu de SE ce qui est aux dépens des autres domaines (surtout des domaines communicatifs) et est laissé à l'interprétation personnelle de l'enseignant. Ce point de vue a été supporté par les résultats d'un questionnaire passé en 2018 parmi les enseignants et

²⁶ Levende Talen (2013), *Effecten van sturing op discrepantie tussen cijfers van het centraal examen en het schoolexamen : Onderzoek naar de sturing door schoolleiders en de effecten daarvan*, pp. 20.

²⁷ Ibid., pp. 20.

²⁸ Ibid., pp. 2.

spécialistes de l'enseignement des langues étrangères²⁹. Il s'agit d'un rapport qui a présenté les résultats (recueillis au moyen d'un questionnaire) sur les avis des enseignants et spécialistes concernant la situation actuelle dans l'enseignement des langues étrangères aux Pays-Bas et leurs pensées sur son avenir. Les résultats montrent entre autres que beaucoup de participants sont d'avis que la focalisation sur la compréhension écrite (et sur la grammaire) est trop déterminante dans la réalisation du programme d'étude. En plus, les enseignants et spécialistes sont aussi sceptiques à l'égard de la méthode de l'examen final standardisé et ce qu'elle examine. Au regard de toutes les préparations de l'examen final standardisé pendant les cours, ils croient que l'examen contribue au développement d'un phénomène que nous pouvons appeler le *savoir-réussir*, c'est-à-dire l'application des stratégies et des triches nécessaires afin de réussir pour l'examen final standardisé même si l'élève est faible en lecture (la compréhension écrite)³⁰.

Il semble alors que dans la situation actuelle de l'enseignement la direction de l'école mais aussi le gouvernement, accordent plus d'importance à garder le niveau de disparité même si cela est au détriment de la qualité de l'enseignement et de l'interprétation personnelle de l'enseignant.

2.3 Comment la méthode de l'examen final standardisé est-elle réalisée ?

Pour les langues étrangères, l'examen final standardisé consiste en un examen de lecture qui examine la compréhension écrite parmi les élèves. Dans Examenblad, une sorte de syllabus publié par le Conseil pour des Tests et Examens (CvTE) dans lequel les « objectifs finaux » seront présentés, cette compétence (domaine A) est décrite d'après les critères suivantes³¹ :

Le candidat est capable de...

1. *Montrer quelle information est pertinente*
2. *Représenter l'idée principale d'un texte*
3. *Montrer le sens des éléments importants d'un texte*
4. *Montrer les rapports entre les parties multiples d'un texte*
5. *Tirer une conclusion concernant les intentions, opinions et sentiments de l'auteur*

Afin de détailler cette description et les examens, le Conseil se sert des niveaux de maîtrise issus de Taalprofielen³². Créé par SLO, un centre national d'expertise, Taalprofielen peut être vu comme un

²⁹ Meesterschapsteam MVT (2018), *Mvt-onderwijs nu en in de toekomst: Opvattingen van docenten en vakdidactici*, pp. 34.

³⁰ Ibid., pp. 15.

³¹ CvTE (2019), *Syllabus centraal examen Arabisch, Duits, Engels, Frans en Russisch, Examenblad*, pp. 9.

³² SLO (2015), *Taalprofielen 2015 : Herziene versie 2004*.

cadre référentiel concernant les compétences langagières de base et les niveaux de maîtrise dans le domaine de l'apprentissage et de l'enseignement des langues étrangères. Pour chaque niveau de maîtrise (B1 pour havo et B2 pour vwo) il y a une description générale et des descripteurs assortis. Pour illustrer, la description générale de la compréhension écrite appartenant au niveau B1 :

« Kan teksten begrijpen die hoofdzakelijk bestaan uit zeer hoogfrequente alledaagse, of aan het werk gerelateerde taal. Kan de beschrijving van gebeurtenissen, gevoelens en wensen in persoonlijke brieven begrijpen. »³³

À partir des descriptions générales des niveaux, quatre descripteurs globaux sont définis à savoir : lecture de la correspondance, lecture globale, lecture pour obtenir de l'information et lecture de l'instruction³⁴. Il s'agit des descriptions sur la mode de lecture dans des situations linguistiques diverses. Chaque descripteur est classifié en des « can-do statements » (affirmations de savoir-faire) avec des exemples multiples. Pour illustrer, nous prenons le niveau B1. Le descripteur « lecture pour obtenir de l'information » est représenté d'après les « can-do statements » suivants³⁵ :

1. « *Kan belangrijke feitelijke informatie in korte verslagen en artikelen.* »
Par exemple : Het 'wie-wat-waar' in krantenartikelen over een overval, een ongelijk, een rel.
2. « *Kan eenvoudige jeugdliteratuur lezen.* »
Par exemple : Een niet al te moeilijk geschreven kort verhaal over een aansprekend onderwerp.
3. « *Kan door meelesen alledaags audiovisueel materiaal begrijpen.* »
Par exemple : De ondertitels van het nieuws.
4. « *Kan hoofdthema en belangrijke argumenten begrijpen in eenvoudige teksten, kranten of op internet.* »
Par exemple : Artikel in een muziekblad over de opkomst van een nieuwe popgroep.

Les directives concernant les compétences langagières données par Taalprofielen sont dérivées de la traduction néerlandaise³⁶ de *Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)*³⁷.

³³ CvTE (2019), Syllabus centraal examen Arabisch, Duits, Engels, Frans en Russisch, *Examenblad*, cit., pp.12.

³⁴ SLO (2015), *Taalprofielen 2015 : Herziene versie 2004*. pp. 20.

³⁵ SLO (2015), *Taalprofielen 2015 : Herziene versie 2004*. cit., pp. 22.

³⁶ Nederlandse Taalunie (2006), *Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor Moderne Vreemde Talen: Leren, Onderwijzen, Beoordelen*. Council of Europe.

³⁷ Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Straatsburg: Council of Europe.

Composé par le Conseil de l'Europe en 2001, le CEFR vaut comme document de base déterminant la définition des niveaux de maîtrise d'une langue étrangère en fonction de savoir-faire dans les différents domaines de compétence.

Revenant sur l'examen final standardisé (CE). Tous les examens finaux standardisés sont développés par Cito ³⁸. Le développement de l'examen final standardisé pour l'enseignement des langues étrangères est effectué par une équipe des spécialistes et s'enseignants qui se sert des objectifs finaux et de Taalprofielen. En général l'examen comprend 10 à 16 textes différents (annonces, articles de journal, lettres, bulletin d'informations, interviews etc.) avec des questions à choix multiples et dans une moindre mesure des questions ouvertes. Une grande partie des « can-do statements » se rapportent aux questions (tant ouvertes qu'à choix multiples) figurées dans l'examen final standardisé³⁹.

2.3.1 L'interprétation de la compréhension écrite par le CvTE et Taalprofielen

Taalprofielen vaut comme une interprétation de la traduction néerlandaise de CEFR. Selon un article d'Erik Kwakernaak sur la conception de la compréhension écrite, on peut faire des remarques sur la manière dont Taalprofielen a interprété les directives du CEFR concernant la compréhension écrite. Le premier point de critique qui peut être adressé au Taalprofielen concerne l'incohérence des quatre descripteurs globaux de la compréhension écrite, comme le mentionne Kwakernaak⁴⁰ ; lecture de la correspondance, lecture globale, lecture pour obtenir de l'information et la lecture de l'instruction. Ici deux genres de texte et deux objectifs de lecture sont mis au même rang. En prenant le CEFR (ou bien sa traduction néerlandaise) en compte, Kwakernaak montre que dans le CEFR ces quatre descripteurs sont définis comme des activités de langage choisies au hasard afin d'illustrer les compétences langagières. En constituant ces descripteurs illustratifs comme descripteurs globaux, Taalprofielen fait comme il s'agissait des catégories développées systématiquement afin de décrire la compréhension d'une manière intégrale. Une justification pour cela est introuvable dans ce cadre référentiel ⁴¹.

Ce que Kwakernaak signale également dans son article est que la réalisation des « objectifs finaux » représentés dans Examenblad (et dans le chapitre précédent) pour décrire la compréhension écrite (domaine A) n'est pas justifiée. Cette réalisation semble ainsi gratuite, puisque les critères assortis aux « objectif finaux » ne sont pas retrouvables dans le CEFR ⁴².

³⁸ Cito, Missie en strategie, site consulté: le 9 avril 2019, <https://www.cito.nl/over-cito/missie-en-strategie>

³⁹ CvTE (2019), Syllabus centraal examen Arabisch, Duits, Engels, Frans en Russisch, *Examenblad*, pp.16.

⁴⁰ Kwakernaak, E. (2012), *Opvattingen over leesvaardigheid*, *Levende Talen Magazine*, 99(2), pp. 23.

⁴¹ *Ibid.*, pp. 25.

⁴² *Ibid.*, pp. 24.

L'interprétation superficielle de la compréhension écrite comme décrite dans la traduction néerlandaise de CEFR ne se limite pas seulement à Taalprofielen. L'article de Brian North⁴³ signale que le caractère superficiel des interprétations du CEFR se voit souvent. Comme mentionné, le CEFR sert comme document de base dans lequel les niveaux de maîtrise d'une langue étrangère en fonction de savoir-faire dans les différents domaines de compétence sont déterminés et définis. Il est composé à partir d'une approche orientée vers l'action avec l'intention de mettre en place une métalangue commune dans laquelle on détermine les objectifs et les procédures d'évaluation dans l'apprentissage des langues étrangères. North explique qu'on est tenté de se focaliser principalement sur les niveaux de maîtrise et les descripteurs. Beaucoup assimilent de ce fait l'approche sophistiquée et étendue du CEFR à l'utilisation simple des descripteurs de savoir-faire⁴⁴, comme c'est le cas dans Taalprofielen.

La conception autour la compréhension écrite de la part de Taalprofielen et le CvTE s'avère être imprécise et ambiguë. De ce fait la question se pose de savoir quelle est la conception de la compréhension écrite sous-jacente à l'examen final standardisé des langues étrangères.

2.4 La complexité autour la conception de la compréhension écrite

Le manque de transparence autour de la conception de la compréhension écrite sous-jacente à l'examen final standardisé des langues étrangères aboutit à la question 'qu'est-ce qu'on entend par la compréhension écrite ?'

Dans sa recherche portant sur la compréhension écrite, Dijkstra signale que la littérature se focalisant sur ce sujet montre qu'il existe des théories et approches diverses concernant cette compétence⁴⁵. La compréhension écrite peut cependant être définie d'une manière générale comme une compétence complexe, dépendante de la réalisation et de l'intégration de processus linguistiques et cognitifs différents⁴⁶. C'est que la compréhension d'un texte écrit se déroule à plusieurs niveaux, à savoir : lexical, syntaxique, sémantique et pragmatique. En plus, en lisant un texte, les lecteurs ont également à faire à une interaction complexe entre le contenu du texte lui-même, les objectifs de lecture et la connaissance générale du monde^{47 48}. La compréhension écrite est ainsi une compétence

⁴³ North, B. (2007), The CEFR Illustrative Descriptor Scales, *The Modern Language Journal*, Vol. 91, No. 4

⁴⁴ Ibid., pp. 659.

