



**ÜGK Schweiz
COFO Suisse
VECOF Svizzera**

**Rapport national sur la vérification de l'atteinte des
compétences fondamentales (COFO) 2024, langue de
scolarisation et mathématiques en 4^e année scolaire :
une contribution au monitoring de l'éducation en Suisse**



Simon Seiler, Carl Denecker, Giang Pham, Miriam Salvisberg (Éds.)

***Rapport national sur la vérification de l'atteinte des compétences
fondamentales (COFO) 2024, langue de scolarisation et
mathématiques en 4^e année scolaire : une contribution au
monitorage de l'éducation en Suisse***

Impressum

Éditrices et éditeurs:

Simon Seiler, Carl Denecker, Giang Pham, Miriam Salvisberg

Mandants du rapport:

Conférence des directrices et directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP)

Proposition de citation:

Seiler, S., Denecker, C., Pham, G., Salvisberg, M. (Éds.). (2026). *Rapport national sur la vérification de l'atteinte des compétences fondamentales (COFO) 2024, langue de scolarisation et mathématiques en 4^e année scolaire: une contribution au monitoring de l'éducation en Suisse*. Interfaculty Centre for Educational Research (ICER), Université de Berne. <https://doi.org/10.48620/90930>

Autrices et auteurs:

Franka Baron, Stella Bollmann, François Delavy, Martin Verner, Andrea B. Erzinger et Simon Seiler, Interfaculty Centre for Educational Research (ICER), Universität Bern (UniBE)

Eliane Arnold, Dimitra Kolovou, Franziska M. Locher et Giang Pham, Pädagogische Hochschule St.Gallen (PHSG)

Carl Denecker, Naomi Langerock, Franck Petrucci et Eva Roos, Service de la recherche en éducation (SRED), Genève

Francesca Crotta, Sandra Fenaroli et Miriam Salvisberg, Centro innovazione e ricerca sui sistemi educativi (CIRSE, SUPS-DFA/ASP), Locarno

Traduction et relecture:

Carl Denecker, Naomi Langerock et Eva Roos, Service de la recherche en éducation (SRED), Genève

Narain Jagasia et Rachel Tochon, Service de la recherche en éducation (SRED), Genève

Complément d'information:

Carl Denecker, Coordination régionale du projet ÜGK / COFO / VECOF 2024, Service de la recherche en éducation (SRED), Quai du Rhône 12, 1205 Genève, +41 22 546 71 19, tests-cofo@etat.ge.ch

Site web COFO:

www.cofo-suisse.ch

Autres langues:

[Allemand](#), [Italien](#)

Copyright:

Creative Commons: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0). Le matériel sous licence Creative Commons peut être utilisé dans les conditions suivantes, définies par les autrices et les auteurs: vous pouvez partager, reproduire, utiliser librement et redistribuer le matériel sous n'importe quel format, à condition que les éditrices et les éditeurs ainsi que les droits d'utilisation soient dûment mentionnés.

Sommaire

Préface des mandants.....	7
1. Introduction.....	8
2. La vérification de l'atteinte des compétences fondamentales en 2024.....	11
2.1 Population cible et échantillon.....	11
2.1.1 Population cible.....	11
2.1.2 Procédures d'échantillonnage.....	12
2.1.3 Élaboration des poids d'échantillonnage.....	14
2.2 Domaines évalués et tests de compétences.....	14
2.2.1 Développement des items et cahiers de test.....	14
2.2.2 Langue de scolarisation.....	16
2.2.3 Mathématiques.....	17
2.3 Questionnaires pour contextualiser les performances.....	17
2.4 Coordination de la collecte des données.....	18
2.4.1 Communication avec les écoles et les cantons.....	19
2.4.2 Formation des administratrices et administrateurs de tests.....	19
2.4.3 Déroulement des passations.....	20
2.5 Traitement et archivage des données.....	21
2.5.1 Traitement des informations contextuelles et des données issues des questionnaires.....	21
2.5.2 Mise à l'échelle des données de performance.....	21
2.5.3 Fixation de seuils.....	21
2.5.4 Scientific Use File et documentation des données.....	23
3. Aperçu de l'atteinte des compétences fondamentales.....	24
3.1 Langue de scolarisation.....	24
3.1.1 Atteinte des compétences fondamentales en compréhension orale.....	25
3.1.2 Atteinte des compétences fondamentales en compréhension écrite.....	25
3.2 Mathématiques.....	26
4. Atteinte des compétences fondamentales en fonction des caractéristiques individuelles des élèves.....	28
4.1 Atteinte des compétences fondamentales selon le genre.....	29
4.1.1 Répartition de la caractéristique « genre » dans les cantons.....	29
4.1.2 Proportion d'atteinte des compétences fondamentales selon le genre.....	29
4.2 Atteinte des compétences fondamentales selon l'origine sociale.....	30
4.2.1 Répartition de la caractéristique « origine sociale » dans les cantons.....	30
4.2.2 Proportion d'atteinte des compétences fondamentales selon l'origine sociale.....	31
4.3 Atteinte des compétences fondamentales selon la langue parlée à la maison.....	32
4.3.1 Répartition de la caractéristique « langue(s) parlée(s) à la maison » dans les cantons.....	33
4.3.2 Proportion d'atteinte des compétences fondamentales selon la langue parlée à la maison.....	33
4.4 Atteinte des compétences fondamentales selon le statut migratoire.....	34
4.4.1 Répartition de la caractéristique « statut migratoire » dans les cantons.....	35
4.4.2 Proportion d'atteinte des compétences fondamentales selon le statut migratoire.....	35

4.5 Risques cumulés: lorsque des caractéristiques individuelles interagissent	36
4.5.1 Groupes combinés.....	37
4.5.2 Répartition des groupes combinés.....	38
4.5.3 Atteinte des compétences fondamentales dans les groupes combinés.....	39
5. Bilan et perspectives.....	44
5.1 Principaux résultats de l'enquête COFO 2024	45
5.1.1 Atteinte des compétences fondamentales dans les domaines de compétence évalués.....	45
5.1.2 Atteinte des compétences fondamentales selon les caractéristiques individuelles	45
5.2 Limites et considérations pour l'interprétation des résultats	47
5.3 Bilan et perspectives.....	48
5.3.1 Bilan - Enseignements et usages des enquêtes COFO au-delà du monitoring de l'éducation.....	49
5.3.2 Perspectives - Quelles suites pour l'enquête COFO?.....	51
Références bibliographiques	53
Figures et tableaux.....	60
Annexe A : Différences entre les groupes en fonction des caractéristiques individuelles	61
Annexe B : Portraits cantonaux	62

Préface des mandants

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

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

En 2016 et 2017, des enquêtes de vérification de l'atteinte des compétences fondamentales (enquêtes COFO) ont été menées pour la première fois à l'échelon national. L'objectif était de vérifier l'atteinte de certains objectifs de formation grâce à des tests de compétences. La troisième enquête a été réalisée en 2023 et a porté sur les compétences en langue de scolarisation et en langues étrangères en 11^e année. La quatrième enquête a eu lieu au printemps 2024 et portait sur la langue de scolarisation et les mathématiques en 4^e année.

Les compétences fondamentales définies en 2011 sont désormais pleinement intégrées aux plans d'études régionaux. L'ensemble des élèves qui ont participé à l'enquête de 2024 ont donc entamé leur scolarité après la mise en application de ces nouveaux plans d'études.

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

Nous tenons à relever ici le travail considérable accompli par un grand nombre de personnes pour la planification, la réalisation et l'analyse de l'enquête 2024: l'Université de Berne et les chercheurs et chercheuses d'institutions scientifiques des trois grandes régions linguistiques qui ont, grâce à leur engagement remarquable, assuré la mise en œuvre de l'enquête; les responsables désignés par les écoles, les communes et les cantons, qui ont veillé au bon déroulement de l'enquête sur le terrain; et enfin les autrices et auteurs du présent rapport, grâce auxquels les données de l'enquête 2024 ont pu nous être présentées de manière claire et précise. Un grand merci encore tout spécialement aux élèves qui ont pris part à l'enquête dans les différentes écoles.

Berne, mai 2026

Pour les mandants : Klára Sokol, Secrétaire générale

1. Introduction

La vérification de l'atteinte des compétences fondamentales (enquête COFO) est un élément central du monitoring national de l'éducation. Elle étudie à l'aide de tests de compétences standardisés sur tablette, pour toute la Suisse, dans quelle mesure les objectifs nationaux de formation sont atteints à la fin d'un cycle. Deux questions sont au cœur de cette enquête: les élèves en Suisse atteignent-elles et ils les objectifs nationaux de formation définis par les cantons? Et cela se produit-il dans la même mesure (degré d'harmonisation) dans les différents cantons?

Les objectifs nationaux de formation constituent un élément important de l'harmonisation de la scolarité obligatoire entre les cantons, un processus qui a été encore renforcé depuis l'ajout de l'art. 62, al. 4 à la Constitution fédérale. La Constitution fédérale contraint les cantons à harmoniser certains aspects de la scolarité obligatoire, notamment les objectifs des différents niveaux de formation. Dans le cadre de l'Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (Concordat HarmoS, [CDIP, 2007](#)), des solutions et des instruments ont été élaborés afin de répondre à cet objectif ([DEFER & CDIP, 2023](#)). L'un de ces instruments porte sur les objectifs nationaux de formation ainsi que sur leur évaluation.

Sur la base de travaux préparatoires spécifiques à chaque domaine ([Consortium HarmoS Langue de scolarisation, 2010](#); [Consortium HarmoS Langue étrangère, 2009](#); [Consortium HarmoS Mathématiques, 2009](#); [Consortium HarmoS sciences naturelles+, 2009](#)), la CDIP a pu adopter en 2011 les objectifs nationaux de formation, formulés sous forme de compétences fondamentales, dans les domaines des mathématiques, de la langue de scolarisation, des langues étrangères (deuxième langue nationale et anglais) ainsi que des sciences naturelles ([CDIP, 2011a, 2011b, 2011c, 2011d](#)). Celles-ci ont été définies comme des compétences *minimales* que pratiquement l'ensemble des élèves devraient avoir acquises à différentes étapes de la scolarité obligatoire (à savoir, à la fin de la 4^e année scolaire HarmoS pour le cycle 1, de la 8^e année pour le cycle 2, et de la 11^e année pour le cycle 3)¹.

Ces compétences fondamentales servent également de référence pour les plans d'études régionaux, élaborés au niveau des régions linguistiques en vue d'harmoniser les contenus ([DEFER & CDIP, 2023](#)). Ainsi, le *Lehrplan 21*, qui a été construit sur la base des objectifs de formation, a été approuvé en 2014 par la Conférence des directeurs cantonaux de l'instruction publique alémanique de l'époque ([D-EDK, 2016](#)), puis introduit progressivement au niveau cantonal. En Suisse romande, le *Plan d'études romand* (PER) a été introduit à partir de l'année scolaire 2011-2012 ([CIIP, 2011](#)). Le *Piano di studio* (PdS) a été approuvé en 2015, dans une première version, comme plan d'études obligatoire du canton du Tessin, et sa mise en œuvre s'est achevée au cours de l'année scolaire 2018-2019. Une version révisée est entrée en vigueur au cours de l'année scolaire 2023-2024 ([Repubblica e Cantone Ticino, 2022](#)).

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

Avec l'élaboration des objectifs de formation communs et des plans d'études régionaux qui en découlent, les cantons ont pu répondre à la mission d'harmonisation des objectifs de formation, conformément à l'article sur l'instruction publique de la Constitution fédérale ([Bureau HarmoS, 2022](#)).

Sur cette base, la Suisse a aussi pu introduire un dispositif de vérification des objectifs de formation, à savoir l'enquête COFO, élargissant ainsi le monitoring de l'éducation par une évaluation nationale à grande échelle, avec des instruments nationaux. Les études comparatives en éducation, réalisées sous forme d'évaluations à grande échelle (*Large-Scale Assessments ; LSA*), permettent de formuler des conclusions au niveau des systèmes éducatifs. Elles fournissent les bases de données nécessaires pour envisager leur optimisation (*monitoring*) et pour intégrer les résultats dans un contexte plus large (*benchmarking*) ([Drechsel et al., 2015](#) ; [Prenzel & Sälzer, 2019](#)).

Depuis les années 1990, la Suisse a participé à des études comparatives internationales en éducation, telles que *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS, en 1995) ou d'autres enquêtes thématiques dans le domaine scolaire, comme l'*International Computer and Information Literacy Study* (ICILS, en 2013) et le *Teacher Education and Development Study in Mathematics* (TEDS_M, en 2008). Depuis 2000, la participation régulière au *Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves* (PISA), une étude internationale de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), constitue un pilier central du monitoring national de l'éducation. PISA n'évalue pas directement des compétences curriculaires, mais teste plutôt les jeunes de 15 ans selon le concept de littératie (*literacy*), en examinant leur capacité à appliquer leurs connaissances et compétences dans des contextes nouveaux et à résoudre divers problèmes, y compris des situations de la vie quotidienne ([Erzinger et al., 2023](#) ; [OCDE, 2023](#)).

Depuis 2016, l'enquête COFO comble une lacune, car, contrairement à d'autres pays de l'OCDE, la Suisse ne disposait pas jusqu'alors d'une évaluation à grande échelle fondée sur des plans d'études nationaux. Les objectifs nationaux de formation ont ainsi fourni les bases nécessaires.

Les évaluations standardisées de compétences de l'enquête COFO permettent de déterminer, pour l'ensemble de la Suisse ainsi que pour chaque canton, la proportion d'élèves atteignant les objectifs nationaux de formation (compétences fondamentales). Ces résultats peuvent être interprétés comme un indicateur de la performance des systèmes éducatifs cantonaux. Les données contextuelles collectées simultanément permettent en outre de mieux comprendre ces résultats. Les données de l'enquête COFO peuvent ainsi être utilisées pour contribuer à l'optimisation du système éducatif.

L'enquête COFO 2016 concernait les mathématiques en 11^e année HarmoS ([Consortium COFO, 2019a](#)). Les langues ont été évaluées en 8^e année HarmoS lors de l'enquête COFO 2017 ([Consortium COFO, 2019b](#)), puis en 11^e année lors de l'enquête COFO 2023 ([Erzinger et al., 2025](#)). En 2019, l'Assemblée plénière de la CDIP a décidé que l'enquête COFO 2022 serait réalisée en 4^e année HarmoS, en langue de scolarisation et en mathématiques ([CDIP, 2019](#)). Cela aurait permis, en 2022, de réaliser des mesures de référence visant à vérifier l'atteinte des objectifs de formation à la fin des trois cycles de la scolarité obligatoire.

La pandémie de COVID-19 a néanmoins bouleversé ce planning: l'évaluation en 11^e année HarmoS initialement prévue en 2020 a dû être reportée à 2023. Par la suite – et afin de ne pas compromettre la qualité de la mesure de référence – la CDIP a décidé de reporter également l'évaluation en 4^e année HarmoS (CDIP, 2020a, 2020b). L'enquête COFO pour la 4^e année a ainsi été menée en 2024.

L'enquête COFO 2024 marque la fin d'une première phase des évaluations à grande échelle menées en Suisse. Sur la base d'une vision d'ensemble (Bureau HarmoS, 2022), la CDIP a décidé en 2023 d'inscrire la vérification des objectifs de formation dans la durée et de la pérenniser sous la forme d'un « monitoring des compétences fondamentales » (CDIP, 2023). Conformément à cette décision, les élèves d'une même cohorte seront évalués en 8^e et en 11^e année HarmoS en mathématiques, en langue de scolarisation et en langues étrangères. À partir de 2028, une nouvelle cohorte sera évaluée tous les quatre ans. Cela permettra d'analyser plus finement le développement des compétences au sein d'une cohorte ainsi que les tendances observées entre les cohortes.

Avec l'introduction du « monitoring des compétences fondamentales », la vérification des compétences fondamentales en 4^e année HarmoS est abandonnée. L'enquête COFO 2024 est ainsi particulière par deux aspects. D'une part, elle constitue à la fois la première et, vraisemblablement, la dernière évaluation à l'échelle nationale des compétences fondamentales à ce niveau scolaire. D'autre part, elle porte sur un niveau scolaire pour lequel il n'existait auparavant que peu de données fiables et largement étayées sur les compétences des élèves et leur contextualisation. Il manquait ainsi aussi des connaissances empiriques concernant la mise en œuvre d'évaluations à grande échelle à ce niveau scolaire et pour ce groupe d'âge. Pour cette raison, l'enquête principale a été précédée d'une étude de faisabilité approfondie ainsi que de larges enquêtes pré-pilote et pilote, afin d'en préparer la mise en œuvre et de garantir une haute qualité des résultats. (Angelone et al., 2019; Angelone, 2026; Arnold et al., 2026; Hauser et al., 2019).

Ces travaux de préparation et de développement seront présentés au chapitre 2 (sur la base de rapports techniques détaillés), avant la présentation au chapitre 3 des résultats cantonaux relatifs à l'atteinte des compétences fondamentales en langue de scolarisation (3.1) et en mathématiques (3.2). Le chapitre 4 propose une première contextualisation des résultats en fonction de caractéristiques individuelles clés des élèves: le genre (4.1), l'origine sociale (4.2), la langue parlée à la maison (4.3) et le statut migratoire (4.4). Ces caractéristiques sont analysées tant individuellement que dans leur combinaison (4.5). Le chapitre 5 présente enfin une synthèse des principaux résultats et les met en perspective. L'annexe B présente les résultats de tous les cantons et parties de cantons ayant participé à l'enquête COFO 2024, sous forme de portraits cantonaux.

2. La vérification de l'atteinte des compétences fondamentales en 2024

Ce chapitre donne un aperçu du cadre général de l'enquête principale COFO 2024, qui a évalué l'atteinte des compétences fondamentales en langue de scolarisation et en mathématiques en 4^e année HarmoS.

La section 2.1 décrit la population cible et l'échantillon, tandis que la section 2.2 présente l'évolution des tests de compétences ainsi que les domaines disciplinaires et de compétence étudiés. La section 2.3 aborde ensuite les questionnaires destinés à contextualiser les performances, avant que la section 2.4 ne fournisse des détails sur la mise en œuvre de l'enquête et la livraison des tests, c'est-à-dire le déploiement des tests et des questionnaires sur tablettes. Enfin, la section 2.5 décrit le traitement et l'archivage des données.

2.1 Population cible et échantillon

La description de la population cible et de l'échantillon sélectionné est essentielle pour pouvoir évaluer la portée des résultats d'une étude (Locher et al., 2025). La transférabilité et la pertinence des résultats ne peuvent être évaluées que s'il est clairement établi à quel groupe les résultats s'appliquent, et de quelle manière ce groupe est représenté dans l'étude. En conséquence, ces points seront donc abordés plus en détail ci-après.

2.1.1 Population cible

La population cible de l'enquête COFO 2024 comprenait l'ensemble des élèves scolarisés en 4^e année HarmoS, dans des écoles publiques ou privées, suivant un plan d'études suisse et dont l'enseignement était dispensé dans l'une des trois langues suivantes: allemand, français ou italien. Les écoles dispensant un enseignement dans une autre langue² ou suivant des programmes d'études étrangers ne faisaient pas partie de la population. À l'échelle nationale, la population cible comptait environ 88 000 élèves, répartis dans près de 5 000 écoles. Toutes les écoles spécialisées ont tout d'abord été exclues (pour plus d'explications sur les motifs d'exclusion, voir Bollmann, 2026). Dans les écoles sélectionnées pour participer à l'étude, il était ensuite possible d'exclure certains élèves de la passation sur la base de critères strictement définis, par exemple, un handicap cognitif ou fonctionnel rendant une passation longue non envisageable, ou le fait d'avoir suivi moins d'un an d'enseignement dans la langue de scolarisation. De faibles performances scolaires ou des problèmes disciplinaires n'étaient explicitement pas considérés comme des motifs d'exclusion. Les taux d'exclusion au niveau des élèves variaient peu entre les trois régions linguistiques, allant de 2.3% dans les cantons germanophones à 4.4% en Suisse italophone. Les

² En raison du faible effectif d'élèves, les tests COFO n'ont pas été développés en romanche. Ainsi, les écoles qui enseignent exclusivement en romanche (14.9% des élèves du canton des Grisons en 4^e année HarmoS) ne font pas partie de la population cible (Bollmann, 2026).

taux d'exclusion des différents cantons figurent dans les portraits cantonaux à l'annexe B. Des informations plus détaillées sont disponibles dans le rapport technique sur la conception de l'échantillon, la pondération et l'estimation de la variance de l'enquête COFO 2024 (Bollmann, 2026).

2.1.2 Procédures d'échantillonnage

Les 24 cantons³ ou 27 parties de cantons⁴ participants peuvent être classés en trois groupes selon les procédures d'échantillonnage utilisées (voir également Bollmann, 2026):

Groupe 1 (recensement scolaire): dans les cantons dont la population des élèves est relativement faible, une procédure au niveau des élèves a été appliquée. Le recensement scolaire signifie que toutes les écoles qui ont une classe de 4^e année ont été invitées à participer. Au sein de ces écoles, toutes et tous les élèves ont été inclus dans l'échantillon, ou un certain nombre d'entre eux ont été tirés au sort, selon les contraintes logistiques de l'enquête.

Groupe 2 (procédure d'échantillonnage en deux étapes): dans les cantons les plus peuplés, l'échantillonnage s'est déroulé en deux étapes: tout d'abord, un échantillon systématique d'écoles a été constitué, puis 20 élèves ont été sélectionnés au hasard dans chaque école choisie. Dans les écoles comptant moins de 20 élèves, toutes et tous les élèves ont été sélectionnés pour participer à l'enquête.

Groupe 3 (design mixte): les cantons de Berne (partie francophone), Schwyz, Fribourg (partie germanophone), Bâle-Ville, Schaffhouse, Valais (partie germanophone), Neuchâtel et Jura constituent des cas particuliers. Ils comptent soit de nombreuses petites écoles pour une population relativement réduite, soit un petit nombre de grandes écoles desservant une population relativement importante. Une affectation aux groupes 1 ou 2 basée uniquement sur la taille de la population aurait entraîné soit un nombre disproportionné de séances de test, soit un échantillon global trop petit (voir également Bollmann, 2026). Dans ces cantons, comme pour le groupe 2, les écoles ont d'abord été sélectionnées, puis les élèves ont été tirés au sort. La procédure différait toutefois de celle utilisée dans le groupe 2: l'ensemble des grandes écoles a été intégré à l'enquête, avec un nombre d'élèves variable. Pour les petites écoles, une procédure d'échantillonnage a été appliquée, avec au maximum une séance de test de 20 élèves dans chaque école sélectionnée.

Taille des échantillons. Pour des raisons liées aux ressources disponibles, le nombre total de séances de test a été limité à un maximum de 1 400, avec pour objectif un échantillon total d'au moins 20 000 élèves. La répartition de cet échantillon global entre les différents cantons visait à garantir une précision maximale des résultats, tant au niveau cantonal qu'au niveau national. Dans les cantons du groupe 1, le nombre d'élèves participants variait entre 138 (AI) et 597 (AR). Dans le groupe 3, la taille visée était

³ Les cantons NW et ZG n'ont pas participé à l'enquête COFO 2024. Par conséquent, toute référence générale aux « cantons » renvoie aux 24 cantons participants ou aux 27 parties de cantons.

⁴ Dans la suite du présent document, le terme « canton » englobe les parties linguistiques des cantons de BE, FR et VS. Pour le canton des Grisons, il n'a pas été possible de définir différentes régions linguistiques. Selon la langue de scolarisation, les tests de compétence en compréhension écrite et en mathématiques y ont été réalisés en allemand ou en italien.

d'environ 700 élèves. En raison du design d'échantillonnage, la taille effective de l'échantillon varie considérablement entre 589 (VS_d) et 837 (BS). La taille des échantillons du groupe 2 a généralement été portée à 1 000 afin de compenser l'effet de grappe lié au plan d'échantillonnage en deux étapes (en raison de cet effet, un plan en deux étapes fournit moins d'informations qu'un plan en une seule étape, à taille d'échantillon égale). La taille de l'échantillon réalisé se situait généralement entre 800 et 900. Dans le canton de Zurich, elle a une nouvelle fois été augmentée afin de garantir une représentation adéquate au niveau national: 1 156 élèves y ont participé.

Le tableau 2.1 présente les tailles d'échantillon réalisées, c'est-à-dire le nombre d'écoles et d'élèves ayant effectivement participé à l'enquête. Il fournit également des informations sur la population totale et le taux de couverture. Les taux de couverture résultent des exclusions d'écoles et d'élèves pour l'un des motifs admissibles décrits plus haut.

Tableau 2.1: Taille de l'échantillon, taille de la population COFO et taux de couverture

Canton	Nombre d'écoles sélectionnées	Nombre d'élèves sélectionnés	Taille de la population COFO	Couverture estimée
ZH	70	1 156	14 603	95.8%
BE_d	57	846	9 223	95.8%
BE_f	38	642	823	98.2%
LU	52	827	4 156	95.5%
UR	17	329	353	97.8%
SZ	33	797	1 399	96.2%
OW	18	370	399	96.8%
GL	19	408	424	95.3%
FR_f	53	915	2 791	95.6%
FR_d	32	667	827	99.3%
SO	56	872	2 627	94.2%
BS	30	837	1 825	96.3%
BL	51	798	2 920	96.9%
SH	30	668	895	96.6%
AR	37	597	632	97.6%
AI	10	138	176	99.4%
SG	54	851	4 947	96.5%
GR	65	869	1 677	97.0%
AG	53	871	6 951	96.2%
TG	57	816	2 787	94.3%
TI	56	861	2 787	94.5%
VD	51	859	8 418	95.0%
VS_f	57	956	2 623	97.0%
VS_d	33	589	767	96.5%
NE	42	849	1 656	95.4%
GE	49	842	4 937	94.1%
JU	33	653	751	95.7%
Total	1 153	19 883	82 374	95.7%

Stratification au niveau des écoles. Afin d'améliorer l'efficacité de l'échantillonnage et de garantir la représentation adéquate de toutes les parties de la population dans l'échantillon, la liste des écoles éligibles a été stratifiée et triée selon certaines caractéristiques avant le processus de tirage (c.-à-d., stratification au niveau des écoles). Conformément aux méthodes d'échantillonnage utilisées dans le

cadre de PISA (OCDE, 2024), des méthodes de stratification explicite et implicite ont été appliquées lors de la préparation des listes d'écoles.

Dans les groupes avec un plan d'échantillonnage en deux étapes, une école de remplacement a été attribuée à chaque école tirée au sort. Les écoles de remplacement ont été sélectionnées de manière à être aussi similaires que possible aux écoles initialement tirées en ce qui concerne les variables de stratification, par exemple en termes de *type d'établissement* (public ou privé) et de *proportion d'élèves de langue maternelle*. Elles n'étaient sollicitées que dans le cas où l'école initialement sélectionnée refusait de participer à l'enquête.

Stratification au niveau des élèves. De manière similaire à la liste des écoles éligibles, les listes d'élèves éligibles ont été triées selon certaines caractéristiques avant le tirage au sort (stratification implicite). Dans la grande majorité des listes, le *genre* et l'*appartenance à une classe* ont servi de variables de stratification.

2.1.3 Élaboration des poids d'échantillonnage

Pour analyser les données recueillies dans le cadre de l'enquête COFO, obtenir des estimations précises de l'erreur d'échantillonnage et tirer des conclusions fiables sur la population étudiée, l'utilisation des poids d'échantillonnage est indispensable. Les probabilités de sélection des élèves varient parfois considérablement ; chaque élève représentant une part différente de la population, il est donc essentiel d'appliquer les pondérations dans toutes les analyses. Pour chaque élève participant à l'enquête COFO 2024, des pondérations individuelles ont été calculées, ainsi que d'autres variables permettant le calcul des erreurs standards, des tests de significativité et des intervalles de confiance (pour une description plus détaillée de la méthode de pondération, voir [Bollmann, 2026](#)).

2.2 Domaines évalués et tests de compétences

L'enquête COFO 2024 a permis d'évaluer l'atteinte des compétences fondamentales dans les domaines de la langue de scolarisation (allemand, français ou italien) ainsi que des mathématiques en 4^e année HarmoS, au moyen de tests de compétences standardisés sur tablette. Les tests ne couvrent qu'une partie des objectifs nationaux de formation de la discipline concernée ([CDIP, 2011a, 2011c](#)), car tous ne peuvent pas être évalués dans le cadre de l'enquête.

2.2.1 Développement des items et cahiers de test

La conception d'items de test pour des enfants en 4^e année HarmoS représente un véritable défi, car beaucoup ne lisent pas encore couramment, comprennent difficilement des échelles de réponse abstraites (comme celles utilisées dans les questionnaires), et ne peuvent pas se concentrer aussi longtemps que des adolescents (p. ex. COFO 2023). Les éléments doivent donc être formulés de manière très simple, accompagnés de symboles ou d'images clairs, et suffisamment courts pour éviter toute surcharge. La conception des tests nécessite également une attention particulière, notamment par un

design visuellement attrayant, des consignes orales, et une prise en compte des compétences techniques des enfants.

En 2018-2019, une étude de faisabilité a été réalisée sous la conduite du Secrétariat de la Banque de données des tâches (BDT) de la CDIP pour les domaines des mathématiques, des sciences naturelles et de la langue de scolarisation (Angelone et al., 2019). L'objectif de cette étude était de déterminer quels standards de formation formulés pouvaient être évalués dans le cadre d'une enquête COFO. À cette fin, des didacticiennes et didacticiens ont élaboré des cadres d'évaluation théoriquement fondés, décrivant quelles compétences fondamentales peuvent être testées dans le cadre d'une enquête COFO en 4^e année scolaire. L'étude a également présenté, à l'aide d'exemples d'exercices, des pistes pour l'opérationnalisation des compétences fondamentales. Enfin, le Secrétariat de la BDT a testé un scénario standardisé de passation des tests dans quatre classes.

Les tâches définitives du test ont finalement été élaborées par des didacticiennes et didacticiens issus des hautes écoles pédagogiques et des universités des trois régions linguistiques de la Suisse, en collaboration avec le Secrétariat de la BDT. Leur développement a tenu compte de l'adéquation aux curriculums et contextes culturels propres à chaque région. Elles ont ensuite été implémentées dans le logiciel *CBA Itembuilder* (Rölke, 2012). Les tâches destinées à évaluer les compétences fondamentales ont été soumises à plusieurs étapes de validation et de révision: d'une part, au sein des équipes de didactique disciplinaire, en collaboration avec des enseignantes et enseignants, et d'autre part, de manière interinstitutionnelle, lors de réunions plénières du groupe chargé de l'élaboration des tâches, où chaque exercice a été discuté et retravaillé. Elles ont ensuite été testées en novembre 2020 dans les *CogLabs* par des élèves de 4^e année, qui ont ensuite été interviewés afin de recueillir leurs impressions. Au cours de l'été et de l'automne 2021, une révision externe a été réalisée par des enseignantes et enseignants, des didacticiennes et didacticiens ainsi que des spécialistes en pédagogie spécialisée. Parallèlement, les tâches ont fait l'objet d'une enquête pré-pilote dans 21 classes (7 par région linguistique) et ont été révisées sur la base des retours recueillis. La traduction des tâches s'est déroulée comme un processus récursif mené lors de la phase finale du développement. L'objectif était d'élaborer des exercices et des textes à la fois fluides et naturels, tout en assurant une comparabilité optimale entre les versions linguistiques, notamment en veillant à la familiarité lexicale des mots utilisés. Les tâches révisées ont ensuite été soumises au printemps 2022 à une enquête pilote auprès d'un échantillon d'environ 4 300 élèves issus des trois régions linguistiques.

En raison du grand nombre de tâches disponibles et du temps de passation limité, plusieurs cahiers de test ont été élaborés pour évaluer la *compréhension orale* et la *compréhension écrite* en langue de scolarisation, ainsi que pour les *mathématiques*. Chaque cahier contenait uniquement un sous-ensemble des tâches utilisées. Afin de pouvoir représenter à la fois la difficulté des tâches et les compétences des élèves sur une échelle de mesure commune, les cahiers ont été conçus de manière à inclure des groupes de tâches communes. L'attribution des cahiers de test aux élèves s'est faite de façon aléatoire. Des informations plus détaillées sur le développement des tâches et des tests en langue de scolarisation et en mathématique, ainsi que des exemples de tâches, sont disponibles dans la documentation sur le développement des tests et la calibration pour l'enquête COFO 2024 (Angelone, 2026).

2.2.2 Langue de scolarisation

L'acquisition de la langue de scolarisation dans les différents domaines de compétence est essentielle pour la poursuite de la formation et pour l'intégration sociale (Mullis & Martin, 2021 ; OCDE, 2019 ; Pfof et al., 2012 ; Snow et al., 1998). Dans le contexte de la formation, on souligne que l'acquisition réussie de la langue de scolarisation n'est pas seulement un objectif en soi, mais aussi un moyen d'acquérir des connaissances dans d'autres domaines (Grossenbacher & Vögeli-Mantovani, 2010 ; Schmellentin & Lindauer, 2020). En particulier, la compétence en compréhension écrite permet non seulement d'acquérir de nouvelles connaissances, mais elle facilite aussi la réalisation des objectifs personnels et sociétaux (Stiggins, 1982). Seules les personnes qui comprennent les textes peuvent acquérir de nouvelles connaissances en lisant et les remettre en question de manière critique. La compétence en compréhension écrite est considérée comme une compétence clé, qui devrait idéalement être acquise dès l'école primaire (Pfof et al., 2012). Elle constitue une condition essentielle pour les processus de formation individuels et pour le fonctionnement d'une société moderne. La compréhension orale revêt également une importance capitale. Il ne s'agit pas d'un processus passif, mais d'une performance active et reconstructive du système mental (Imhof, 2003). La compréhension orale est une condition préalable essentielle à une communication réussie. Elle est requise dans presque tous les domaines de la vie, que ce soit en classe ou dans les conversations quotidiennes, privées ou professionnelles. Dans le contexte scolaire notamment, la compréhension orale permet de comprendre les contenus exprimés oralement, d'y réfléchir et de les intégrer dans d'autres processus d'apprentissage (Behrens & Krelle, 2014).

En langue de scolarisation, les domaines de compétence *compréhension orale* et *compréhension écrite* pour la 4^e année scolaire HarmoS ont été évalués. Pour ces domaines, des compétences fondamentales sont définies au niveau national (CDIP, 2011a). En conséquence, des tests nationaux ont été utilisés. Dans le domaine de la compréhension orale, l'accent a été mis sur la compréhension de textes dans des situations monologiques et dialogiques. Les thèmes provenaient du vécu des élèves. Dans le domaine de la compréhension écrite, la compréhension de textes et de phrases a été évaluée, les thèmes abordés ainsi que le vocabulaire des textes et des phrases étant proches du quotidien des élèves. En plus des domaines de la compréhension orale et écrite, un test de fluidité de lecture a été réalisé. La fluidité de lecture n'étant pas explicitement mentionnée dans les standards nationaux de formation, les résultats ne sont pas publiés dans le cadre du présent rapport.

Dans le but de saisir les compétences des élèves de manière aussi complète que possible, le test de compréhension orale dans la langue de scolarisation incluait 16 enregistrements audio (stimuli), avec un total de 34 items. Le test de compétence en compréhension écrite dans la langue de scolarisation comportait 20 textes (stimuli) avec un total de 36 questions ou items dans la dimension « compréhension de textes » et 15 items dans la dimension « compréhension de phrases ». Des tâches identiques, traduites dans les trois langues de scolarisation (allemand, français et italien), ont été utilisées.