⁴⁵ Dijkstra, N., (2015), *Leesvaardigheid: uni- of multidimensioneel: Een analyse van leesvaardigheid aan de hand van toetsen van Cito Volgstelsel Voortgezet Onderwijs met het oog op mogelijke diagnostische informatie*, pp. 3-6.

⁴⁶ Kendeou, O., Broek, P. van den, Helder, A., & Karlsson, A.K. (2014). A cognitive view of reading comprehension: Implications for reading difficulties. *Learning Disabilities Research & Practice*, 29(1), 10-16.

⁴⁷ Pressley, M., & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

⁴⁸ Jong, P. de (2011). Begrijpend lezen. In P. de Jong & H. Koomen (Red.), *Interventie bij onderwijsleerproblemen* (pp. 25-39). Antwerpen: Garant.

complexe et dynamique où, au moyen des processus divers aux différents niveaux, l'information est traitée afin d'arriver à la compréhension ⁴⁹.

Pour découvrir si le lecteur comprend un texte écrit, on peut se servir d'un test. Cependant, comme explique Dijkstra⁵⁰, tout comme la compétence elle-même, examiner la compréhension écrite est aussi une affaire complexe. Il y a beaucoup d'éléments dont il faut tenir compte, par exemple le lecteur lui-même, le texte, les questions et l'interaction avec le texte. En plus, il faut clarifier ce qui est entendu par la compréhension d'un texte, de sorte que le test examine effectivement la compréhension. C'est pourquoi on a besoin d'un construit en développant un test, pour savoir ce qui est examiné avec ce test ⁵¹.

Malheureusement, peu est connu, ou bien rendu public, concernant le développement des examens finaux standardisé effectué par Cito et quel construit est y sous-jacent afin d'examiner la compréhension d'un texte.

2.4.1 La compréhension du texte

L'examen final standardisé pour des langues étrangères, consiste en environ 10 à 16 textes différents (p.ex. annonce, article du journal, lettre, e-mail, interview, extrait d'un texte littéraire) avec des questions assorties. 60 % des questions sont à choix multiples et formulées dans la langue étrangère et le reste consiste en d'autres types de questions dont entre autres des assertions qui sont vraies ou fausses, des questions ouvertes, des questions de citation et des questions dont les réponses doivent être complétées ou combinées ⁵². Cette variété peut être considérée comme positive étant donné qu'elle examine les élèves de manières différentes. Pourtant comme Kwakernaak le signale dans son article *Opvattingen over leesvaardigheid*, la majorité des questions du CE sont très directives. Il reste ainsi à savoir si les élèves sont aussi capables de lire un texte sans avoir ces questions (directives) et d'ainsi vraiment comprendre le texte ⁵³.

L'idée générale de l'examen final standardisé est que la bonne réponse aux questions représente la compréhension du texte⁵⁴. Mais est-ce que cela est le cas ? Et comment les élèves arrivent-ils à répondre aux questions ?

⁴⁹ Dijkstra, N., (2015), *Leesvaardigheid: uni- of multidimensioneel: Een analyse van leesvaardigheid aan de hand van toetsen van Cito Volgstelsel Voortgezet Onderwijs met het oog op mogelijke diagnostische informatie*, pp.5.

⁵⁰ Ibid., pp.8

⁵¹ Ibid., pp. 8.

⁵² CvTE (2019), Syllabus centraal examen Arabisch, Duits, Engels, Frans en Russisch, *Examenblad*, pp. 16.

⁵³ Kwakernaak, E. (2012), *Opvattingen over leesvaardigheid*, *Levende Talen Magazine*, 99(2), pp. 26.

⁵⁴ Ibid., pp.26

Le fait que les élèves doivent faire le CE (pour les langues étrangères) en deux heures et trente minutes en lisant entre 10 et 16 textes et en répondant à environ 40 à 45 questions⁵⁵ peut avoir comme conséquence que les élèves approchent le CE d'une manière efficace. En outre, dans la méthode de l'examen final standardisé la compréhension de texte est évaluée au moyen des questions, la conséquence peut ainsi être que les élèves se focalisent principalement sur la réponse stratégique aux questions au lieu de la lecture, ce qui peut se traduire en pratique par l'application de triches⁵⁶ et stratégies (la lecture des questions d'abord et la lecture de texte en quête de la réponse ensuite) afin de répondre aux questions. En principe la mise en œuvre des stratégies de lecture peut être favorable à la compréhension du texte. Toutefois, il faut éviter que cela ne se manifeste pas seulement par de la lecture en quête de la réponse comme le signale Kwakernaak⁵⁷.

Il y a alors des situations dans lesquelles les élèves n'ont pas vraiment compris ou même lu le texte dans sa totalité pour arriver aux bonnes réponses. Cependant les situations inverses peuvent se présenter également. Il s'agit de situations où les élèves ont lu et bien compris le texte, mais qui ensuite ont des problèmes pour donner la bonne réponse aux questions.

Comme nous l'avons déjà indiqué, le format de la méthode de l'examen final standardisé (pour les langues étrangères) est quasiment la même depuis des années. Une des conséquences de cette forme constante est qu'elle permet aux institutions qui facilitent les préparations d'examen de développer des stratégies et des triches qui contribuent à la réussite de CE. Ces stratégies sont profondément destinées à apprendre aux élèves à répondre d'une manière stratégique aux questions au lieu de leur apprendre à lire. Concernant les triches, il faut penser aux actes qui permettent de répondre aux questions sans même avoir lu ou compris le texte.

Une autre conséquence du format invariable du CE est que les élèves se familiarisent avec cette forme d'examen, possiblement en raison de l'intensification des entraînements d'examen final (*bachotage*) dans les cours de l'enseignement des langues étrangères.

Dans les deux cas, il semble que la méthode de l'examen final standardisé risque d'examiner plutôt le savoir-réussir parmi les élèves que la compréhension du texte (et par là, la compréhension écrite). La question qui reste est : Qu'est-ce que représente la note de CE ?

⁵⁵ Examenblad (2019), *Examendocumenten 1e tijdvak Frans in 2019*.

⁵⁶ *Docenten leren examenkandidaten trucjes om cijfers op te krikken*, publié dans RTL nieuws le 31 juillet 2017.

⁵⁷ Kwakernaak, E. (2012), *Opvattingen over leesvaardigheid, Levende Talen Magazine, 99(2)*, pp.26

III LA MÉTHODE & LES RÉSULTATS

3.1 La méthode

Afin d'obtenir une meilleure image de ce que la note de CE représente, nous avons fait passer un questionnaire parmi les élèves de terminale (annexe). Avec ce questionnaire nous voulons évaluer la validité de l'examen final standardisé dans le contexte de nos participants et dans un sens plus large si cette méthode est capable d'examiner leur développement d'apprentissage en français.

À côté d'un questionnaire parmi les élèves, nous en avons aussi fait passer un parmi les enseignants (annexe). Celui-ci se focalise sur la vision des enseignants par rapport au CE et quelle influence la méthode de l'examen final standardisé exerce sur leur pratique enseignante.

3.1.1 Les participants

Pour mettre notre étude en pratique, l'objectif était de recruter des élèves de terminale de havo et de vwo et des enseignants de français. Afin de le réaliser, nous avons contacté initialement deux lycées dans la région d'Utrecht, qui voulaient collaborer.

Cependant, dû au nombre modeste de participants de la première école nous n'avons que gardé la deuxième école. Le groupe final des participants représenté dans l'analyse comprend ainsi 19 élèves de havo, 26 élèves de vwo (45 au total) et leur enseignant de français, tous issus du même lycée. Ces participants ne représentent pourtant pas le nombre total des élèves. Pour la classe de havo, il s'agit alors d'un nombre de 19 élèves tandis que la classe terminale en français consiste en 28 élèves. Pour la classe de vwo, 26 élèves ont participé tandis que leur classe terminale du français consiste en 46 élèves. Les deux classes ont le même enseignant de français.

Initialement nous avons recruté 20 participants de havo et 28 participants de vwo, mais trois questionnaires sont apparus comme incomplets. Ces questionnaires ne sont de ce fait pas pris en compte dans les résultats.

Concernant la participation des enseignants, nous avons trouvé un enseignant qui était prêt à remplir le questionnaire. Heureusement pour nous, il s'agit de l'enseignant de nos participants de havo et vwo.

3.1.2 Les matériaux

Afin de collecter des données, nous avons composé deux questionnaires (représentés dans l'annexe). Un destiné aux élèves, l'autre à l'enseignant. Avec le questionnaire des élèves, nous voulons analyser la validité de l'examen final standardisé et sa capacité à examiner le développement de l'apprentissage du français. Le questionnaire lui-même consiste en 29 questions formulées en néerlandais et est

composé à partir de quatre construits différents. Il s'agit dans la plupart de cas de questions à choix multiples et des questions à partir d'une échelle Likert et dans une moindre mesure des questions ouvertes. La raison pour laquelle nous avons choisi pour une telle répartition est parce que nous ne voulons pas surmener les participants qui répondent aux questions juste après avoir terminé leur CE.

Le premier construit de ce questionnaire concerne des questions sur la maîtrise du français des élèves. Le deuxième se focalise sur la compréhension du texte, donc à quel point les textes de l'examen sont compris. Le troisième construit porte en revanche sur la manière dont les élèves ont répondu aux questions (est-ce qu'ils ont appliqué des triches et des tactiques pour répondre aux questions). Le quatrième et aussi dernier construit comprend des questions sur la préparation parmi les élèves pour l'examen final standardisé. Étant donné que ce groupe de participants représente deux types de niveau (tant des élèves de havo que ceux de vwo), nous avons adapté deux questions. Il s'agit des questions qui esquissent des situations 'réelles' dans lesquelles les élèves indiquent à quel point il se croient capable de s'y débrouiller en français. Pour être sûre que ces situations correspondent au niveau des élèves nous nous sommes servie de l'ERK.

Le questionnaire destiné à l'enseignant consiste en 19 questions ouvertes formulées en néerlandais. Ce questionnaire se focalise principalement sur la vision et l'expérience de l'enseignant par rapport à la méthode de l'examen final standardisé. Il est aussi conçu à partir de quatre construits, dont le premier se rapporte à la maîtrise du français parmi ses élèves, le deuxième au CE y compris la vision de l'enseignant sur la compréhension écrite et la capacité du CE de l'examiner, le troisième aux préparations du CE facilitées par l'école et le dernier à la répartition inégale des compétences entre le SE et le CE.

3.1.3 Le procédé

Puisque les questionnaires destinés aux élèves se focalisent principalement sur l'examen final standardisé (CE) et leur expérience, nous les avons fait passer immédiatement après l'examen. Pour les participants de havo, cela était le 15 mai 2019 et pour ceux de vwo le 22 mai 2019. Nous avons visité le lycée à ces dates (avec la permission de leur enseignant) et leur avons demandé de faire remplir le questionnaire. Afin de ne pas surprendre les élèves après l'examen, nous les avons contactés par mail et informés sur notre recherche et les questionnaires à l'avance.

Comme mentionné, le premier lycée que nous avons contacté a fourni peu de participants. Cela était probablement dû au fait que nous n'avons pas reçu la permission de visiter l'école et de faire passer le questionnaire immédiatement après l'examen. De ce fait nous avons créé un questionnaire en ligne, qui malheureusement n'a été que rempli par un élève.