2.2.3 Mathématiques

L'importance fondamentale d'une formation de base en mathématiques à l'école primaire est régulièrement soulignée dans la littérature en sciences de l'éducation (voir p. ex. [Philpot et al., 2021](#); [Sälzer et al., 2013](#)). La compréhension de base des mathématiques constitue ainsi le fondement de la maîtrise des défis quotidiens et ouvre l'accès à une large palette d'activités professionnelles. En outre, la formation en mathématiques favorise l'apprentissage tout au long de la vie ainsi que la capacité à analyser et à résoudre de façon structurée des problèmes complexes. La CDIP confirme également que les mathématiques sont un moteur essentiel du progrès dans les sciences naturelles et les technologies ([CDIP, 2011c](#)). De plus, de nombreuses études empiriques montrent que les performances en mathématiques entretiennent un lien avec divers indicateurs de qualité de vie – notamment le niveau d'éducation, les perspectives professionnelles (entre autres mesurées par le taux d'emploi), le statut socio-économique, la santé physique et mentale ainsi que la stabilité financière ([Duncan et al., 2007](#); [Gerardi et al., 2013](#); [Parsons & Bynner, 2005](#); [Ritchie & Bates, 2013](#)).

En conséquence, les standards nationaux de formation en Suisse dans le domaine des mathématiques reposent sur un modèle de compétences qui considère la formation de base en mathématiques comme une condition préalable à la participation à la vie en société ([CDIP, 2011c](#)). Ce modèle a été développé en se basant sur des réflexions théoriques ainsi que sur des données empiriques, et comprend pour la 4^e année HarmoS un total de 30 compétences fondamentales formulées pour un niveau d'abstraction moyen. Ces compétences fondamentales sont rattachées aux domaines de compétence *Nombres, opérations et algèbre* ainsi qu'*Espace*, en intégrant des contenus d'autres domaines de compétence. Dans les deux domaines de compétence, les cinq aspects de compétence suivants ont été évalués: *Savoir, reconnaître et décrire, Appliquer des procédures et utiliser des techniques, Utiliser des instruments et des outils, Mathématiser et modéliser* ainsi qu'*Interpréter et analyser des résultats*. Les deux domaines de compétence susmentionnés sont présentés dans ce rapport sur une échelle commune.

En mathématiques, 90 items au total ont été utilisés. Les instructions relatives aux tâches ont été données par écrit. Les élèves avaient également la possibilité d'écouter les énoncés, les instructions et, le cas échéant, les propositions de solution à l'aide de supports audio. Les aides audio étaient intégrées sous la forme d'un chat appelé «Lupo», que les élèves pouvaient activer d'un simple toucher avec leur doigt lorsqu'elles ou ils en avaient besoin.

2.3 Questionnaires pour contextualiser les performances

Pour que l'enquête COFO réponde aux objectifs du monitoring de l'éducation en Suisse qui vise une collecte, une analyse et une évaluation systématiques, scientifiquement fondées et durables d'informations sur le système éducatif suisse et son environnement, la simple évaluation des compétences fondamentales par des tests de compétence ne suffit pas. Divers modèles théoriques suggèrent que les performances scolaires sont influencées par une grande complexité de facteurs (pour un aperçu complet, voir [Brühwiler & Helmke, 2018](#); [Vieluf et al., 2020](#)). La contextualisation de ces facteurs au niveau des élèves, de leur famille, de l'enseignement, de l'école ou du système éducatif revêt

une importance centrale dans l'interprétation de la proportion d'élèves atteignant les compétences fondamentales.

Dans le cadre de l'enquête COFO 2024, un questionnaire de 30 minutes, programmé dans le logiciel *Limesurvey*, a été administré, également sur tablette immédiatement après les tests de compétence, aux mêmes élèves. Les administratrices et administrateurs de test ont accompagné les élèves pour les guider au début du questionnaire à l'aide d'un script standardisé (voir section 2.4.2). Afin de tenir compte de l'âge des élèves de 4^e année HarmoS, elles et ils ont ensuite été guidés à travers le questionnaire à l'aide de supports audio. Les différentes questions et les possibilités de réponse ont été présentées par écrit, mais les élèves pouvaient également écouter la lecture du texte grâce aux aides audio. Les aides audio étaient intégrées sous la forme d'une chouette appelée « Sofia », que les élèves pouvaient activer d'un simple toucher avec leur doigt lorsqu'elles ou ils en avaient besoin.

Par rapport aux questionnaires destinés aux élèves des enquêtes COFO précédentes, celui de l'enquête 2024 a été conçu en portant une attention particulière, compte tenu du jeune âge du groupe cible, à ce que les élèves puissent comprendre les questions et y répondre sur tablette. Le recours à des aides audio pour guider les élèves à travers le questionnaire constitue à cet égard une nouveauté importante.

Le questionnaire destiné aux élèves de l'enquête COFO 2024 recueille des informations sur des caractéristiques individuelles et des aspects de leur environnement d'apprentissage (p. ex. situation familiale et de logement, origine sociale, statut migratoire), ainsi que deux échelles relatives au vécu émotionnel (attitude envers l'école et plaisir d'apprendre, voir [Herzing & Erzinger, 2026](#)). En plus du questionnaire destiné aux élèves, un questionnaire pour les parents a été utilisé afin de contextualiser les performances des élèves et de générer des données pour d'autres recherches dans le contexte familial et scolaire, en particulier dans le domaine de la numérisation ([Herzing & Erzinger, 2026](#)).

2.4 Coordination de la collecte des données

Après une phase pré-pilote en septembre 2021, l'enquête pilote COFO 2024 a été réalisée au printemps 2022. L'enquête principale a ensuite eu lieu du 22 avril au 7 juin 2024. La planification et la mise en œuvre des séances de test ont été assurées dans les trois régions linguistiques de la Suisse par des centres de coordination régionaux. Le centre de coordination pour la Suisse alémanique était l'*Institut für Pädagogische Psychologie* (IPP) de la *Pädagogischen Hochschule St.Gallen* (PHSG), celui pour la Suisse romande était le *Service de la recherche en éducation* (SRED) du canton de Genève, et celui pour la Suisse italienne, le *Centro competenze innovazione e ricerca sui sistemi educativi* (CIRSE) de la *Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana* (SUPSI). Ces centres ont garanti des processus standardisés au niveau national, tant pour la planification de l'évaluation que pour le déroulement des séances de test.

2.4.1 Communication avec les écoles et les cantons

Pour préparer l'enquête COFO 2024, les centres de coordination ont travaillé en étroite collaboration avec les représentants respectifs des départements cantonaux de l'éducation, qui font office de personnes de liaison (référentes et référents cantonaux) pour l'enquête COFO. Au niveau des écoles, la direction de chaque établissement a désigné une coordinatrice ou un coordinateur scolaire pour servir de lien entre l'école et le centre de coordination responsable. Ces coordinatrices ou coordinateurs scolaires ont transmis aux centres toutes les informations nécessaires et ont soutenu activement les préparatifs.

Lors de la préparation de l'enquête COFO 2024, les centres de coordination ont eu les contacts officiels suivants avec toutes les écoles participantes :

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

Deuxième contact (après le tirage au sort des élèves): Transmission d'instructions à la coordinatrice ou au coordinateur scolaire et demande de compléter la liste des élèves sélectionnés.

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

Quatrième contact: Confirmation de la date et envoi d'une lettre d'information aux parents. En Suisse alémanique, envoi d'une lettre d'invitation aux parents pour une séance d'information en ligne (deux dates proposées).

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

Les centres de coordination informaient les référentes et référents cantonaux à chaque envoi des contacts officiels et les sollicitaient également pour toute question générale découlant des échanges avec les écoles. Des informations plus détaillées sur les différents documents et leur contenu se trouvent dans le rapport technique concernant la mise en œuvre de l'enquête COFO 2024 ([Arnold et al., 2026](#)).

Afin d'assurer un échange sécurisé des données entre les cantons et les centres de coordination, ainsi qu'entre les écoles et ces centres, la plateforme en ligne dédiée *LSA-Tools* a été utilisée. La *Fachhochschule Graubünden* (FHGR) était responsable du développement de cette plateforme.

2.4.2 Formation des administratrices et administrateurs de tests

La préparation immédiate de chaque séance de test avec les écoles participantes une à deux semaines avant l'enquête ainsi que la réalisation effective de la séance de test ont été effectuées par des administratrices et administrateurs de test. Ceux-ci ont été recrutés par les centres de coordination régionaux et ont suivi une formation complète d'un à deux jours, couvrant tous les aspects de la conduite d'une séance de test COFO (p. ex. la mise en place de l'infrastructure technique, la communication avec la coordination scolaire, ou encore la gestion des questions pendant la séance, voir [Arnold et al., 2026](#)). En complément des documents remis aux administratrices et administrateurs de test (p. ex. un script

définissant le déroulement standardisé de l'évaluation), la formation permet de garantir une procédure homogène et standardisée dans l'ensemble des régions linguistiques et pour toutes les séances de test.

Les collaboratrices et collaborateurs de l'Université de Berne ainsi que des centres de coordination étaient responsables du suivi qualité de l'enquête COFO 2024 et ont documenté le déroulement de certaines séances de test dans les écoles (au total, 10 séances dans les trois régions linguistiques).

2.4.3 Déroulement des passations

Comme mentionné plus haut, les tests et le questionnaire destinés aux élèves étaient déployés sur des tablettes que les administratrices et administrateurs de test apportaient dans les écoles avec l'infrastructure de serveur et de réseau nécessaire. Cet équipement technique a été installé et mis à disposition par la FHGR.

En règle générale, chaque séance de test incluait au maximum 20 élèves. En raison du jeune âge des élèves testés, il a été demandé aux écoles de veiller à ce qu'un membre de leur personnel soit présent durant toute la séance de test. Ces personnes ont dû signer un accord de confidentialité pour assurer l'intégrité du contenu des tests. Leur tâche consistait à accueillir les élèves, à organiser un jeu de mouvement avec eux pendant une courte pause, ainsi qu'à leur donner des instructions pour la grande pause. Ces personnes étaient également invitées à soutenir l'administratrice ou l'administrateur de test en cas d'événements particuliers (p. ex. des problèmes de discipline ou de santé). Sinon, la présence passive de la collaboratrice ou du collaborateur de l'école suffisait pendant la séance de test. Après l'accueil initial par la collaboratrice ou le collaborateur de l'école, les administratrices ou administrateurs de test ont conduit les séances à l'aide du script standardisé. La séance comprenait quatre parties: les tests de compréhension écrite et orale en langue de scolarisation, le test de mathématiques, d'une durée de 15 à 30 minutes chacun, et un test supplémentaire de fluidité en lecture (3 minutes). Un questionnaire destiné aux élèves venait clore la séance; sa passation durait 30 minutes. Au total, la séance était d'une durée d'environ 2 heures et 40 minutes, incluant plusieurs courtes pauses et une longue pause pour les élèves. Les administratrices et administrateurs de test ont documenté le déroulement de chaque séance de test (par exemple, en enregistrant les absences sur la liste de présence ou en notant des informations spécifiques dans le rapport de séance, voir [Arnold et al., 2026](#)).

En cas de difficultés organisationnelles ou techniques, elles et ils pouvaient consulter le manuel pour l'administration de test ou le manuel technique, documents ayant servi de base à leur formation. Ces documents étaient disponibles en version imprimée et numérique, accompagnés d'une fiche récapitulative (« aide-mémoire ») pour un accès rapide. Si ces supports ne permettaient pas de résoudre les difficultés, les administratrices et administrateurs avaient la possibilité de contacter la hotline d'assistance des centres de coordination régionaux.

2.5 Traitement et archivage des données

Le traitement et l'archivage rigoureux des données collectées constituent une étape centrale dans toute évaluation à grande échelle afin de garantir la qualité des jeux de données, d'en assurer la traçabilité et de permettre leur réutilisation ultérieure à des fins de recherche et de monitoring de l'éducation.

2.5.1 Traitement des informations contextuelles et des données issues des questionnaires

Dans le cadre de la préparation des données, ont été traitées les informations issues du processus d'échantillonnage (notamment en lien avec la pondération ; voir section 2.1.3), les données recueillies par les administratrices et administrateurs de test pour chaque séance de test (voir section 2.4.3), ainsi que les données générées numériquement lors des passations de tests. Parallèlement, les réponses ouvertes issues des questionnaires destinés aux élèves et aux parents ont été codées. Les détails relatifs à la construction des variables à partir des questionnaires figurent dans le *Data Manual*, qui accompagne les données publiées sous forme de *Scientific Use File* (Uslu & Seiler, 2026).

Le chapitre 4 analyse quatre de ces variables, ci-après dénommées *caractéristiques individuelles*: le genre (voir section 4.1), l'origine sociale (4.2), la langue parlée à la maison (4.3) et le statut migratoire (4.4).

2.5.2 Mise à l'échelle des données de performance

Pour la mise à l'échelle des données de performance, des modèles de la théorie de la réponse à l'item (voir p. ex. Rost, 2004) ont été utilisés. Les difficultés des items ont été estimées séparément pour chaque domaine disciplinaire ou de compétence (compréhension écrite et compréhension orale dans la langue de scolarisation, et mathématiques) à l'aide d'un modèle de Rasch unidimensionnel (modèle 1PL)⁵. Pour évaluer les compétences des élèves, 20 valeurs plausibles (*Plausible Values*) ont été générées pour chacun des trois domaines, en utilisant un modèle de mise à l'échelle de Rasch prenant en compte les relations entre les données de performance et les variables contextuelles (von Davier et al., 2009). Étant donné que certaines variables contextuelles comportaient des valeurs manquantes, celles-ci ont été imputées simultanément à la génération des valeurs plausibles (Robitzsch et al., 2016).

2.5.3 Fixation de seuils

Après la mise à l'échelle des données de performance, un atelier de fixation de seuils de deux jours a été organisé pour chaque domaine disciplinaire (langue de scolarisation et mathématiques), sous la supervision du Secrétariat de la Banque de données des tâches (BDT) de la CDIP. L'objectif de cette démarche était de définir, pour chaque échelle continue de compétences, un seuil permettant de déterminer si les élèves avaient ou non atteint les compétences fondamentales. À cette fin, les données

⁵ L'estimation des paramètres a été effectuée selon la méthode du maximum de vraisemblance marginale (*Maximum Marginal Likelihood*), en tenant compte des pondérations des élèves, à l'aide du package R TAM (Robitzsch et al., 2022).

issues de l'enquête pilote ont pu être utilisées, en raison de la taille importante de l'échantillon. Les seuils ont été fixés par des groupes d'expertes et d'experts à l'aide d'une méthode *Bookmark* modifiée (Karantonis & Sireci, 2006; Mitzel et al., 2001). Ces groupes étaient composés de didacticiennes et didacticiens ayant participé au développement des items, de didacticiens externes non impliqués dans cette phase, ainsi que d'enseignantes et enseignants en activité dans l'école primaire et la pédagogie spécialisée.

Au début des ateliers, les expertes et experts ont suivi une formation: après une introduction à l'enquête COFO et à la méthode de fixation des seuils, les standards nationaux de formation (compétences fondamentales) et leurs descripteurs de type «Can-do» ont été présentés en détail. D'éventuelles ambiguïtés concernant les notions ont été discutées en petits groupes, puis en plénière. La détermination des seuils a ensuite été réalisée au cours de plusieurs phases d'évaluation. À cette fin, les expertes et experts ont reçu un livret d'items contenant l'ensemble des exercices du domaine de compétence concerné, classés par ordre croissant de difficulté empirique. Chaque page comportait le stimulus (p. ex. un texte à lire), l'énoncé de la question ou de la tâche, la solution et le numéro de page.

Lors de la première phase, les expertes et experts ont été invités à évaluer individuellement chaque tâche du livret d'items afin de déterminer si les compétences fondamentales définies étaient suffisantes pour résoudre correctement la tâche dans la plupart des cas. La question était la suivante: «Un élève qui maîtrise les compétences fondamentales devrait-il en règle générale (c'est-à-dire dans 2 cas sur 3) être capable de résoudre correctement cet item? – Oui ou non?» Ensuite, un graphique présentant les résultats agrégés de l'évaluation par item a été montré au groupe d'experts. Les résultats ont été discutés en plénière en tenant compte des différentes évaluations des tâches.

Lors de la deuxième phase, les expertes et experts ont été invités à placer un signet (*Bookmark*) dans le livret d'items, à l'endroit où elles ou ils estimaient que se situait le seuil entre les compétences fondamentales et les compétences plus avancées. Pour cela, les expertes et experts devaient, pour chaque item, répondre à la même question que lors de la première phase. Pour les items pour lesquels la réponse était «non», il fallait ajouter un signet, mais seulement après avoir vérifié que les items suivants (c.-à-d. empiriquement plus difficiles) ne devaient pas, eux aussi, être classés comme relevant des compétences fondamentales. L'objectif était de trouver l'endroit précis à partir duquel les items ne peuvent généralement plus être résolus correctement par des élèves ayant des compétences fondamentales. Une fois tous les signets placés par les membres du groupe, les numéros de page correspondants ont été rassemblés et représentés graphiquement. Le graphique, affichant les évaluations individuelles (numéros de page) ainsi qu'une première valeur seuil correspondant à la moyenne de ces numéros, a été présenté au groupe d'experts en guise de retour d'information. Les expertes et experts ont également reçu des informations sur la proportion d'élèves qui n'atteindraient pas les compétences fondamentales à ce seuil. Cette information, tout comme la dispersion des numéros de page, a pour but d'inciter à remettre en question son propre jugement de manière critique. Les résultats ont été discutés en plénière, en se concentrant sur les raisons des divergences entre validations.

Lors de la troisième phase, les expertes et experts ont été invités à revoir le livret d'items en tenant compte des discussions précédentes et à réviser leurs évaluations si nécessaire. Ensuite, la dispersion des

évaluations, le seuil et la proportion d'élèves qui n'atteindraient pas les compétences fondamentales à ce seuil ont été présentés à nouveau, et discutés en plénière. Après ces trois phases d'évaluation, un jugement définitif a pu être rendu dans tous les domaines disciplinaires et de compétence. Les seuils fixés ont été jugés acceptables dans le cadre d'une décision consensuelle. Des informations détaillées sur la mise à l'échelle des données de performance et la fixation de standards sont disponibles dans Angelone (2026).

2.5.4 Scientific Use File et documentation des données

Le jeu de données résultant, utilisé pour ce rapport, est mis à disposition des chercheuses et chercheurs en tant que *Scientific Use File* (SUF) sur *SWISSUbase* (numéro de projet 21262). En plus de la documentation des données (p. ex. dictionnaire de données ou captures d'écran de toutes les questions du questionnaire contextuel), ce jeu de données est accompagné d'un manuel des données.

Le manuel des données (Uslu & Seiler, 2026) présente une synthèse de la collecte des données, complétée par des références à des documentations supplémentaires ainsi que des informations détaillées sur la structure du jeu de données, le traitement des données et les recommandations à suivre lors de l'analyse. La description du traitement des données inclut les étapes de base du nettoyage des données, les conventions de nommage et de recodage des variables ainsi que la description des constructions générées (p. ex. des indicateurs de l'origine sociale). L'objectif du manuel des données est d'assurer la traçabilité du traitement des données et de fournir aux destinataires du jeu de données des informations complètes pour en faciliter l'utilisation. Le manuel fournit également des descriptions et des définitions des variables utilisées dans ce rapport pour les analyses, apportant ainsi un appui aussi bien à la reproduction des résultats qu'aux analyses indépendantes d'autres chercheuses et chercheurs.

3. Aperçu de l'atteinte des compétences fondamentales

Ce chapitre présente le pourcentage d'élèves de 4^e année HarmoS atteignant les compétences fondamentales (COFO), définies au niveau national, dans la langue de scolarisation (domaines de compétence: compréhension orale et compréhension écrite) ainsi qu'en mathématiques. Ces résultats sont présentés séparément pour chaque canton ainsi que pour l'ensemble de la Suisse. Il est précisé quelle proportion d'élèves atteint les compétences fondamentales et si les résultats cantonaux se situent de manière statistiquement significative au-dessus ou en dessous du résultat global pour la Suisse.

Comme il s'agit d'estimations statistiques, ces résultats comportent une certaine marge d'incertitude. Afin de rendre compte de ces incertitudes, deux méthodes statistiques sont appliquées: d'une part, les intervalles de confiance à 95% des estimations sont représentés⁶, et d'autre part, des tests statistiques sont utilisés pour comparer les résultats cantonaux au résultat pour l'ensemble de la Suisse⁷. Les différences statistiquement significatives sont mises en évidence dans les figures qui suivent. Cette significativité statistique n'est toutefois pas interprétée isolément, mais toujours en lien avec l'ampleur des différences exprimée en points de pourcentage⁸.

3.1 Langue de scolarisation

Les résultats pour les domaines de compétence *compréhension orale* et *compréhension écrite* en langue de scolarisation sont présentés ci-après. La compréhension orale porte, en 4^e année HarmoS, sur la compréhension de courts textes oraux familiers et l'extraction d'informations explicites. La compréhension écrite concerne principalement la compréhension du sens de mots, de phrases et de courts textes familiers (CDIP, 2011a). Des informations détaillées sur le cadre théorique et le développement des tests figurent dans la section 2.2.2. Les analyses suivantes indiquent la proportion d'élèves atteignant ces compétences fondamentales à la fin de la 4^e année HarmoS.

Étant donné que des compétences fondamentales nationales ont été adoptées pour les domaines compréhension orale et compréhension écrite en langue de scolarisation (voir section 2.2.2), un test national a été utilisé, permettant la comparaison des proportions d'atteinte des compétences

⁶ Les intervalles de confiance représentent graphiquement la plage de valeurs qui, avec une probabilité de 95%, contient la valeur réelle de la population concernée. Ils reflètent ainsi l'incertitude de l'estimation, due aux erreurs d'échantillonnage et de mesure.

⁷ Les différences entre deux valeurs mesurées (p. ex. entre le résultat global pour la Suisse et le résultat d'un canton) sont qualifiées de statistiquement significatives lorsque la probabilité qu'elles soient dues au hasard est très faible (inférieure à 5%). La significativité statistique est déterminée à l'aide de tests statistiques prenant en compte la variance et la covariance des valeurs mesurées. Les tests tiennent compte de l'incertitude liée à l'échantillonnage ainsi qu'à l'erreur de mesure, et corrigent les comparaisons multiples à l'aide de la méthode de Benjamini-Hochberg (Benjamini & Hochberg, 1995).

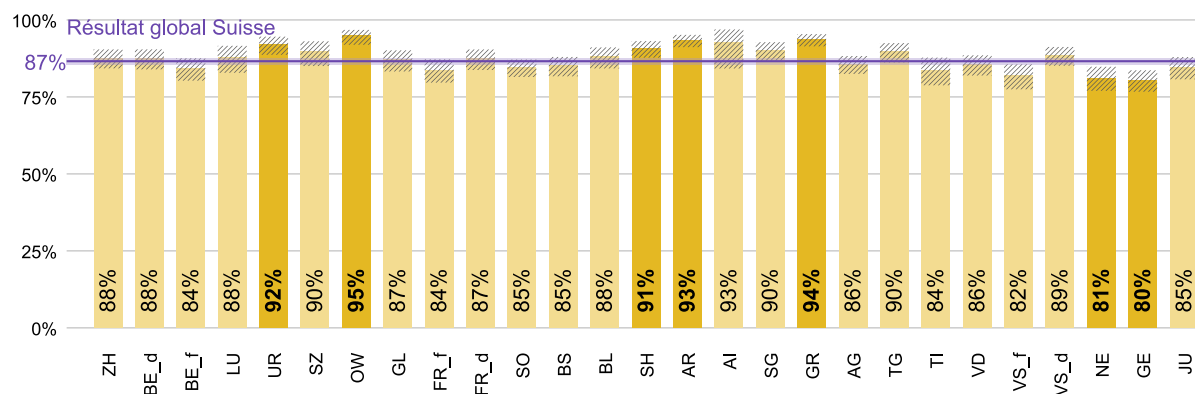
⁸ Alors que la significativité statistique renseigne sur la probabilité qu'une différence existe réellement, la différence exprimée en points de pourcentage indique son ampleur et permet d'évaluer si elle pourrait également être importante d'un point de vue pratique.

fondamentales dans tous les cantons testés, indépendamment de la langue du test. Les résultats seront donc rapportés conjointement pour les trois langues de scolarisation : l'allemand, le français et l'italien.

3.1.1 Atteinte des compétences fondamentales en compréhension orale

Au total, 87% des élèves atteignent les compétences fondamentales dans le domaine de la compréhension orale. Les résultats individuels par canton dans ce domaine de compétence sont présentés dans la figure 3.1. Les cantons suivants se situent de manière statistiquement significative au-dessus du résultat global : Uri avec une part de 92%, Obwald avec une part de 95%, Schaffhouse avec une part de 91%, Appenzell Rhodes-Extérieures avec une part de 93% et Grisons avec une part de 94%. Neuchâtel avec une part de 81% et Genève avec une part de 80% se situent en dessous du résultat global.

Figure 3.1: Proportion d'élèves atteignant les compétences fondamentales dans le domaine de la compréhension orale en langue de scolarisation, par canton

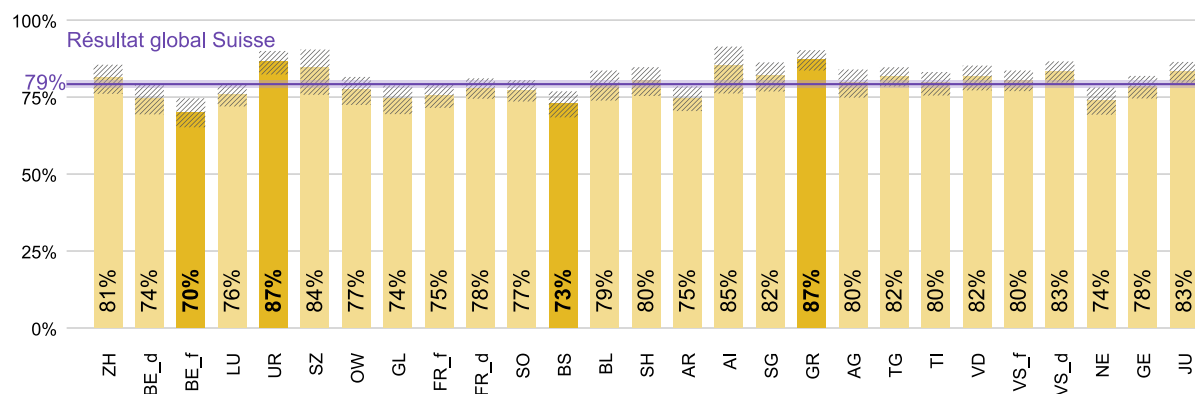


Remarque: les hachures en haut des barres jaunes indiquent l'intervalle de confiance à 95% pour la proportion estimée. La ligne violette indique le pourcentage d'élèves atteignant les compétences fondamentales pour l'ensemble de la Suisse, la bande violet clair représente l'intervalle de confiance à 95% correspondant. Les valeurs qui s'écartent de manière statistiquement significative de cette valeur de référence sont mises en évidence par un pourcentage en gras et une teinte jaune foncé.

3.1.2 Atteinte des compétences fondamentales en compréhension écrite

En compréhension écrite, 79% des élèves atteignent les compétences fondamentales. Les résultats individuels par canton sont présentés dans la figure 3.2. Les cantons d'Uri et des Grisons affichent une proportion de 87%, statistiquement supérieure au résultat global pour la Suisse. Berne (partie francophone) avec une part de 70% et Bâle-Ville avec une part de 73% se situent en dessous du résultat global.

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



Remarque: les hachures en haut des barres jaunes indiquent l'intervalle de confiance à 95% pour la proportion estimée. La ligne violette indique le pourcentage d'élèves atteignant les compétences fondamentales pour l'ensemble de la Suisse, la bande violet clair représente l'intervalle de confiance à 95% correspondant. Les valeurs qui s'écartent de manière statistiquement significative de cette valeur de référence sont mises en évidence par un pourcentage en gras et une teinte jaune foncé.

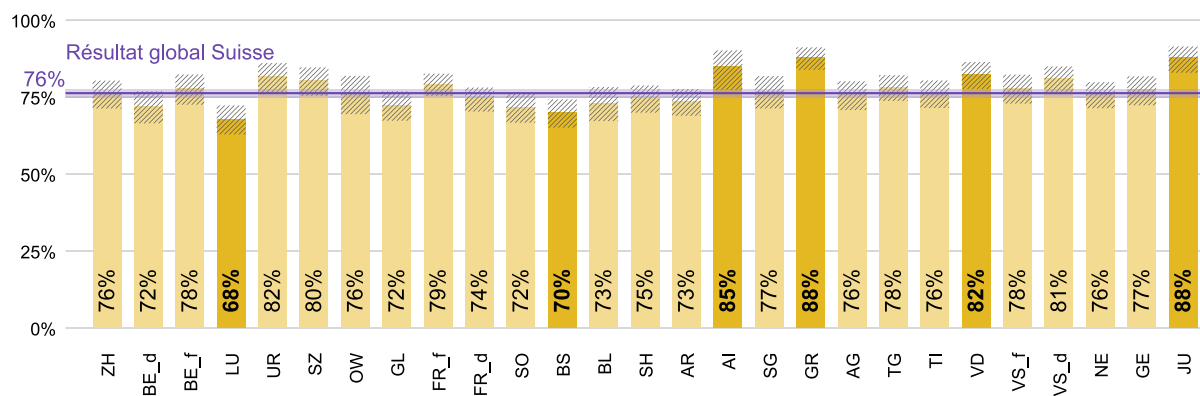
3.2 Mathématiques

Dans le domaine disciplinaire des mathématiques, les compétences fondamentales sont réparties entre les domaines de compétence *Nombres, opérations et algèbre* et *Espace* (voir section 2.2.3). En outre, cinq aspects de compétence mathématique sont associés aux domaines mathématiques retenus, qui sont considérés de manière globale pour la 4^e année HarmoS. Pour une description détaillée des domaines de compétence en mathématiques, voir Angelone (2026).

Les domaines de compétence *Nombres, opérations et algèbre* ainsi qu'*Espace* sont regroupés sur l'échelle globale mathématiques pour l'analyse des proportions d'élèves atteignant les compétences fondamentales (voir Angelone, 2026). Étant donné que des compétences fondamentales nationales ont été définies pour le domaine des mathématiques (voir section 2.2.3), un test national a également été utilisé ici, permettant de comparer les proportions d'élèves atteignant les compétences fondamentales, indépendamment de la langue du test. Les résultats seront donc rapportés conjointement pour les trois langues de scolarisation: l'allemand, le français et l'italien.

En mathématiques, 76% des élèves atteignent les compétences fondamentales. Les résultats individuels par canton sont présentés dans la figure 3.3. Les cantons suivants se situent de manière statistiquement significative au-dessus du résultat global: Appenzell Rhodes-Intérieures avec une part de 85%, Grisons avec une part de 88%, Vaud avec une part de 82% et Jura avec une part de 88%. Les cantons de Lucerne (68%) et de Bâle-Ville (70%) présentent des résultats statistiquement inférieurs au résultat global pour la Suisse.

Figure 3.3: Pourcentage d'élèves atteignant les compétences fondamentales dans le domaine des mathématiques, par canton



Remarque: les hachures en haut des barres jaunes indiquent l'intervalle de confiance à 95% pour la proportion estimée. La ligne violette indique le pourcentage d'élèves atteignant les compétences fondamentales pour l'ensemble de la Suisse, la bande violet clair représente l'intervalle de confiance à 95% correspondant. Les valeurs qui s'écartent de manière statistiquement significative de cette valeur de référence sont mises en évidence par un pourcentage en gras et une teinte jaune foncé.

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

Ce chapitre examine dans quelle mesure l'acquisition des compétences fondamentales en langue de scolarisation (domaines de compétence: compréhension orale et compréhension écrite) ainsi qu'en mathématiques est influencée par les caractéristiques individuelles des élèves. Les caractéristiques retenues à la section 2.3 sont, d'une part, indépendantes de l'offre éducative et, d'autre part, selon les recherches antérieures (Brühwiler & Helmke, 2018; Erzinger et al., 2023, 2025; OCDE, 2023), étroitement liées aux performances scolaires: le genre des élèves, leur origine sociale, la langue parlée à la maison et le statut migratoire.

L'analyse s'effectue tout d'abord en deux étapes pour chaque caractéristique. Elle commence par une présentation de la composition de la population scolaire dans les cantons, au regard des quatre caractéristiques considérées. Ces informations permettent de mieux contextualiser les proportions d'élèves atteignant les compétences fondamentales. Ensuite, ces proportions sont présentées séparément pour chacune des caractéristiques examinées, et ce, distinctement pour chacun des domaines de compétence étudiés. Après avoir examiné séparément les différentes caractéristiques, la dernière section propose une analyse globale: elle examine les différences de performances entre les groupes formés par la combinaison de plusieurs caractéristiques. Ces *groupes combinés* permettent une approche différenciée, notamment en ce qui concerne une possible accumulation de désavantages. Un exemple d'un tel groupe combiné serait: les élèves issus de familles socialement défavorisées, qui ne parlent pas la langue de scolarisation à la maison et qui sont issus de la migration. Pour chacun de ces groupes, la répartition au sein de la population est d'abord présentée, puis les proportions d'élèves atteignant les compétences fondamentales sont indiquées. Cela permet d'identifier des effets potentiellement accentués par une combinaison de désavantages, pour lesquels des mesures de politique éducative pourraient s'avérer particulièrement pertinentes.

Lors de l'interprétation des proportions d'élèves ayant atteint les compétences fondamentales, il convient également de noter que celles-ci sont entachées d'une incertitude statistique, comme indiqué au début du chapitre 3. Ces incertitudes sont quantifiables et sont prises en compte par la représentation d'intervalles de confiance à 95%, ainsi que par des tests statistiques qui tiennent compte de l'erreur d'estimation lors de comparaisons entre groupes ou cantons. Les différences statistiquement significatives sont mentionnées dans le texte et interprétées en tenant compte de leur ampleur (pour un aperçu complet, veuillez consulter le tableau A.1 en annexe). Les distributions des modalités des caractéristiques présentées dans ce chapitre (p. ex. la proportion d'élèves qui parlent exclusivement la langue de scolarisation à la maison) reposent elles aussi sur des estimations. Si les estimations sont relativement fiables au niveau national, l'incertitude est plus grande au niveau cantonal, car les résultats cantonaux se basent sur des échantillons de taille plus réduite. Ces valeurs doivent donc être interprétées avec prudence. Le degré d'incertitude statistique est indiqué dans les portraits cantonaux en annexe B par des intervalles de confiance à 95%.

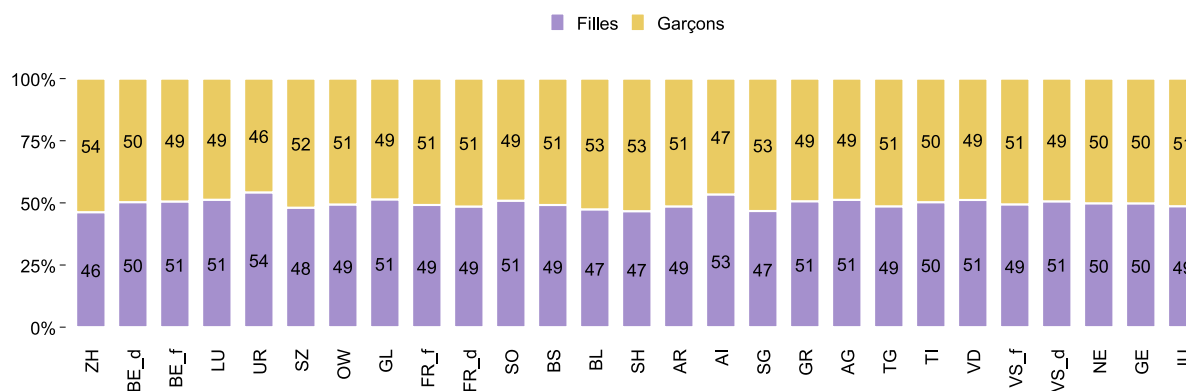
4.1 Atteinte des compétences fondamentales selon le genre

Dans cette section, on commence par présenter la composition de la population scolaire par genre, dans les cantons. Ensuite, les différences dans l'atteinte des compétences fondamentales sont décrites, selon le genre, pour les domaines suivants: compréhension orale et compréhension écrite dans la langue de scolarisation, ainsi que mathématiques.