Le questionnaire destiné à l'enseignant était, contrairement à celui de ses élèves, envoyé par mail et puis rempli en ligne. Avec l'enquête nous avons aussi envoyé une demande d'autorisation dans

laquelle nous avons élaboré les objectifs de notre recherche et demandé la permission du participant pour utiliser ses données à la condition que nous les anonymisions et en les informant que ces données ne seront utilisées que pour le but de cette recherche. Nous sommes consciente du fait que nous n'avons pas fait remplir une demande d'autorisation identique parmi les élèves. Toutefois nous garantissons l'anonymat des élèves, vu que nous ne leur demandions pas de remplir des données personnelles (nom, âge, sexe etc.). En plus, les élèves n'étaient pas obligés de remplir le questionnaire, il s'agit ainsi d'une participation libre. Certains élèves l'ont rempli, d'autres pas.

Dans la partie suivante, nous présenterons les résultats des questionnaires.

3.2 Les résultats obtenus à partir des questionnaires

3.2.1 Les résultats des élèves de havo et vwo

Les résultats dérivés des questionnaires seront présentés par construit. Nous commençons avec 'La maîtrise du français', puis 'la compréhension des textes', suivis par 'la manière de répondre' et finalement 'la préparation de CE'. Les numéros au-dessus des tableaux correspondent au numéro des questions dans les questionnaires.

LA MAÎTRISE DU FRANÇAIS

1) Pourquoi les participants ont-ils choisi le français (plusieurs options possibles)

	HAVO		HAVO
Fort(e) en langues	8x (42,1%)	Acquérir des connaissances sur d'autres cultures (française)	2x (10,5)
Belle langue	7x (36,8%)	Autrement, c'est que ...	2x (10,5%) (D'être admis au vwo)
Autrement c'était l'allemand	7x (36,8%)	Etudes	-
Matière obligée	2x (10,5%)		

	VWO		VWO
Belle langue	14x (53,8%)	Acquérir des connaissances sur d'autres cultures (française)	2x (7,7%)
Autrement c'était l'allemand	8x (30,8%)	Autrement, c'est que ...	2x (7,7%) (Latin, matière intéressant)
Fort(e) en langues	7x (26,9%)	Etudes	-
Matière obligée	7x (26,9%)		

2) Le niveau de difficulté accordé à l'apprentissage du français

	Facile	Bien faisable	Moyen	Difficile	Très difficile
HAVO	-	-	8x (42,1%)	8x (42,1%)	3x (15,8%)
VWO	1x (3,8%)	9x (34,6%)	5x (19,2%)	11x (42,3%)	-

3 & 4) Les espoirs concernant le français comme matière (question ouverte)

	La réponse la plus fréquente
HAVO	Apprendre à parler en français 9x (47,4 %)
VWO	Apprendre à parler en français 17x (65,4%)
	<i>Malheureusement les participants indiquent qu'à la fin de l'année terminale, ils ne croient pas qu'ils aient appris à parler suffisamment.</i>

23) La note moyenne des participants

	La note moyenne
HAVO	5,7 (sur 10)
VWO	6,6 (sur 10)

24) Les compétences langagières les plus faibles parmi les participants

	Compréhension écrite	Expression oral communicative	Expression orale	Expression écrite	Compréhension orale
HAVO	7x (36,8%)	5x (26,3%)	3x (15,8%)	3x (15,8%)	1x (5,3%)

	Expression orale	Expression oral communicative	Expression écrite	Compréhension orale	Compréhension écrite
VWO	8x (30,8%)	6x (23,1%)	6x (23,1%)	4x (15,4%)	2x (7,7%)

25) Les compétences langagières les plus fortes parmi les participants

	Compréhension écrite	Expression écrite	Expression orale	Compréhension orale	Expression oral communicative
HAVO	5x (26,3%)	5x (26,3%)	5x (26,3%)	4x (21,1%)	-

	Compréhension écrite	Expression écrite	Compréhension orale	Expression orale	Expression oral communicative
VWO	14x (53,8%)	5x (19,2%)	4x (15,4%)	2x (7,7%)	1x (3,8%)

26) Le degré de capacité de se débrouiller en français dans une situation d'échange communicationnel (en général)

	Mal	Un peu	Moyennement	Bien	Très bien
HAVO	5x (26,3%)	1x (5,3%)	9x (47,3%)	4x (21,1%)	-
VWO	4x (15,4%)	8x (30,8%)	10x (38,5%)	4x (15,4%)	-

27) Le degré de capacité de se débrouiller en français dans une situation dans laquelle il faut lire

	Mal	Un peu	Moyennement	Bien	Très bien
HAVO	2x (10,5%)	2x (10,5%)	7x (36,8%)	8x (42,1%)	-
VWO	5x (19,2%)	2x (7,7%)	11x (42,3%)	7x (26,9%)	1x (3,8%)

28) Leur maîtrise du français (selon eux-mêmes)

	Mauvaise	Médiocre	Moyenne	Au-dessus de la moyenne	Excellente
HAVO	2x (10,5%)	4x (21,1%)	12x (63,2%)	1x (5,3%)	-
VWO	1x (3,8%)	10x (38,5%)	13x (50%)	2x (7,7%)	-

Les résultats ci-dessus nous montrent que la raison principale pour laquelle un grand nombre de participants de vwo ont choisi le français comme matière scolaire est parce qu'ils considèrent le français comme une belle langue (53,8%). Cela vaut dans une moindre mesure également pour les participants de havo (36,8%), cependant ce groupe a indiqué que la raison la plus fréquente pour choisir la langue française est plutôt dû au fait que certains entre eux sont fortes en langues (42,1%).

En choisissant le français, il semble qu'une grande partie des participants se soient attendus à apprendre à parler en français. Toutefois à la fin de la terminale, ils ont indiqué que malheureusement les cours de français n'ont pas répondu à leur attente. L'expression orale s'avère être une compétence plus complexe que prévue. En plus, il semble que pendant les cours peu d'attention était prêtée à cette compétence.

Le français lui-même est en général considéré comme une matière difficile. La plupart des participants de havo trouvent le français (très) difficile (57,9%). Personne d'entre eux n'a indiqué le trouver bien faisable ou facile. L'expérience des participants de vwo concernant le niveau de difficulté est en revanche plus divers, 42,3% indiquent le français comme difficile et 34,6% le trouvent bien faisable.

Le niveau de difficulté accordé au français par les participants de havo se voit peut-être dans la note moyenne de ce groupe, à savoir un 5,7. Les participants de vwo représentent par contre une note moyenne plus haute, à savoir un 6,6 (ces notes moyennes se sont basées sur l'ensemble des notes

moyennes des participants). La compétence considérée comme la plus faible parmi les participants est dans les deux cas l'expression orale (communicative incluse). Pour le groupe de havo cela équivaut 42,1% et pour celui de vwo 53,8 %. Pourtant il faut mentionnée que 36,8% des participants de havo ont également indiqué la compréhension écrite comme la compétence la plus faibles. Concernant les compétences les plus fortes parmi les participants les résultats sont plus divergents. Parmi le groupe de havo, il s'agit d'une distribution quasiment égale (bien que l'expression orale communicative n'ait été marquée aucune fois) tandis que la majorité du groupe de vwo a indiqué la compréhension écrite comme compétence la plus forte (53,8%).

Pour savoir si les participants peuvent se débrouiller en français dans un contexte hors de l'école, nous avons esquissé deux situations. Dans le premier cas, il s'agit d'une situation d'échange communicationnel (en général) et dans le deuxième cas, il s'agit d'une situation dans laquelle les participants doivent lire. Les résultats nous montrent des réponses divergentes, mais il semble que les participants se croient plus capables de se débrouiller dans les situations dans lesquelles il faut lire par rapport à celles dans lesquelles une vraie interaction se produit. Surtout parmi les participants de havo cette différence est bien visible.

Finalement, les participants estiment leur maîtrise du français comme moyenne (havo 63,2%, vwo 50%) suivi par médiocre (havo 21,1%, vwo 38,5%). Seulement 3 participants au total (2 vwo, 1 havo) évaluent leur maîtrise du français comme au-dessus de la moyenne. Peut-être cette estimation, qui est quelque peu négative, est-elle la conséquence du fait que les participants se croient moins forts pour parler en français (expression orale communicative).

LA COMPRÉHENSION DES TEXTES

5) A quel point les textes sont-ils compris ?

	Mal	Un peu	Moyennement	Bien	Très bien
HAVO	7x (36,8%)	8x (42,1%)	3x (15,8%)	1x (5,3%)	-
VWO	3x (11,5%)	8x (30,8%)	13x (50%)	2x (7,7%)	-

6) A quel point les participants se croient capables de résumer un texte plus long issu de CE

	Pas du tout	A grand peine	Quelque peu	Sans trop d'effort	Pas de problème
HAVO	2x (10,5%)	8x (42,1%)	8x (42,1%)	1x (5,3%)	-
VWO	2x (7,7%)	6x (23,1%)	13x (50%)	4x (15,4%)	1x (3,8%)

7) Comment les participants arrivaient à la compréhension des textes (plusieurs options possibles)

	HAVO		HAVO
Utilisation dictionnaire	14x (73,7%)	Compréhension dérivée du contexte	4x (21,1%)
Connaissance de la langue française	6x (31,5%)	Application des stratégies de lecture	3x (15,8)
Lecture intégrale des textes	5x (26,3%)	Connaissance sur les sujets des textes	2x (10,5)

	VWO		VWO
Utilisation dictionnaire	18x (69,2%)	Connaissance de la langue française	6x (23,1%)
Compréhension dérivée du contexte	15x (57,7%)	Connaissance sur les sujets des textes	5x (19,2%)
Lecture intégrale des textes	7x (26,9%)	Application des stratégies de lecture	2x (7,7%)

11) Pendant le CE, est-ce qu'il y avait du temps pour lire les textes intégralement

	Trop peu	Suffisant	Trop
HAVO	10x (52,6%)	8x (42,1%)	1x (5,3%)
VWO	11x (42,3%)	15x (57,7%)	-

16) La quantité de textes lus intégralement

	Aucun	Moins que deux	Au moins trois	Plus que cinq	Tous
HAVO	-	2x (10,5%)	5x (26,3%)	5x (26,3%)	7x (36,8%)
VWO	1x (3,8%)	1x (3,8%)	3x (11,5%)	9x (34,6%)	12x (46,2%)

20) Ce qui cause le niveau de difficulté concernant la compréhension des textes (plusieurs options possibles)

	HAVO		HAVO
Vocabulaire	9x (47,4%)	Construction des phrases	5x (26,3%)
Les questions qui appartiennent au texte	6x (31,5%)	Options de réponse ne correspondent pas au texte	4x (21,1%)
Pressé par le temps	6x (31,5%)	Sujet du texte	4x (21,1%)

	VWO		VWO
Vocabulaire	13x (50%)	Pressé par le temps	7x (26,9%)
Les questions qui appartiennent au texte	10x (38,5%)	Sujet du texte	7x (26,9%)
Construction des phrases	8x (30,8%)	Options de réponse ne correspondent pas au texte	4x (15,4%)

Les résultats sur la compréhension des textes nous montrent qu'en général le groupe de havo ont compris les textes de CE plus mal (un peu 42,1%, mal 36,8%) que le groupe de vwo (moyennement 50%, un peu 30,8%). Comprendre les textes d'une façon moyenne peut être interprété comme une répartition quasiment égale entre les textes qui sont 'bien' compris et ceux qui sont 'mal' ou 'peu' compris (comme il était expliqué sur un des questionnaires). Ce qui est remarquable est que seulement 3 participants (2 vwo, 1 havo) ont fait savoir qu'ils ont bien compris les textes de CE.

Les résultats ci-dessus correspondent un peu à ceux de la question de savoir si les participants croient qu'ils sont capables de résumer un texte (plus long) de CE. 42,1% des participants de havo indiquent que résumer un texte serait fait à grand peine, le même pourcentage (42,1%) des participants déclarent qu'ils peuvent le faire quelque peu. Quant aux participants de vwo, 50 % répondent qu'ils peuvent résumer un texte quelque peu et 23,1% à grand peine. Seulement 5 participants (4 vwo, 1havo) au total indiquent que cette tâche sera bien faisable et un (vwo) l'évalue comme facile.

Étant donné que seulement une petite partie des participants ont bien compris les textes, il est intéressant de savoir d'où vient le niveau de difficulté des textes. Apparemment la difficulté est principalement due au vocabulaire (47,4% havo, 50% vwo) suivie par le type de questions attachées aux textes (38,5% vwo 31,5% havo). En plus, 31,5% des participants de havo indiquaient aussi que la difficulté était causée par le fait qu'ils étaient pressés par le temps.

De plus, il semble que la manière principale dont les participants arrivent à la compréhension de texte soit l'utilisation d'un dictionnaire (havo 73,7%, vwo 69,2%). À côté l'utilisation d'un dictionnaire, l'option 'compréhension dérivée du contexte' était également souvent marquée. Pourtant cette option est surtout préférée parmi les participants de vwo (57,7%). La lecture intégrale des textes semble d'être moins populaire (havo 26,3%, vwo 26,9%), mais s'est produite quand-même.

Cette dernière notion nous amène aux résultats concernant la quantité des textes qui sont lus intégralement. Il ressort de ces données que 36,8% des participants de havo et 46,2% de vwo ont lu tous les textes intégralement. Ces données montrent en même temps que dans les deux groupes de participants la plupart n'a pas lu tous les textes intégralement. Pourtant il faut mentionner qu'en général le groupe de vwo a lu plus de textes par rapport au groupe de havo.

À la question de savoir s'il y avait le temps de lire les textes intégralement, 52,6% des participants de havo indiquent qu'il y avait trop peu de temps. En revanche 52,6 % des participants de vwo déclarent qu'ils disposaient de suffisamment de temps pour lire les textes intégralement. Dans les deux cas, il s'agit d'une petite majorité. Seule une personne marque qu'il y avait trop de temps.

LA MANIÈRE DE RÉPONDRE

12) Afin de répondre aux questions, les participants ont (Plusieurs options possibles)

	HAVO		VWO
Lu une question puis une partie spécifique du texte	13x (68,4%)	Lu une question puis une partie spécifique du texte	21x (80,8%)
Lu le texte globalement puis les questions	5x (26,3%)	Lu les questions puis le texte intégralement	5x (19,2%)
Lu les questions puis le texte intégralement	3x (15,8%)	Lu le texte globalement puis les questions	4x (15,4%)
Lu le texte intégralement puis les questions	1x (5,3%)	Lu le texte intégralement puis les questions	2x (7,7%)

13) Comment les participants arrivaient principalement à répondre aux questions (plusieurs options possibles)

	HAVO		HAVO
Par lire les textes intégralement	11x (57,9%)	Formuler une réponse soi-même avant de lire les options de réponse	5x (26,3%)
Répondre au hasard	7x (36,8%)	Connaissance sur les sujets différents des textes	4x (21,1%)
Repérer les mots de la question dans le texte, ne lire que les parties qui contiennent ces mots	7x (36,8%)	Méthode ELZA (première dernière phrase du paragraphe)	4x (21,1%)

	VWO		VWO
Répondre au hasard	14x (53,8%)	Formuler une réponse soi-même avant de lire les options de réponse	7x (26,9%)
Par lire les textes intégralement	13x (50%)	Connaissance sur les sujets différents des textes	4x (15,4%)
Repérer les mots de la question dans le texte, ne lire que les parties qui contiennent ces mots	9x (34,6%)	Méthode ELZA (première dernière phrase du paragraphe)	1x (3,8%)

14) Répondre aux questions et son niveau de difficulté (plusieurs options possibles)

	HAVO		HAVO
Le participant a compris les questions, mais le texte pas	11x (57,9%)	La bonne réponse n'était pas représentée dans les options de réponse	2x (10,5%)
Le participant a compris le texte, mais les questions pas	5x (26,3%)	Aucune des options ci-dessus	2x (10,5%)
L'information dans le texte était insuffisante pour répondre aux questions	3x (15,8%)	Autre... (pressé par le temps)	1x (5,3%)
Les options de réponse étaient introuvables dans le texte, tandis que le participant a compris le texte	2x (10,5%)		

	VWO		VWO
Les options de réponse étaient introuvables dans le texte, tandis que le participant a compris le texte	12x (46,2%)	L'information dans le texte était insuffisante pour répondre aux questions	3x (11,5%)
Le participant a compris les questions, mais le texte pas	9x (34,6%)	Aucune des options ci-dessus	2x (7,7%)
Le participant a compris le texte, mais les questions pas	9x (34,6%)	Autre....	-
La bonne réponse n'était pas représentée dans les options de réponse	7x (26,9%)		

15) Est-ce que le participant a répondu au hasard ?

	Pas	Peu	De temps en temps	Régulièrement	Fréquemment	Constamment
HAVO	-	6x (31,5%)	3x (15,8%)	4x (21,1%)	6x (31,5%)	-
VWO	3x (11,5%)	5x (19,2%)	9x (34,6%)	3x (11,5%)	4x (15,4%)	2x (7,7%)

17) Les tactiques et triches appliquées (question ouverte)

	La réponse la plus fréquente
HAVO	D'abord lire la question, puis les phrases essentielles 6x (31,5%)
VWO	D'abord lire la question, puis la partie du texte en question 4x (15,4%)

19) Est-ce que les participants ont compris les questions dans le CE

	Mal	Un peu	Moyennement	Bien	Très bien
HAVO	-	8x (42,1%)	9x (47,4%)	2x (10,5%)	-
VWO	1x (3,8%)	4x (15,4%)	15x (57,7%)	6x (23,1%)	-

Le résultat de la première question de ce construit nous montre que la plus grande part des participant (havo 68,4%, vwo 80,8%) lit la question et puis une partie spécifique du texte afin de répondre à une question. Seules trois personnes au total ont dit qu'ils ont lu le texte intégralement et puis les questions (ce qui est en contradiction par rapport à la question 16). Le résultat de la première question correspond quelque peu à celui de la question 17. Là, nous avons demandé aux participants quelles

tactiques et triches ils ont appliqué pendant l'examen et la réponse la plus fréquente parmi le groupe de havo était de lire la question et puis les phrases essentielles (31,5%). La réponse la plus fréquente parmi le groupe de vwo (15,4%) ressemblait à celle de havo, c'est qu'ils ont lu la question d'abord et puis la partie du texte en question. Il faut noter ici qu'après coup, nous avons découvert que la question était formulée de manière trop large. L'idée était de demander quelles tactiques et triches étaient appliquées en répondant aux questions, mais le type de réponse que nous avons obtenu montre également les tactiques pour la lecture.

Les résultats nous montrent aussi dans quelle mesure les questions sont comprises par les participants. Quand nous comparons les deux groupes, il s'avère que les participants de havo s'expriment plus négativement concernant leur compréhension des questions (41,2% un peu ; 47,4% moyennement) par rapport aux participants de vwo (57,7% moyennement, 23,1% bien). Tout comme dans le cas de la compréhension des textes, nous pouvons interpréter le 'moyennement' comme le fait qu'une moitié des questions étaient bien comprise et l'autre moitié mal ou peu comprise.

Le niveau de difficulté concernant les questions (question 14 du questionnaire) peut, selon les résultats, être trouvé en havo dans le fait que les participants ont compris les questions mais pas le texte (57,9%). Ce phénomène s'est également produit dans le groupe de vwo (34,6%). On observe aussi la situation inverse, dans laquelle les participants de vwo ont compris le texte mais pas les questions (34,6%). Toutefois ce qui cause principalement la difficulté des questions selon les participants de vwo est que les options de réponse étaient introuvables dans le texte, tandis que ces participants ont compris le texte (46,2%).

Malgré le niveau de difficulté des questions, les participants ont appliqué des stratégies diverses afin de répondre aux questions. Ce qui était assez remarquable est que beaucoup d'entre eux indiquaient qu'ils ont lu les textes intégralement afin d'arriver à la réponse (57,9% havo, 50% vwo). Cependant, parmi les participants de vwo 53,8% déclarent avoir répondu au hasard. Une autre manière qui était aussi marquée pas mal de fois, mais dans une moindre mesure que les deux ci-dessus, est de repérer les mots de la question dans le texte pour ensuite ne lire que les parties qui contiennent ces mots (36,8% havo, 34,6% vwo). Ces dernières stratégies sont de nouveau en contradiction avec les résultats de la question sur la lecture intégrale (question 16 du questionnaire).

Comme les résultats le montrent, une petite majorité des participants de vwo ont répondu au hasard. La question qui se focalise sur la fréquence de répondre au hasard nous donne les résultats suivants. Quant au groupe de havo, il semble que tout le monde a répondu au hasard au moins à une question. Toutefois il y a quand même une divergence concernant la fréquence. 31,5% indiquent avoir peu répondu au hasard contre 31,5% fréquemment. En ce qui concerne le groupe de vwo seulement 3 personnes disent qu'ils n'ont répondu au hasard à aucune question. Pour le reste, il ressort des

données que l'option 'j'ai répondu au hasard de temps en temps' est la plus souvent choisie parmi ces participants.

LA PRÉPARATION AU CE

8) Comment les participants se sont préparés pour l'examen (plusieurs options possibles)

	HAVO		HAVO
Faire des examens d'années antérieures	18x (94,7%)	Autre.... (Rien du tout)	1x (5,3%)
Apprendre des listes WRTS concernant le vocabulaire d'examen	2x (10,5%)	Suivre un entraînement d'examen à l'école	-
La lecture des textes écrits en français	2x (10,5)	Suivre un entraînement d'examen offrant par un institut	-

	VWO		VWO
Faire des examens d'années antérieures	23x (88,5%)	Autre.... (Rien du tout)	2x (7,7%)
Apprendre des listes WRTS concernant le vocabulaire d'examen	4x 15,4%)	La lecture des textes écrits en français	2x (7,7%)
Suivre un entraînement d'examen à l'école	3x (11,5%)	Suivre un entraînement d'examen offrant par un institut	-

9) Est-ce que cette préparation contribuait à une meilleure réussite de CE ? *

	Mal	Un peu	Moyennement	Bien	Très bien
HAVO	-	9x (47,4%)	5x (26,3%)	5x (26,3%)	-
VWO	3x (12,5%)	6x (25%)	13x (54,2%)	2x (8,3%)	-

* Le pourcentage de vwo se base sur un total de 24 participants (les deux qui ont indiqué n'avoir rien fait, n'ont pas rempli cette question).