4.1.1 Répartition de la caractéristique « genre » dans les cantons

Dans l'enquête COFO 2024, la proportion de filles était de 49% et celle de garçons de 51%. La répartition entre filles et garçons dans les cantons et les régions de test est présentée dans la figure 4.1. On observe une répartition entre les genres globalement équilibrée dans les différents cantons.

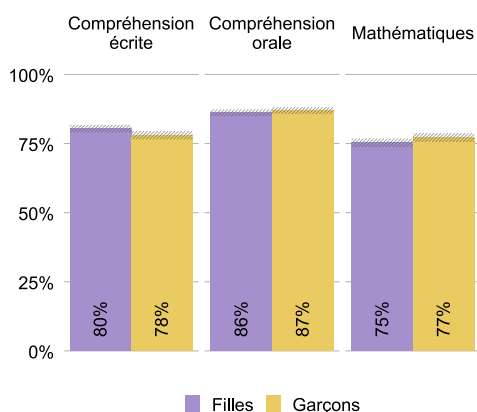
Figure 4.1: Répartition de la caractéristique « genre » dans les cantons



4.1.2 Proportion d'atteinte des compétences fondamentales selon le genre

Les différences entre les genres sont très faibles et pratiquement insignifiantes dans les domaines de compétence étudiés, soit la langue de scolarisation et les mathématiques. Dans le cas de la compréhension écrite dans la langue de scolarisation et en mathématiques, ces différences sont certes statistiquement significatives, mais pratiquement insignifiantes: en compréhension écrite, les filles obtiennent un résultat supérieur de 2 points de pourcentage, tandis que les garçons sont en tête en mathématiques, également de 2 points de pourcentage (voir figure 4.2). En ce qui concerne la compréhension orale dans la langue de scolarisation, il n'y a pas de différence statistiquement significative entre les genres.

Figure 4.2: Proportions d'élèves atteignant les compétences fondamentales dans les différents domaines disciplinaires ou de compétence, en fonction du genre



Remarque: les hachures en haut des barres indiquent les intervalles de confiance à 95% pour les pourcentages estimés qui incluent les pourcentages réels avec une probabilité de 95%. Ils représentent ainsi l'incertitude des valeurs estimées due à l'échantillonnage et à l'erreur de mesure, une incertitude plus grande se traduit par un intervalle de confiance plus large. Pour des raisons de lisibilité, aucun test statistique n'est présenté pour l'ensemble des comparaisons possibles entre groupes combinés. À titre indicatif, la hauteur des barres et les zones hachurées (représentant les intervalles de confiance à 95%) peuvent être comparées: si les intervalles de confiance de deux groupes ne se chevauchent pas, on peut en déduire une différence statistiquement significative. À l'inverse, un chevauchement des intervalles ne signifie pas nécessairement qu'il n'existe aucune différence significative.

4.2 Atteinte des compétences fondamentales selon l'origine sociale

Cette section examine comment l'atteinte des compétences fondamentales dépend de l'origine sociale⁹ des élèves. En premier lieu, on présente la répartition des élèves selon leur origine sociale dans les cantons. Ensuite, les différences dans l'atteinte des compétences fondamentales sont décrites pour les domaines suivants: compréhension orale et compréhension écrite dans la langue de scolarisation, ainsi que mathématiques.

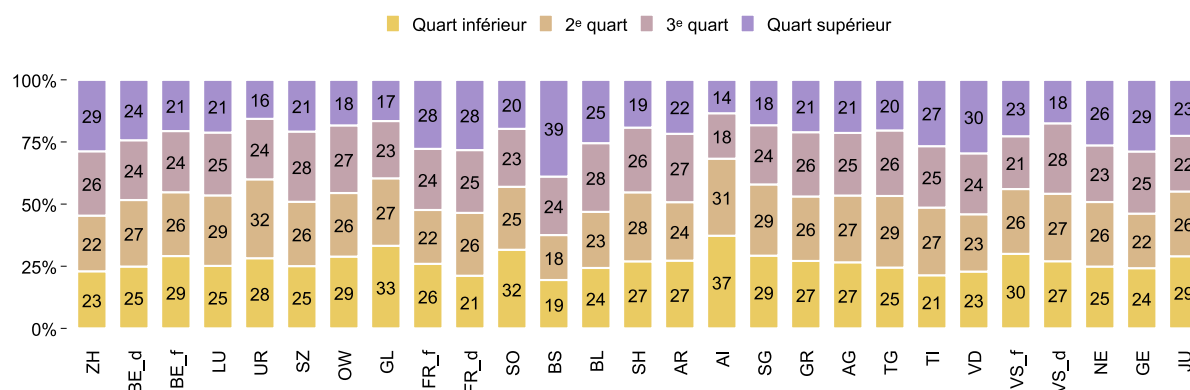
Au niveau national, les élèves ont été répartis en quatre groupes de taille égale (quarts): le quart inférieur comprend les 25% les plus défavorisés, les deuxième et troisième quarts les 50% intermédiaires et le quart supérieur les 25% les plus privilégiés. Les analyses présentées dans la section suivante indiquent, pour chaque canton, le pourcentage de ses élèves se situant dans chacun des quarts nationaux.

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

La répartition d'élèves selon leur origine sociale dans les cantons est présentée dans la figure 4.3.

⁹ L'origine sociale a été mesurée à l'aide d'un indice (basé sur des normes internationales, voir OCDE, 2024), qui tient compte du plus haut niveau de formation des parents, du statut professionnel le plus élevé des parents (mesuré à l'aide de l'ISEI-08, voir Ganzeboom, 2010) et du nombre de livres à la maison (voir Uslu & Seiler, 2026). Les informations nécessaires à cet effet ont été recueillies à l'aide du questionnaire destiné aux parents (voir Herzing & Erzinger, 2026).

Figure 4.3: Répartition de la caractéristique « origine sociale » dans les cantons



Les cantons du Tessin (21%), de Fribourg (partie germanophone; 21%) et de Bâle-Ville (19%) présentent les proportions les plus faibles d'élèves dans le quart inférieur (les plus défavorisés socialement). En revanche, Appenzell Rhodes-Intérieures (37%), Glaris (33%) et Soleure (32%) affichent des proportions relativement élevées dans ce quart.

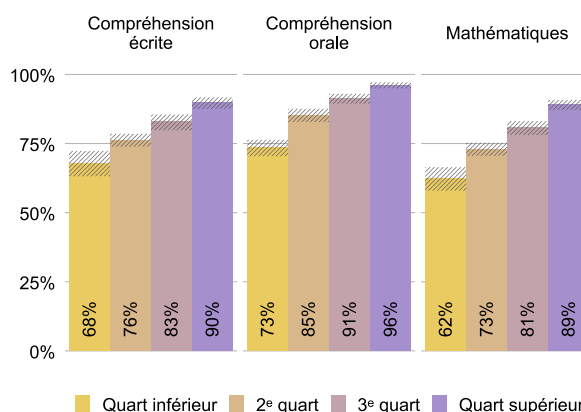
On trouve une forte proportion d'élèves socialement privilégiés (quart supérieur) notamment dans les cantons comprenant de grandes villes telles que Bâle-Ville (39%), Vaud (30%), Genève (29%) et Zurich (29%). Dans les cantons de Glaris (17%), Uri (16%) et Appenzell Rhodes-Intérieures (14%), ces proportions sont nettement moins importantes.

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

Les résultats montrent que la proportion d'élèves atteignant les compétences fondamentales est plus élevée parmi ceux issus de milieux sociaux privilégiés. Il existe des différences statistiquement significatives entre tous les quarts voisins dans tous les domaines de compétence testés.

Comme le montre la figure 4.4, les élèves issus du quart inférieur atteignent nettement moins souvent les compétences fondamentales que ceux issus du quart supérieur. La différence est de 23 points de pourcentage en compréhension orale dans la langue de scolarisation, 22 points de pourcentage en compréhension écrite dans la langue de scolarisation et 27 points de pourcentage en mathématiques.

Figure 4.4: Proportions d'élèves atteignant les compétences fondamentales dans les différents domaines disciplinaires ou de compétence, en fonction de l'origine sociale



Remarque: les hachures en haut des barres indiquent les intervalles de confiance à 95% pour les pourcentages estimés qui incluent les pourcentages réels avec une probabilité de 95%. Ils représentent ainsi l'incertitude des valeurs estimées due à l'échantillonnage et à l'erreur de mesure; une incertitude plus grande se traduit par un intervalle de confiance plus large.

Pour illustrer davantage cette différence, on peut comparer le risque de **ne pas** atteindre les compétences fondamentales entre différents groupes. On constate par exemple que le risque de ne pas atteindre les compétences fondamentales en mathématiques est environ 3.5 fois plus élevé pour les élèves issus de familles socialement défavorisées que pour ceux issus de milieux socialement privilégiés. Cela s'explique par le fait que dans le quart social le plus défavorisé, 38% des élèves n'atteignent pas les compétences fondamentales, contre seulement 11% dans le quart le plus favorisé. Le rapport entre ces deux parts ($38\% / 11\% \approx 3.5$) montre ainsi que le risque est environ trois fois et demie plus élevé dans le quart inférieur.

En résumé, on peut donc affirmer que l'origine sociale présente un lien clair et statistiquement significatif avec l'atteinte des compétences fondamentales. Les élèves issus de familles socialement privilégiées atteignent nettement plus souvent les compétences fondamentales que ceux issus de milieux défavorisés.

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

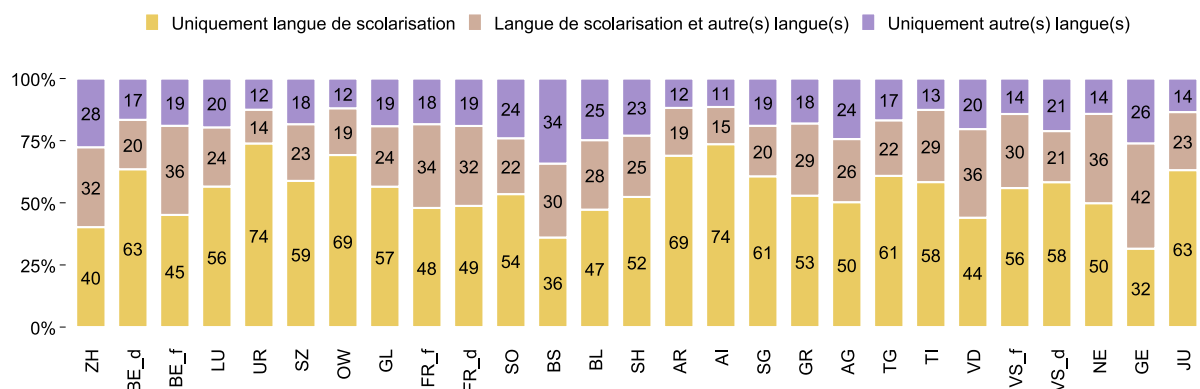
Cette section examine comment l'atteinte des compétences fondamentales dépend des langues parlées à la maison¹⁰. En premier lieu, la répartition des différents groupes d'élèves dans les cantons est présentée. Ensuite, les différences dans l'atteinte des compétences fondamentales sont décrites pour les domaines suivants: compréhension orale et compréhension écrite dans la langue de scolarisation, ainsi que mathématiques.

¹⁰ On distingue les élèves qui parlent exclusivement la langue de scolarisation à la maison, ceux qui parlent à la maison la langue de scolarisation et au moins une autre langue, et ceux qui ne parlent pas la langue de scolarisation à la maison. Ces informations proviennent du questionnaire destiné aux élèves (voir [Herzing & Erzinger, 2026](#)).

4.3.1 Répartition de la caractéristique « langue(s) parlée(s) à la maison » dans les cantons

La population de l'enquête COFO 2024 se compose de 50% d'élèves qui parlent à la maison uniquement la langue de scolarisation, de 29% d'élèves qui parlent à la maison la langue de scolarisation ainsi qu'au moins une autre langue, et de 21% d'élèves qui parlent à la maison uniquement (au moins) une autre langue que la langue de scolarisation. La répartition de ces trois groupes dans les cantons et les régions de test est présentée dans la figure 4.5.

Figure 4.5: Répartition de la caractéristique « langue parlée à la maison » dans les cantons

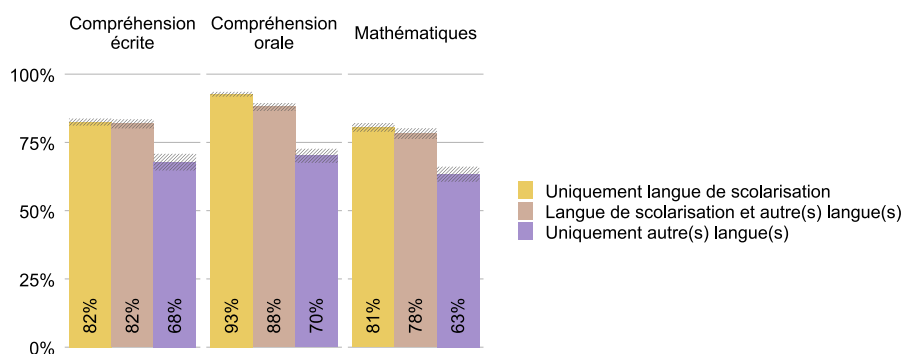


Dans presque tous les cantons, les élèves qui parlent exclusivement la langue de scolarisation à la maison constituent le groupe le plus important. La seule exception est le canton de Genève, où la proportion d'élèves qui parlent exclusivement la langue de scolarisation à la maison est inférieure à celle des élèves qui parlent la langue de scolarisation et au moins une autre langue (32% contre 42%, voir la figure 4.5). Outre ce canton, la proportion d'élèves qui parlent exclusivement la langue de scolarisation à la maison est inférieure à 50% dans les cantons de Zurich, Berne (partie francophone), Fribourg (parties francophone et germanophone), Bâle-Ville, Bâle-Campagne et Vaud.

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

Les résultats montrent que les élèves qui parlent exclusivement la langue de scolarisation à la maison obtiennent de meilleurs résultats dans tous les domaines de compétence que ceux qui parlent exclusivement au moins une autre langue à la maison. Ces différences sont statistiquement significatives dans tous les domaines de compétence. Il existe également des différences statistiquement significatives dans les trois domaines de compétence entre les élèves qui parlent à la maison la langue de scolarisation et au moins une autre langue et ceux qui parlent exclusivement au moins une autre langue à la maison : la proportion d'élèves ayant atteint les compétences fondamentales est plus élevée chez ceux qui parlent à la maison la langue de scolarisation et au moins une autre langue (voir figure 4.6).

Figure 4.6: Proportions d'élèves atteignant les compétences fondamentales dans les différents domaines disciplinaires ou de compétence, en fonction de la langue parlée à la maison



Remarque: les hachures en haut des barres indiquent les intervalles de confiance à 95% pour les pourcentages estimés qui incluent les pourcentages réels avec une probabilité de 95%. Ils représentent ainsi l'incertitude des valeurs estimées due à l'échantillonnage et à l'erreur de mesure; une incertitude plus grande se traduit par un intervalle de confiance plus large.

Entre le groupe qui parle exclusivement la langue de scolarisation à la maison et ceux qui parlent au moins une autre langue en plus, seule une différence statistiquement significative est observable dans le domaine de compétence compréhension orale en langue de scolarisation; en ce qui concerne la compréhension écrite dans la langue de scolarisation et les mathématiques, ces deux groupes ne diffèrent pas.

Les effets de la caractéristique « langue parlée à la maison » sont particulièrement évidents dans le domaine de compétence compréhension orale en langue de scolarisation: alors que 93% des élèves qui parlent exclusivement la langue de scolarisation à la maison atteignent les compétences fondamentales, ils ne sont que 70% parmi ceux qui parlent exclusivement une autre langue à la maison. Si l'on compare à nouveau le risque de **ne pas** atteindre les compétences fondamentales en compréhension orale dans la langue de scolarisation, il est environ 3.8 fois plus élevé chez les élèves qui parlent exclusivement une autre langue à la maison que chez celles et ceux qui parlent exclusivement la langue de scolarisation à la maison.

Dans l'ensemble, les résultats montrent qu'il existe un lien évident entre la langue parlée à la maison et l'atteinte des compétences fondamentales, avec un désavantage plus marqué pour les élèves qui ne parlent pas la langue de scolarisation à la maison. Les élèves qui parlent la langue de scolarisation à la maison – que ce soit exclusivement ou en plus d'au moins une autre langue – atteignent plus souvent les compétences fondamentales dans tous les domaines.

4.4 Atteinte des compétences fondamentales selon le statut migratoire

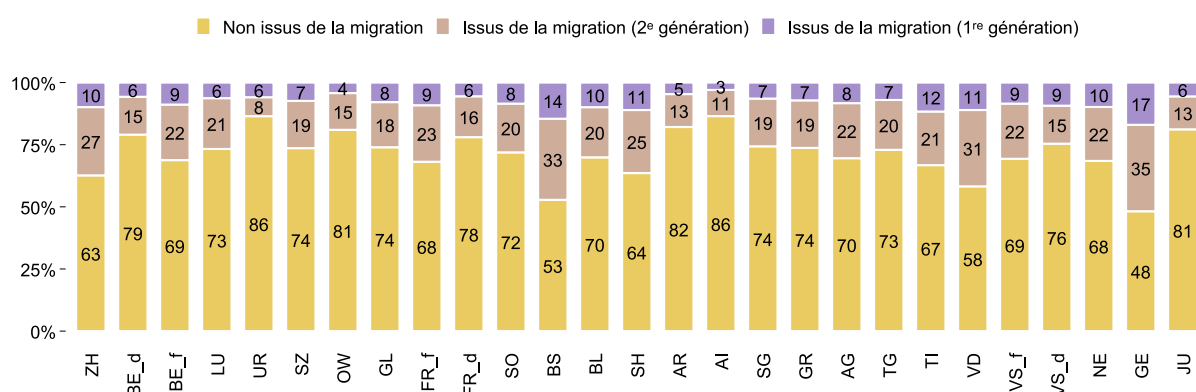
Dans cette section, on commence par présenter la répartition des élèves dans les cantons en fonction de leur statut migratoire. Ensuite, les différences dans l'atteinte des compétences fondamentales sont décrites, selon le statut migratoire, pour les domaines suivants: compréhension orale et compréhension écrite dans la langue de scolarisation, ainsi que mathématiques.

Une distinction est faite entre les élèves non issus de la migration, ceux issus de la migration de deuxième génération et ceux issus de la migration de première génération¹¹.

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

La population de l'enquête COFO 2024 se compose de 68% d'élèves non issus de la migration, de 23% d'élèves issus de la deuxième génération et de 9% d'élèves de la première génération de migration. La répartition de ces trois groupes dans les cantons est présentée dans la figure 4.7.

Figure 4.7: Répartition de la caractéristique « statut migratoire » dans les cantons



Dans tous les cantons, les élèves non issus de la migration représentent le groupe le plus important. Les trois cantons qui comptent la plus forte proportion d'élèves non issus de la migration sont Appenzell Rhodes-Intérieures (86%), Uri (86%) et Appenzell Rhodes-Extérieures (82%). Cette proportion est la plus faible dans les cantons de Vaud (58%), Bâle-Ville (53%) et Genève (48%). La proportion d'élèves issus de la migration de deuxième génération varie de 11% et 8% dans le canton d'Appenzell Rhodes-Intérieures et Uri à 35% et 33% dans les cantons de Genève et Bâle-Ville. Les proportions les plus élevées d'élèves issus de la migration de première génération se trouvent dans les cantons urbains tels que Genève (17%) et Bâle-Ville (14%), les plus faibles dans les cantons relativement ruraux tels qu'Obwald (4%) et Appenzell Rhodes-Intérieures (3%).

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

Dans tous les domaines de compétence, la proportion d'élèves non issus de la migration atteignant les compétences fondamentales est significativement plus élevée que celle des élèves issus de la migration (indépendamment du fait qu'il s'agisse de la 1^{re} ou de la 2^e génération). La comparaison entre les deux

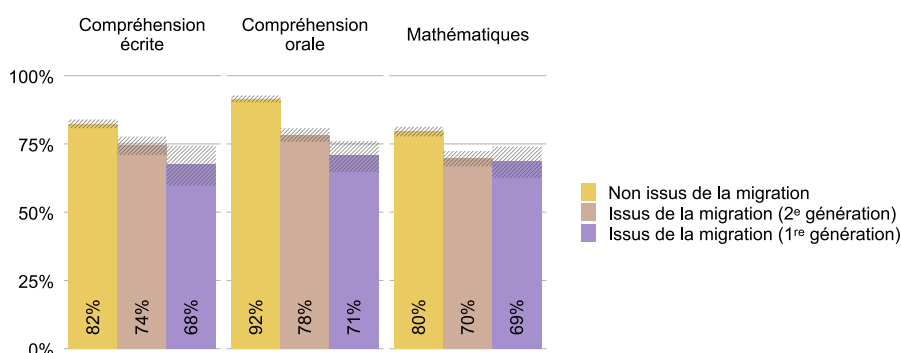
¹¹ Une ou un élève est considéré comme étant *non issu de la migration* (élève natif) si au moins un de ses parents est né en Suisse. Une ou un élève appartient à la *deuxième génération issue de la migration*, si elle ou il est né en Suisse, mais pas ses deux parents. Si l'élève et ses deux parents ne sont pas nés en Suisse, elle ou il appartient à la *première génération issue de la migration*. Ces informations proviennent du questionnaire destiné aux parents (voir [Herzing & Erzinger, 2026](#)).

groupes issus de la migration montre que ce n'est que dans le domaine de compétence compréhension orale en langue de scolarisation qu'une proportion statistiquement significativement plus élevée d'élèves ayant atteint les compétences fondamentales est observée en faveur du groupe issu de la migration de deuxième génération. Pour la compréhension écrite dans la langue de scolarisation et pour les mathématiques, aucune différence statistiquement significative n'a été observée entre les deux groupes issus de la migration en ce qui concerne la proportion d'élèves ayant atteint les compétences fondamentales.

Globalement, l'impact du statut migratoire semble être le plus marqué dans le domaine de la compréhension orale en langue de scolarisation. On remarque ici la forte proportion d'élèves non issus de la migration ayant atteint les compétences fondamentales (92%) ainsi que l'écart correspondant de 14 points de pourcentage avec le groupe issu de la migration de deuxième génération, et de 21 points de pourcentage avec le groupe issu de la migration de première génération (voir figure 4.8).

Une comparaison des risques de **ne pas** atteindre les compétences fondamentales en compréhension orale dans la langue de scolarisation montre que les élèves issus de la migration de première génération présentent une probabilité environ 3.5 fois plus élevée de ne pas atteindre les compétences fondamentales en compréhension orale, par rapport à leurs pairs non issus de la migration.

Figure 4.8: Proportions d'élèves atteignant les compétences fondamentales dans les différents domaines disciplinaires ou de compétence, en fonction du statut migratoire



Remarque: les hachures en haut des barres indiquent les intervalles de confiance à 95% pour les pourcentages estimés qui incluent les pourcentages réels avec une probabilité de 95%. Ils représentent ainsi l'incertitude des valeurs estimées due à l'échantillonnage et à l'erreur de mesure; une incertitude plus grande se traduit par un intervalle de confiance plus large.

4.5 Risques cumulés : lorsque des caractéristiques individuelles interagissent

Les résultats présentés jusqu'à présent dans ce chapitre montrent que des caractéristiques individuelles telles que l'origine sociale, le statut migratoire ou la langue parlée à la maison sont chacune clairement liées aux performances des élèves. En réalité, ces caractéristiques – ainsi que leurs effets sur les apprentissages et la vie scolaire – se présentent rarement de façon isolée. Au contraire, les conditions sociales, langagières et migratoires agissent souvent de manière conjointe, sont parfois étroitement liées entre elles, et peuvent se renforcer ou s'atténuer mutuellement dans leurs effets sur les performances scolaires (voir Suárez-Orozco et al., 2015).

Cette section examine comment la combinaison de plusieurs caractéristiques individuelles – origine sociale, statut migratoire et langue parlée à la maison – influe globalement sur l’atteinte des compétences fondamentales. L’objectif est d’analyser dans quelle mesure les effets de ces caractéristiques se superposent, s’amplifient ou se neutralisent, afin d’obtenir une compréhension plus nuancée des relations entre les caractéristiques. Dans un deuxième temps, des groupes d’élèves sont identifiés comme particulièrement à risque de ne pas atteindre les compétences fondamentales en raison de risques cumulés. Cela permet de faire apparaître des relations complexes qui resteraient invisibles dans des analyses portant sur des caractéristiques prises isolément.

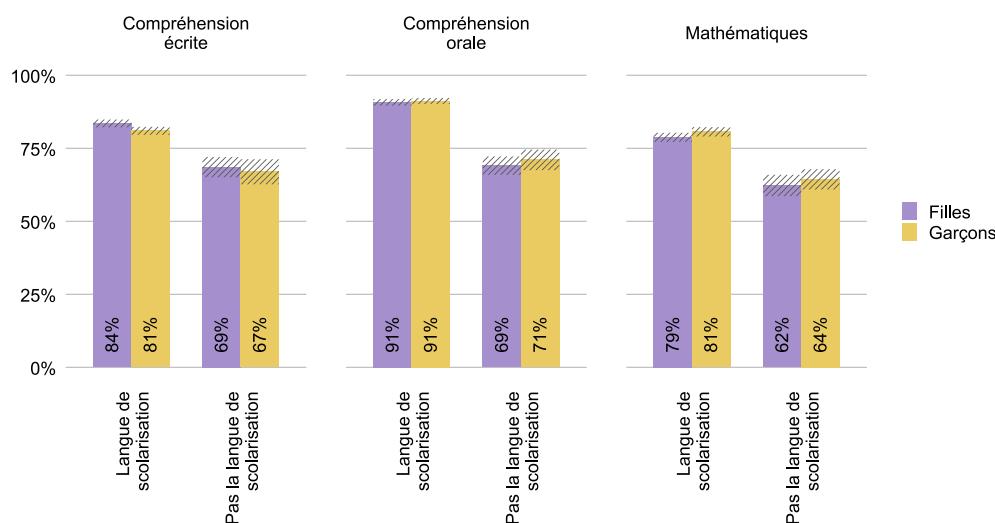
4.5.1 Groupes combinés

La présente analyse rend compte des proportions d’élèves qui atteignent les compétences fondamentales, réparties en groupes résultant de la combinaison de plusieurs caractéristiques individuelles. Par exemple, les élèves issus de la migration et d’un milieu social défavorisé qui parlent la langue de scolarisation à la maison sont comparés aux élèves qui sont également issus de la migration et d’un milieu défavorisé, mais qui ne parlent pas la langue de scolarisation à la maison. Les groupes ainsi formés sont désignés ci-après comme groupes *combinés*.

Afin de simplifier la présentation, les deux groupes « langue de scolarisation uniquement » et « langue de scolarisation et autre(s) langue(s) » ont été regroupés pour la caractéristique de la langue parlée à la maison, les analyses précédentes (voir section 4.3) ayant montré qu’ils ne différaient pas de manière significative en termes de performances. Les catégories restantes sont donc « langue de scolarisation à la maison » et « pas de langue de scolarisation à la maison ».

L’analyse des groupes combinés est par ailleurs simplifiée par le fait que la caractéristique « genre » n’est plus prise en compte. La figure 4.9 montre un exemple de combinaison des caractéristiques « genre » et « langue parlée à la maison ». Il apparaît clairement que les différences entre les genres, déjà faibles (voir section 4.1), existent également au sein des groupes différenciés par les langues parlées à la maison, mais qu’elles ne sont particulièrement marquées dans aucun groupe. La combinaison de ces caractéristiques n’apporte donc pas d’information supplémentaire sur les écarts dans l’atteinte des compétences fondamentales. La combinaison du genre avec les autres caractéristiques étudiées (statut migratoire et origine sociale; non représentées ici) ne conduit pas non plus à des enseignements supplémentaires.

Figure 4.9: Proportion d'élèves atteignant les compétences fondamentales dans les domaines disciplinaires ou de compétence, pour la combinaison des caractéristiques « genre » et « langue parlée à la maison »



Remarque: les hachures en haut des barres indiquent les intervalles de confiance à 95% pour les pourcentages estimés qui incluent les pourcentages réels avec une probabilité de 95%. Ils représentent ainsi l'incertitude des valeurs estimées due à l'échantillonnage et à l'erreur de mesure; une incertitude plus grande se traduit par un intervalle de confiance plus large.

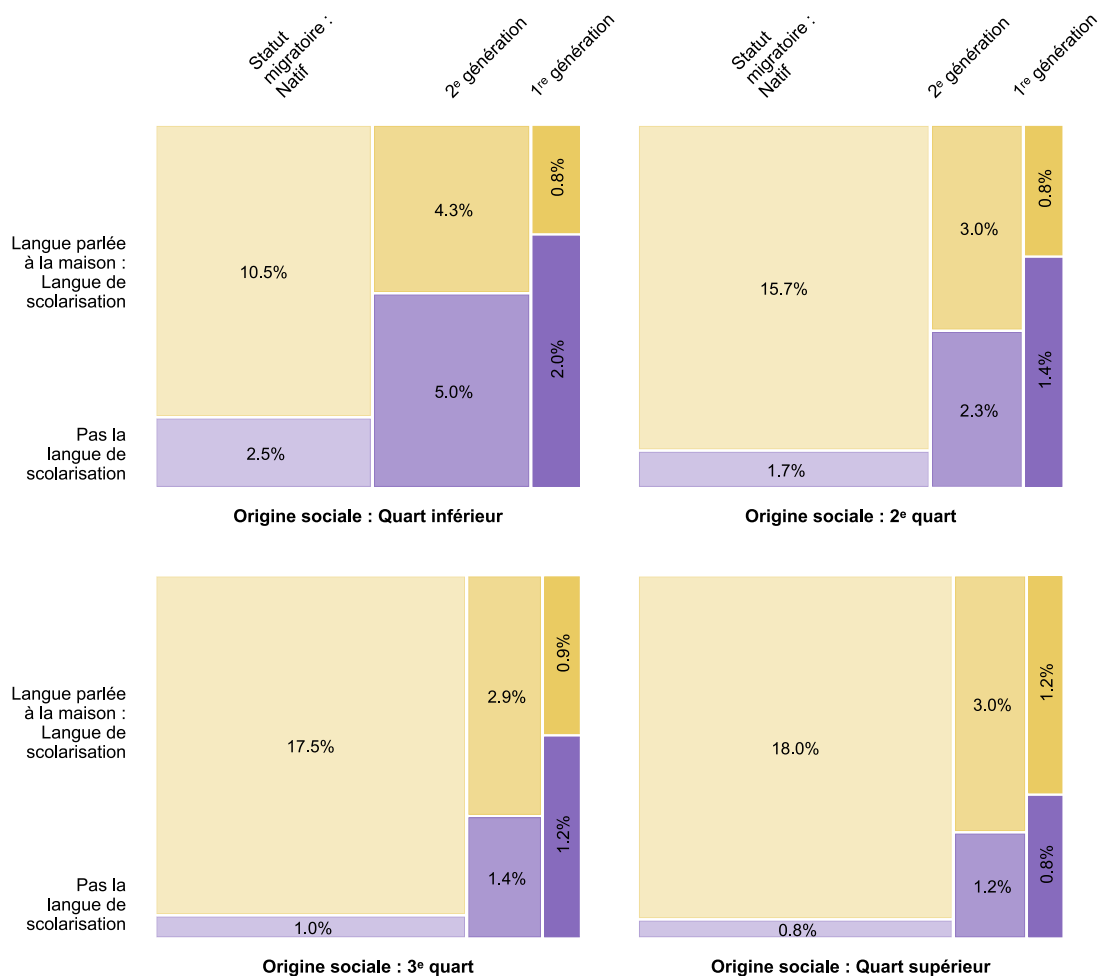
Dans ce qui suit, nous examinerons tous les groupes combinés résultant des intersections entre les caractéristiques suivantes: origine sociale, langue parlée à la maison et statut migratoire. Dans un premier temps, leur taille au sein de la population totale est représentée (voir figure 4.10). Les différences dans l'atteinte des compétences fondamentales dans les domaines de la compréhension orale et compréhension écrite en langue de scolarisation et des mathématiques sont décrites par la suite.

4.5.2 Répartition des groupes combinés

Dans tous les quarts de l'origine sociale, le groupe le plus important est celui des élèves qui parlent la langue de scolarisation à la maison et ne sont pas issus de la migration. La proportion de ce groupe augmente nettement à mesure que l'origine sociale devient plus favorisée, passant du quart inférieur au quart supérieur. Parallèlement, on observe que la part d'élèves ne parlant pas la langue de scolarisation à la maison tend à diminuer avec un niveau social plus favorisé, et ce indépendamment du statut migratoire.

Ces résultats illustrent clairement comment certaines combinaisons de caractéristiques se répartissent au sein de la population des élèves, et quels groupes sont particulièrement importants en nombres. Il convient toutefois de garder à l'esprit que les liens présentés ne doivent pas être interprétés de manière simplifiée. La langue parlée à la maison peut, par exemple, être à la fois un résultat et un facteur d'influence de l'origine sociale. Cela reflète des interactions sociales et démographiques complexes, qui peuvent être influencées par d'autres facteurs contextuels tels que les ressources familiales ou les dynamiques migratoires (voir Esser, 2006 ; OCDE, 2021).

Figure 4.10 : Proportion des groupes combinés dans la population d'élèves



Remarque: le graphique montre la composition de la population d'élèves au sein des quatre groupes d'origine sociale. Chacun des quatre carrés représente un quart de l'origine sociale. La surface de chaque rectangle correspond à la part d'un groupe donné. L'axe Y indique si la langue de scolarisation est parlée à la maison. L'axe X indique le statut migratoire. Les catégories sont représentées par différentes nuances de couleur.

Sur la base de la répartition des groupes combinés, l'étape suivante consiste à examiner la fréquence à laquelle les élèves des différents groupes atteignent les compétences fondamentales.

4.5.3 Atteinte des compétences fondamentales dans les groupes combinés

La figure 4.11 présente la proportion d'élèves qui atteignent les compétences fondamentales au sein des différents groupes combinés. Les barres sont regroupées selon l'origine sociale (quarts) et, au sein de ces groupes, différenciées selon la langue parlée à la maison et le contexte migratoire. Cette présentation se concentre sur la question suivante: où les écarts dans l'atteinte des compétences fondamentales sont-ils les plus marqués?

La figure 4.11 illustre les écarts importants qui existent entre les groupes: dans le domaine de compétence compréhension orale, 97% des élèves du groupe combiné aux caractéristiques les plus

favorables atteignent les compétences fondamentales, contre seulement 49% dans le groupe aux caractéristiques les moins favorables. Des différences similaires existent en compréhension écrite (91% contre 52%) et en mathématiques (90% contre 51%). En haut de l'échelle se trouvent les élèves non issus de la migration, qui parlent la langue de scolarisation à la maison et proviennent d'un milieu social favorisé. En bas de l'échelle se trouvent les élèves cumulant plusieurs désavantages : une origine sociale défavorisée, une migration de première génération, et une situation où seules des langues autres que la langue de scolarisation sont parlées à la maison. Ces différences illustrent l'effet cumulatif des facteurs de risque : plus les caractéristiques défavorables sont nombreuses, plus la proportion d'élèves atteignant les compétences fondamentales diminue. Comparé au groupe bénéficiant des conditions les plus favorables, le risque de ne pas atteindre les compétences fondamentales – par exemple en mathématiques – est environ cinq fois plus élevé dans le groupe cumulant les désavantages, et il est encore nettement plus élevé en compréhension orale.