10) En quoi consistait l'entraînement de CE facilité par l'école (plusieurs options possible) **

	HAVO		HAVO
Faire des examens d'années antérieures	8x (100%)	Apprendre à répondre stratégiquement	1x (12,5%)
Apprendre à appliquer des stratégies afin de répondre aux questions	1x (12,5%)	Trucs et techniques lors de CE	1x (12,5%)
Apprendre à 'bien' répondre aux questions	1x (12,5%)	La lecture des textes français	-
Apprendre à lire stratégiquement	1x (12,5%)	Autre	-

* Apparemment l'entraînement de havo a été annulé en raison du fait que l'enseignant était malade. Il semble que cet entraînement ait été rattrapé, mais juste une toute petite partie des élèves y ont participé, à savoir 8. De ce fait, le pourcentage de havo se base sur ce nombre.

	VWO		VWO
Faire des examens d'années antérieures	20x (100%)	Trucs et techniques lors de CE	1x (5%)
Apprendre à appliquer des stratégies afin de répondre aux questions	4x (20%)	Apprendre à 'bien' répondre aux questions	-
Apprendre à lire stratégiquement	4x (20%)	Apprendre à répondre stratégiquement	-
La lecture des textes français	2x (10%)	Autre	-

*L'entraînement de vwo était facultatif, 20 participants ont participé et de ce fait le pourcentage se base sur ce nombre.

18) La quantité d'examens (d'années antérieures) faits par les participants

	Aucun	Moins que 5	5 ou plus	Moins que 8	8 ou plus
HAVO	1x (5,3%)	11x (57,9%)	6x (31,5%)	1x (5,3%)	-
VWO	1x (3,8%)	23x (88,5%)	2x (7,7%)	-	-

21) Pendant les cours de français, l'accent était mis sur (plusieurs options possible)

	HAVO		HAVO
Grammaire	14x (73,7%)	Expression orale communicative	1x (5,3%)
Compréhension écrite	7x (36,8%)	Littérature	1x (5,3%)
Expression écrite	3x (15,8%)	La culture française	1x (5,3%)
Répartition égale	3x (15,8%)	Expression orale	-
Compréhension orale	2x (10,5%)		

	VWO		VWO
Compréhension écrite	14x (53,8%)	Littérature	6x (23,1%)
Expression écrite	12x (46,2%)	Répartition égale	4x (15,4%)
Expression orale	9x (34,6%)	Expression orale communicative	2x (7,7%)
Grammaire	7x (26,9%)	La culture française	-
Compréhension orale	6x (23,1%)		

22) Ce que les participants trouvent la compétence/connaissance la plus importante (question ouverte)

	La réponse la plus fréquente
HAVO	Compréhension écrite 11x (57,9%) et expression orale 9x (47,4%)
VWO	Expression orale communicative 14x (53,8%) et expression orale 8x (30,8%)

À partir des données nous pouvons déduire que dans les deux groupes de participants la grande majorité a fait des examens d'années antérieures afin de se préparer pour le CE de français (94,7% havo ; 88,5% vwo). Seulement trois personnes (2vwo, 1 havo) ont indiqué qu'ils n'ont rien fait. Personne n'a indiqué avoir suivi un entraînement de l'examen final dans une institution privée. La question de savoir dans quelle mesure cette technique de préparation a aussi contribué à une meilleure réussite de l'examen montre des réponses divergentes. Les participants de havo indiquent le plus souvent que cette forme de préparation a contribué un peu (47,4%) tandis que pour les participants de vwo elle a contribué moyennement (54,2%). Malgré la divergence des réponses, elles nous montrent que pour le havo la préparation a eu des bénéfices (à des degrés divers) chez les participants. Cela vaut dans une moindre mesure aussi pour les participants de vwo (trois personnes ont indiqué que cette préparation n'a servi à rien).

La quantité des anciens examens fait par les participants dans le cadre de la préparation, montre que dans les deux groupes la majorité (57,9% havo ; 88,5% vwo) ont marqué qu'ils ont fait moins que 5 examens. Deux personnes (vwo) ont indiqué n'avoir fait aucun et personne n'a fait plus que 8 examens.

Ce que nous pouvons dire de l'entraînement à l'examen final facilité par l'école, est que ceux qui ont assisté à l'entraînement ont tous indiqué avoir fait des examens afin de se préparer au CE.

Quant au contenu du cours de français pendant l'année de terminale, les résultats nous montrent aussi que, selon quelques participants de havo, beaucoup d'attention étaient prêtée à la grammaire (73,7%) suivie par la compréhension écrite (36,8%). Selon les participants de vwo l'attention pendant les cours étaient surtout accordée à la compréhension orale (57,9%) suivie par

l'expression écrite (46,2%). Il semble ainsi que le reste des compétences et connaissances de la langue française pâtissent de l'importance qui est accordée à celles mentionnées ci-dessus.

La compétence la plus importante selon les participants de havo eux-mêmes est la compréhension écrite (57,9%) suivie par l'expression orale (47,4%). Le groupe de vwo indiquent qu'ils pensent que l'expression orale communicative (53,8%) est la plus importante, suivi par l'expression orale (30,8%). Ce résultat correspond dans une certaine mesure aux espoirs des participants comme il est montré dans le premier construit.

29) Est-ce que les participants croient que le CE examine leur compréhension écrite

	Pas	Un peu	Pas mal	Bien	Très bien
HAVO	4x (21,1%)	5x (26,3%)	4x (21,1%)	4x (21,1%)	2x (10,5%)
VWO	-	5x (19,2%)	12x (46,2%)	9x (34,6%)	-

Avec cette dernière question, qui ne fait pas partie des quatre construits différents, nous voulons savoir si les participants croient que le CE examine leur compréhension écrite. Il faut mentionner qu'il s'agit d'une question assez complexe, mais les résultats nous montrent d'une manière générale que le groupe de havo semble être moins positif par rapport à la capacité de CE d'examiner leur compréhension écrite comparé au groupe de vwo.

3.2.1 Les résultats de l'enseignant

Comme nous l'avons indiqué dans la méthode, le questionnaire destiné aux enseignants consistait en 19 questions et ressemblait de ce fait quelque peu à une interview. Les réponses seront présentées ci-dessous. Elles sont ordonnées par construit (la maîtrise du français parmi les élèves, le CE y compris la vision de l'enseignant sur la compréhension écrite et la capacité du CE de l'examiner, la préparation du CE et la répartition inégale des compétences entre le SE et le CE).

En ce qui concerne la maîtrise du français parmi les élèves, l'enseignant a indiqué qu'en général il est plus content avec la maîtrise du français des élèves de vwo, qu'avec celle des élèves de havo. La compétence langagière que l'enseignant trouve la plus importante est la compréhension écrite, puisque celle-ci comprend 50% de la note finale des élèves.

L'enseignant décrit la compréhension écrite comme la mesure dans laquelle l'élève est capable de comprendre et de déchiffrer le sens d'un texte quelconque. La manière la plus efficace d'examiner la compréhension écrite est l'utilisation des questions à choix multiples et des questions ouvertes selon l'enseignant. Une manière qui ressemble à celle du CE. L'enseignant ajoute qu'une grande quantité (12 ou plus) de textes n'est pas nécessaire, trois ou quatre textes avec des questions diverses suffisent

également. Cette réflexion de l'enseignant peut être vue comme une remarque critique à l'égard de la quantité de textes dans le CE.

Sur la question de savoir si l'enseignant croit que le CE, réalisé par cito, examine effectivement la compréhension écrite des élèves il dit : « *Het gaat niet alleen om leesvaardigheid. Ook de intelligentie wordt getest en dat heeft niet veel met kennis van Frans te maken* ». Quant au niveau de difficulté du CE de havo et vwo de cette année, l'enseignant fait savoir que le CE de havo était surtout trop long, mais pas trop difficile. Concernant le CE de vwo, l'enseignant ne mentionne rien, peut-être son sentiment envers cet examen est-il neutre.

La méthode de l'examen final standardisé est selon l'enseignant pas un outil de mesure adéquat pour examiner la maîtrise du français parmi ses élèves, étant donné qu'elle n'examine que la compréhension écrite. D'après l'enseignant, l'avantage de cette méthode profite surtout aux élèves doués pour la compréhension écrite (lire). Dans cet avantage se cache en même temps l'inconvénient de la méthode, vu que ceux qui ne sont pas fort en lecture (la compréhension écrite) jouent de malchance.

Sur la question de savoir si la méthode de l'examen final standardisé joue un rôle déterminant sur les autres compétences, l'enseignant indique que cela n'est pas le cas. En plus, sur la question de savoir si la méthode joue un rôle déterminant sur le programme d'étude, l'enseignant répond que cela n'est pas le cas, mais que les examens de la compréhension écrite dans les années de pré-terminale pèsent plus lourdement sur la note moyenne. Pourtant nous pouvons y ajouter une remarque. Comme nous avons déjà dit, la compréhension écrite est la compétence la plus importante selon l'enseignant vu qu'elle occupe la moitié de la note finale. En prenant le poids accordé aux examens de lecture dans les années de pré-terminale également en compte, cela peut indiquer en effet que la méthode de l'examen final standardisé joue un rôle dans le contenu du programme d'étude et dans la pratique de l'enseignante, peut-être pas déterminant mais quand-même un rôle influençant.

Quant à la préparation de CE pendant les cours de français, il ressort du questionnaire que l'entraînement facilité par l'école consiste à apprendre aux élèves à appliquer des stratégies de lecture et à faire des examens des années antérieures. En faisant ces examens, l'attention est aussi prêtée à l'analyse des examens, c'est-à-dire que les élèves peuvent comprendre pourquoi leurs réponses sont bonnes ou fausses. Nous pouvons ainsi dire que cet entraînement se focalise entre autres sur les questions du CE et sur la manière d'y répondre. Ce contenu de l'entraînement s'avère être le même pour tous les élèves et tous les autres enseignants offrent un entraînement similaire.

Afin de former les élèves à la compréhension écrite, l'enseignant se sert du manuel *Libre Service*. Avec cette méthode les élèves peuvent se préparer d'une manière adéquate à l'examen final, selon l'enseignant.

Concernant la répartition des domaines entre le SE et le CE. L'enseignant fait savoir que dans son école le SE consiste en des examens de connaissance et de compétence. Les examens de la compréhension écrite ne font pas partie du SE pendant l'année de terminale, puisque de cette façon son poids dans la note finale devient trop grand par rapport aux autres domaines. Par contre, l'enseignant est d'avis que la conséquence de la répartition des domaines entre le SE et le CE est que trop d'accent est mis sur la compréhension écrite.

Sur la question qui aborde la norme de disparité entre le SE et le CE, l'enseignant dit : « *Daar houd ik geen rekening mee, omdat het om verschillende vaardigheden gaat* ». Il ajoute qu'il croit qu'il faut faire valoir d'autres critères pour l'enseignement des langues étrangères concernant la norme de disparité, puisque le SE et le CE ne correspondent pas quant au contenu.