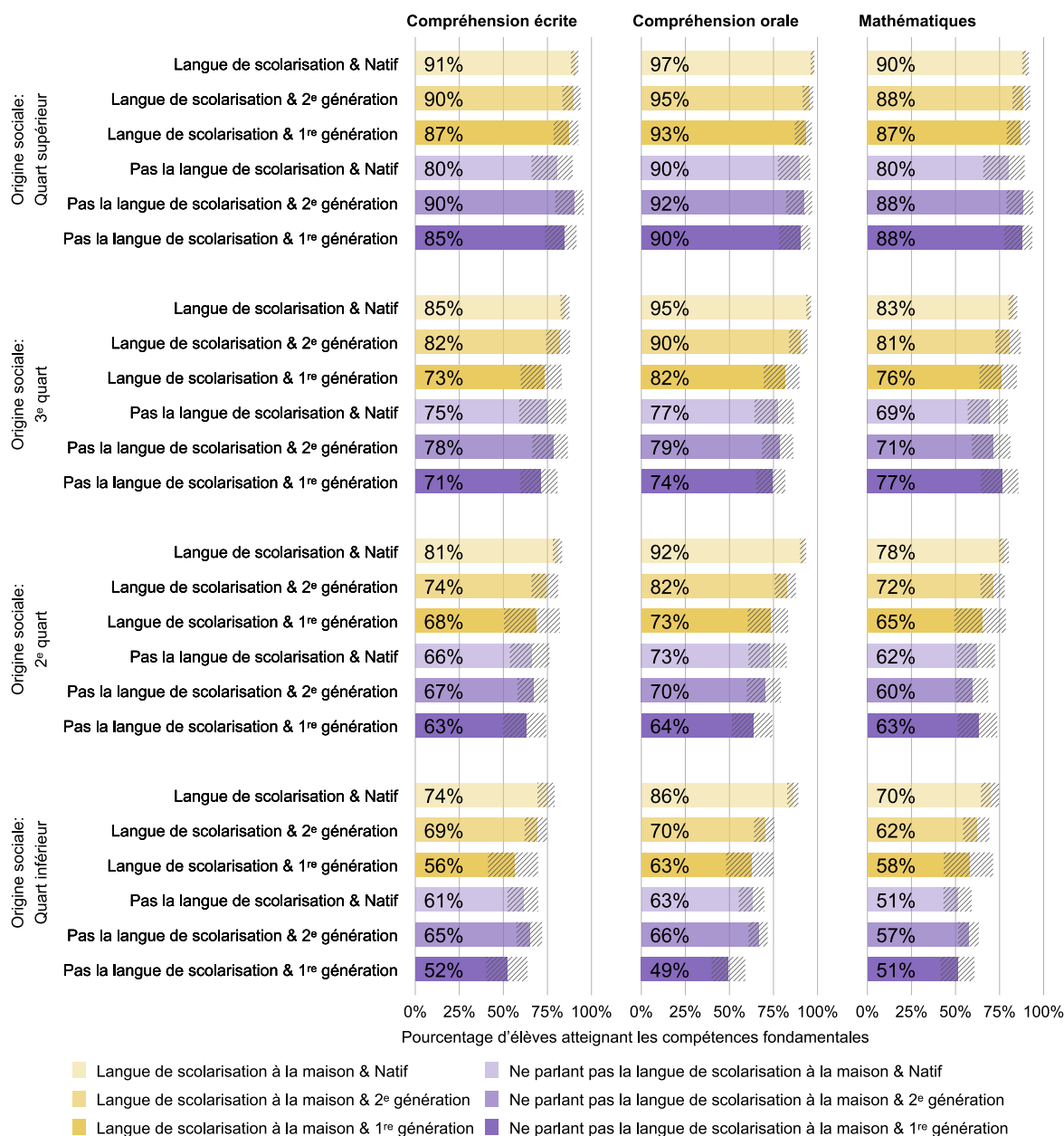
Dans tous les domaines de compétence, l'origine sociale se révèle être le facteur le plus déterminant pour l'atteinte des compétences fondamentales. Les élèves issus de familles socialement favorisées atteignent nettement plus souvent les compétences fondamentales que ceux issus de milieux défavorisés. Ce lien se manifeste également lorsque les deux autres caractéristiques demeurent constantes. Cela montre que les différences entre les quarts d'origine sociale ne s'expliquent pas uniquement par la variation simultanée d'autres caractéristiques, mais existent aussi lorsque celles-ci restent constantes. Ainsi, une ou un élève issu de la migration de première génération, qui ne parle pas la langue de scolarisation à la maison et provient d'un milieu social défavorisé, présente un risque nettement plus élevé (51%) de ne pas atteindre les compétences fondamentales en compréhension orale dans la langue de scolarisation qu'une ou un élève présentant les mêmes caractéristiques en termes de statut migratoire et de langue parlée à la maison, mais appartenant au deuxième (36%), au troisième (26%) ou au quatrième quart (10%) de l'origine sociale. Cela montre clairement que plus l'origine sociale est favorisée, plus la proportion d'élèves atteignant les compétences fondamentales augmente de manière significative, indépendamment de la langue parlée à la maison et du statut migratoire. Le lien est tout aussi fort dans l'ensemble des domaines de compétence, ce qui indique que les ressources sociales et les conditions éducatives familiales jouent un rôle central dans le développement des compétences.

La langue parlée à la maison est également étroitement liée à l'atteinte des compétences fondamentales, toutes choses égales par ailleurs, même si cette influence est moins forte que celle de l'origine sociale. Les élèves qui parlent la langue de scolarisation à la maison atteignent nettement plus souvent les compétences fondamentales dans tous les domaines que celles et ceux qui parlent uniquement une autre langue à la maison. Ce lien est observable dans toutes les catégories du statut migratoire, mais son intensité varie selon les cas et il est moins prononcé chez les élèves issus de milieux socialement favorisés. Par exemple, 49% des élèves issus de la migration de première génération et d'un milieu social défavorisé atteignent les compétences fondamentales en compréhension orale dans la langue de scolarisation lorsque cette langue n'est pas parlée à la maison, contre 63% lorsqu'elle l'est. Cette différence diminue à mesure que le niveau social augmente.

Le statut migratoire est lié à l'atteinte des compétences fondamentales lorsque l'origine sociale et la situation linguistique sont identiques, même si cette relation tend à être moins marquée que celle observée pour les autres caractéristiques. Les élèves issus de la migration de première génération atteignent moins souvent les compétences fondamentales dans tous les domaines que celles et ceux qui ne sont pas issus de la migration, tandis que la deuxième génération se situe généralement entre ces deux groupes. La différence est particulièrement marquée lorsque s'y ajoute une origine sociale défavorisée. Ces différences s'atténuent lorsque l'origine sociale est plus privilégiée, ce qui suggère que les ressources socio-économiques peuvent compenser en partie les désavantages liés à la migration. L'influence du statut migratoire est donc bien identifiable en tant que telle, mais elle s'avère globalement moins marquée.

Dans ce qui suit, nous nous intéresserons aux groupes particulièrement défavorisés afin de montrer comment plusieurs caractéristiques interagissent. La figure 4.11 montre que les différences dans l'atteinte des compétences fondamentales sont les plus marquées dans le quart inférieur de l'origine sociale. Dans ce quart, les écarts sont nettement plus marqués que dans les autres quarts, selon que la langue de scolarisation est parlée à la maison et que les élèves soient ou non issus de la migration. Ainsi, dans le premier quart de l'origine sociale, la proportion d'élèves atteignant les compétences fondamentales dans le domaine de compétence de la compréhension orale est de 49% lorsque la langue de scolarisation n'est pas parlée à la maison et que les élèves sont issus de la première génération de la migration, contre 86 % lorsque les deux caractéristiques sont réunies dans une configuration favorable. Le risque de ne pas atteindre les compétences fondamentales est donc environ 3.6 fois plus élevé dans le premier groupe que dans le second. Il ressort également que, même au sein des groupes les plus défavorisés, la langue parlée à la maison continue de jouer un rôle important. Parmi les élèves issus de la migration de première génération appartenant au quart inférieur de l'origine sociale, le risque de ne pas atteindre les compétences fondamentales est 1.5 fois plus élevé lorsque la langue de scolarisation n'est pas parlée à la maison. Cela montre clairement que les ressources linguistiques peuvent avoir un impact mesurable, même dans des conditions sociales défavorisées. Dans l'ensemble, ces configurations montrent que les désavantages liés à la situation linguistique et au contexte migratoire peuvent se cumuler, en particulier chez les élèves socialement défavorisés.

Figure 4.11 : Pourcentage d'élèves atteignant les compétences fondamentales selon les domaines disciplinaires ou de compétence dans les groupes combinés



Remarque: les hachures en haut des barres indiquent les intervalles de confiance à 95% pour les pourcentages estimés qui incluent les pourcentages réels avec une probabilité de 95%. Ils représentent ainsi l'incertitude des valeurs estimées due à l'échantillonnage et à l'erreur de mesure; une incertitude plus grande se traduit par un intervalle de confiance plus large.

En résumé, l'analyse des groupes combinés montre que les trois caractéristiques – origine sociale, langue parlée à la maison et statut migratoire – sont toutes clairement liées à l'atteinte des compétences fondamentales, même lorsque les autres caractéristiques restent identiques. Les différences les plus marquées concernent l'origine sociale, suivie de la langue parlée à la maison et du statut migratoire. Par ailleurs, des interactions deviennent visibles : les écarts liés à la langue parlée à la maison et au contexte migratoire sont nettement moins marqués dans les groupes socialement favorisés, tandis qu'ils s'avèrent parfois particulièrement prononcés dans les groupes défavorisés. Dans ces cas, des facteurs de risque supplémentaires – comme le fait de ne pas parler la langue de scolarisation à la maison ou d'être issu de

la migration – entraînent des pertes de performance particulièrement importantes. Dans les groupes privilégiés, en revanche, les écarts entre les combinaisons de caractéristiques sont relativement faibles. Il apparaît ainsi clairement que les différences ne résultent pas seulement de caractéristiques prises isolément, mais bien de leur interaction, laquelle exerce un impact particulièrement fort dans les groupes socialement défavorisés. Les résultats présentés sont complexes et appellent à une interprétation prudente. Dans les groupes combinés où plusieurs caractéristiques défavorables se cumulent, le nombre d'élèves est relativement restreint, ce qui accroît d'autant l'incertitude statistique. La récurrence du schéma observé dans l'ensemble des domaines de compétence témoigne néanmoins de la robustesse et de la cohérence des résultats.

5. Bilan et perspectives

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

La vérification de l'atteinte des compétences fondamentales (enquête COFO) s'inscrit dans le cadre du monitoring national de l'éducation. Dans ce cadre, des tests standardisés et informatisés permettent d'examiner à l'échelle nationale dans quelle mesure les compétences fondamentales sont atteintes à certains niveaux scolaires. L'objectif des enquêtes COFO est d'évaluer le système éducatif de la scolarité obligatoire, et non d'évaluer les écoles ou le personnel enseignant individuellement (CDIP, 2014).

Chaque édition de l'enquête COFO se concentre sur un seul niveau scolaire et n'évalue qu'une partie des compétences fondamentales. La première enquête de vérification de l'atteinte des compétences fondamentales a eu lieu en 2016 dans le domaine des mathématiques en 11^e année scolaire HarmoS (Consortium COFO, 2019a). La deuxième enquête, réalisée au printemps 2017, portait sur la vérification de l'atteinte des compétences fondamentales dans la langue de scolarisation (compréhension écrite et orthographe) et dans la première langue étrangère (compréhension écrite et orale) en 8^e année scolaire HarmoS (Consortium COFO, 2019b). La troisième enquête en 2023 examinait l'atteinte des compétences fondamentales dans la langue de scolarisation (compréhension écrite et orthographe) et dans la première et deuxième langue étrangère (compréhension écrite et orale) en 11^e année scolaire HarmoS.

La quatrième enquête, réalisée en 2024, a servi à évaluer l'atteinte des compétences fondamentales dans la langue de scolarisation (domaines de compétence: compréhension orale et écrite) ainsi qu'en mathématiques en 4^e année HarmoS. Outre les tests de performance (voir section 2.2), des questionnaires ont également été administrés aux élèves et à leurs parents (voir section 2.3) afin de permettre une interprétation plus précise des résultats.

Le présent chapitre résume d'abord les principaux résultats de l'enquête COFO 2024 (5.1), puis aborde les limites à prendre en compte pour leur interprétation (5.2). La section suivante explore dans quelle mesure l'enquête COFO peut, au-delà du simple monitoring de l'éducation, également contribuer à la recherche et à l'optimisation du système éducatif suisse (5.3). Pour conclure, le chapitre aborde certaines questions ouvertes et propose des perspectives pour la suite (5.4).

5.1 Principaux résultats de l'enquête COFO 2024

5.1.1 Atteinte des compétences fondamentales dans les domaines de compétence évalués

Dans la langue de scolarisation, les domaines de compétence *compréhension orale* (section 3.1.1) et *compréhension écrite* (section 3.1.2) ont été évalués. En compréhension orale, selon le canton, entre 80% et 95% des élèves atteignent les compétences fondamentales à la fin de la 4^e année scolaire HarmoS. Pour l'ensemble des cantons participants, cette proportion s'élève à 87% (résultat global pour la Suisse). Cinq cantons se situent significativement au-dessus de cette valeur, deux significativement en dessous. En compréhension écrite, la proportion est légèrement inférieure à celle observée en compréhension orale: elle varie entre 70% et 87% selon les cantons, et atteint 79% pour l'ensemble de la Suisse. Là encore, des différences cantonales sont observées: deux cantons se situent significativement au-dessus du résultat suisse, et deux autres significativement en dessous.

Les pourcentages d'atteinte des compétences fondamentales en mathématiques sont similaires à ceux observés en compréhension écrite (section 3.2): selon les cantons, entre 68% et 88% des élèves atteignent ces compétences. La proportion s'élève à 76% pour l'ensemble des cantons. Deux cantons se situent significativement en dessous de ce résultat global, quatre significativement au-dessus.

Les objectifs nationaux de formation prévoient que pratiquement toutes et tous les élèves doivent atteindre les compétences fondamentales. La question de savoir si, et dans quelle mesure, les résultats observés pour la fin de la 4^e année scolaire HarmoS permettent de conclure à l'atteinte de cet objectif sera examinée dans le cadre de l'appréciation politique de l'enquête COFO 2024. Indépendamment de cette appréciation, les compétences fondamentales définies dans les objectifs de formation sont particulièrement pertinentes, car elles constituent des bases nécessaires pour le développement ultérieur des compétences tout au long du parcours de formation. Les résultats montrent qu'une nette majorité des élèves possède ces bases au terme de la 4^e année. Ils indiquent toutefois que, selon le domaine disciplinaire ou de compétence, entre un cinquième et un bon quart des élèves n'atteignent pas ces compétences fondamentales dans certains cantons. Ces élèves commencent ainsi le deuxième cycle de l'école obligatoire avec des retards dans les apprentissages.

5.1.2 Atteinte des compétences fondamentales selon les caractéristiques individuelles

Le risque de ne pas atteindre les compétences fondamentales à la fin de la 4^e année scolaire HarmoS est étroitement lié à des caractéristiques individuelles sur lesquelles les élèves n'ont aucune influence. Cela ressort du chapitre 4, à travers les caractéristiques individuelles que sont le genre, l'origine sociale, la ou les langue(s) parlée(s) à la maison et le statut migratoire.

Le genre n'y joue toutefois qu'un rôle secondaire. En compréhension orale dans la langue de scolarisation, aucune différence liée au genre n'a été observée, et en compréhension écrite ainsi qu'en mathématiques,

seules de faibles différences ont été constatées. En compréhension écrite, les filles atteignent un peu plus souvent les compétences fondamentales que les garçons, tandis qu'en mathématiques, la proportion de garçons atteignant les compétences fondamentales est légèrement plus élevée que celle des filles. Cette petite différence (2 points de pourcentage) est statistiquement significative, mais d'une importance pratique très limitée¹².

Comparés aux écarts liés au genre, les liens entre l'atteinte des compétences fondamentales et les autres caractéristiques prises en compte – origine sociale, langue(s) parlée(s) à la maison et statut migratoire – sont nettement plus marqués.

Les élèves issus du quart inférieur de l'origine sociale atteignent ainsi nettement moins souvent les compétences fondamentales que celles et ceux du quart supérieur: la différence varie entre 22 points de pourcentage en compréhension écrite et 27 points de pourcentage en mathématiques. Le risque de ne pas atteindre les compétences fondamentales en mathématiques est environ 3.5 fois plus élevé pour les élèves issus des familles défavorisées que pour les élèves issus d'un milieu social privilégié.

La langue parlée à la maison présente elle aussi un lien significatif avec l'atteinte des compétences fondamentales. Les élèves qui parlent la langue de scolarisation à la maison – que ce soit exclusivement ou en combinaison avec au moins une autre langue – atteignent les compétences fondamentales dans tous les domaines évalués nettement plus souvent que ceux qui parlent uniquement d'autres langues à la maison. Ainsi, le risque de ne pas atteindre les compétences fondamentales en compréhension orale est environ 3.8 fois plus élevé pour les élèves qui parlent exclusivement une autre langue à la maison que pour ceux qui y parlent uniquement la langue de scolarisation.

Un lien similaire est observé en ce qui concerne le statut migratoire. Le risque de ne pas atteindre les compétences fondamentales, en particulier en compréhension orale dans la langue de scolarisation, est nettement plus élevé pour les élèves issus de la première génération de migration: il est environ 3.5 fois plus élevé que pour celles et ceux non issus de la migration. Cette différence est néanmoins moins marquée en mathématiques. Lorsqu'on considère toutes les caractéristiques ensemble, on observe que le statut migratoire n'a un impact que dans certains sous-groupes (en particulier chez les enfants défavorisés sur le plan de l'origine sociale).

¹² Que cette différence soit si faible peut surprendre, car chez les enfants plus âgés, des différences de genre parfois notables ont été observées, tant en lecture dans la langue de scolarisation qu'en mathématiques. Dans l'enquête PISA, les filles obtiennent en moyenne des résultats en lecture nettement meilleurs que les garçons ([Consortium PISA.ch, 2019](#)), et l'enquête COFO 2023 a également mis en évidence un écart de genre marqué chez les élèves de 11^e année scolaire HarmoS ([Erzinger et al., 2025](#)). L'enquête COFO 2017, menée en 8^e année scolaire HarmoS, a cependant également mis en évidence des différences de genre très faibles en ce qui concerne l'atteinte des compétences fondamentales en compréhension écrite dans la langue de scolarisation ([Consortium COFO, 2019b](#)). Cela indique que les écarts de genre en compréhension écrite tendent à s'accroître avec l'accroissement de l'âge des enfants, ce qui correspond également aux constats établis au niveau international ([Manu et al., 2023](#)). L'enquête PISA a mis en évidence une différence de genre statistiquement significative en faveur des garçons en mathématiques ([Erzinger et al., 2023](#)), tandis que l'enquête COFO 2016 n'a relevé aucune différence notable entre les genres dans ce domaine ([Consortium COFO, 2019a](#)).

La prise en compte conjointe de l'origine sociale, de la ou des langues parlée(s) à la maison et du statut migratoire dans la section 4.5 montre que les écarts observés entre les différents groupes dans l'atteinte des compétences fondamentales tendent largement à se cumuler. Les élèves provenant de familles socialement privilégiées, qui parlent la langue de scolarisation à la maison et n'ont pas de parcours migratoire, atteignent ainsi les compétences fondamentales en mathématiques dans 90% des cas. De l'autre côté, on trouve les enfants cumulant tous les facteurs de désavantage (origine sociale défavorisée, absence de la langue de scolarisation à la maison, et appartenance à la première génération migratoire): elles et ils n'atteignent les compétences fondamentales en mathématiques que dans 51% des cas. Environ la moitié de l'écart s'explique par l'origine sociale, l'autre moitié par la combinaison de la langue parlée à la maison et du statut migratoire. L'importance de l'origine sociale se manifeste également dans le fait que les enfants issus d'un milieu social favorisé atteignent les compétences fondamentales, à plus de 85%, indépendamment des deux autres caractéristiques¹³. Cela indique que ces familles disposent de ressources économiques, culturelles et sociales leur permettant de compenser les facteurs de désavantage. Dans l'ensemble, ces résultats confirment – également au regard des comparaisons internationales – le lien étroit entre l'origine sociale et la performance scolaire en Suisse (Erzinger et al., 2023; OCDE, 2023).

5.2 Limites et considérations pour l'interprétation des résultats

L'interprétation des résultats présentés doit tenir compte de certaines limites. En raison des contraintes liées au cadre de l'évaluation, il n'a pas été possible de vérifier l'ensemble des compétences fondamentales en mathématiques et en langue de scolarisation définies dans les objectifs nationaux de formation lors de l'enquête COFO 2024 (CDIP, 2011a, 2011c; voir section 2.2). Vu que les élèves devaient être capables de résoudre les tâches de façon autonome sur tablette et que les tests ne devaient pas durer plus d'une demi-journée, une sélection a dû être faite. Ainsi, en langue de scolarisation, seuls les domaines de compétence *compréhension écrite* et *compréhension orale* ont été évalués. Les compétences de production (*expression orale* et *production écrite*) n'ont pas été examinées. En mathématiques, les deux domaines de compétence définis (*Nombres, opérations et algèbre* ainsi qu'*Espace*) ont bien été testés, mais uniquement de manière partielle, certains aspects de compétence n'ayant pas pu être pris en compte (voir Angelone, 2026).

Pour contextualiser les résultats des tests, des questionnaires complémentaires ont été utilisés: les élèves ont rempli un questionnaire juste après les épreuves, tandis que les parents étaient invités à compléter un questionnaire distinct. Des limitations spécifiques sont néanmoins à prendre en compte pour les deux sources de données. Bien que le questionnaire destiné aux élèves ait été spécifiquement adapté aux besoins d'un jeune public, notamment grâce à une aide audio (voir section 2.3), il faut partir du principe que des enfants de 4^e année HarmoS sont moins à même de répondre de manière fiable à certaines

¹³ Une exception concerne le très petit groupe d'élèves appartenant au quart supérieur de l'origine sociale, non issus de la migration, mais ne parlant pas la langue de scolarisation à la maison: les élèves de ce groupe atteignent les compétences fondamentales en compréhension écrite et en mathématiques dans 80% des cas.

questions que des enfants plus âgés. Les réponses – par exemple concernant la profession des parents – peuvent ainsi contenir non seulement des valeurs manquantes, mais aussi des informations erronées. C'est pourquoi les parents ont également été interrogés. 63% des parents ont rempli le questionnaire parental sur une base volontaire (Uslu & Seiler, 2026), ce qui est considéré comme un bon taux de réponse¹⁴. Les données manquantes ont pu être complétées de manière fiable à l'aide de méthodes modernes d'imputation (voir section 2.5.2). Néanmoins, les résultats spécifiques à chaque canton, basés sur le questionnaire parental, doivent être interprétés avec une certaine prudence, compte tenu du taux initialement élevé de valeurs manquantes¹⁵. D'autres niveaux de contextualisation – comme les perspectives du personnel enseignant ou des directions d'établissement – ne peuvent pas être pris en compte dans le cadre de l'enquête COFO, car aucune donnée n'a été recueillie à ce sujet.

Il faut enfin garder à l'esprit que l'enquête COFO sert l'objectif du monitoring du système éducatif. Les enquêtes sont donc conçues de manière à permettre des résultats fiables sur la proportion d'élèves atteignant les compétences fondamentales, que ce soit pour l'ensemble de la Suisse, pour chaque canton ou pour certains groupes spécifiques. Cela permet de fournir aux administrations cantonales de l'éducation des informations fiables sur le système éducatif. Les tests n'ont toutefois pas été conçus à des fins de diagnostic individuel¹⁶, et ne peuvent en conséquence pas être interprétés de façon fiable ni servir à des comparaisons au niveau individuel¹⁷. Il convient également de rappeler que, du fait que l'enquête COFO relève du monitoring du système, le présent rapport est purement descriptif : il présente des proportions et des liens, mais les relations de cause à effet ne peuvent pas être démontrées empiriquement sur la base des données de l'enquête.

5.3 Bilan et perspectives

Comme décrit dans l'introduction (chapitre 1), l'enquête COFO a, depuis 2016, apporté une contribution importante au monitoring du système éducatif et sera poursuivie à l'avenir sous une forme modifiée, en tant que « monitoring des compétences fondamentales ». En partant de l'enquête COFO 2024, cette section vise d'une part à mettre en valeur les contributions de COFO au-delà du monitoring du système éducatif, et d'autre part à offrir une perspective sur le futur « monitoring des compétences fondamentales ».

¹⁴ En Suisse, un taux de participation d'environ 50% est attendu pour les enquêtes générales auprès de la population, comme le montre l'exemple de MOSAiCH (Ernst Stähli et al., 2025).

¹⁵ Cela concerne, par exemple, la répartition des quarts de l'origine sociale dans les différents cantons.

¹⁶ Conformément à l'Art. 9 Al. c-e du règlement COFO (CDIP, 2014), les données collectées ne doivent à aucun moment permettre de formuler des conclusions sur des écoles, des enseignantes et enseignants, ou des élèves individuels. Les jeux de données sont entièrement anonymisés et ne peuvent pas être utilisés pour créer des classements ou des évaluations comparatives.

¹⁷ Chaque élève travaille, par exemple, sur son propre cahier de test, lequel ne contient qu'une petite partie de l'ensemble des tâches. Ceci permet une bonne couverture des contenus au niveau de la population, mais une couverture plus restreinte au niveau des élèves individuels. Voir les informations concernant la méthode d'échantillonnage dans la section 2.1.2, le design du test dans la section 2.2.1 ainsi que la procédure de traitement des données dans la section 2.5.

5.3.1 Bilan – Apports et usages des enquêtes COFO au-delà du monitoring de l'éducation

L'enquête COFO 2024 constitue une première – et possiblement unique – enquête à grande échelle menée à l'échelle de la Suisse en 4^e année HarmoS. Elle a été précédée d'un important travail méthodologique et organisationnel – allant d'une étude de faisabilité et une phase pré-pilote, jusqu'à une enquête pilote représentative par région linguistique – afin de garantir une mise en œuvre standardisée et des résultats de haute qualité pour l'enquête principale. Dans le cadre de l'enquête COFO 2024, plusieurs hautes écoles et centres de recherche en Suisse ont collaboré et acquis une expertise précieuse dans le domaine des tests standardisés auprès des élèves plus jeunes.

Pour l'enquête COFO 2024, de nouvelles tâches et échelles de questionnaire ont été conçues, développées et validées selon des standards scientifiques. Le résultat est une base de données de haute qualité, contenant des données de test, des questionnaires élèves et parents, ainsi que des données complémentaires de l'enquête pilote¹⁸. Cette base offre à la recherche en éducation en Suisse des possibilités uniques d'analyses secondaires approfondies.

Ce type d'analyses secondaires peut, d'une part, prolonger directement les résultats présentés dans ce rapport. Compte tenu des liens observés entre l'origine sociale et l'acquisition des compétences fondamentales, il serait par exemple possible d'examiner plus en détail dans quelle mesure les indicateurs contenus dans le jeu de données – relatifs aux ressources spécifiques du milieu familial – sont associés à l'atteinte des compétences fondamentales. Des données concernant les activités de loisirs ou les attitudes des élèves envers l'école sont également disponibles. D'autre part, les données peuvent également être exploitées pour traiter des questions méthodologiques en recherche en éducation. Il serait par exemple possible d'étudier à quelles questions les élèves de cet âge sont capables de répondre de manière fiable et valide dans le cadre d'enquêtes standardisées (p. ex. au moyen d'analyses de concordance entre les questionnaires élèves et parents). Des connaissances utiles pour la recherche en éducation primaire et pour la didactique disciplinaire peuvent également en être tirées, par exemple en ce qui concerne des formats de tâches appropriés ou des échelles adaptées à l'âge. Les échelles développées et validées dans le cadre de l'enquête COFO sont à la disposition de la communauté scientifique pour de futures études. Il est en outre possible d'apparier les données des enquêtes COFO à des jeux de données externes, ce qui permet de créer des synergies et de réduire les coûts des projets de recherche futurs¹⁹.

Grâce aux quatre enquêtes COFO menées, une part importante des compétences fondamentales définies dans les objectifs nationaux de formation pour les 4^e, 8^e et 11^e années HarmoS a pu être évaluée empiriquement au moins une fois. Contrairement à l'enquête PISA, dont les contenus visent la comparabilité internationale, les enquêtes COFO s'alignent sur les objectifs nationaux de formation ainsi

¹⁸ Une partie des données obtenues dans le cadre de l'enquête pilote a été publiée dans le cadre de la collaboration avec le projet *DigiPrim* (Herzing et al., 2023a, 2023b).

¹⁹ Selon le dispositif concernant l'utilisation des données (CDIP, 2021), des appariements entre les données COFO et d'autres jeux de données appropriés peuvent être autorisés par l'Office fédéral de la statistique.

que sur les plans d'études des régions linguistiques suisses. Elles produisent ainsi des données davantage en lien avec la réalité scolaire et pédagogique en Suisse, et offrent une valeur ajoutée spécifique pour le monitoring national de l'éducation. Grâce à l'échantillonnage méticuleux, représentatif au niveau cantonal, construit selon une méthodologie rigoureuse, les cantons participants peuvent – contrairement à PISA – se comparer non seulement entre eux, mais aussi aux résultats globaux suisses, ce qui leur permet d'identifier les forces et les faiblesses de leurs systèmes éducatifs.

La mise en œuvre de l'enquête COFO a largement contribué au développement d'une expertise en Suisse. Alors que, dans le cadre de PISA, les principales activités scientifiques – telles que le développement des tests, la conception des questionnaires ou l'analyse des données – sont coordonnées au niveau international et simplement mises en œuvre à l'échelle nationale par la Suisse, les enquêtes COFO ont été intégralement prises en charge par des chercheuses et chercheurs issus de différentes hautes écoles et institutions de recherche suisses, couvrant l'ensemble des tâches d'une étude comparative en éducation de grande ampleur. Ces expériences ont renforcé les compétences scientifiques et didactiques des hautes écoles et centres de recherche suisses, et nourrissent aujourd'hui l'enseignement, la recherche ainsi que la formation des enseignants, tant sur le plan technique (p. ex. pour les tests sur tablette) que sur le plan des contenus.

Parallèlement, les résultats obtenus jusqu'à présent mettent aussi en évidence les limites du dispositif actuel. En effet, la conception de l'enquête COFO ne permet pas de formuler des observations sur l'évolution des résultats d'un canton à l'autre au fil des degrés scolaires. Or, de telles analyses offriraient un potentiel important pour renforcer les connaissances utiles à la gouvernance du système éducatif. Par exemple, une proportion relativement faible d'élèves atteignant les compétences fondamentales en 4^e année HarmoS serait à interpréter différemment si l'on savait qu'il existe, dans ce canton, une forte probabilité que ces élèves rattrapent leurs éventuels retards d'apprentissage au cours des années suivantes. Comme les résultats de l'enquête COFO pour les 4^e, 8^e et 11^e années HarmoS proviennent de cohortes d'élèves différentes, il n'est pas possible de tirer des conclusions fiables quant à une éventuelle évolution – à la hausse ou à la baisse – du pourcentage d'élèves atteignant les compétences fondamentales dans un canton au fil des niveaux scolaires. Cela s'explique entre autres par le fait que des effets de cohorte – c'est-à-dire les fluctuations naturelles entre générations d'élèves – ne peuvent pas être exclus ([Schult et al., 2022](#)).

Une autre limitation réside dans l'échelle de mesure elle-même: les épreuves COFO ont été spécifiquement conçues pour permettre une mesure précise des compétences fondamentales, entendues comme des standards minimaux. Par conséquent, de nombreuses tâches sont relativement simples, tandis qu'un nombre suffisant de tâches plus exigeantes fait défaut pour mesurer de manière fiable les niveaux de performance plus élevés. Il est ainsi possible de déterminer de manière fiable la proportion d'élèves atteignant les compétences fondamentales. Cependant, les connaissances produites pour la gouvernance du système se limitent à un champ de compétences restreint, centré sur ce seuil minimal.

Ces constats, entre autres, ont conduit la CDIP, sur la base d'une « vision d'ensemble » ([Bureau HarmoS, 2022](#)), à décider de faire évoluer l'enquête COFO et de la poursuivre sous une forme modifiée (voir section suivante [5.3.2](#)).

5.3.2 Perspectives – Quelles suites pour l'enquête COFO ?

Le 27 octobre 2023, l'Assemblée plénière de la Conférence des directrices et directeurs cantonaux de l'instruction publique a décidé de poursuivre et de pérenniser un nouveau dispositif intitulé « Monitoring des compétences fondamentales » ([CDIP, 2023](#)). À cette occasion, ont été définies, entre autres, les lignes directrices suivantes :

- **Prévisibilité et pérennisation :** le monitoring des compétences fondamentales est conçu sur le long terme. Il offre ainsi un instrument fiable pour produire des connaissances utiles à la gouvernance dans le cadre du monitoring de l'éducation en Suisse.
- **Design par cohortes et mesure des tendances :** tous les quatre ans, une nouvelle cohorte est constituée, à partir d'une enquête réalisée en 8^e année HarmoS. Un suivi est ensuite prévu en 11^e année HarmoS pour cette même cohorte. Cela permet, d'une part, un suivi de cohorte (longitudinal) entre la 8^e et la 11^e année et, d'autre part, une mesure des tendances pour ces deux années scolaires à travers différentes cohortes, grâce à des cycles de mesure réguliers.
- **Contenu :** le monitoring couvre dans chaque enquête les domaines disciplinaires suivants : langue de scolarisation, mathématiques et langues étrangères.
- **Extension des échelles de mesure :** l'objectif principal reste de déterminer, pour chaque canton, la proportion d'élèves atteignant les compétences fondamentales. En complément, les compétences atteintes doivent désormais être mesurées et représentées sur l'ensemble du spectre de performance.

La cohorte d'élèves testée dans le cadre de COFO 2024 constituera, selon la planification actuelle, la première cohorte du nouveau monitoring des compétences fondamentales. Elle fera l'objet de nouvelles évaluations en 2028 (fin de la 8^e année HarmoS) et en 2031 (fin de la 11^e année HarmoS ; [CDIP, 2025](#)). Cette perspective longitudinale offre une possibilité unique de suivre systématiquement les parcours d'apprentissage sur l'ensemble des cycles de la scolarité obligatoire.

L'extension prévue de l'échelle de mesure – allant au-delà de l'évaluation du seuil minimal des compétences fondamentales – permettra notamment une évaluation plus précise des niveaux de compétences supérieurs. Cela ouvrira la voie à des analyses plus différenciées sur les performances des élèves et leurs liens avec des facteurs scolaires, pédagogiques ou individuels, notamment en ce qui concerne la qualité de l'enseignement et du contexte scolaire.

L'association de cette nouvelle échelle à un design par cohortes crée également d'autres possibilités analytiques. Grâce à l'élaboration de modèles de compétences adaptés, à leur mise en œuvre à travers des tâches appropriées et à un dispositif de mise en lien cohérent entre les degrés scolaires, il deviendra possible de mener des analyses longitudinales par cohorte et d'étudier les évolutions moyennes des

compétences par canton ou pour des groupes spécifiques. À long terme, c'est-à-dire sur plusieurs cohortes, des analyses approfondies sur les progrès en matière de compétences et sur les conditions favorables aux apprentissages seront envisageables. Pour le monitoring national de l'éducation, un tel design multi-cohortes représente une valeur ajoutée considérable: il permettra, grâce à des mesures répétées sur une même cohorte ou à travers plusieurs cohortes, une appréciation plus fine des évolutions de compétences, des effets de cohorte et des parcours éducatifs.

Dans cette perspective, le monitoring des compétences fondamentales pourra s'appuyer sur des éléments essentiels développés dans le cadre de l'enquête COFO, notamment en matière d'élaboration des épreuves, de tirage des échantillons ou de mise en œuvre des enquêtes. Le monitoring des compétences fondamentales bénéficiera également de l'expérience organisationnelle acquise avec COFO, par exemple dans la collaboration avec les cantons et les écoles, sans laquelle de telles enquêtes ne seraient pas envisageables. À cela s'ajoutent les recommandations provenant d'évaluations et d'expertises externes (Fischbach & Ugen, 2018; Maag Merki et al., 2021), ainsi que d'évaluations internes (Bureau HarmoS, 2022) de l'enquête COFO.