Interrogé sur les pistes d'amélioration possible du CE, l'enseignant indique qu'il n'existe pas d'alternative pour la méthode de l'examen final standardisé actuelle. Toutefois selon l'enseignant, il faudrait que le CE devienne plus court et comprenne moins de textes. Il ajoute que la méthode n'a pas changé de forme au fil des années tandis que les élèves de nos jours sont différents par rapport à ceux d'il y a 40 ans (la jeunesse actuelle lit de moins en moins).

IV LA DISCUSSION

Dans cette partie du mémoire, nous analyserons les résultats, présentés dans la partie précédente. Il faut d'abord mentionner que le nombre de participants était limité et que les résultats ne valent que pour ce groupe. Les données que les participants ont fournies ont généré dans de nombreux cas des résultats divergents. Néanmoins il y avait aussi des questions dans les questionnaires qui ont montré des résultats évidents et ainsi dans cette analyse nous nous focaliserons principalement sur celles-là.

En ce qui concerne la première sous-question de recherche « *Dans quelle mesure le CE détermine-il le contenu du programme d'étude* », notre étude montre que l'enseignant croit que le CE ne joue pas un rôle déterminant sur le programme d'étude. Cependant nous sommes d'avis que l'enseignant montre également une autre image. C'est que dans la pratique enseignante de notre participant trop d'accent est mis sur la compréhension écrite en raison de la répartition des domaines entre le SE et le CE. Cette répartition s'avère avoir aussi une influence sur la vision professionnelle de notre participant de cette façon qu'il estime la compréhension écrite la compétence la plus importante, parce qu'elle constitue 50% de la note finale. Il semble que ces remarques indiquent indirectement que le CE porte une certaine influence sur la pratique enseignante de notre participant.

Nous n'avons pas trouvé de résultats qui montrent l'intervention de la part de la direction de l'école dans la réalisation du programme d'étude.

En revenant sur la répartition inégale des domaines entre le SE et le CE, qui fait en sorte que beaucoup d'accent est mis à la compréhension écrite. La question se pose de savoir si la méthode de l'examen final standardisé joue un rôle restrictif sur les compétences langagières à acquérir (la deuxième sous-question).

Concernant les données sur les compétences fortes et faibles parmi les participants, les résultats nous montrent que l'expression orale (communicative incluse) est considérée comme la compétence la plus faible parmi nos participants (48,8% au total). Quant aux compétences les plus fortes, seules les données du groupe de vwo donnent un résultat évident : parmi eux la compréhension écrite était considérée comme la compétence la plus forte (53,8%). Ces résultats montrent une image décevante. Une grande partie des participants croient en effet que l'expression orale (communicative incluse) est la compétence plus importante. Ce qui ne correspond pas au point de vue de leur enseignant. En outre 57,8% des participants ont indiqué avoir espéré qu'ils auraient appris à parler en français, mais qu'à la fin de l'année terminale, ils ne croient pas qu'ils aient appris à parler suffisamment. Ces assertions peuvent être étayées, puisque pendant l'année terminale entre autres cette compétence a souffert de l'attention prêtée à la grammaire (havo) et à la compréhension écrite (vwo). Les résultats nous montrent aussi que les participants se croient moins capables de se débrouiller en français dans les situations où ils doivent parler par rapport à celles où ils doivent lire.

En guise de réponse à la deuxième sous-question, les résultats montrent alors qu'en général les participants de havo et vwo ne sont pas tellement contents de leur maîtrise du français (vwo même plus négative que havo). Juste 3 participants au total (2 vwo, 1 havo) estiment leur maîtrise du français comme au-dessus de la moyenne. L'enseignant par contre est en général plus content avec la maîtrise du français des élèves de vwo, qu'avec celle des élèves de havo. Ce qui correspond dans une certaine mesure aussi avec la note moyenne de ces deux groupes de participants. Il semble que l'évaluation (négative) des participants par rapport à leur maîtrise du français, est probablement dû au fait qu'ils ne se croient pas suffisamment capables de parler en français. Il ressort des résultats que pendant l'année terminale l'accent était mis le plus sur la grammaire et la compréhension écrite, ce qui était aux dépens des autres compétences (surtout celle de l'expression orale) et connaissances du français. Il semble alors que l'examen final standardisé joue dans une certaine mesure un rôle restrictif sur les compétences langagières à acquérir dans le contexte de nos participants.

Comme nous l'avons indiqué dans le cadre théorique, l'idée générale de l'examen final standardisé est que la bonne réponse aux questions représente automatiquement la compréhension du texte. En

prenant les résultats des questionnaires en compte, nous voyons que cette idée générale est trop simpliste.

C'est que nous pouvons nous demander d'abord est : les participants ont-ils bien compris les textes ? Les résultats nous montraient que seulement 3 participants sur un total de 45 ont indiqué qu'ils ont bien compris les textes. La majorité des participants de havo a indiqué avoir compris les textes mal ou un peu. Les participants de vwo étaient par contre moins négatifs.

Étant donné que la majorité des participants, dont surtout ceux de havo, ont indiqué avoir eu des problèmes (dans des mesures différentes) avec la compréhension des textes en général, il est pertinent de savoir quelles raisons peuvent être sous-jacentes. Selon les résultats, ces raisons sont divergentes. Celles qui sont nommées le plus souvent sont les suivantes. Pour 48,9% des participants le niveau de difficulté concernant la compréhension des textes était entre autres dû aux raisons de langue (vocabulaire). D'autres raisons qui peuvent expliquer le niveau de difficulté sont les questions qui appartiennent aux textes (35,5% au total) et le fait que les participants étaient pressés par le temps (28,8% au total). Il faut mentionner que ces pourcentages ci-dessus ne montrent pas des pourcentages majoritaires.

Comme déjà indiqué, les élèves de terminale (tant havo que vwo) doivent faire l'examen final dans deux heures et 30 minutes. Une petite majorité des participants de havo (52,6%) ont indiqué qu'ils avaient trop peu de temps de lire tous les textes intégralement (pour vwo ce pourcentage revient à 42,3%). Ce manque de temps était dans une certaine mesure confirmé par l'enseignant en disant que l'examen de havo était trop long.

Toutefois même si une grande partie des participants n'ont pas (bien) compris tous les textes de CE et n'ont pas le temps de les lire tous intégralement, il faut répondre aux questions. Étant donné que dans la méthode de l'examen final standardisé la compréhension de texte est évaluée au moyen des questions, la conséquence peut être que les élèves se focalisent principalement sur la réponse stratégique aux questions au lieu de la lecture. Cette possibilité est confirmée par les résultats de nos questionnaires qui montrent que 68,4% des participants de havo 80,8% de participants de vwo lisent la question et puis une partie spécifique du texte afin de répondre à une question.

Cependant l'application de cette stratégie n'aboutit pas automatiquement à la bonne réponse. Le niveau de difficulté accordé aux questions était selon les résultats en général le plus souvent causé (surtout parmi les participants de havo) par le fait que le participant a compris les questions, mais pas le texte (44,4% au total). La situation inverse s'est produite également (31,1%). Parmi les participants de vwo, 46,2 % a indiqué que le niveau de difficulté était dû au fait que les options de réponse étaient introuvables dans le texte, tandis que le participant a compris le texte. Ces raisons qui expliquent le niveau de difficulté des questions pourraient faire en sorte que les participants ont répondu au hasard. C'est que 53,8% des participants de vwo (36,8% havo) ont fait savoir que la manière principale d'arriver

à la réponse de la question était de répondre au hasard. Les résultats ont également montré que tous les participants de havo ont répondu au hasard (évidemment à des degrés divers). Parmi le groupe de vwo 23 participants (sur un total de 26) ont indiqué avoir répondu au hasard (aussi à des degrés divers).

Il ressort des résultats que presque tous les participants (à l'exception de 3 qui n'en ont pas eu) ont fait des examens finaux des années antérieures afin de se préparer au CE. Cela vaut également pour l'entraînement de CE facilité par l'école. Là aussi les élèves font principalement des examens finaux d'années antérieures, quoiqu'il faille mentionner que surtout dans le groupe de havo peu de participants ont assisté à l'entraînement. En plus, aucun des participants n'a suivi un entraînement à l'examen final dans une institution privée. En principe, le pratique de préparation n'est pas forcément négative. Pourtant nous pouvons nous demander ce qui est entraîné par là ? Normalement, on acquiert des compétences après beaucoup d'entraînement. Mais est-ce que la compréhension écrite (savoir-faire) peut être formée en faisant beaucoup d'examens ou est-ce que dans ce cas c'est plutôt le savoir-réussir qui est construit et ensuite examiné ? La plupart des participants ont marqué que leur préparation au CE contribuait (à des degrés divers) à une meilleure réussite de CE. En plus, il faut tenir en compte du fait que le français n'est pas la seule langue étrangère suivie par les participants (l'anglais et parfois aussi l'allemand) et pour laquelle on examine la compréhension écrite. De ce fait, il est possible que les participants aient fait encore plus d'examen finaux d'années antérieures pour se préparer aux examens finaux dans d'autres langues.

Toutefois les données ne montrent pas des résultats évidents sur la question de savoir dans quelle mesure c'est le savoir-réussir qui est examiné. Oui, certains participants ont appliqué des stratégies afin de répondre aux questions et oui, certains ont aussi appliqué des triches comme 'Repérer les mots de la question dans le texte, ne lire que les parties qui contiennent ces mots' (35,6% au total) ou 'lire la question et puis que la première et dernière phrase du paragraphe' (11,1% au total), mais, en analysant les données, plus de participants (53,3% au total) ont indiqué qu'ils ont lu les textes intégralement afin de répondre aux questions comme manière principale d'arriver aux réponses. Un résultat paradoxal, vu que la grande majorité des participants indiquent aussi avoir lu la question et puis une partie spécifique du texte afin de répondre à une question. Il est difficile d'expliquer ce paradoxe, mais nous pouvons suggérer que peut-être les participants estiment la lecture intégrale comme une lecture globale au lieu d'une lecture précise et complète. De toute façon, les résultats ne permettent pas de conclure que c'est le savoir-réussir parmi nos participants qui est principalement examiné au CE au lieu de la compréhension écrite, même si ce soupçon est éveillé.

Cela nous amène à la troisième sous-question de ce mémoire : Qu'est-ce qu'on examine avec l'examen finale standardisé ? La réponse logique sera la compréhension écrite. Mais qu'est-ce qu'on entend par la compréhension écrite ? Selon l'enseignant, la compréhension écrite est la mesure dans laquelle l'élève est capable de comprendre et de déchiffrer le sens d'un texte quelconque. Toutefois

la compréhension écrite des élèves n'est d'après l'enseignant pas la seule compétence qui est examinée, leur intelligence est également évaluée tandis que cela n'a pas beaucoup à faire avec connaissances et compétences de la langue française. Vu que le format de l'examen final standardisé fait en sorte que la compréhension de texte (et la compréhension écrite) doive se manifester en donnant la bonne réponse aux questions, l'attention est portée sur la quête des réponses dans les parties spécifiques des textes comme le montrent les résultats de la question 12 du questionnaire. Cela confirme ainsi les prévisions de Kwakernaak, comme nous l'avons montré dans le cadre théorique. En revenant sur l'interprétation de l'enseignant sur la compréhension écrite, nous pouvons nous demander si les participants sont capables de comprendre et de déchiffrer le sens d'un texte sans avoir des questions directives. Dans les questionnaires nous avons recherché cela en demandant aux participants s'ils se croient capables de résumer un texte (plus long) de CE. En analysant les résultats, il s'avère que juste 5 participants (4 vwo, 1 havo) au total de 45 croient que cette tâche sera bien faisable et un (vwo) l'évalue comme facile. En général, surtout les participants de havo indiquent qu'ils auraient des difficultés en exécutant cette tâche. Aussi ces résultats confirment alors les prévisions de Kwakernaak. C'est qu'il a signalé que la majorité des questions du CE sont très directives et de ce fait il n'est pas sûr si les élèves sont aussi capables de lire un texte sans avoir ces questions (directives) et d'ainsi vraiment comprendre le texte.