Dans l'ensemble, l'enquête COFO a créé des conditions optimales pour le développement futur du monitoring national de l'éducation, en particulier pour l'établissement des bases théoriques, méthodologiques et organisationnelles du monitoring des compétences fondamentales, ainsi que pour l'optimisation continue des processus sous-jacents.

Références bibliographiques

- Angelone, D. (Éd.). (2026). *Conception et mise à l'échelle des tests. ÜGK / COFO / VECOF 2024, Langue de scolarisation et mathématiques 4^e année scolaire. Rapport technique*. Secrétariat de la Banque de données de tâches CDIP (BDT). <https://doi.org/10.48620/90934>
- Angelone, D., Keller, F., Arnold, J., Jaun-Holderegger, B., Leutwiler, L., Nell-Tuor, N., Schönenberger, S., Hauser, M., Eckstein, E., & Erzinger, A. B. (2019). *Machbarkeitsstudie zur Überprüfung der Grundkompetenzen im 4. Schuljahr*. Geschäftsstelle der Aufgabendatenbank EDK.
- Arnold, E., Denecker, C., Locher, F., & Mazzoni, P. (2026). *Study Implementation. ÜGK / COFO / VECOF 2024, School Language and Mathematics Grade 4. Technical Report*. St. Gallen University of Teacher Education (PHSG), Educational Research Service (SRED), Centre for Innovation and Research on Education Systems (CIRSE, DFA/ASP, SUPSI). <https://doi.org/10.48620/90943>
- Behrens, U., & Krelle, M. (2014). Hörverstehen – Ein Forschungsüberblick. *Didaktik Deutsch: Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur*, 19(36), 86-107. <https://doi.org/10.25656/01:17208>
- Benjamini, Y., & Hochberg, Y. (1995). Controlling the False Discovery Rate: A Practical and Powerful Approach to Multiple Testing. *Journal of the Royal Statistical Society Series B*, 57, 289-300. <https://doi.org/10.1111/j.2517-6161.1995.tb02031.x>
- Bollmann, S. S. (2026). *Stichprobendesign, Gewichtung und Varianzschätzung. ÜGK / VECOF / COFO 2024, Schulsprache und Mathematik 4. Schuljahr. Technischer Bericht*. Institut für Erziehungswissenschaft (IFE), Universität Zürich (UZH). <https://doi.org/10.48620/90937>
- Brühwiler, C., & Helmke, A. (2018). Determinanten der Schulleistung. In D. H. Rost, J. R. Sparfeldt, & S. R. Buch (Éds.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (pp. 78-92). Beltz Psychologie Verlags Union. <https://doi.org/10.18747/PHSG-coll3/id/504>
- Bureau HarmoS. (2022). *Vérification de l'atteinte des compétences fondamentales: vision d'ensemble. Rapport du Bureau de coordination pour la mise en œuvre de l'accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (Bureau HarmoS)*. Conférence des directrices et directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). <https://edudoc.ch/record/232875>
- CDIP. (2007). *Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (concordat HarmoS)*. <https://edudoc.ch/record/24710>
- CDIP. (2011a). *Compétences fondamentales pour la langue de scolarisation: standards nationaux de formation adoptés par l'Assemblée plénière de la CDIP le 16 juin 2011*. Conférence des directrices et directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). <https://edudoc.ch/record/96790>
- CDIP. (2011b). *Compétences fondamentales pour les langues étrangères: standards nationaux de formation adoptés par l'Assemblée plénière de la CDIP le 16 juin 2011*. Conférence des directrices et directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). <https://edudoc.ch/record/96779>

- CDIP. (2011c). *Compétences fondamentales pour les mathématiques : standards nationaux de formation adoptés par l'Assemblée plénière de la CDIP le 16 juin 2011*. Conférence des directrices et directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). <https://edudoc.ch/record/96783>
- CDIP. (2011d). *Compétences fondamentales pour les sciences naturelles : standards nationaux de formation adoptés par l'Assemblée plénière de la CDIP le 16 juin 2011*. Conférence des directrices et directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). <https://edudoc.ch/record/96786>
- CDIP. (2014). *Règlement d'organisation concernant la réalisation de la vérification de l'atteinte des compétences fondamentales du 8 mai 2014*. Conférence des directrices et directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). <https://edudoc.ch/record/113129>
- CDIP. (2019). *Vérification de l'atteinte des compétences fondamentales ; domaines disciplinaires à tester dans le cadre de l'enquête 2022 : décision : Décision de l'Assemblée plénière du 25 octobre 2019*. Conférence suisse des directrices et directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). <https://edudoc.ch/record/206950>
- CDIP. (2020a). *Vérification de l'atteinte des compétences fondamentales ; non-réalisation en 2020 de l'enquête prévue et élaboration d'un nouveau calendrier pour les enquêtes 2020 et 2022 : décision*. Conférence des directrices et directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). <https://edudoc.ch/record/209007>
- CDIP. (2020b). *Vérification de l'atteinte des compétences fondamentales ; nouveau calendrier pour les enquêtes auprès d'élèves de 4^e et de 11^e année de scolarité : décision*. Conférence des directrices et directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). <https://edudoc.ch/record/210794>
- CDIP. (2021). *Dispositif : Utilisation des données dans le cadre de la vérification de l'atteinte des compétences fondamentales*. Conférence des directrices et directeurs cantonaux de l'instruction publique. <https://edudoc.ch/record/218326>
- CDIP. (2023). *Monitoring des compétences fondamentales ; décision de mise en œuvre : adoption : Décision de l'Assemblée plénière du 27 octobre 2023*. Conférence des directrices et directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). <https://edudoc.ch/record/232920>
- CDIP. (2025). *Monitoring des compétences fondamentales ; cohorte 2028/2031 ; cadre conceptuel (framework) : décision du 31 octobre 2025*. Conférence des directrices et directeurs cantonaux de l'instruction publique. <https://edudoc.ch/record/243135>
- CIIP. (2011). *Commentaires du Règlement d'application de la Convention scolaire romande*. Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). <https://www.ciip.ch/files/1080/Documents/Documents-officiels/2011/Reglement-applic-commentaires-Conv-scolaire-romande-25-11-2011.pdf>
- Consortium COFO. (2019a). *Vérification de l'atteinte des compétences fondamentales. Rapport national COFO 2016 : mathématiques 11^e année scolaire*. Conférence des directrices et directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) ; Service de la recherche en éducation (SRED). <https://doi.org/10.18747/PHSG-coll3/id/384>

- Consortium COFO. (2019b). *Vérification de l'atteinte des compétences fondamentales. Rapport national COFO 2017: langues 8^e année scolaire*. Conférence des directrices et directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP); Service de la recherche en éducation (SRED).
<https://doi.org/10.18747/PHSG-coll3/id/381>
- Consortium HarmoS Langue de scolarisation. (2010). *Langue de scolarisation. Rapport scientifique de synthèse et modèle de compétences. Version provisoire (avant adoption des standards de base)*. État: 2 février 2010. Pädagogische Hochschule FH Nordwestschweiz; Pädagogische Hochschule Zürich. <https://edudoc.ch/record/87021>
- Consortium HarmoS Langue étrangère. (2009). *Langues étrangères. Rapport scientifique de synthèse et modèle de compétences. Version provisoire (avant adoption des standards de base)*. État: 18 juin 2009. Université de Fribourg. <https://edudoc.ch/record/87024>
- Consortium HarmoS Mathématiques. (2009). *Mathématiques. Rapport scientifique de synthèse et modèle de compétences. Version provisoire (avant adoption des standards de base)*. État: 13 décembre 2009. Pädagogische Hochschule FH Nordwestschweiz. <https://edudoc.ch/record/87029>
- Consortium HarmoS sciences naturelles+. (2009). *Sciences naturelles. Rapport scientifique de synthèse et modèle de compétences. Version provisoire (avant adoption des standards de base)*. État: juillet 2009. Pädagogische Hochschule Bern. <https://edudoc.ch/record/86400>
- Consortium PISA.ch. (2019). *PISA 2018: Les élèves de Suisse en comparaison internationale*. SEFRI/CDIP et Consortium PISA.ch. <https://edudoc.ch/record/207400>
- D-EDK. (2016). *Lehrplan 21 - von der D-EDK Plenarversammlung am 31.10.2014 zur Einführung in den Kantonen freigegebene Vorlage. Bereinigte Fassung vom 29.02.2016*. Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK). https://v-fe.lehrplan.ch/container/V_FE_DE_Gesamtausgabe.pdf
- DEFR, & CDIP. (2023). *Valorisation optimale des chances. Déclaration 2023 sur les objectifs politiques communs concernant l'espace suisse de formation*. Conférence des directrices et directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). <https://edudoc.ch/record/232784>
- Drechsel, B., Prenzel, M., & Seidel, T. (2015). Nationale und internationale Schulleistungsstudien. In E. Wild & J. Möller (Éds.), *Pädagogische Psychologie* (pp. 343-368). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-3-642-41291-2_15
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., Pagani, L. S., Feinstein, L., Engel, M., Brooks-Gunn, J., Sexton, H., Duckworth, K., & Japel, C. (2007). School Readiness and Later Achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428-1446.
<https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1428>
- Ernst Stähli, M., Sapin, M., Pollien, A., Ochsner, M., & Nisple, K. (2025). *MOSAiCH 2024 on Digital Societies and Related Topics. Survey Documentation*. FORS – Swiss Centre of Expertise in the Social Sciences.

- Erzinger, A. B., Angelone, D., Locher, F. M., Prospero, O., Salvisberg, M., & Tomasik, M. (Éds.). (2025). *Rapport national sur la vérification de l'atteinte des compétences fondamentales (COFO) 2023, Langues en 11^e année scolaire: une contribution au monitoring de l'éducation en Suisse*. <https://doi.org/10.48620/85371>
- Erzinger, A. B., Pham, G., Prospero, O., & Salvisberg, M. (Éds.). (2023). *PISA 2022. La Suisse sous la loupe*. Universität Bern. <http://dx.doi.org/10.48350/187065>
- Esser, H. (2006). *Migration, Sprache und Integration (AKI-Forschungsbilanz, 4)*. Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB); Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI). <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-113493>
- Fischbach, A., & Ugen, S. (2018). *ÜGK/COFO Mathematics 2016 Audit Report*. Conférence des directrices et directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). <https://edudoc.ch/record/204067>
- Ganzeboom, H. B. (2010, mai 1). *A New International Socio-Economic Index (ISEI) of Occupational Status for the International Standard Classification of Occupation 2008 (ISCO-08) Constructed with Data from the ISSP 2002–2007: With an Analysis of Quality of Occupational Measurement in ISSP*. Annual Conference of International Social Survey Programme.
- Gerardi, K., Goette, L., & Meier, S. (2013). Numerical Ability Predicts Mortgage Default. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 110(28), 11267-11271. <https://doi.org/10.1073/pnas.1220568110>
- Grossenbacher, S., & Vögeli-Mantovani, U. (2010). *Sprachenpolitik und Bildungsstrategien in der Schweiz*. Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (CSRE). <https://doi.org/10.25656/01:5133>
- Hauser, M., Eckstein, B., & Erzinger, A. B. (2019). *Machbarkeitsstudie Fragebogen ÜGK 2022: Wissenschaftlicher Bericht zur Prüfung der Machbarkeit einer Kontextualisierung der Leistungen von Schülerinnen und Schülern bei Kindern im 4. Schuljahr HarmoS (Projektbericht)*. Pädagogische Hochschule St.Gallen (PHSG). <https://doi.org/10.18747/PHSG-coll3/id/480>
- Herzing, J. M. E., & Erzinger, A. B. (Éds.). (2026). *Kontextfragebogen für Schülerinnen und Schüler und ihre Erziehungsberechtigten: Theoretische Einordnung. ÜGK / COFO / VECOF 2024, Schulsprache und Mathematik 4. Schuljahr. Konzeptioneller Bericht*. Interfaculty Centre for Educational Research (ICER), Universität Bern. <https://doi.org/10.48620/90940>
- Herzing, J. M. E., Röhlke, L., Seiler, S., & Erzinger, A. B. (2023a). *ÜGK / COFO / VECOF 2024 (HarmoS 4), Field Trial 2022, Add-on Study DigiPrim, Parents Data [Data set]*. FORS data service. <https://doi.org/10.48573/x5qv-1r83>
- Herzing, J. M. E., Röhlke, L., Seiler, S., & Erzinger, A. B. (2023b). *ÜGK / COFO / VECOF 2024 (HarmoS 4), Field Trial 2022, Add-on Study DigiPrim, School Principals / School Sites Data [Data set]*. FORS data service. <https://doi.org/10.48573/xnys-b967>

- Imhof, M. (2003). *Zuhören. Psychologische Aspekte Auditiver Informationsverarbeitung*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Karantonis, A., & Sireci, S. G. (2006). The Bookmark Standard-Setting Method: A Literature Review. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 25(1), 4-12. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2006.00047.x>
- Locher, F., Unger, V., Hochweber, J., & Brühwiler, C. (2025). *Studienbuch Empirische Bildungsforschung: Grundlagen und Relevanz für Ausbildung und Schule*. utb GmbH. <https://doi.org/10.36198/9783838564937>
- Maag Merki, K., Giudici, A., Klieme, E., Pant, H.-A., Schreiner, C., & Schudel, K. (2021). *Wissenschaftliches Gutachten der Überprüfung des Erreichens der Grundkompetenzen ÜGK*. Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaften. <https://www.ife.uzh.ch/de/research/maagmerki/forschung2/uegk.html>
- Manu, M., Torppa, M., Vasalampi, K., Lerkkanen, M., Poikkeus, A., & Niemi, P. (2023). Reading Development from Kindergarten to Age 18: The Role of Gender and Parental Education. *Reading Research Quarterly*, 58(4), 505-538. <https://doi.org/10.1002/rrq.518>
- Mitzel, H. C., Lewis, D. M., Patz, R. J., & Green, D. R. (2001). The Bookmark Standard Setting Procedure: Psychological Perspectives. In G. J. Cizek (Éd.), *Setting Performance Standards: Concepts, Methods and Perspectives* (pp. 249-281). Erlbaum Associates Publishers.
- Mullis, I. V. S., & Martin, M. O. (2021). PIRLS 2021 Reading Assessment Framework. In I. V. S. Mullis & M. O. Martin (Éds.), *PIRLS 2021 Assessment Frameworks* (pp. 5-26). International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). https://pirls2021.org/wp-content/uploads/sites/2/2019/04/P21_Frameworks.pdf
- OCDE. (2019). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>
- OCDE. (2021). *Young People with Migrant Parents, Making Integration Work*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/6e773bfe-en>
- OCDE. (2023). *PISA 2022 Results (Volume I) : The State of Learning and Equity in Education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- OCDE. (2024). *PISA 2022 Technical Report*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/01820d6d-en>
- Parsons, S., & Bynner, J. (2005). *Does Numeracy Matter More?* National Research and Development Centre for adult literacy and numeracy, Institute of Education, University of London. <https://www.researchgate.net/publication/245969683>
- Pfost, M., Dörfler, T., & Artelt, C. (2012). Reading Competence Development of Poor Readers in a German Elementary School Sample: An Empirical Examination of the Matthew Effect Model. *Journal of Research in Reading*, 35(4), 411-426. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2010.01478.x>

- Philpot, R., Lindquist, M., Mullis, I. V. S., & Aldrich, C. E. A. (2021). TIMSS 2023 Mathematics Framework. In I. V. S. Mullis, M. O. Martin, & M. von Davier (Éds.), *TIMSS 2023 Assessment Frameworks* (pp. 5-18). TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College. <https://doi.org/10.17509/2023-framework>
- Prenzel, M., & Sälzer, C. (2019). Large-Scale Assessments of Educational Systems. In R. Becker (Éd.), *Research Handbook on the Sociology of Education* (pp. 536-552). Edward Elgar Publishing Limited. <https://doi.org/10.4337/9781788110426.00041>
- Repubblica e Cantone Ticino (Éd.). (2022). *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese*. Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport. <https://pianodistudio.edu.ti.ch/wp-content/uploads/2024/01/Piano-di-studio-perfezionato.pdf>
- Ritchie, S. J., & Bates, T. C. (2013). Enduring Links from Childhood Mathematics and Reading Achievement to Adult Socioeconomic Status. *Psychological Science*, 24(7), 1301-1308. <https://doi.org/10.1177/0956797612466268>
- Robitzsch, A., Kiefer, T., & Wu, M. (2022). *TAM: Test Analysis Modules* [Logiciel]. <https://doi.org/10.32614/CRAN.package.TAM>
- Robitzsch, A., Pham, G., & Yanagida, T. (2016). Fehlende Daten und Plausible Values. In S. Breit & C. Schreiner (Éds.), *Large-Scale Assessment mit R: Methodische Grundlagen der österreichischen Bildungsstandardüberprüfung* (pp. 259-293). facultas.
- Rölke, H. (2012). The ItemBuilder : A Graphical Authoring System for Complex Item Development. In T. Bastiaens & G. Marks (Éds.), *Proceedings of E-Learn 2012: World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education 1* (pp. 344-353). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Rost, J. (2004). *Lehrbuch Testtheorie, Testkonstruktion* (2^e éd.). Huber.
- Sälzer, C., Reiss, K., Schiepe-Tiska, A., Prenzel, M., & Heinze, A. (2013). Zwischen Grundlagenwissen Und Anwendungsbezug: Mathematische Kompetenz Im Internationalen Vergleich. In M. Prenzel, C. Sälzer, E. Klieme, & O. Köller (Éds.), *PISA 2012. Fortschritte Und Herausforderungen in Deutschland* (pp. 49-97). Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:18838>
- Schmellentin, C., & Lindauer, T. (2020). Sprachbewusster Fachunterricht – Entwicklungsperspektiven für eine interdisziplinäre Fachdidaktik. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 42, 669-677. <https://doi.org/10.25656/01:21585>
- Schult, J., Mahler, N., Fauth, B., & Lindner, M. A. (2022). Did Students Learn Less during the COVID-19 Pandemic ? Reading and Mathematics Competencies before and after the First Pandemic Wave. *School Effectiveness and School Improvement*, 33(4), 544-563. <https://doi.org/10.1080/09243453.2022.2061014>
- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (Éds.). (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/6023>

- Stiggins, R. J. (1982). An Analysis of the Dimensions of Job-related Reading. *Reading World*, 21(3), 237-247. <https://doi.org/10.1080/19388078209557650>
- Suárez-Orozco, C., Abo-Zena, M. M., & Marks, A. K. (Éds.). (2015). *Transitions: The Development of Children of Immigrants*. NYU Press. <https://nyupress.org/9780814770177/transitions/>
- Uslu, S., & Seiler, S. (Éds.). (2026). *Data Manual. ÜGK / COFO / VECOF 2024, School Language and Mathematics Grade 4. Data Documentation*. Interfaculty Centre for Educational Research (ICER), University of Bern. <https://doi.org/10.48620/90942>
- Vieluf, S., Praetorius, A.-K., Rakoczy, K., Kleinknecht, M., & Pietsch, M. (2020). Angebots-Nutzungs-Modelle der Wirkweise des Unterrichts. Ein kritischer Vergleich verschiedener Modellvarianten. In A.-K. Praetorius, J. Grünkorn, & E. Klieme (Éds.), *Empirische Forschung zu Unterrichtsqualität. Theoretische Grundfragen und quantitative Modellierungen* (pp. 63-80). Beltz Juventa. <https://doi.org/10.25656/01:25864>
- von Davier, M., Gonzalez, E., & Mislevy, R. J. (2009). What Are Plausible Values and Why Are They Useful? In M. von Davier & D. Hastaedt (Éds.), *IERI Monograph Series. Issues and Methodologies in Large-Scale Assessments* (Vol. 2, pp. 9-36). EA-ETS Research Institute.

Figures et tableaux

[Figure 3.1](#) Proportion d'élèves atteignant les compétences fondamentales dans le domaine de la compréhension orale en langue de scolarisation, par canton – p. 25

[Figure 3.2](#) Proportion d'élèves atteignant les compétences fondamentales dans le domaine de la compréhension écrite en langue de scolarisation, par canton – p. 26

[Figure 3.3](#) Proportion d'élèves atteignant les compétences fondamentales dans le domaine des mathématiques, par canton – p. 27

[Figure 4.1](#) Répartition de la caractéristique « genre » dans les cantons – p. 29

[Figure 4.2](#) Proportions d'élèves atteignant les compétences fondamentales dans les différents domaines disciplinaires ou de compétence, en fonction du genre – p. 30

[Figure 4.3](#) Répartition de la caractéristique « origine sociale » dans les cantons – p. 31

[Figure 4.4](#) Proportions d'élèves atteignant les compétences fondamentales dans les différents domaines disciplinaires ou de compétence, en fonction de l'origine sociale – p. 32

[Figure 4.5](#) Répartition de la caractéristique « langue parlée à la maison » dans les cantons – p. 33

[Figure 4.6](#) Proportions d'élèves atteignant les compétences fondamentales dans les différents domaines disciplinaires ou de compétence, en fonction de la langue parlée à la maison – p. 34

[Figure 4.7](#) Répartition de la caractéristique « statut migratoire » dans les cantons – p. 35

[Figure 4.8](#) Proportions d'élèves atteignant les compétences fondamentales dans les différents domaines disciplinaires ou de compétence, en fonction du statut migratoire – p. 36

[Figure 4.9](#) Proportion d'élèves atteignant les compétences fondamentales dans les domaines disciplinaires ou de compétence, pour la combinaison des caractéristiques « genre » et « langue parlée à la maison » – p. 38

[Figure 4.10](#) Proportion des groupes combinés dans la population d'élèves – p. 39

[Figure 4.11](#) Proportion d'élèves atteignant les compétences fondamentales dans les domaines disciplinaires ou de compétence, selon les groupes combinés – p. 42

[Tableau 2.1](#) Taille de l'échantillon, taille de la population COFO et taux de couverture – p. 13

[Tableau A.1](#) Différences entre groupes selon les caractéristiques individuelles dans les proportions d'élèves atteignant les compétences fondamentales dans les domaines disciplinaires et de compétence – p. 61

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

Tableau A.1: Différences entre groupes selon les caractéristiques individuelles dans les proportions d'élèves atteignant les compétences fondamentales dans les domaines disciplinaires et de compétence

Domaine disciplinaire ou de compétence	Caractéristiques individuelles	Désignation de la différence	Différence en points de pourcentage et significativité
Compréhension orale	Genre	Garçons – Filles	0.8, n.s.
Compréhension orale	Origine sociale	2 ^e quart – Quart inférieur	11.8, sig.
Compréhension orale	Origine sociale	3 ^e quart – Quart inférieur	17.9, sig.
Compréhension orale	Origine sociale	Quart supérieur – Quart inférieur	22.7, sig.
Compréhension orale	Origine sociale	3 ^e quart – 2 ^e quart	6, sig.
Compréhension orale	Origine sociale	Quart supérieur – 2 ^e quart	10.9, sig.
Compréhension orale	Origine sociale	Quart supérieur – 3 ^e quart	4.8, sig.
Compréhension orale	Langue parlée à la maison	Langue de scolarisation et autre(s) langue(s) – Uniquement langue de scolarisation	-4.6, sig.
Compréhension orale	Langue parlée à la maison	Uniquement autre(s) langue(s) – Uniquement langue de scolarisation	-22.5, sig.
Compréhension orale	Langue parlée à la maison	Uniquement autre(s) langue(s) – Langue de scolarisation et autre(s) langue(s)	-17.9, sig.
Compréhension orale	Statut migratoire	Issus de la migration (2 ^e génération) – Non issus de la migration	-13.2, sig.
Compréhension orale	Statut migratoire	Issus de la migration (1 ^{re} génération) – Non issus de la migration	-20.9, sig.
Compréhension orale	Statut migratoire	Issus de la migration (1 ^{re} génération) – Issus de la migration (2 ^e génération)	-7.6, sig.
Compréhension écrite	Genre	Garçons – Filles	-2.4, sig.
Compréhension écrite	Origine sociale	2 ^e quart – Quart inférieur	8.4, sig.
Compréhension écrite	Origine sociale	3 ^e quart – Quart inférieur	14.9, sig.
Compréhension écrite	Origine sociale	Quart supérieur – Quart inférieur	21.9, sig.
Compréhension écrite	Origine sociale	3 ^e quart – 2 ^e quart	6.5, sig.
Compréhension écrite	Origine sociale	Quart supérieur – 2 ^e quart	13.5, sig.
Compréhension écrite	Origine sociale	Quart supérieur – 3 ^e quart	7, sig.
Compréhension écrite	Langue parlée à la maison	Langue de scolarisation et autre(s) langue(s) – Uniquement langue de scolarisation	-0.6, n.s.
Compréhension écrite	Langue parlée à la maison	Uniquement autre(s) langue(s) – Uniquement langue de scolarisation	-14.6, sig.
Compréhension écrite	Langue parlée à la maison	Uniquement autre(s) langue(s) – Langue de scolarisation et autre(s) langue(s)	-14, sig.
Compréhension écrite	Statut migratoire	Issus de la migration (2 ^e génération) – Non issus de la migration	-7.9, sig.
Compréhension écrite	Statut migratoire	Issus de la migration (1 ^{re} génération) – Non issus de la migration	-14.9, sig.
Compréhension écrite	Statut migratoire	Issus de la migration (1 ^{re} génération) – Issus de la migration (2 ^e génération)	-7, n.s.
Mathématiques	Genre	Garçons – Filles	1.9, sig.
Mathématiques	Origine sociale	2 ^e quart – Quart inférieur	10.7, sig.
Mathématiques	Origine sociale	3 ^e quart – Quart inférieur	18.4, sig.
Mathématiques	Origine sociale	Quart supérieur – Quart inférieur	26.8, sig.
Mathématiques	Origine sociale	3 ^e quart – 2 ^e quart	7.7, sig.
Mathématiques	Origine sociale	Quart supérieur – 2 ^e quart	16.1, sig.
Mathématiques	Origine sociale	Quart supérieur – 3 ^e quart	8.4, sig.
Mathématiques	Langue parlée à la maison	Langue de scolarisation et autre(s) langue(s) – Uniquement langue de scolarisation	-2.2, n.s.
Mathématiques	Langue parlée à la maison	Uniquement autre(s) langue(s) – Uniquement langue de scolarisation	-17.2, sig.
Mathématiques	Langue parlée à la maison	Uniquement autre(s) langue(s) – Langue de scolarisation et autre(s) langue(s)	-14.9, sig.
Mathématiques	Statut migratoire	Issus de la migration (2 ^e génération) – Non issus de la migration	-9.9, sig.
Mathématiques	Statut migratoire	Issus de la migration (1 ^{re} génération) – Non issus de la migration	-11.1, sig.
Mathématiques	Statut migratoire	Issus de la migration (1 ^{re} génération) – Issus de la migration (2 ^e génération)	-1.1, n.s.

Annexe B : Portraits cantonaux

Guide de lecture pour les portraits cantonaux

Les portraits cantonaux complètent les résultats présentés dans le rapport. Leur objectif est d'offrir une vue d'ensemble synthétique des résultats de chaque canton à l'enquête COFO 2024 sur l'atteinte des compétences fondamentales en langue de scolarisation (domaines compréhension orale et compréhension écrite) ainsi qu'en mathématiques.

Chaque portrait contient les éléments suivants :

Nom du canton

Les cantons ayant des parties linguistiques différentes disposent d'un portrait distinct pour ces parties (voir section [2.1.2](#)).

Population et échantillon

Au début de la première page de chaque portrait figurent des informations sur les principales étapes du tirage de l'échantillon, ainsi que sur la participation effective des écoles et des élèves de 4^e année HarmoS dans le canton. De plus amples informations sur le plan de l'échantillonnage ainsi que sur les différents taux de couverture et de participation se trouvent dans le rapport technique ([Bollmann, 2026](#)).

Design de l'échantillonnage : En fonction de la taille de la population des élèves du canton, différentes procédures d'échantillonnage ont été utilisées (voir section [2.1.2](#)).

Taux d'exclusion au niveau de l'école : Estimation de la part d'élèves scolarisés dans des écoles spécialisées qui seraient en 4^e année HarmoS dans une école ordinaire. Les écoles spécialisées n'ont pas participé à l'enquête COFO.

Taux d'exclusion au niveau des élèves : Pourcentage d'élèves exclus sur décision de la direction ou du personnel enseignant pour l'une des raisons suivantes : élèves ayant des connaissances très limitées dans la langue du test, ou élèves présentant des besoins éducatifs spécifiques les empêchant de participer de façon autonome au test.

Couverture estimée : Proportion indiquant dans quelle mesure la population cible (voir la définition de la population dans la section [2.1.1](#)) est couverte par la population COFO. Elle est basée sur le taux d'exclusion au niveau des écoles et des élèves.

Taille de la population COFO : Taille estimée de la population des élèves représentée par l'échantillon ayant participé à l'enquête, calculée sur la base de la somme des poids d'échantillonnage. Il convient de noter que, notamment dans les cantons avec un échantillonnage en deux étapes, cette estimation dépend fortement de la fiabilité des listes d'élèves et d'écoles utilisées pour le tirage de l'échantillon, et peut donc s'écarter du nombre réel d'élèves.

Taux de participation des écoles : Pourcentage des écoles sélectionnées (y compris les écoles de remplacement) ayant participé à l'enquête. Les écoles de remplacement ont été invitées à participer, car certaines écoles initialement sélectionnées n'ont pas participé pour des raisons techniques ou en raison d'un refus de participation. Le taux de participation n'est donc pas affecté lorsqu'une école sélectionnée a pu être remplacée par une école de remplacement ayant effectivement participé à l'enquête.

Taux de participation des élèves : Pourcentage pondéré (selon les poids d'échantillonnage) des élèves sélectionnés ayant effectivement participé à l'enquête COFO.

Nombre d'élèves participants : Nombre d'élèves ayant effectivement participé à l'enquête COFO.

Caractéristiques de la population cantonale

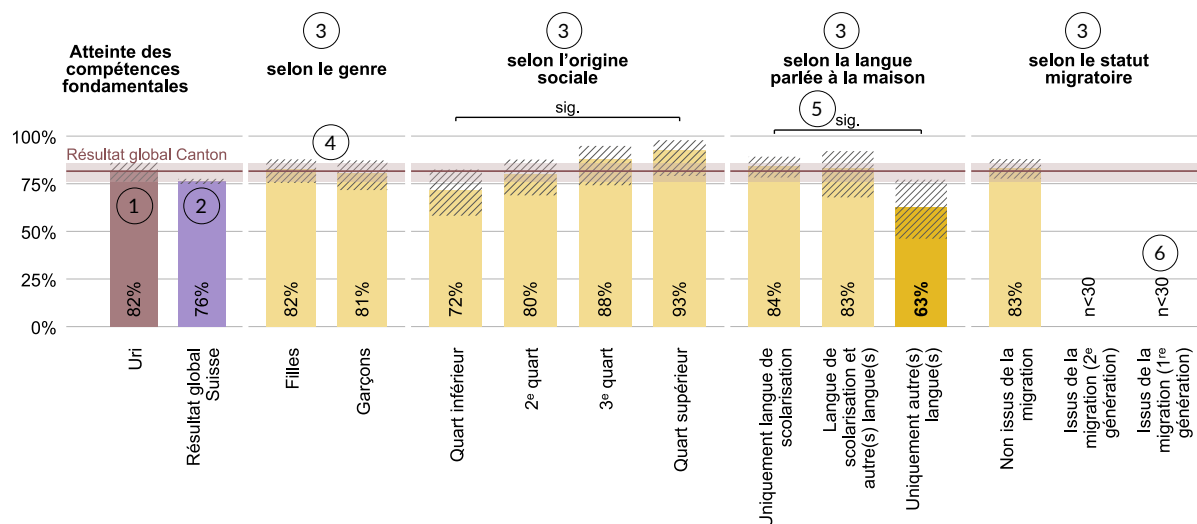
Les portraits présentent la distribution pondérée de l'échantillon cantonal selon les différentes catégories des caractéristiques sociodémographiques : *genre, origine sociale, langue parlée à la maison et statut migratoire* (voir chapitre 4). La pondération permet d'extrapoler les données des échantillons cantonaux à l'ensemble des populations cantonales COFO (voir section 2.1.3). Les diagrammes à barres représentent la distribution en pourcentage des élèves. Les valeurs ont été estimées pour la population COFO concernée et comportent donc une certaine marge d'incertitude (voir chapitre 4). Pour cette raison, les graphiques indiquent entre parenthèses l'intervalle de confiance à 95% associé à la valeur estimée.

La représentation de la distribution de l'échantillon cantonal selon les caractéristiques sociodémographiques permet une meilleure interprétation des résultats, notamment en ce qui concerne l'influence de ces différentes caractéristiques sur le résultat global cantonal.

On trouvera dans le chapitre 4 du rapport les distributions de ces caractéristiques pour l'ensemble des cantons (figures 4.1, 4.3, 4.5 et 4.7), ainsi que le résultat global pour la Suisse.

Atteinte des compétences fondamentales

Les portraits cantonaux présentent, pour chacun des domaines évalués (compréhension orale et écrite dans la langue de scolarisation, ainsi que mathématiques), un diagramme en barres comme celui ci-dessous, qui contient les informations énumérées ci-après.



1. **Canton** : La première barre indique la proportion d'élèves du canton qui atteignent les compétences fondamentales. Cette valeur est également mise en évidence par une ligne horizontale servant de référence centrale de comparaison.
2. **Résultat global Suisse**
3. **Caractéristiques individuelles (genre, origine sociale, langue parlée à la maison, statut migratoire)** : Pour chaque caractéristique individuelle, le pourcentage des élèves dans le canton atteignant la compétence fondamentale est indiqué. Les pourcentages correspondants pour l'ensemble de la Suisse sont présentés au chapitre 4 du rapport.
4. Les hachures situées au sommet des barres indiquent l'intervalle de confiance à 95% des pourcentages estimés. Les valeurs qui diffèrent de manière statistiquement significative du résultat global cantonal sont indiquées en gras et mises en évidence par une teinte jaune foncé (pour les caractéristiques individuelles, mais non pour le résultat global). Une différence entre deux valeurs mesurées (p. ex. entre le résultat global du canton et celui d'une catégorie de comparaison) est considérée comme statistiquement significative lorsque la probabilité qu'elle soit due au hasard est très faible (inférieure à 5% ; voir chapitre 4 pour plus d'informations sur le calcul des intervalles de confiance et la significativité statistique).
5. Des accolades reliant deux barres (p. ex. le premier et le quatrième quart de l'origine sociale) indiquent que les résultats de ces groupes diffèrent de manière statistiquement significative. Si aucune accolade n'est présente entre deux catégories d'une même variable (p. ex. entre le

deuxième et le troisième quart), cela indique qu'aucune différence statistiquement significative n'a été observée. La significativité statistique a été calculée conformément à la méthode décrite dans la section précédente.