Les résultats concernant l'avis des participants sur la capacité du CE d'examiner leur compréhension écrite sont mitigés. Ce que nous pouvons dire est que 28,9% (au total) des participants croient que la compréhension écrite était bien examinée et 4,4% croit qu'elle était très bien examinée. En général le groupe de vwo était plus positif par rapport à la capacité du CE d'examiner leur compréhension écrite comparé au groupe de havo.

En donnant une réponse à la troisième sous-question, nous pouvons dire qu'il est difficile à démontrer si le CE examine plutôt le savoir-réussir parmi les élèves au lieu de leur compréhension écrite. En revanche les résultats ont démontré que la compréhension écrite se manifeste surtout en la lecture en quête des réponses aux questions parmi la majorité de nos participants. Et cela ne couvre évidemment pas entièrement cette compétence.

V LA CONCLUSION

Comme les résultats de notre analyse le montrent, la réponse à la question principale de notre recherche manifeste une prise de position critique sur la méthode de l'examen final standardisé.

Dans quelle mesure la méthode de l'examen final standardisé est-elle une manière adéquate d'évaluer les élèves et leur développement d'apprentissage du français ?

La réponse se base sur les résultats de notre recherche et est ainsi un reflet de la perception de nos participants.

Il ressort de notre recherche qu'en raison de la répartition inégale de domaines entre le SE et le CE, beaucoup d'accent est mis sur la compréhension écrite, vu qu'elle occupe la moitié de la note finale, ce qui est au détriment des autres compétences et connaissances du français. Il s'avère que surtout l'expression orale (communicative incluse) en pâtit, tandis qu'elle est considérée comme la compétence la plus importante pour beaucoup d'élèves et en même temps la compétence pour laquelle ils sont les faibles.

La méthode de l'examen final standardisé évalue alors la compréhension écrite (une compétence passive). Cependant la recherche a montré que ce qui est examiné par l'examen est plutôt la capacité des élèves de lire les textes en quête des réponses au lieu de leur capacité de déchiffrer le sens d'un texte, ce qui ne couvre pas tout à fait la compréhension écrite.

La méthode dit donc peu de la maîtrise du français des élèves de notre étude et leur développement d'apprentissage. De ce fait la méthode de l'examen final standardisé ne semble pas d'être une manière adéquate d'évaluer les élèves de notre étude et leur développement d'apprentissage du français.

Même s'il semble que la méthode de l'examen final standardisé ne soit pas un mesureur adéquate, le gouvernement n'a aucunement l'intention de changer la méthode de l'examen final standardisé et son format pour l'enseignement des langues étrangères, parce qu'elle sert l'effet civile des diplômes, est plus et garantit aussi la qualité d'enseignement⁵⁸. Vu que cela ne semble pas être forcément le cas, nous pouvons nous demander si la méthode de l'examen final standardisé sert effectivement les intérêts du gouvernement en étant moyen de contrôle.

⁵⁸ Onderwijsraad, *Toetsing en Examinering*, site consulté: le 1 mai 2019, <https://www.onderwijsraad.nl/dossiers/examens-en-examenprocedures/item133>

Afin de découvrir si nos résultats se voient aussi parmi d'autres élèves de terminale et leurs enseignants, il pourrait être intéressant de faire un suivi de l'étude. Pour un tel suivi, nous recommanderons de collecter un plus grand nombre de participants par rapport à notre recherche et peut-être d'inclure la direction de l'école. En plus, nous recommanderons également d'interviewer les enseignants au lieu de les faire remplir un questionnaire pour que les données soient plus complètes.

À côté des recommandations concernant le suivi de l'étude, nous pouvons aussi faire des recommandations pour l'amélioration de la méthode de l'examen final standardisé. Le mieux serait que l'examen final sera construit autrement de sorte que plus de compétences puissent être examinées au lieu d'une seule. De ce fait la maîtrise du français sera évaluée d'une manière plus adéquate et globale. Cependant l'organisation d'un certain examen final demandera plus d'effort et donc coûtera probablement plus cher. Il est donc invraisemblable que le gouvernement passera à un telle méthode. Pourtant cela ne veut pas dire qu'on ne peut pas faire des améliorations concernant le contenu du CE actuel (et avec cela l'évaluation de la compréhension écrite). Il serait préférable de réduire la quantité de textes et de questions. En outre, l'incorporation d'une tâche de faire un résumé d'un texte pourrait être une amélioration, vu que cela évalue dans quelle mesure les élèves sont capable de déchiffrer et comprendre le sens d'un texte.

LA BIBLIOGRAPHIE

Livres :

Groot, A.D. de (1966). *Vijfen en zessen. Cijfers en beslissingen: het selectieproces in ons onderwijs*, Groningen: Wolters-Noordhoff.

Hulshof, H., Kwakernaak, E., Wilhelm, F. (2015), *Geschiedenis van het talenonderwijs in Nederland*, Groningen: Uitgeverij Passage.

Documents officiels :

Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Straatsburg: Council of Europe.

CvTE (2019), Syllabus centraal examen Arabisch, Duits, Engels, Frans en Russisch, *Examenblad*.

Examenblad (2019), *Examendocumenten 1e tijdvak Frans in 2019*.

Nederlandse Taalunie (2006), *Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor Moderne Vreemde Talen: Leren, Onderwijzen, Beoordelen*. Council of Europe.

SLO (2007), Handreiking schoolexamen moderne vreemde talen havo/vwo.

SLO (2015), *Taalprofielen 2015 : Herziene versie 2004*.

Recherches :

Berthoud, A.-C. and Py, B. (1993) *Des linguistes et des enseignants. Maîtrise et acquisition des langues secondes*. Bern, Lang.

Dijkstra, N., (2015), *Leesvaardigheid: uni- of multidimensioneel: Een analyse van leesvaardigheid aan de hand van toetsen van Cito Volgsysteem Voortgezet Onderwijs met het oog op mogelijke diagnostische informatie*.

Jong, P. de (2011). Begrijpend lezen. In P. de Jong & H. Koomen (Red.), *Interventie bij onderwijsleerproblemen* (pp. 25-39). Antwerpen: Garant.

Kendeou, O., Broek, P. van den, Helder, A., & Karlsson, A.K. (2014). A cognitive view of reading comprehension: Implications for reading difficulties. *Learning Disabilities Research & Practice*, 29(1), 10-16.

Levende Talen (2013), *Effecten van sturing op discrepantie tussen cijfers van het centraal examen en het schoolexamen : Onderzoek naar de sturing door schoolleiders en de effecten daarvan*.

Meesterschapsteam MVT (2018), *Mvt-onderwijs nu en in de toekomst: Opvattingen van docenten en vakdidactici*.

Pressley, M., & Afflerbach, P. (1995). Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Articles :

Hoeflaak, A. (2012). Hoe transparant zijn de examens leesvaardigheid? Een reactie op 'Samenvatten in het vreemdetalenonderwijs'. *Levende Talen Magazine*, 99(3), 18–22.

Kwakernaak, E. (2012), Opvattingen over leesvaardigheid, *Levende Talen Magazine*, 99(2), 23-26.

De Lange, M., Dronkers, J., (2007) Hoe gelijkwaardig blijft het Eindexamen tussen scholen in Nederland? *EUI Working Papers 2007(3)*.

North, B. (1994) *Perspectives on language proficiency and aspects of competence: a reference paper discussing issues in defining categories and levels*. Strasbourg, Council of Europe.

North, B. (2007), The CEFR Illustrative Descriptor Scales, *The Modern Language Journal*, Vol. 91, No.4.

Schooten, E. van, & Glopper, K. de (2002). Dalende leerlingprestaties op de centraal schriftelijk examens Duits, Engels en Frans in mavo, havo en vwo? *Pedagogische Studiën*, 79, (1).

Wößmann, L., (2003), Central exit exams and student achievement: International evidence, dans M. West & P. Peterson (Eds.), *No Child Left Behind? The politics and practice of school accountability* (pp. 292-323) Washington, DC: Brookings Institution Press.

Articles du journal :

Docenten leren examenkandidaten trucjes om cijfers op te krikken, publié dans RTL nieuws (le 31 juillet 2017).

Donker, B., *Niet makkelijker maar anders*, dans: NRC (le 19 mai 1994).

Remie, M., Huygen, M., *Een leven lang getoetst. Waarom eigenlijk?*, dans: NRC (le 18 janvier 2019).

Sites :

Cito, *Missie en strategie*, <https://www.cito.nl/over-cito/missie-en-strategie>

De VO Gids, <https://www.devogids.nl/middelbare-scholen/schoolwijzer?zoekcriteria=3532+TS&kilometer=10&filter=%27havo%27%2C%27vwo-atheneum%27%2C%27vwo-gymnasium%27%2C%27vwo-gymnasium+zelfstandig%27>

Inspectie van het Onderwijs, facilité pa le ministère de l'Éducation de la Culture et de la Recherche, *Vershil SE-CE*, <https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwerpen/onderwijsresultatenmodel-vo/indicatoren/verschil-se-ce>

Inspectie van het Onderwijs, facilité pa le ministère de l'Éducation de la Culture et de la Recherche, *Vershil SE-CE en de handhaving op de examenlicentie*, <https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwerpen/onderwijsresultatenmodel-vo/nieuw-model/verschil-se-ce-en-de-handhaving-op-de-examenlicentie>

Onderwijsraad, *Toetsing en Examinering*, site consulté: le 1 mai 2019, <https://www.onderwijsraad.nl/dossiers/examens-en-examenprocedures/item133>

L'ANNEXE

QUESTIONNAIRE L'EXAMEN FINAL DU FRANÇAIS 2019 (LES ÉLÈVES DE HAVO ET VWO)

Op welke middelbare school zit je?

.....

Op welk niveau doe je eindexamen?

Havo Vwo Gymnasium

1) Waarom heb je voor dit specifieke vak en taal gekozen? (Max. twee opties mogelijk)

- Mooie taal
- Studie
- Verplichte keuze/ Verplicht vak
- Anders was het Duits
- Meer kennis over andere (of Franse) culturen opdoen
- Ik ben goed in het leren van talen
- Anders, namelijk:

2) Welke moeilijkheidsgraad zou je over het algemeen geven aan het vak Frans?

Makkelijk Goed te doen Gemiddeld Moeilijk Heel moeilijk

3) Wat waren je verwachtingen van het vak Frans toen je voor dit vak koos? (Bijvoorbeeld: de taal leren spreken en begrijpen, leren over de Franse taal en cultuur, vak dat weinig of juist veel inspanning zou vragen, etc.)