6. Les résultats des groupes comptant moins de 30 élèves ne sont pas affichés.

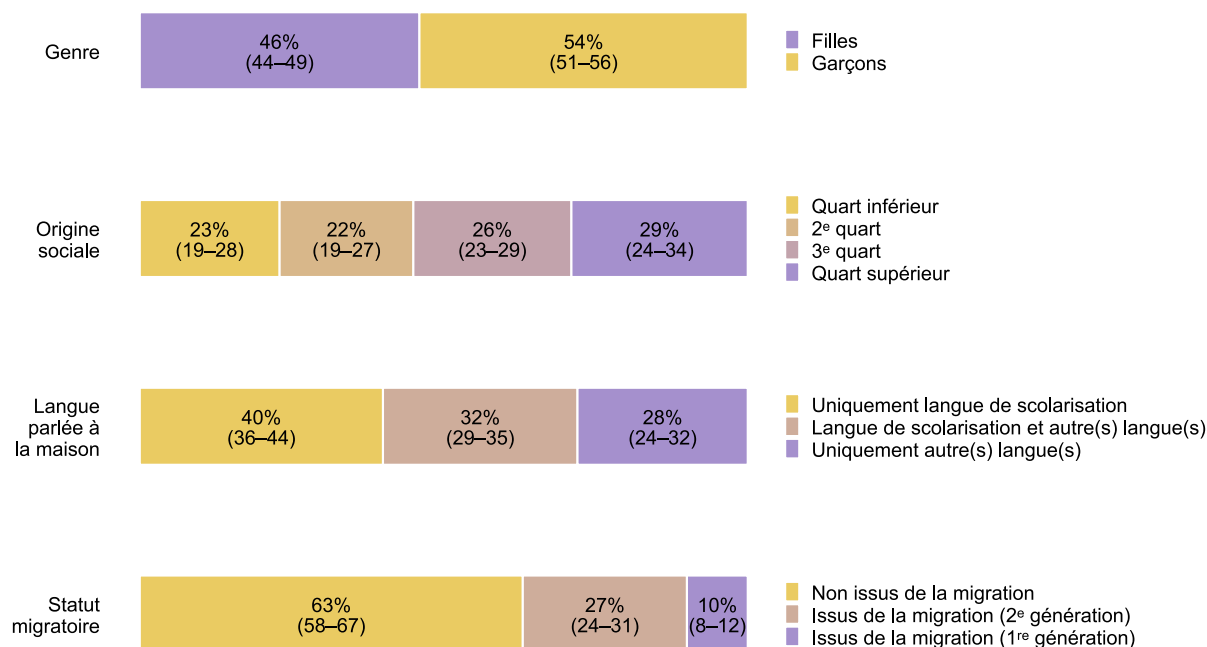


Zurich

Population et échantillon

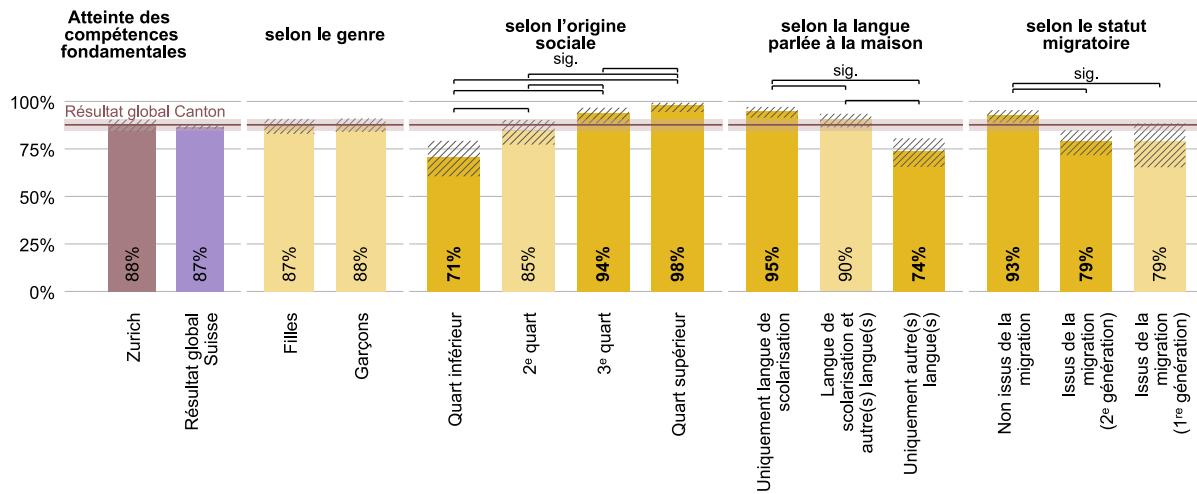
Design de l'échantillonnage : Procédure en deux étapes	
Taux d'exclusion des élèves au niveau école : 1.4%	Taux d'exclusion au niveau des élèves : 2.8%
Couverture estimée : 95.8%	
Taille de la population COFO : 14 603	
Taux de participation au niveau école : 93.2%	Taux de participation au niveau des élèves : 93.4%
Nombre d'élèves participants (échantillon réalisé) : 1 156	

Caractéristiques de la population cantonale

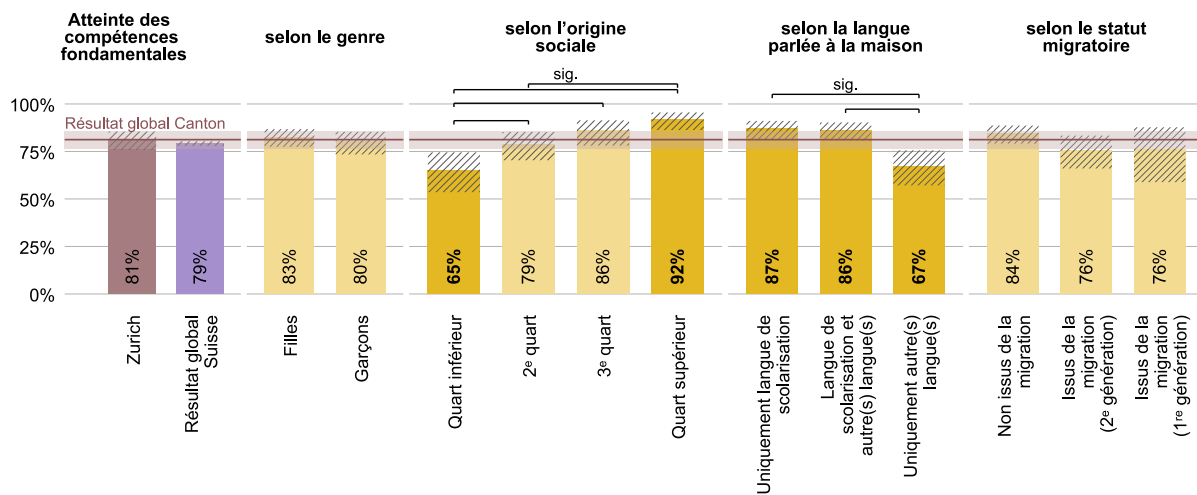


Atteinte des compétences fondamentales

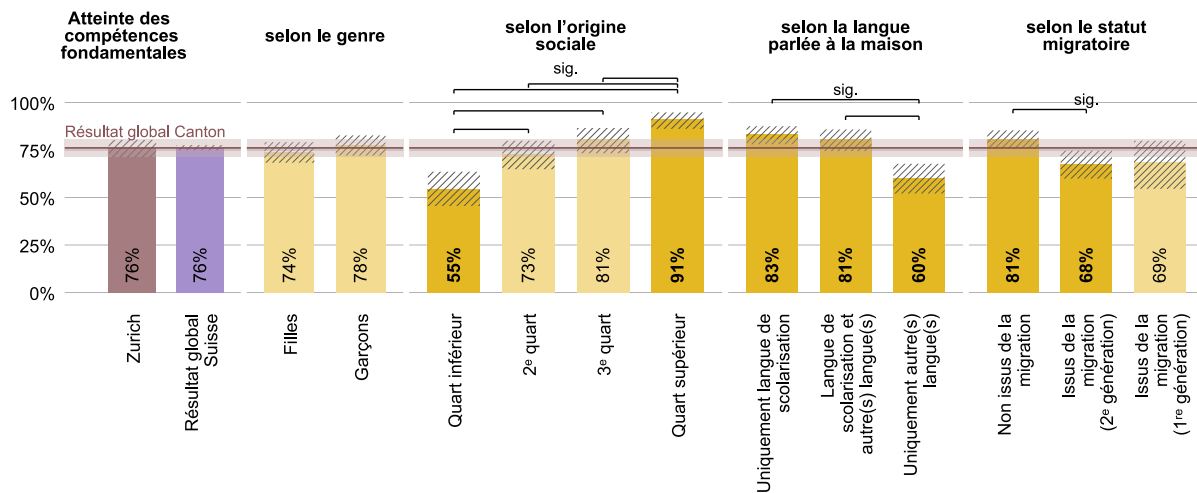
Compréhension orale dans la langue de scolarisation



Compréhension écrite dans la langue de scolarisation



Mathématiques



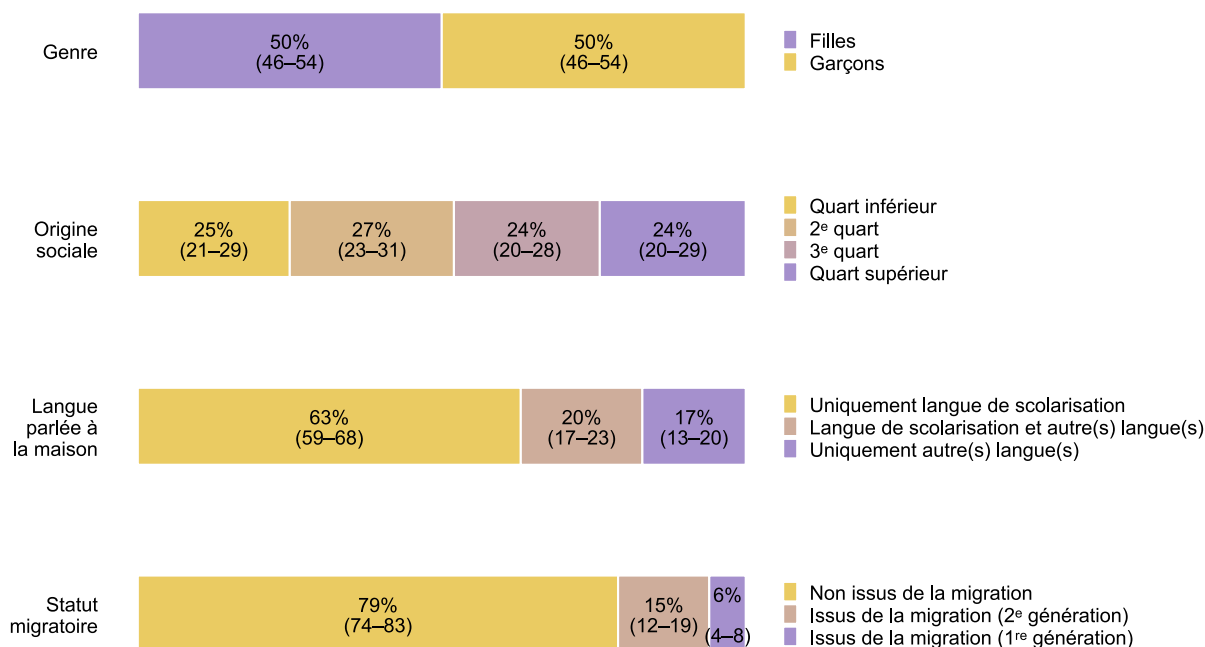


Berne (partie germanophone)

Population et échantillon

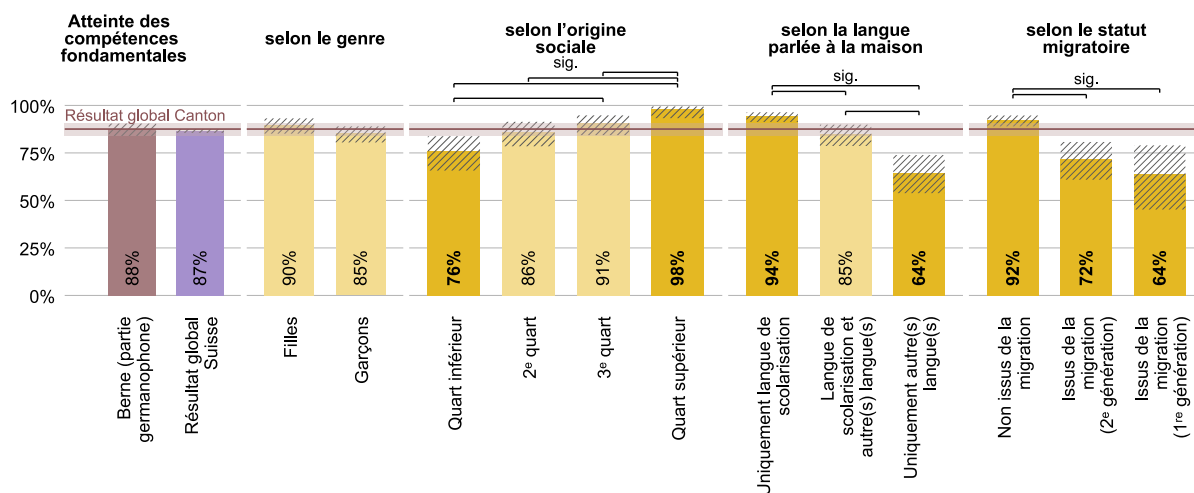
Design de l'échantillonnage : Procédure en deux étapes	
Taux d'exclusion des élèves au niveau école : 2.4%	Taux d'exclusion au niveau des élèves : 1.8%
Couverture estimée : 95.8%	
Taille de la population COFO : 9 223	
Taux de participation au niveau école : 95.0%	Taux de participation au niveau des élèves : 95.3%
Nombre d'élèves participants (échantillon réalisé) : 846	

Caractéristiques de la population cantonale

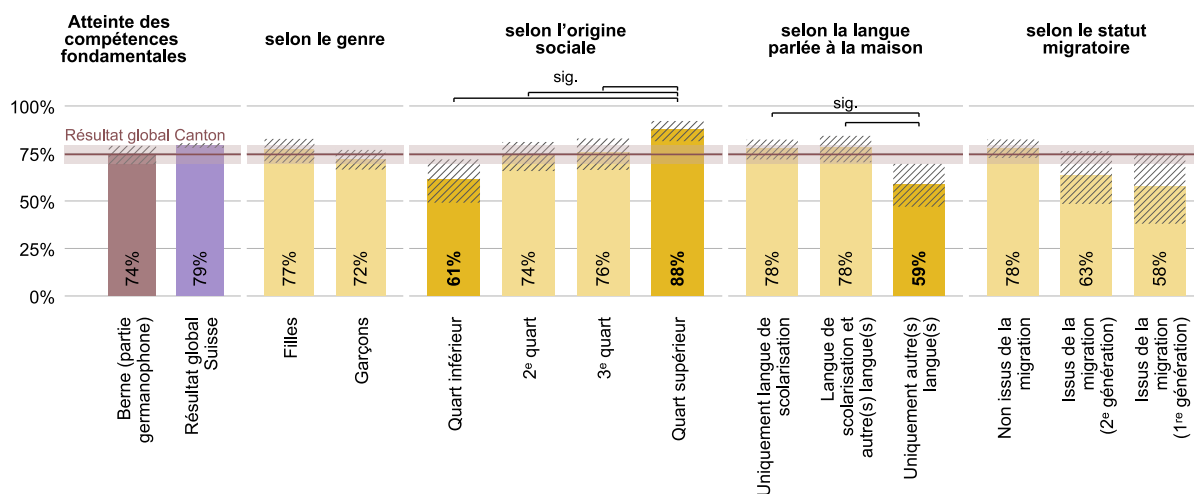


Atteinte des compétences fondamentales

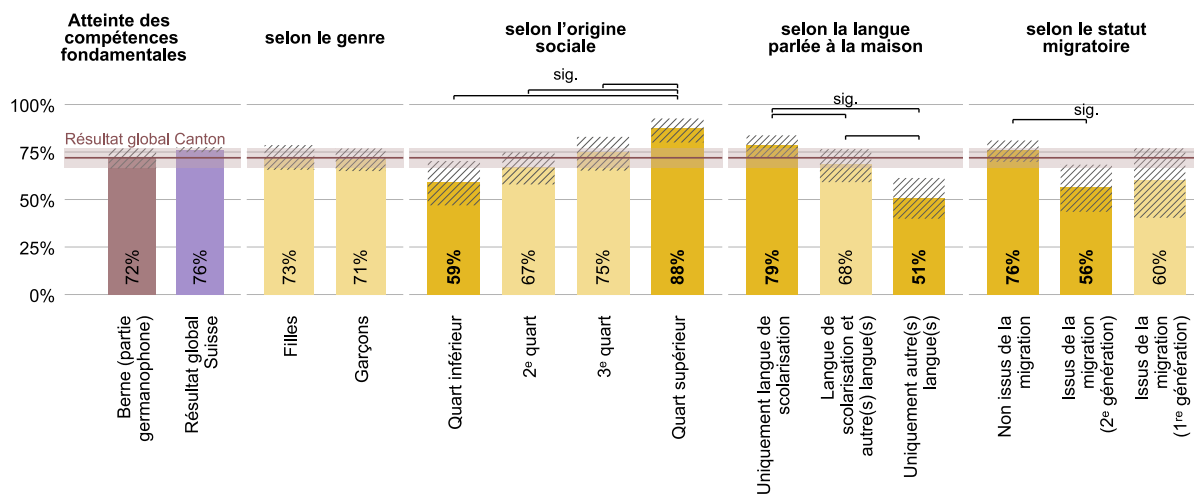
Compréhension orale dans la langue de scolarisation



Compréhension écrite dans la langue de scolarisation



Mathématiques



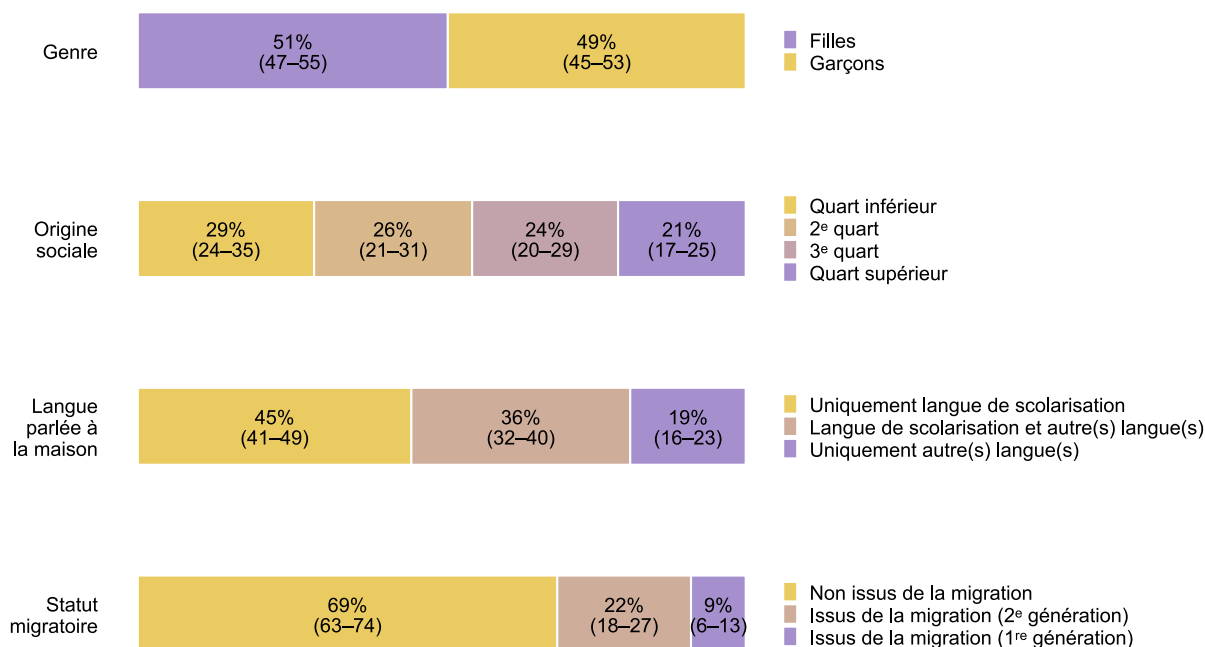


Berne (partie francophone)

Population et échantillon

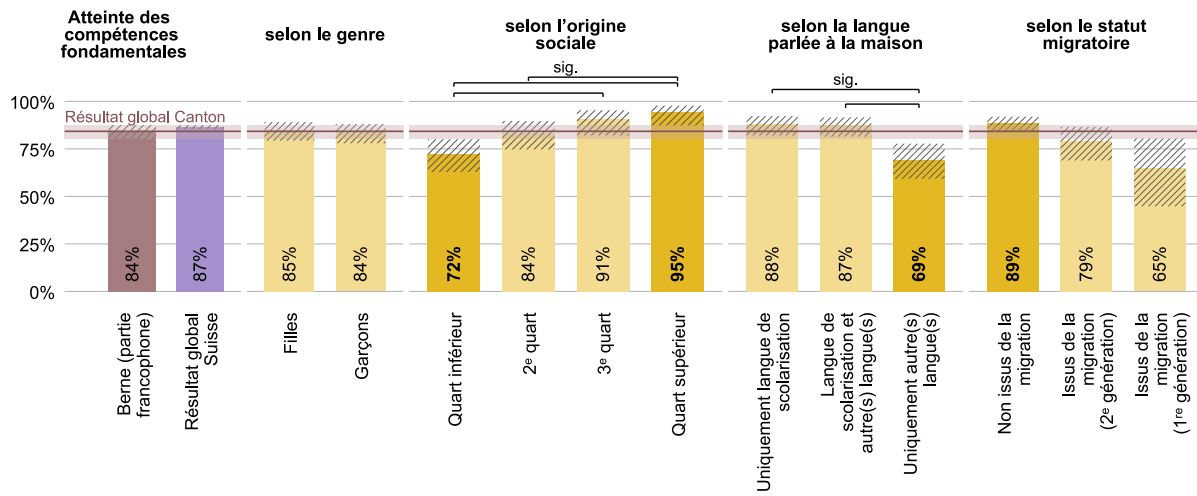
Design de l'échantillonnage : Design mixte	
Taux d'exclusion des élèves au niveau école : 0.0%	Taux d'exclusion au niveau des élèves : 1.8%
Couverture estimée : 98.2%	
Taille de la population COFO : 823	
Taux de participation au niveau école : 88.4%	Taux de participation au niveau des élèves : 93.6%
Nombre d'élèves participants (échantillon réalisé) : 642	

Caractéristiques de la population cantonale

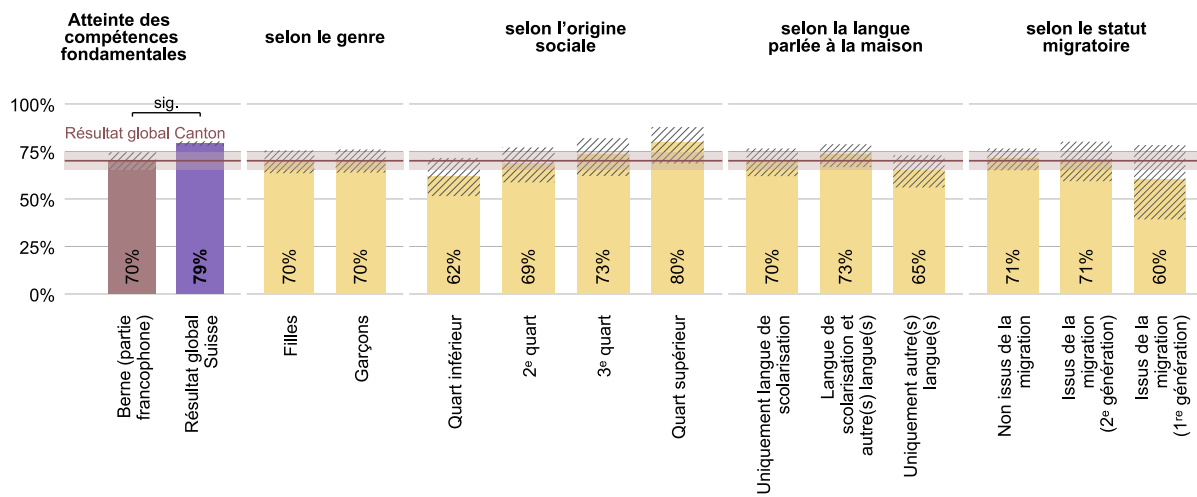


Atteinte des compétences fondamentales

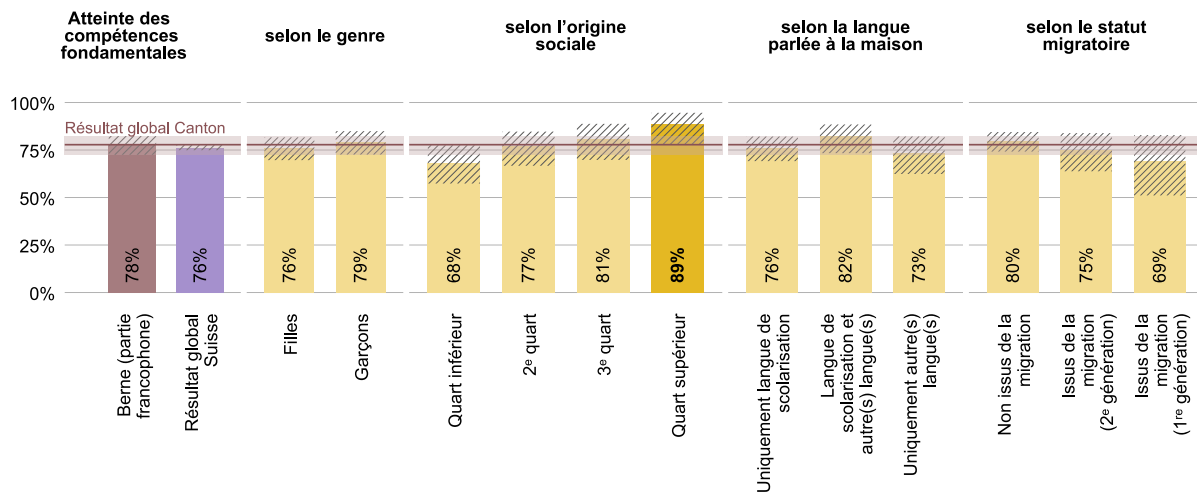
Compréhension orale dans la langue de scolarisation



Compréhension écrite dans la langue de scolarisation



Mathématiques



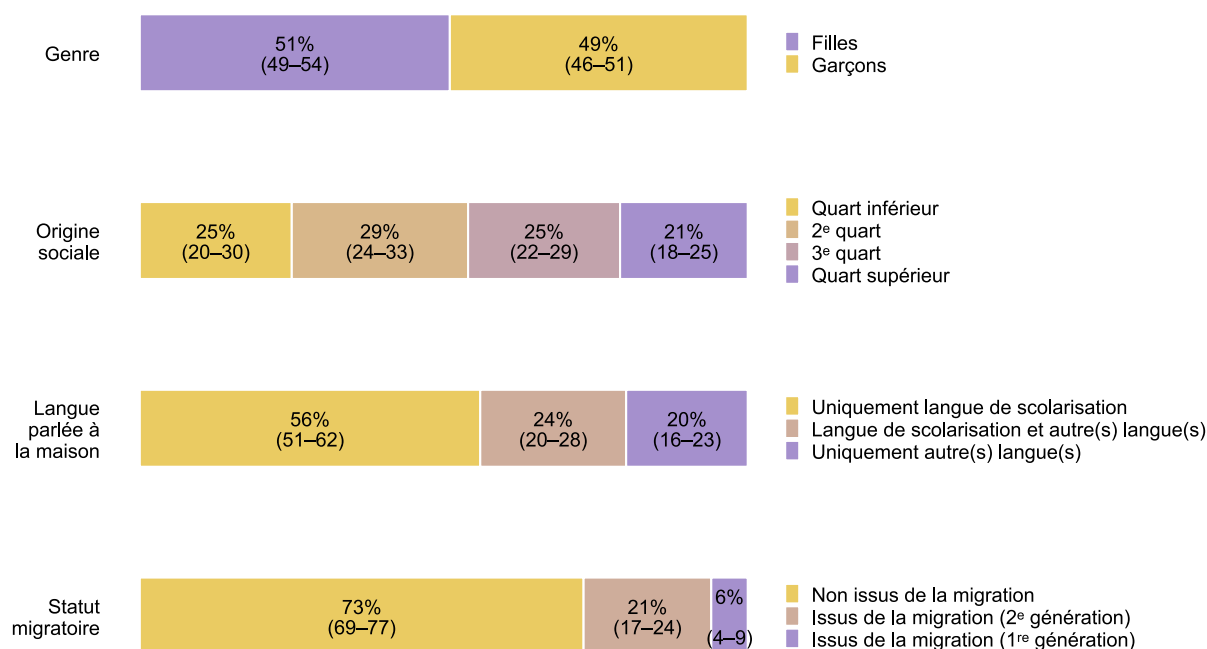


Lucerne

Population et échantillon

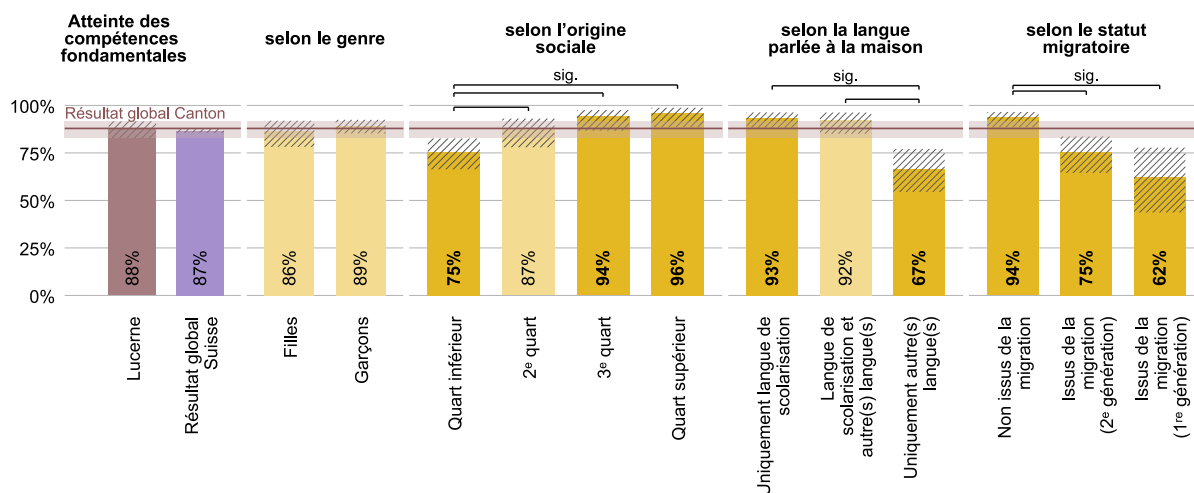
Design de l'échantillonnage : Procédure en deux étapes	
Taux d'exclusion des élèves au niveau école : 1.7%	Taux d'exclusion au niveau des élèves : 2.8%
Couverture estimée : 95.5%	
Taille de la population COFO : 4 156	
Taux de participation au niveau école : 96.3%	Taux de participation au niveau des élèves : 90.7%
Nombre d'élèves participants (échantillon réalisé) : 827	

Caractéristiques de la population cantonale

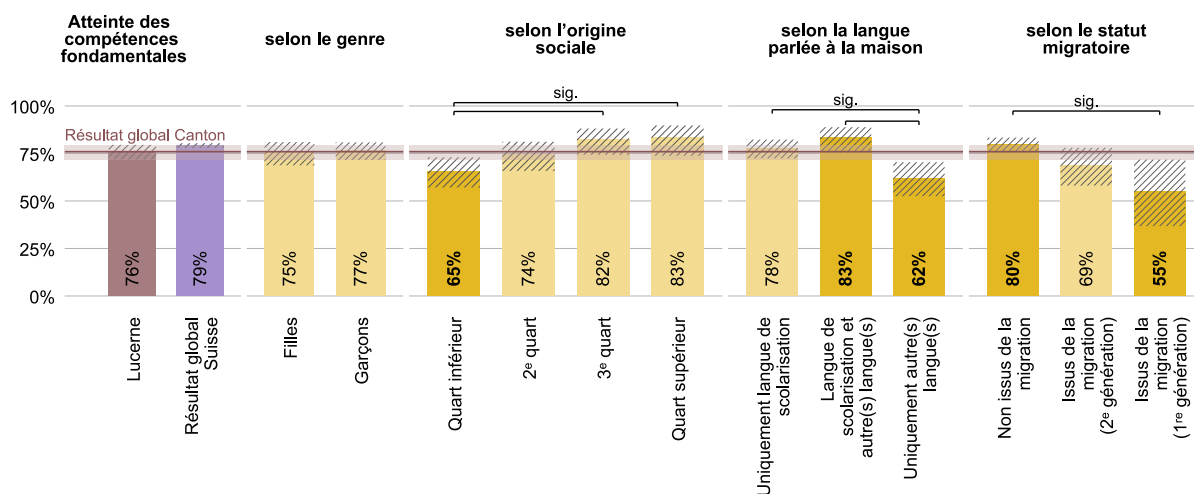


Atteinte des compétences fondamentales

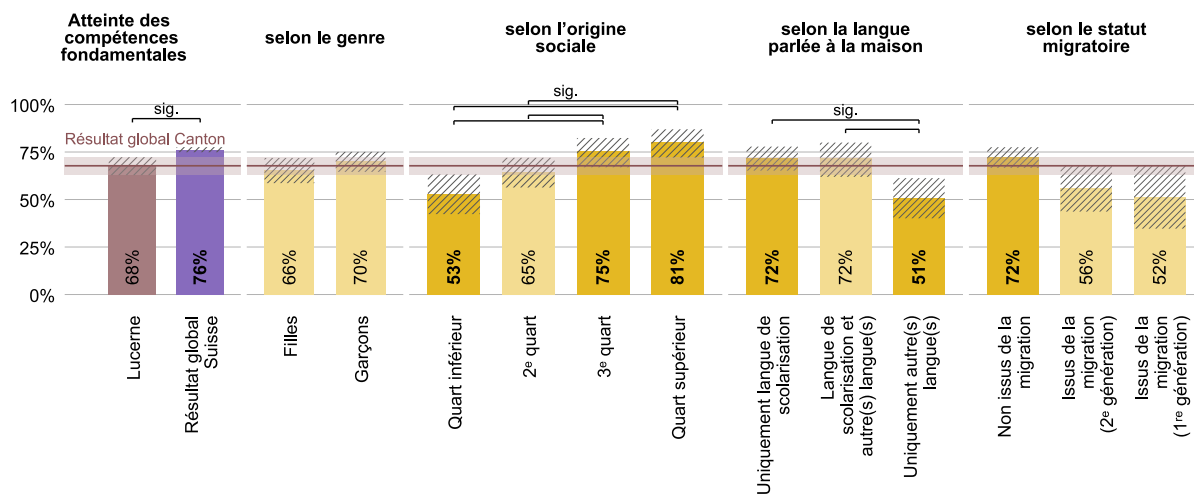
Compréhension orale dans la langue de scolarisation



Compréhension écrite dans la langue de scolarisation



Mathématiques



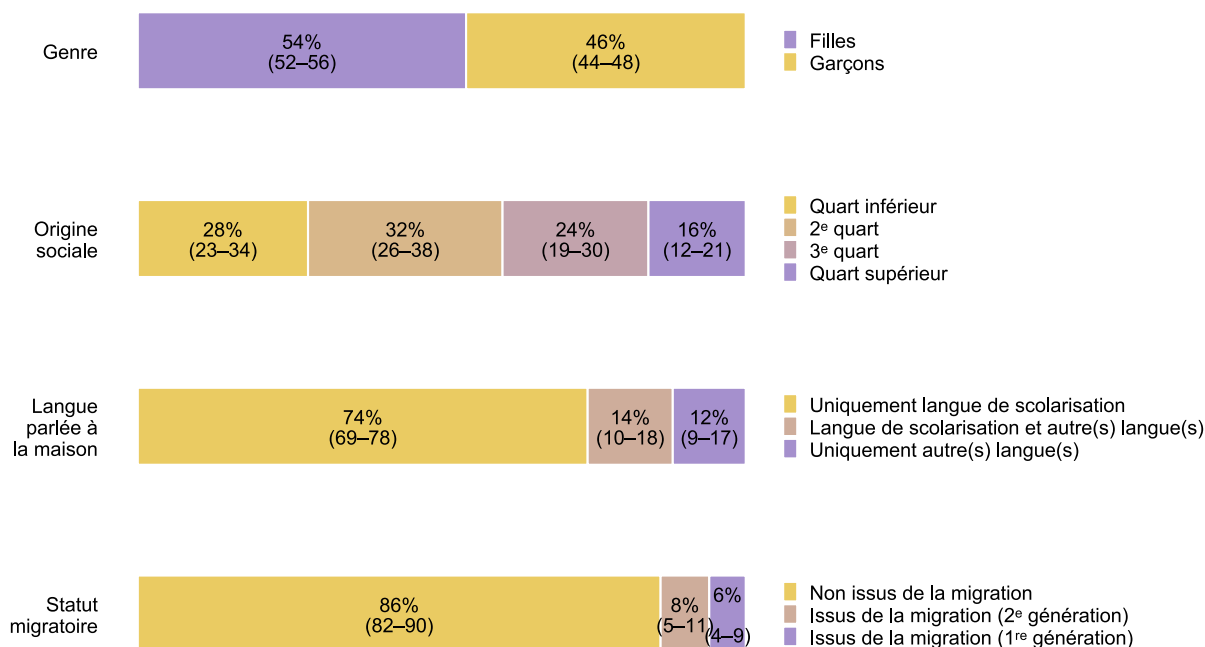


Uri

Population et échantillon

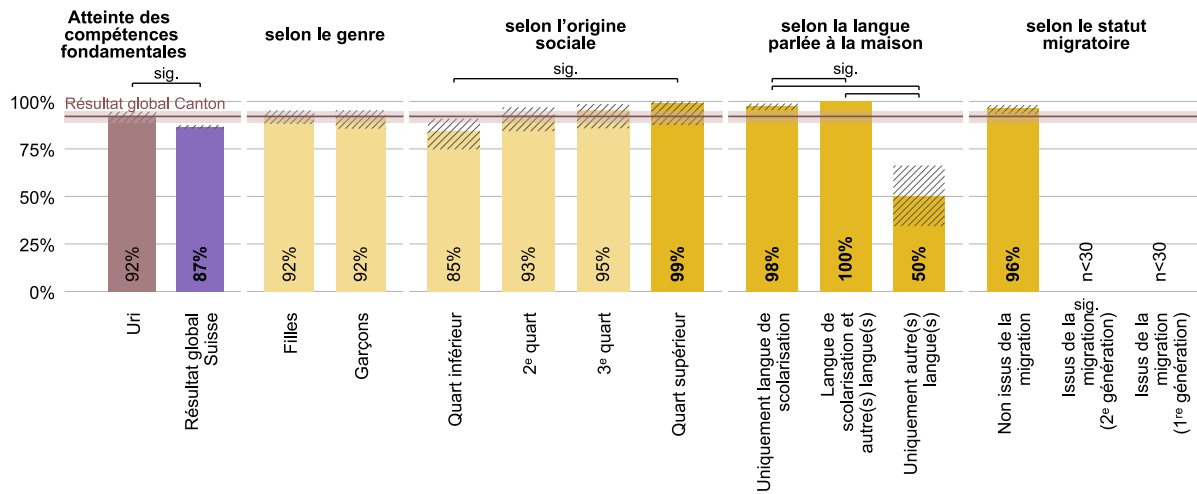
Design de l'échantillonnage : Recensement scolaire	
Taux d'exclusion des élèves au niveau école : 0.6%	Taux d'exclusion au niveau des élèves : 1.6%
Couverture estimée : 97.8%	
Taille de la population COFO : 353	
Taux de participation au niveau école : 94.4%	Taux de participation au niveau des élèves : 94.5%
Nombre d'élèves participants (échantillon réalisé) : 329	

Caractéristiques de la population cantonale

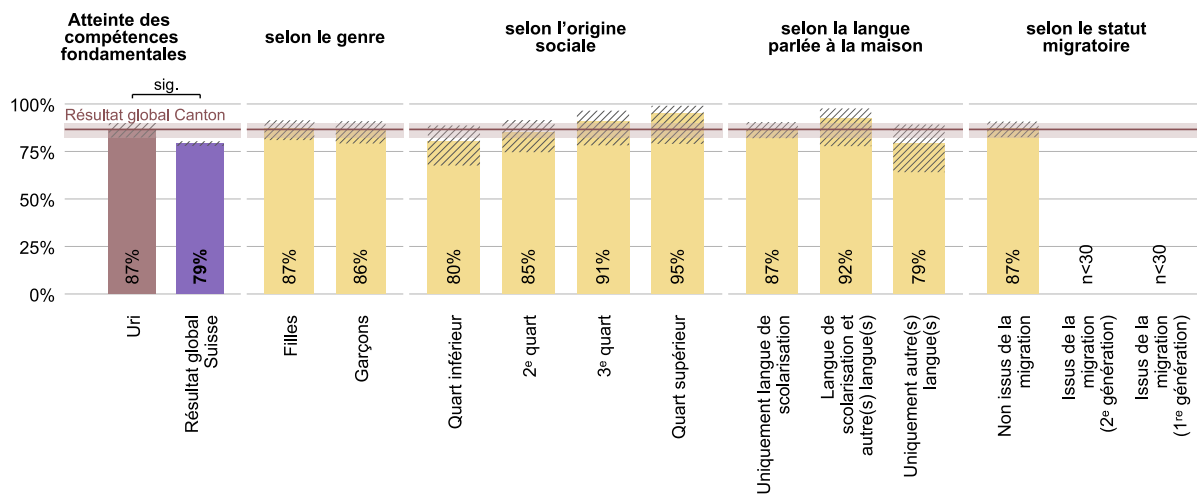


Atteinte des compétences fondamentales

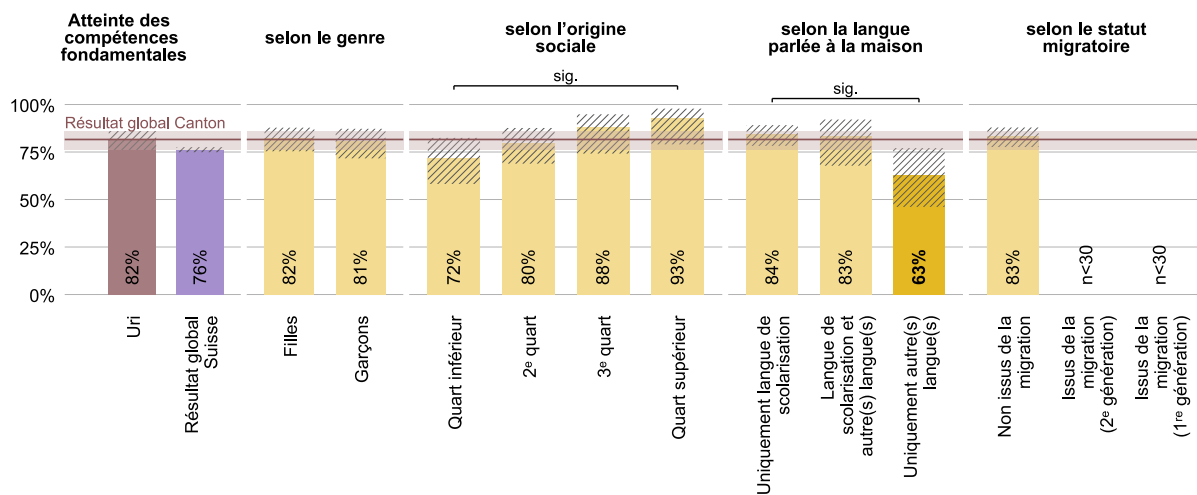
Compréhension orale dans la langue de scolarisation



Compréhension écrite dans la langue de scolarisation



Mathématiques



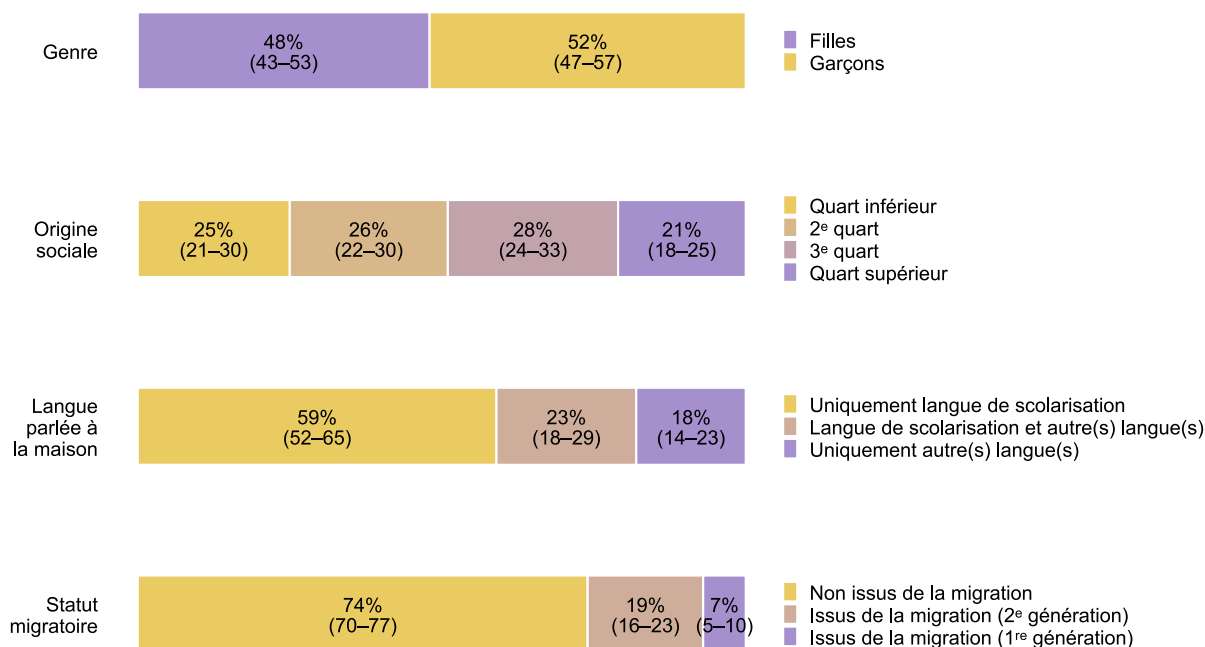


Schwyz

Population et échantillon

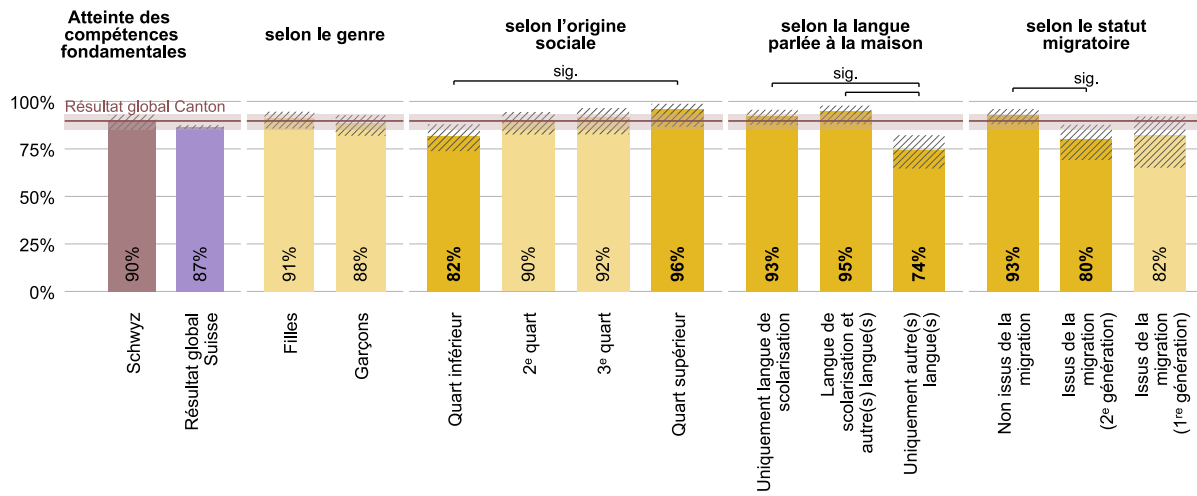
Design de l'échantillonnage : Design mixte	
Taux d'exclusion des élèves au niveau école : 1.1%	Taux d'exclusion au niveau des élèves : 2.7%
Couverture estimée : 96.2%	
Taille de la population COFO : 1 399	
Taux de participation au niveau école : 94.3%	Taux de participation au niveau des élèves : 95.7%
Nombre d'élèves participants (échantillon réalisé) : 797	

Caractéristiques de la population cantonale

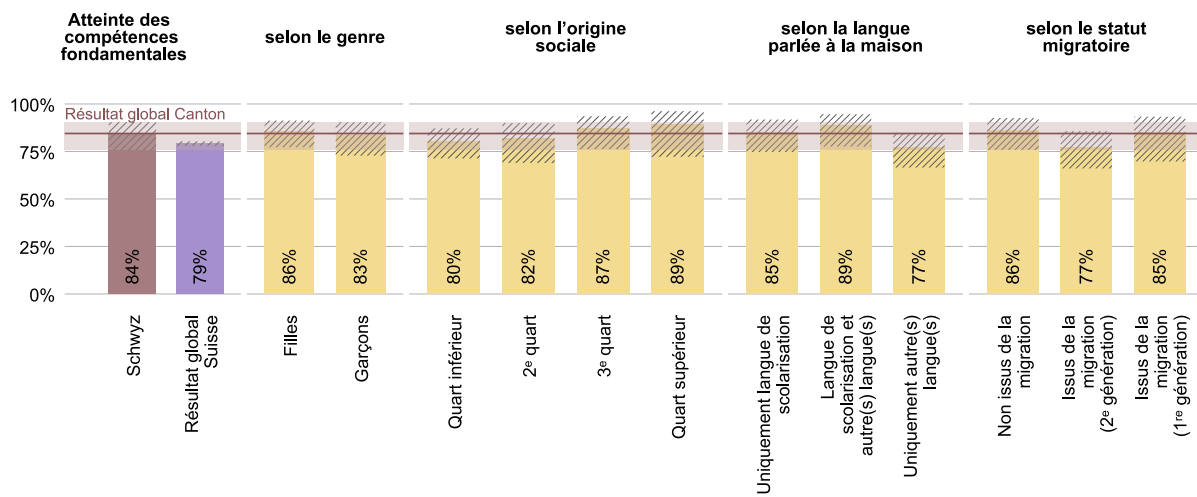


Atteinte des compétences fondamentales

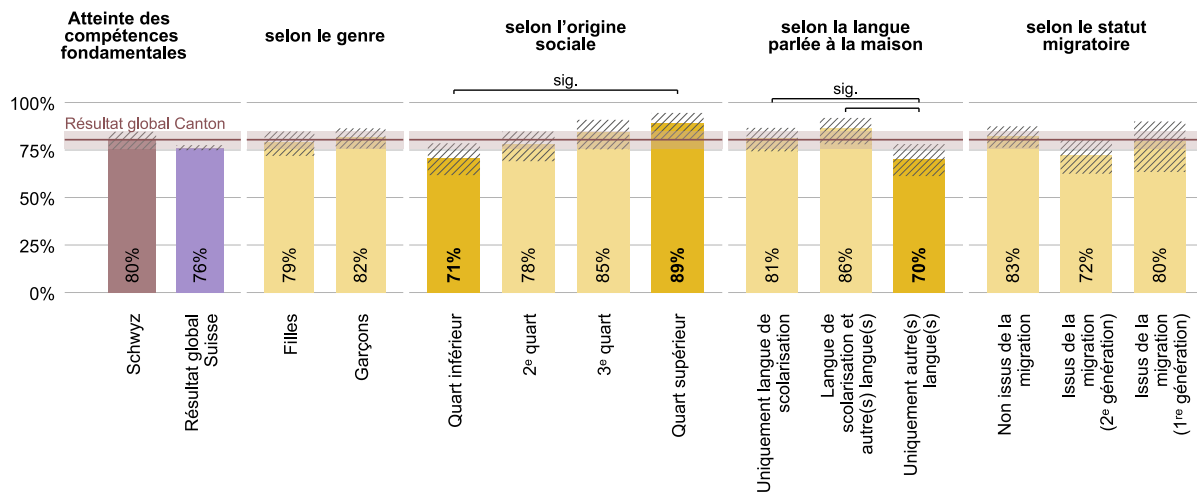
Compréhension orale dans la langue de scolarisation



Compréhension écrite dans la langue de scolarisation



Mathématiques



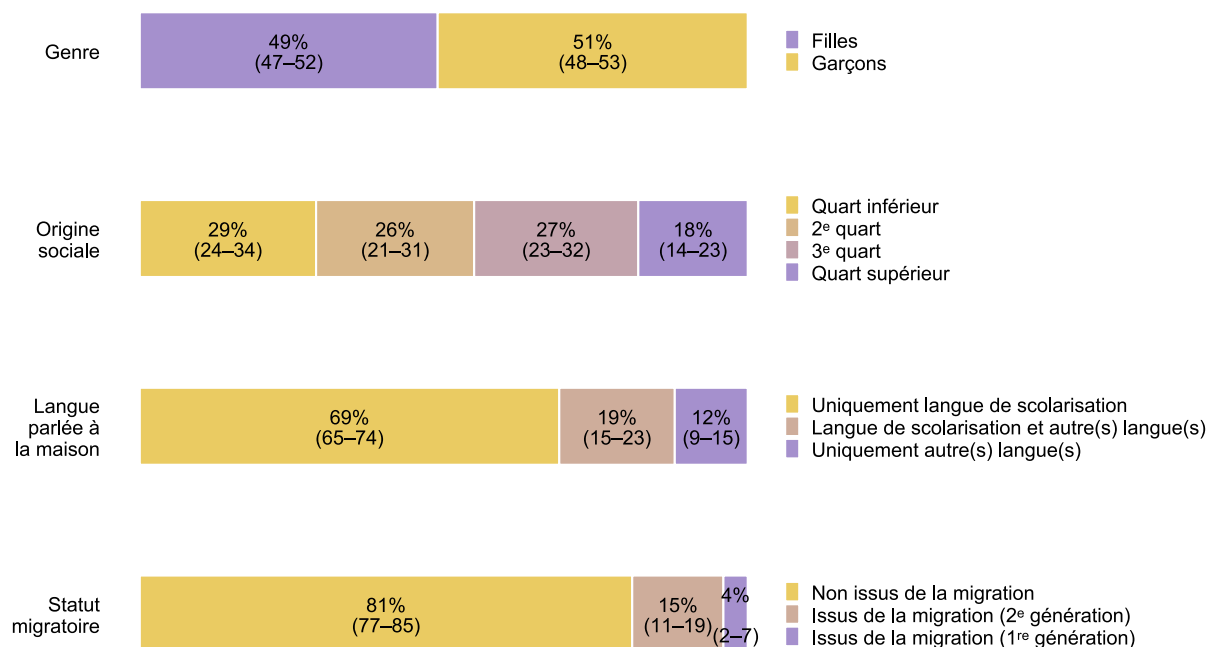


Obwald

Population et échantillon

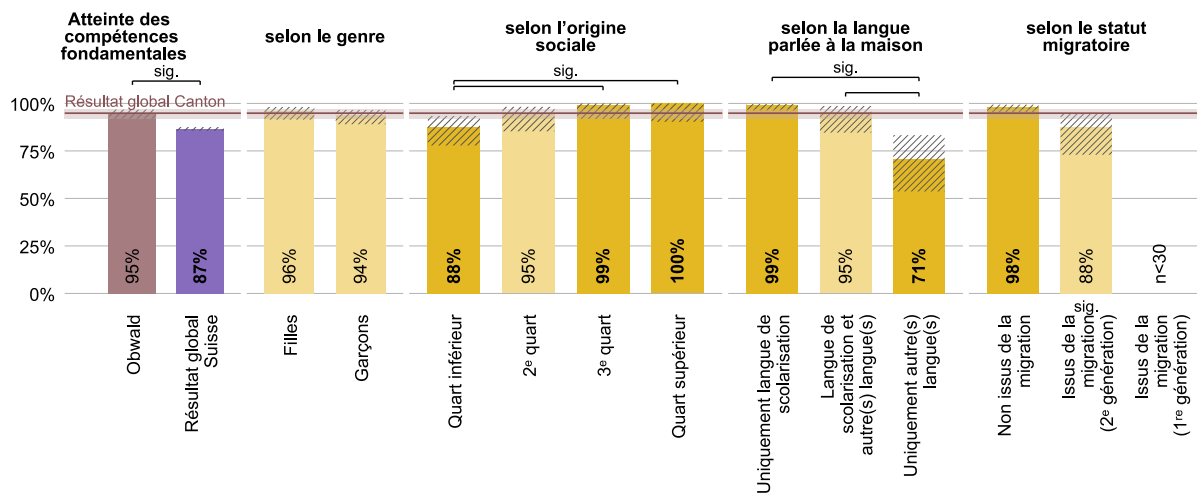
Design de l'échantillonnage : Recensement scolaire	
Taux d'exclusion des élèves au niveau école : 1.0%	Taux d'exclusion au niveau des élèves : 2.2%
Couverture estimée : 96.8%	
Taille de la population COFO : 399	
Taux de participation au niveau école : 100.0%	Taux de participation au niveau des élèves : 92.7%
Nombre d'élèves participants (échantillon réalisé) : 370	

Caractéristiques de la population cantonale

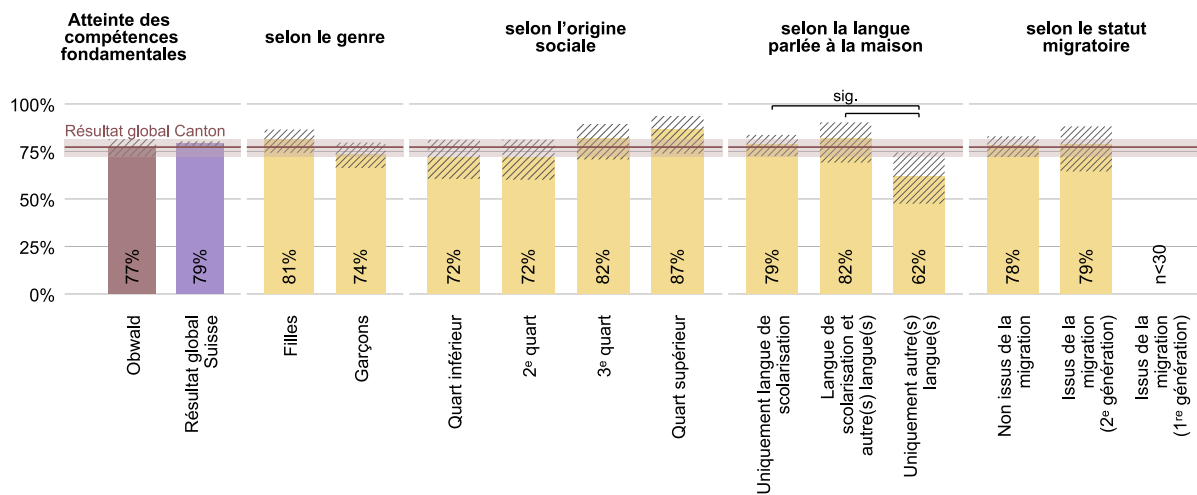


Atteinte des compétences fondamentales

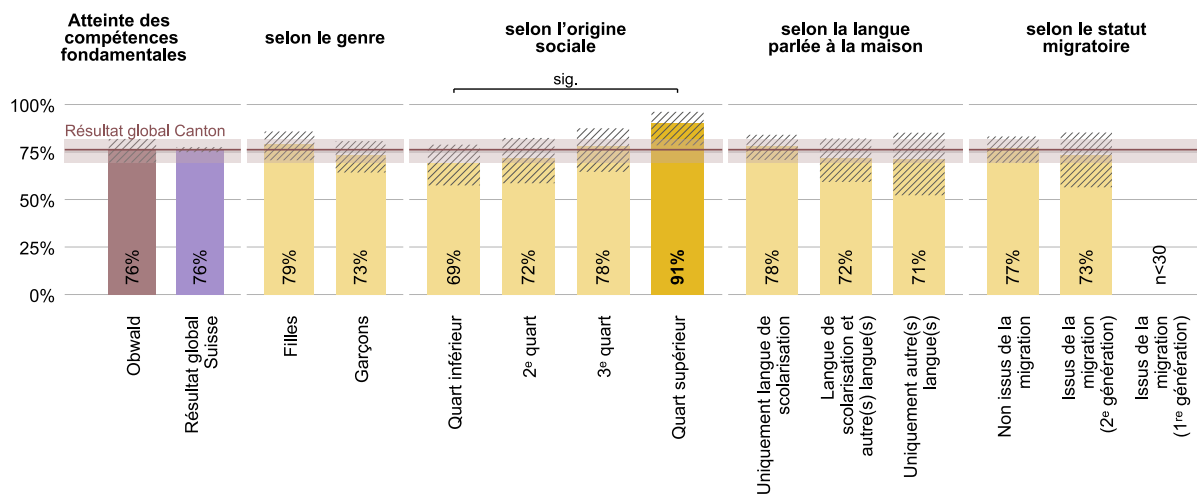
Compréhension orale dans la langue de scolarisation



Compréhension écrite dans la langue de scolarisation



Mathématiques



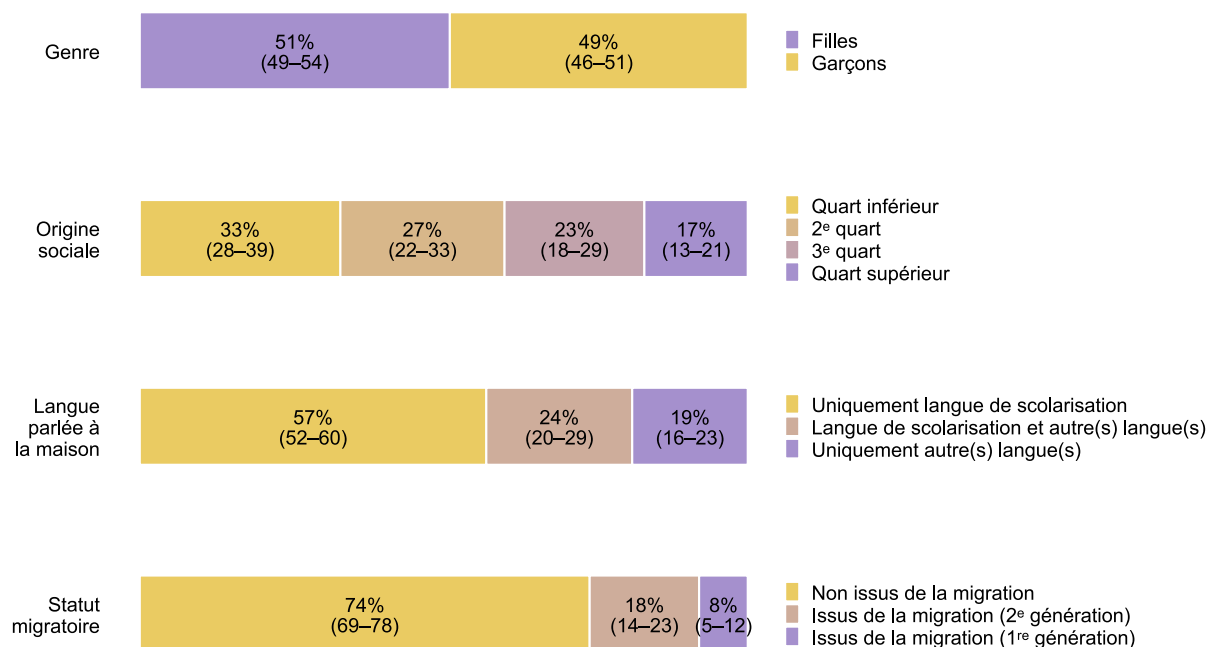


Glaris

Population et échantillon

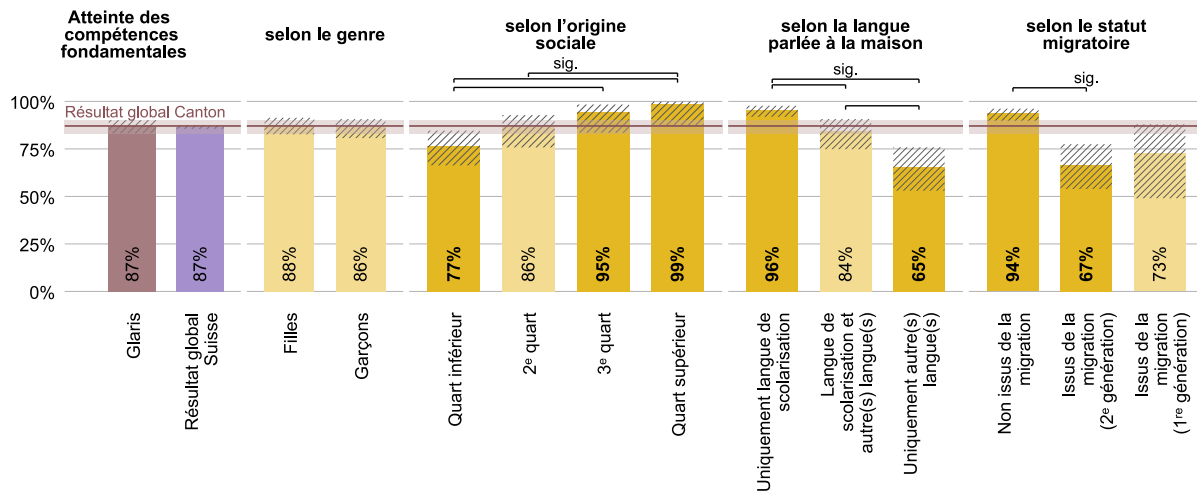
Design de l'échantillonnage : Recensement scolaire	
Taux d'exclusion des élèves au niveau école : 3.3%	Taux d'exclusion au niveau des élèves : 1.4%
Couverture estimée : 95.3%	
Taille de la population COFO : 424	
Taux de participation au niveau école : 95.0%	Taux de participation au niveau des élèves : 96.2%
Nombre d'élèves participants (échantillon réalisé) : 408	

Caractéristiques de la population cantonale

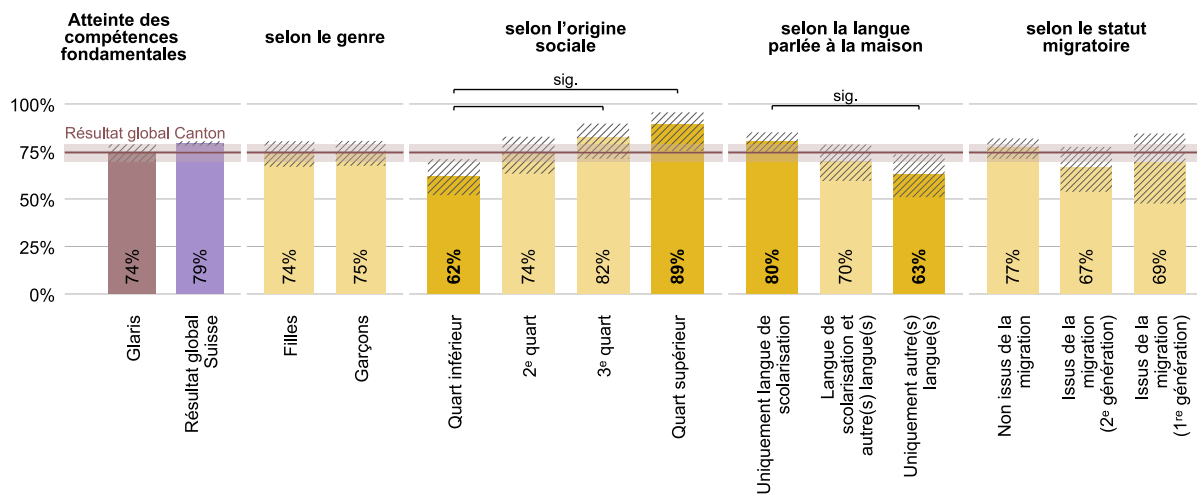


Atteinte des compétences fondamentales

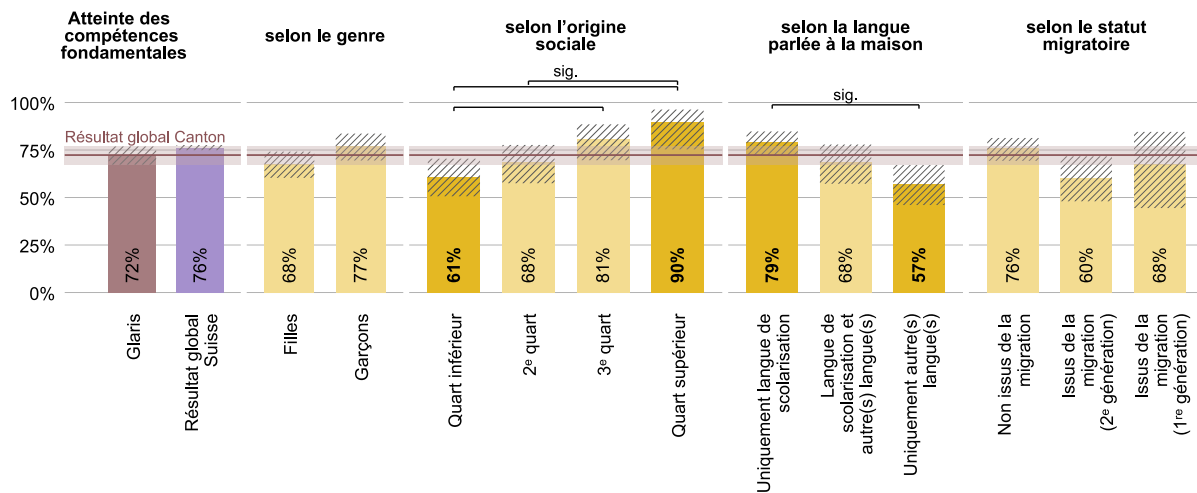
Compréhension orale dans la langue de scolarisation



Compréhension écrite dans la langue de scolarisation



Mathématiques



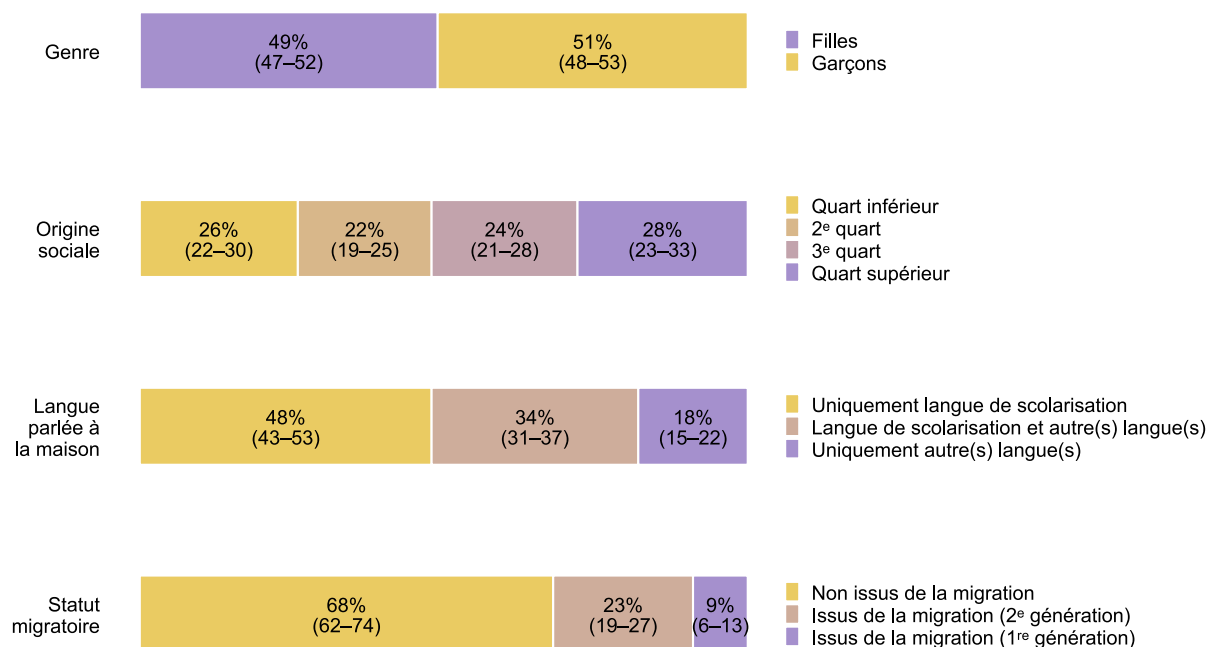


Fribourg (partie francophone)