.....

.....

4) Kwamen deze verwachtingen uit en waarom wel/niet?

.....

.....

5) Heb je het idee dat je de teksten die in het examen voorkwamen goed hebt begrepen?

Slecht Een beetje Gemiddeld Goed Heel goed

6) Stel ik vraag je om een langere tekst uit het examen samen te vatten. Denk je dat je daartoe in staat zou zijn?

Helemaal niet Met veel moeite Enigszins Zonder al te veel moeite Geen probleem

7) Hoe ben je tijdens het examen tot begrip van de teksten gekomen? (Max. twee opties mogelijk)

- Gebruik woordenboek
- Teksten in het geheel te lezen
- Kennis Franse taal (vocabulaire en grammatica)
- Begrip uit context (omringende zinsdelen, zinnen en alinea's)
- Kennis over onderwerpen tekst
- Toepassing leesstrategieën
- Anders, namelijk

8) Hoe heb je je (thuis) voorbereid op dit examen? (meerdere opties mogelijk)

- Het maken van oud-examens
- Het volgen van de examentraining op school
- Het leren van WRTS-lijsten van examenwoorden en –formuleringen
- (Veel) Franse teksten lezen, uit bijvoorbeeld de krant, roman, tijdschrift, blogs en of lesboek
- Het volgen van een examentraining bij een particulier bedrijf
- Anders namelijk

9) Hielp deze voorbereiding tijdens het maken van het eindexamen?

Slecht Een beetje Gemiddeld Goed Uitstekend

10) Waaruit bestond de examentraining Frans die je op school hebt gevolgd? (Meerdere opties mogelijk)

- Maken van oud-examens
- Het leren toepassen van strategieën/tactieken voor het beantwoorden van examenvragen
- Lezen van Franse teksten uit bijvoorbeeld kranten, romans, tijdschriften en of lesboeken
- Het goed antwoord leren geven op vragen van het eindexamen
- Strategisch leren lezen
- Strategisch leren antwoorden
- Tips en trucjes voor tijdens het maken van het eindexamen
- Anders, namelijk

11) Was er tijdens het maken van het examen, tijd om de teksten in het geheel te lezen?

- Te weinig Voldoende Te veel

12) Om antwoord te geven op de vragen, heb ik (Max. twee opties mogelijk)

- Eerst de gehele tekst gelezen en daarna de vragen
 Eerst de tekst globaal gelezen daarna de vragen
 Eerst de vragen gelezen daarna de gehele tekst
 Eerst de vraag gelezen daarna een specifiek deel van de tekst
 Anders namelijk.....

13) Hoe kwam je voornamelijk tot het antwoord geven op de vragen tijdens het examen? (Max. 3 opties mogelijk)

- Door de teksten in het geheel te lezen
 Kennis over verschillende onderwerpen van de teksten
 ELZA methode (eerste zin laatste zin van de alinea lezen)
 Gokken
 Markeren van woorden uit de vraag die ook voorkomen in specifieke delen van tekst om vervolgens alleen deze delen van de tekst te lezen
 Door eerst het antwoord op de vraag zelf te formuleren voordat je de antwoord opties doorneemt
 Anders, namelijk

14) Waarin lag de moeilijkheidsgraad bij het antwoorden op de vragen? (Meerdere opties mogelijk)

- De mogelijke antwoordopties van een meerkeuzevraag waren niet terug te vinden in de tekst, terwijl ik wel het idee had dat ik de tekst begreep
 Niet genoeg informatie in de tekst om te kunnen antwoorden op de vragen
 Het goede antwoord stond naar mijn idee niet tussen de antwoordopties
 Ik snapte de vragen wel, maar de tekst niet
 Ik snapte de tekst wel, maar de vragen niet
 Geen van de bovengenoemde opties
 Anders, namelijk

15) Heb je gegokt?

- Niet Weinig Af en toe Regelmatig Vaak Constant

16) Hoeveel teksten heb je in het geheel gelezen?

- Geen Minder dan twee Minstens drie Meer dan vijf Allemaal

17) Welke tactieken en trucjes heb je het meest toegepast en waar heb je deze geleerd?

.....

.....

.....

18) Heb je in aanloop van het eindexamen oud-examens Frans gemaakt ter voorbereiding?

- Geen Minder dan 5 Rond de 5 Minder dan 8 8 of meer

19) Heb je het idee dat je de vragen die in het examen voorkwamen goed hebt begrepen?

- Slecht Een beetje Gemiddeld Goed Heel goed

20) Waarin lag de moeilijkheidsgraad bij het begrijpen van de teksten? (Max twee opties mogelijk)

- Vocabulaire (Jargon)
- Zinconstructies
- Onderwerp tekst
- Vragen bijbehorend aan de tekst
- Antwoordopties kwamen niet overeen met de tekst
- Tijdsdruk
- Anders, namelijk:

21) Waar lag tijdens de lessen Frans in het examenjaar de meeste nadruk op? (Meerdere opties mogelijk)

- Grammatica
- Leesvaardigheid
- Luistervaardigheid
- Schrijfvaardigheid
- Spreekvaardigheid
- Gespreksvaardigheid
- Literatuur
- Franse cultuur
- Enigszins gelijke verdeling van de hierboven genoemde elementen

22) Welke van de hierboven genoemde vaardigheden vind je zelf het belangrijkste?

.....

23) Wat sta je gemiddeld voor Frans?

.....

24) In welk van de taalvaardigheden acht je jezelf het minst sterk? (1 optie mogelijk)

- Leesvaardigheid
- Luistervaardigheid
- Schrijfvaardigheid
- Spreekvaardigheid
- Gespreksvaardigheid

25) In welk van de taalvaardigheden Frans acht je jezelf het sterkst? (1 optie mogelijk)

- Leesvaardigheid
- Luistervaardigheid
- Schrijfvaardigheid
- Spreekvaardigheid
- Gespreksvaardigheid

26) Stel je gaat deze zomer op vakantie naar een Franstalig land. Er is iets misgegaan met jouw koffer, deze staat waarschijnlijk nog op de luchthaven in Nederland. Je gaat naar de informatiebalie, maar de desbetreffende personen spreken enkel Frans. Je moet aangeven wat er precies aan de hand is om vervolgens een verklaring van verlies van reisbagage in te kunnen vullen. Heb je het idee dat je in een dergelijke situatie zou kunnen redden in het Frans? (HAVO)

Slecht Een beetje Gemiddeld Goed Heel goed

27) Stel je verblijft deze zomer op een camping in een Franstalig land. En je wilt samen met je vrienden meedoen aan enkele evenementen en/of activiteiten die op de camping worden georganiseerd. De informatiebrochures zijn alleen in het Frans beschikbaar. Denk je dat je dergelijke brochures kunt lezen en begrijpen om je vervolgens voor een evenement of activiteit te kunnen aanmelden? (HAVO)

Slecht Een beetje Gemiddeld Goed Heel goed

26) Stel je gaat deze zomer op vakantie naar een Franstalig land. Halverwege je vakantie wordt plots jouw portemonnee uit je tas gestolen en zie je de dader wegrennen. Je gaat naar het politiebureau om aangifte te doen. De politieagenten spreken helaas enkel Frans. Ze vragen je waarvoor je komt.

Vervolgens moet je beschrijven wat er is gebeurd en waar en met wie je was. Ook vragen ze je om de persoon te beschrijven die vermoedelijk jouw portemonnee gestolen heeft. Heb je het idee dat je je in een dergelijke situatie zou kunnen redden in het Frans? (VWO)

Slecht Een beetje Gemiddeld Goed Heel goed

27) Stel je verblijft deze zomer op een camping in een Franstalig land. Je wilt tijdens de vakantie een stad in de buurt bezoeken. Je gaat vooraf online opzoek naar leuke cafeetjes, restaurants, winkels en bezienswaardigheden, maar ook hoe je er met het openbaar vervoer moet komen. Je vindt verschillende blogs die over de stad schrijven en tips geven. Deze blogs zijn wel allemaal in het Frans. Denk je dat je dat je met behulp van o.a. deze blogs jouw bezoek aan de desbetreffende stad kunt organiseren? (VWO)

Slecht Een beetje Gemiddeld Goed Heel goed

28) Hoe zou je je taalbeheersing van het Frans in het algemeen omschrijven?

Slecht Matig Gemiddeld Bovengemiddeld Excellent

29) Heb je het idee dat het centraal examen Frans, jouw leesvaardigheid (begrip) Frans toets?

Niet Een beetje Wel aardig Goed Heel goed

QUESTIONNAIRE L'EXAMEN FINAL DU FRANÇAIS 2019 (L'ENSEIGNANT)

Bent u in algemene zin tevreden over de taalbeheersing Frans van uw leerlingen uit havo 5 en vwo 6 van dit jaar?

Welke taalvaardigheid (of taalvaardigheden) en/of kennis acht u het belangrijkste voor het vak Frans en waarom?

Wat vond uw van het niveau (moeilijkheidsgraad) van het centraal eindexamen (CE) Frans van dit jaar voor zowel havo als vwo?

Is het centraal eindexamen (CE) Frans naar uw mening een toereikende manier om taalvaardigheid Frans van uw leerlingen mee te toetsen?

Wat zijn volgens u de voor- en nadelen van deze methode?

Hoe zou u het begrip leesvaardigheid persoonlijk omschrijven?

Wat is volgens u de beste manier zijn om leesvaardigheid bij uw leerlingen te testen?

Het CE Frans bestaat uit een leestoets die wordt ontwikkeld door cito. Heeft u het idee dat dit examen ook daadwerkelijk de leesvaardigheid van uw leerlingen test? Waarom wel of waarom niet (zo niet, wat wordt er dan wel getoetst volgens u)?

Waaruit bestaan de eindexamentrainingen Frans die vanuit de school worden gefaciliteerd?

Ligt de nadruk bij deze trainingen op tekstbegrip of op het toepassen van tactieken en strategieën om te kunnen antwoorden op de vragen?

Verschilt uw aanpak wat betreft de eindexamen voorbereidingen met die van uw collega's uit de talensectie? Zo ja, hoe uit zich dit?

Wat is volgens u de meest toereikende manier om leesvaardigheid te trainen bij uw leerlingen en sluiten de leestoetsen van cito hierop aan?

Wat vindt u van de wijze waarop de taalvaardigheden zijn verdeeld tussen het schoolexamen en het centraal eindexamen Frans?

Uit welke domeinen bestaat het schoolexamen (SE) op uw school en maakt leesvaardigheid hier ook een deel van uit?

In hoeverre heeft het centraal eindexamen naar uw mening invloed op de andere taalvaardigheden Frans?

Speelt het centraal eindexamen (CE) een bepalende rol bij de invulling van het curriculum voor de eindexamenklassen?

In hoeverre houdt u rekening met de discrepantienorm tussen de resultaten van het SE en het CE Frans en speelt de schoolleiding hier ook een rol in?

Bent u van mening dat er ruimere regels zouden moeten gelden voor het talenonderwijs wat betreft de discrepantie tussen de resultaten van het SE en het CE?

Welke alternatief voor het CE zou volgens u een mogelijke verbetering zijn om de taalvaardigheid van uw leerlingen te toetsen?