Population et échantillon

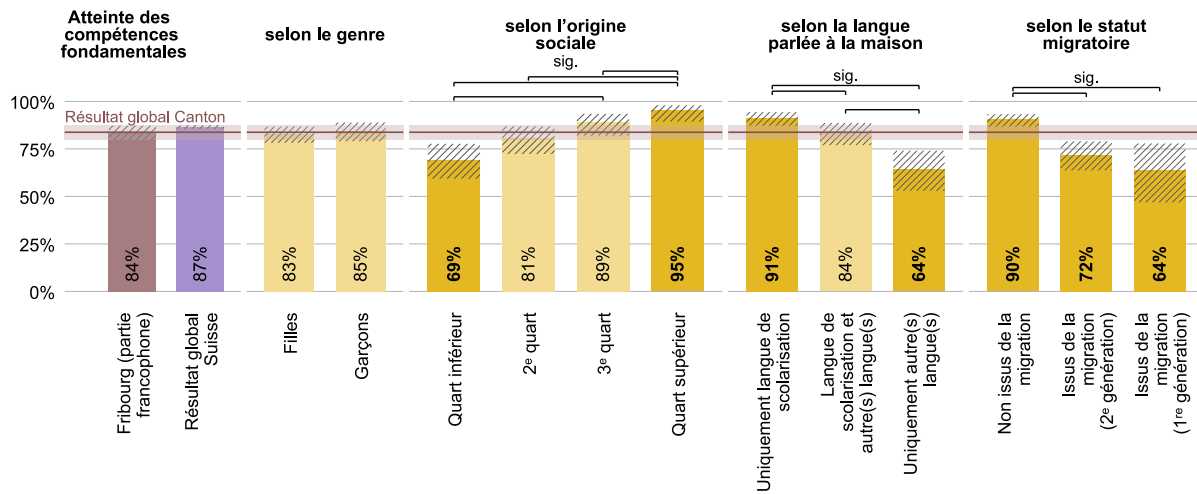
Design de l'échantillonnage : Procédure en deux étapes	
Taux d'exclusion des élèves au niveau école : 2.8%	Taux d'exclusion au niveau des élèves : 1.6%
Couverture estimée : 95.6%	
Taille de la population COFO : 2 791	
Taux de participation au niveau école : 98.1%	Taux de participation au niveau des élèves : 94.2%
Nombre d'élèves participants (échantillon réalisé) : 915	

Caractéristiques de la population cantonale

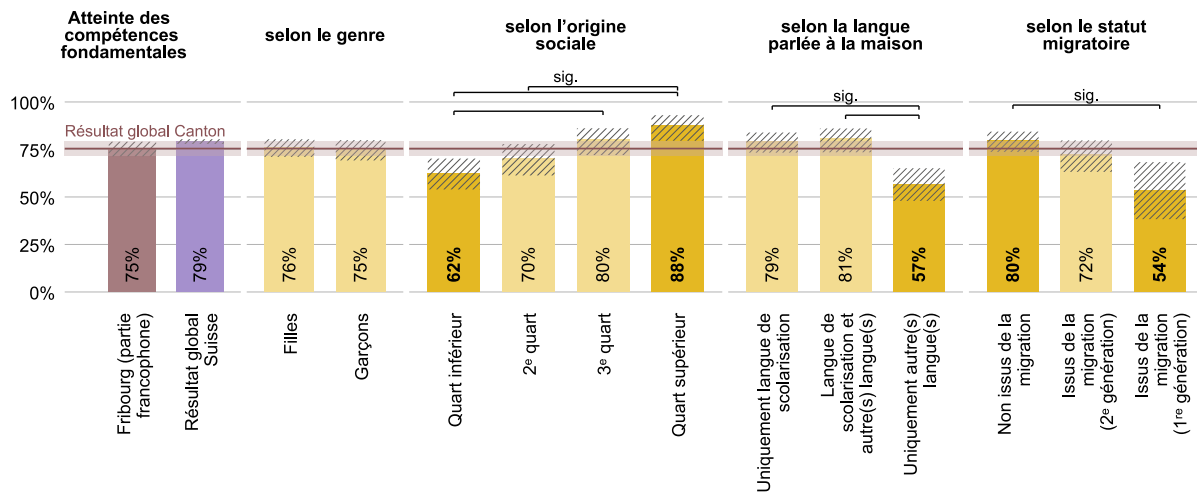


Atteinte des compétences fondamentales

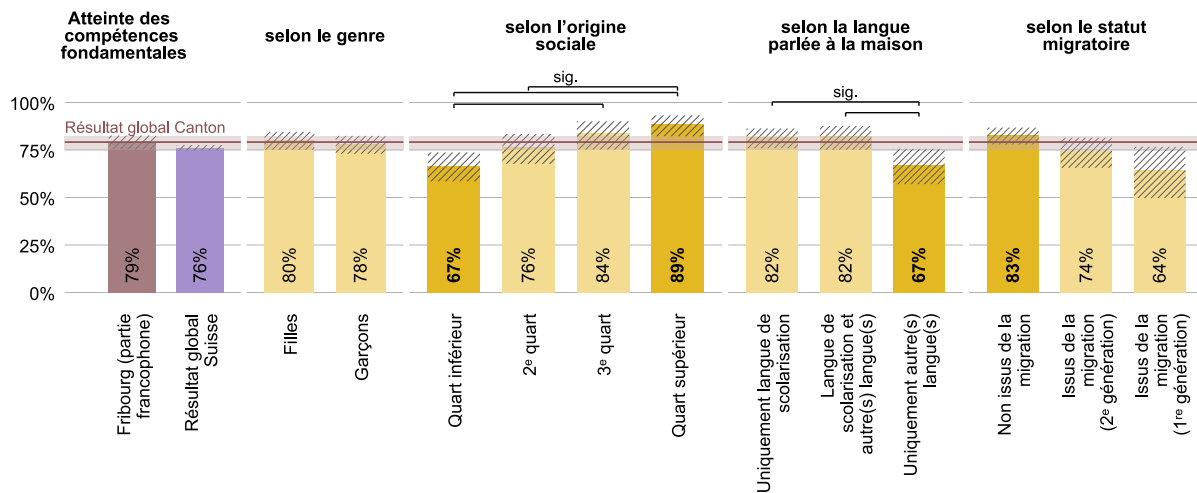
Compréhension orale dans la langue de scolarisation



Compréhension écrite dans la langue de scolarisation



Mathématiques



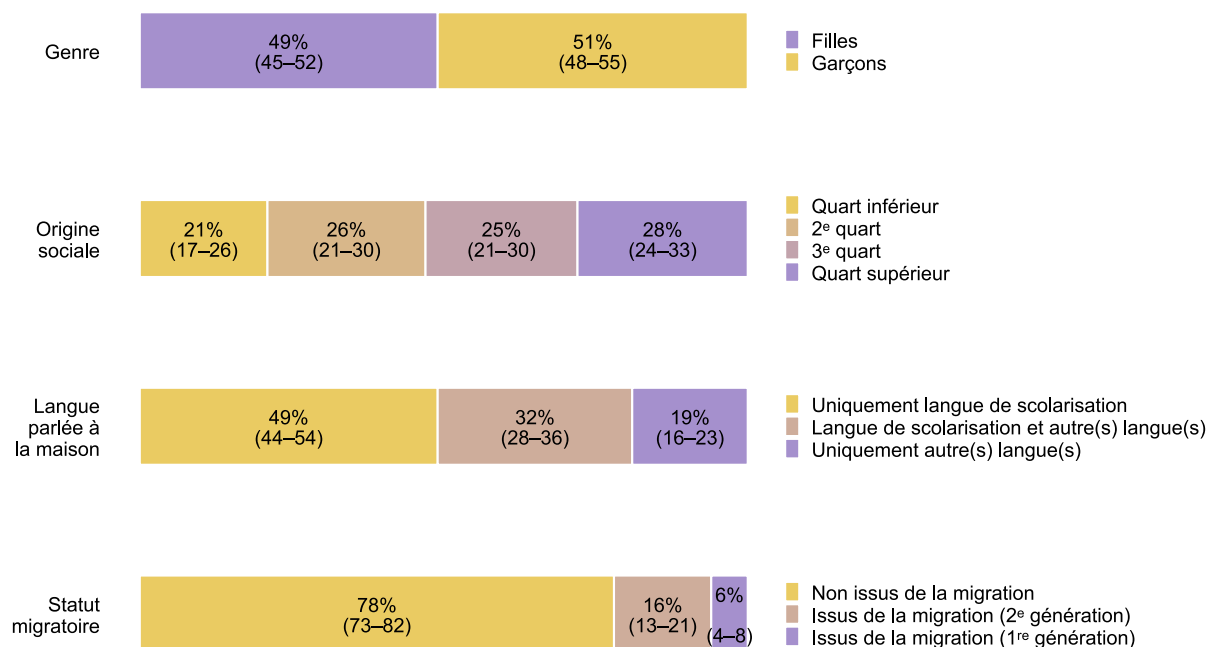


Fribourg (partie germanophone)

Population et échantillon

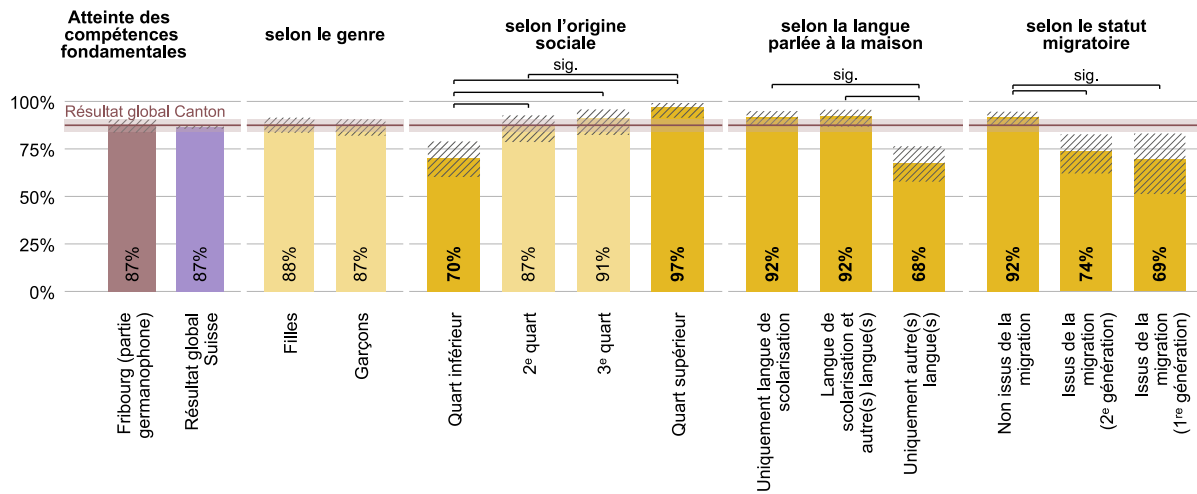
Design de l'échantillonnage : Design mixte	
Taux d'exclusion des élèves au niveau école : 0.0%	Taux d'exclusion au niveau des élèves : 0.7%
Couverture estimée : 99.3%	
Taille de la population COFO : 827	
Taux de participation au niveau école : 94.1%	Taux de participation au niveau des élèves : 92.6%
Nombre d'élèves participants (échantillon réalisé) : 667	

Caractéristiques de la population cantonale

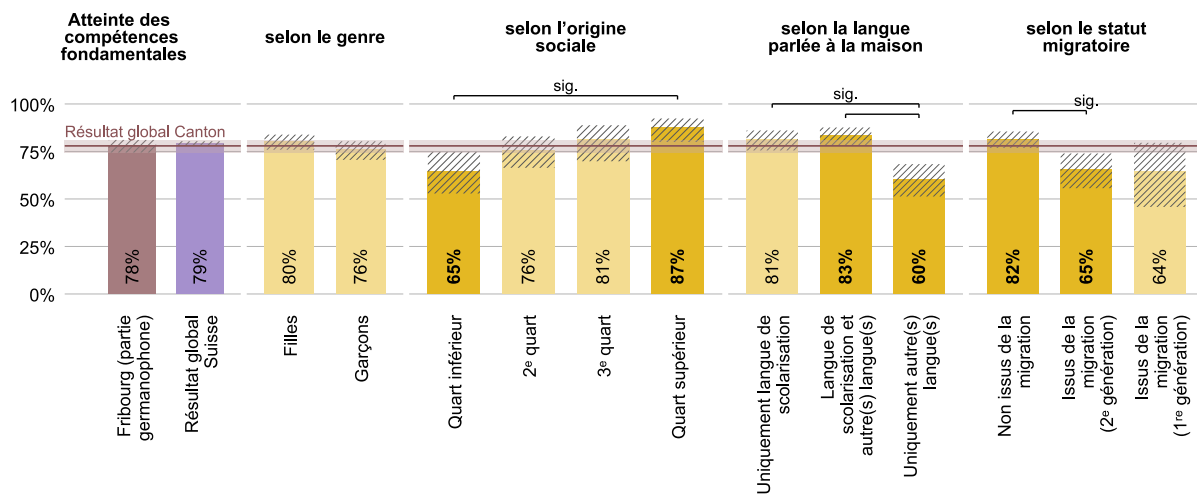


Atteinte des compétences fondamentales

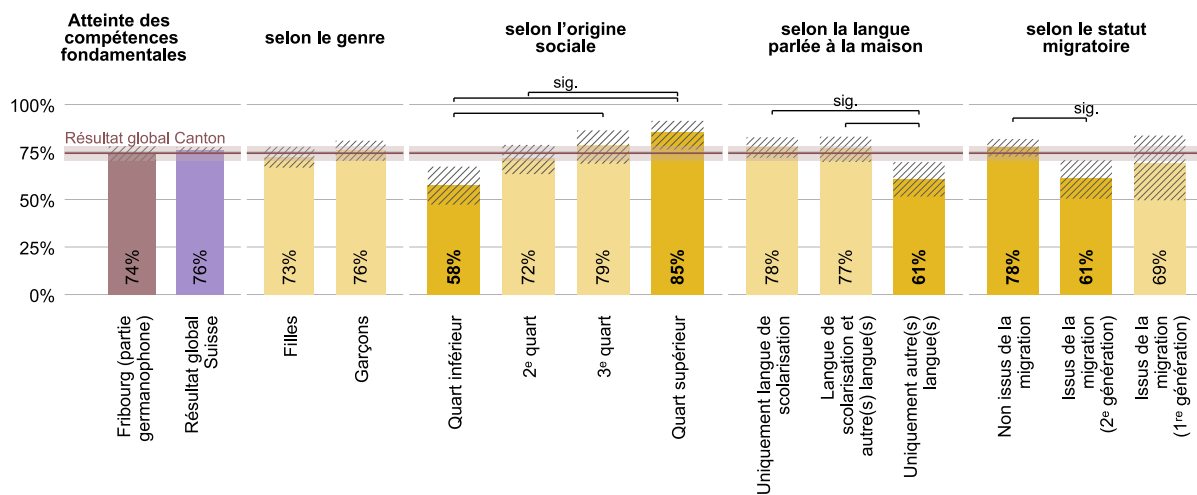
Compréhension orale dans la langue de scolarisation



Compréhension écrite dans la langue de scolarisation



Mathématiques



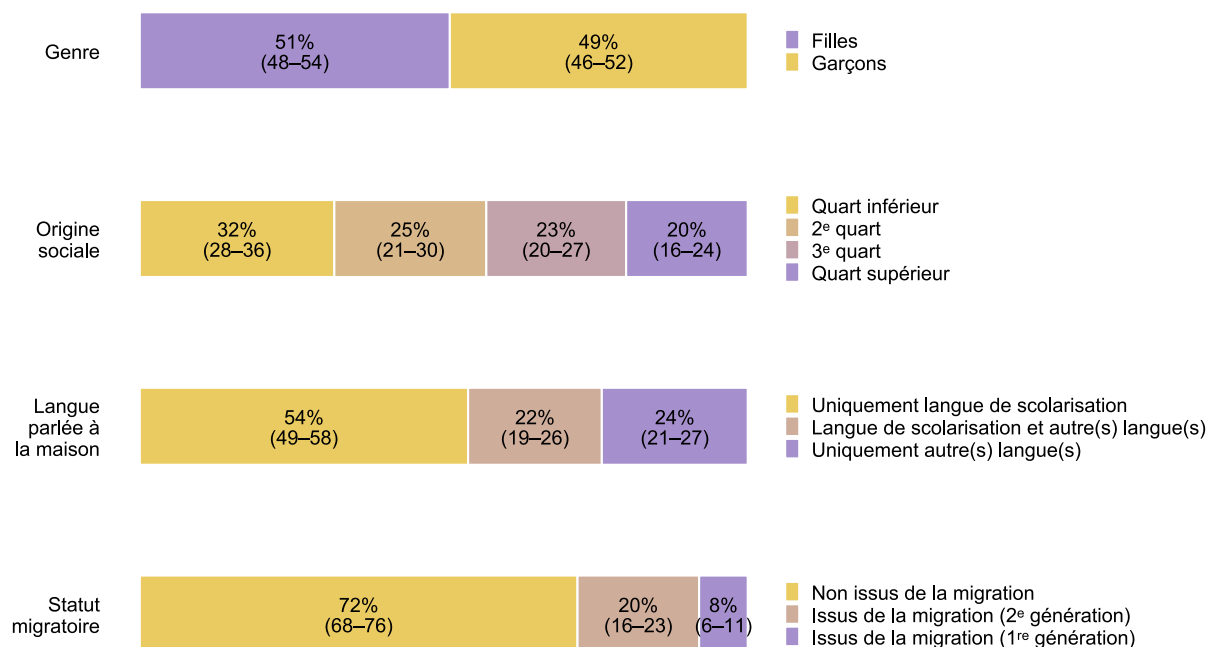


Soleure

Population et échantillon

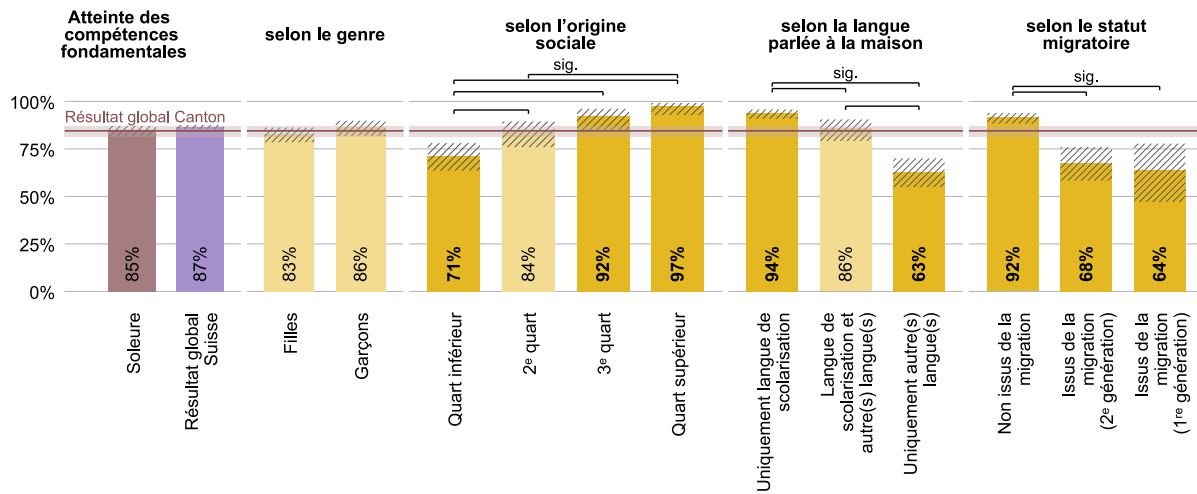
Design de l'échantillonnage : Procédure en deux étapes	
Taux d'exclusion des élèves au niveau école : 2.7%	Taux d'exclusion au niveau des élèves : 3.1%
Couverture estimée : 94.2%	
Taille de la population COFO : 2 627	
Taux de participation au niveau école : 100.0%	Taux de participation au niveau des élèves : 94.1%
Nombre d'élèves participants (échantillon réalisé) : 872	

Caractéristiques de la population cantonale

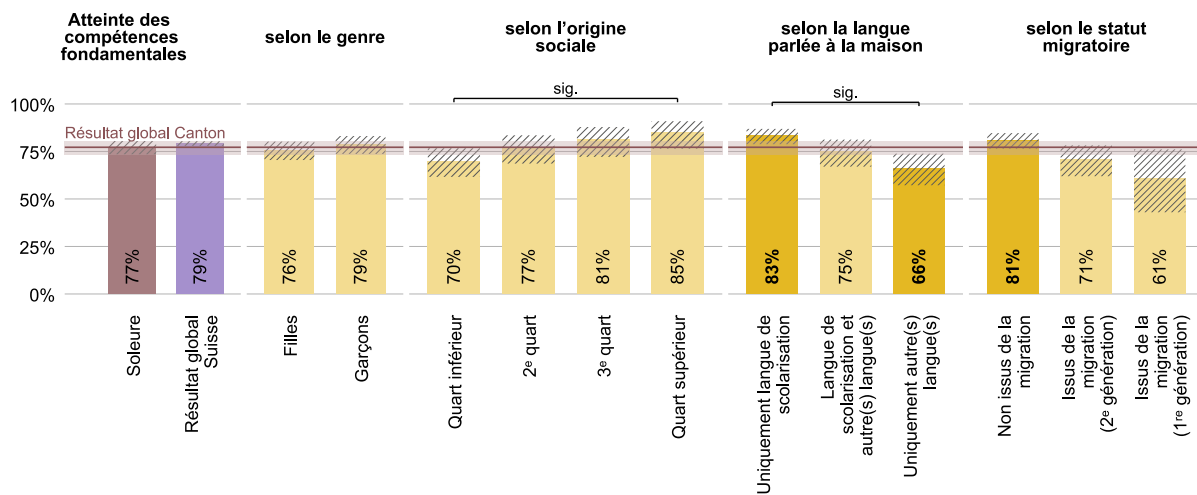


Atteinte des compétences fondamentales

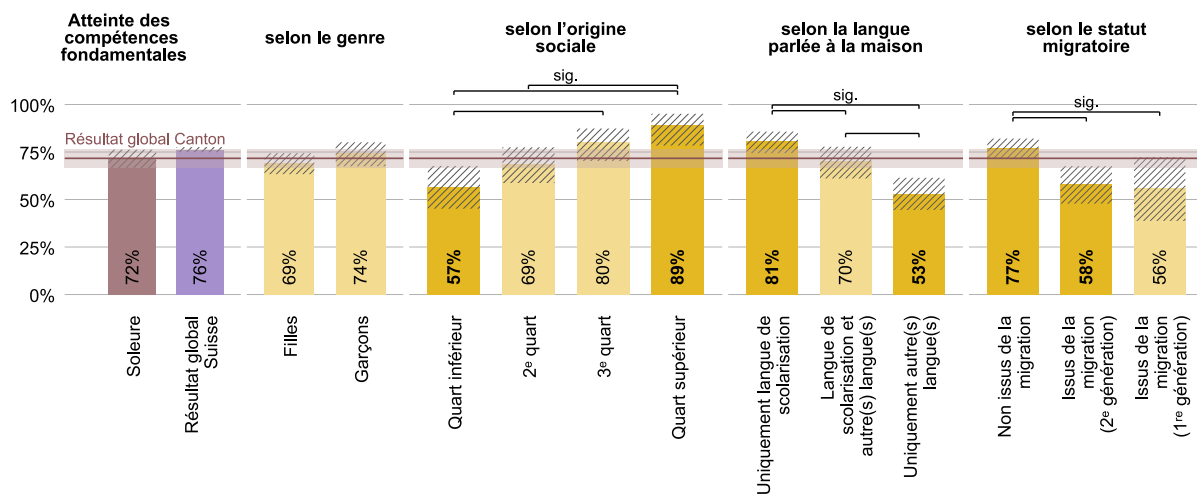
Compréhension orale dans la langue de scolarisation



Compréhension écrite dans la langue de scolarisation



Mathématiques



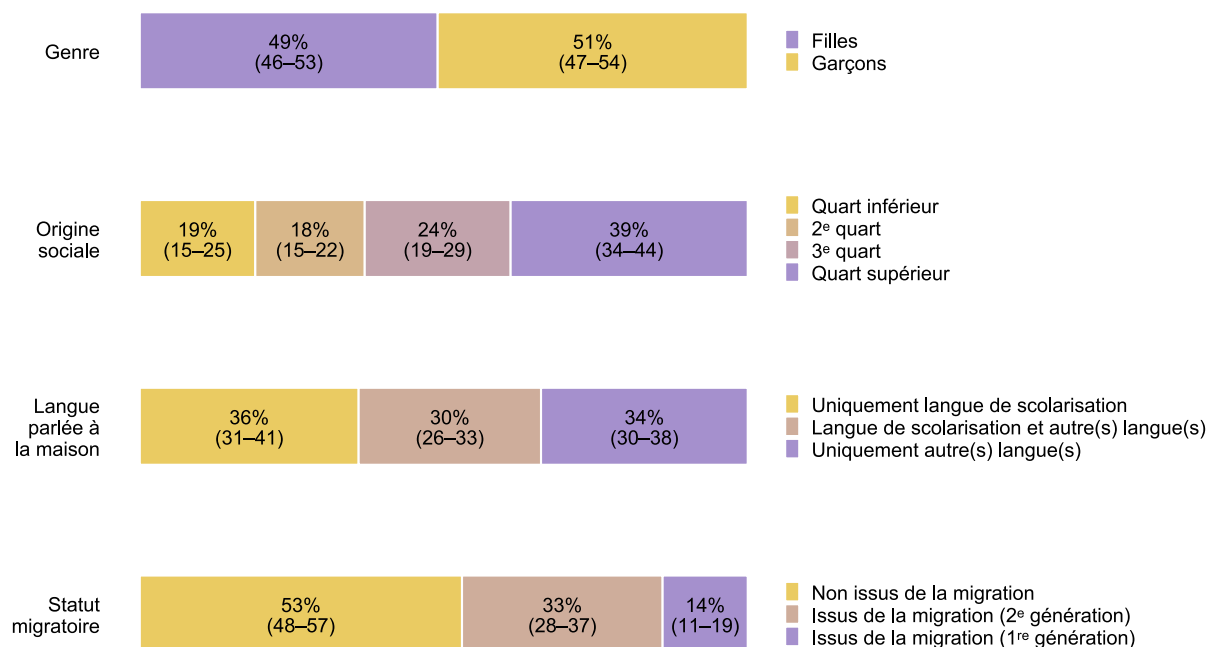


Bâle-Ville

Population et échantillon

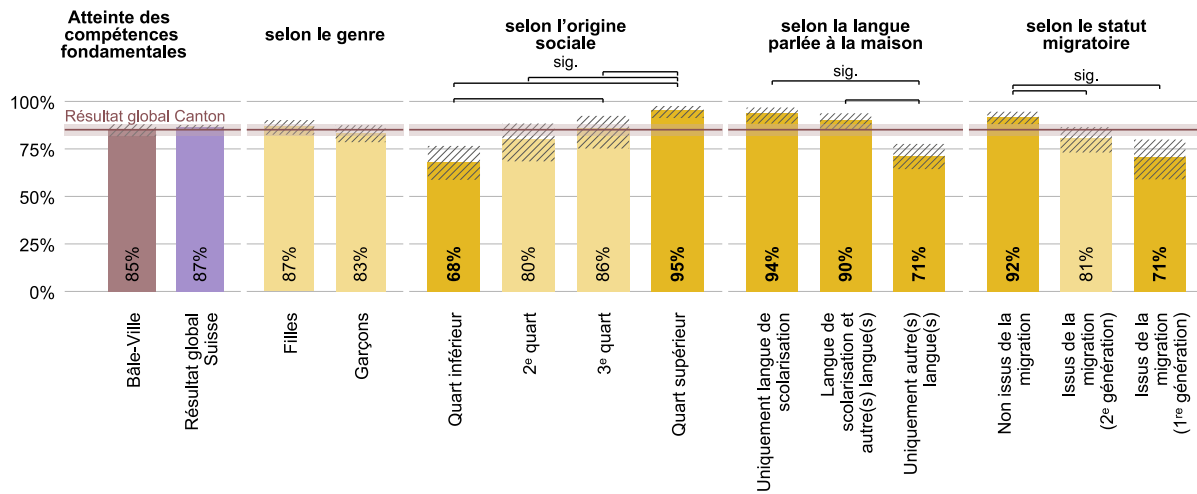
Design de l'échantillonnage : Design mixte	
Taux d'exclusion des élèves au niveau école : 0.3%	Taux d'exclusion au niveau des élèves : 3.4%
Couverture estimée : 96.3%	
Taille de la population COFO : 1 825	
Taux de participation au niveau école : 90.9%	Taux de participation au niveau des élèves : 94.6%
Nombre d'élèves participants (échantillon réalisé) : 837	

Caractéristiques de la population cantonale

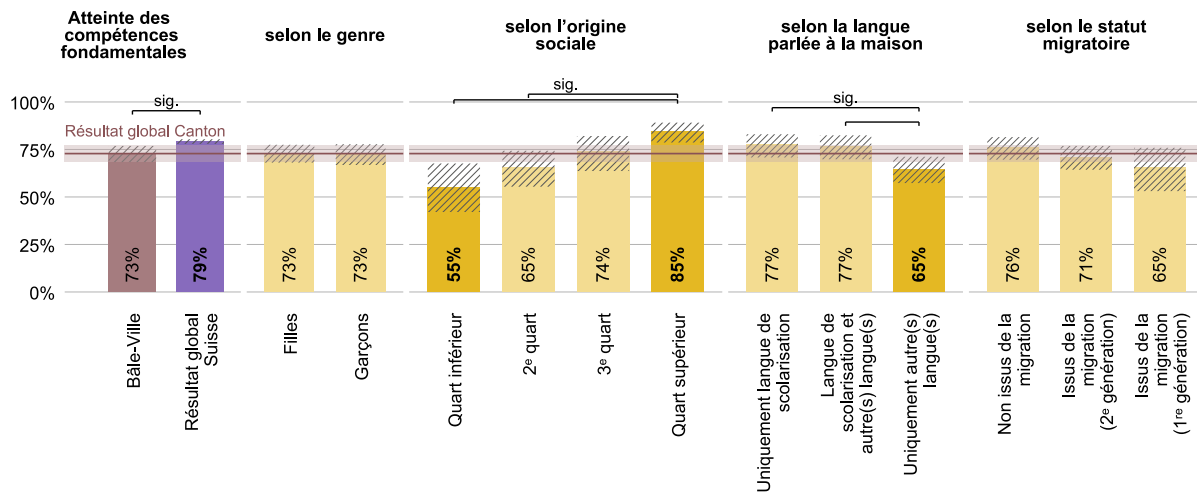


Atteinte des compétences fondamentales

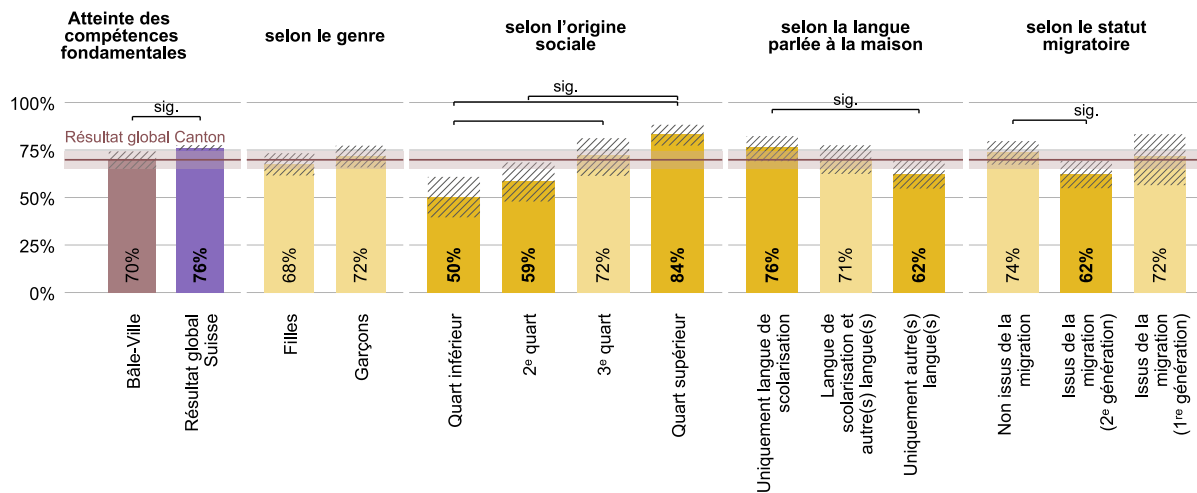
Compréhension orale dans la langue de scolarisation



Compréhension écrite dans la langue de scolarisation



Mathématiques



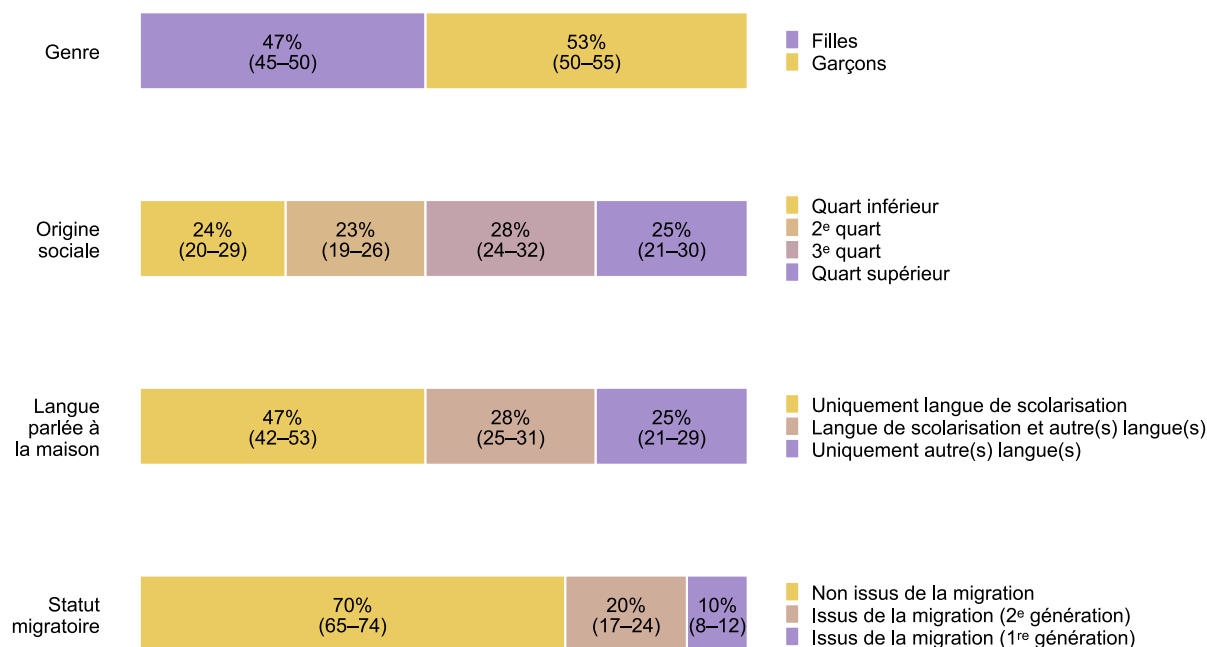


Bâle-Campagne

Population et échantillon

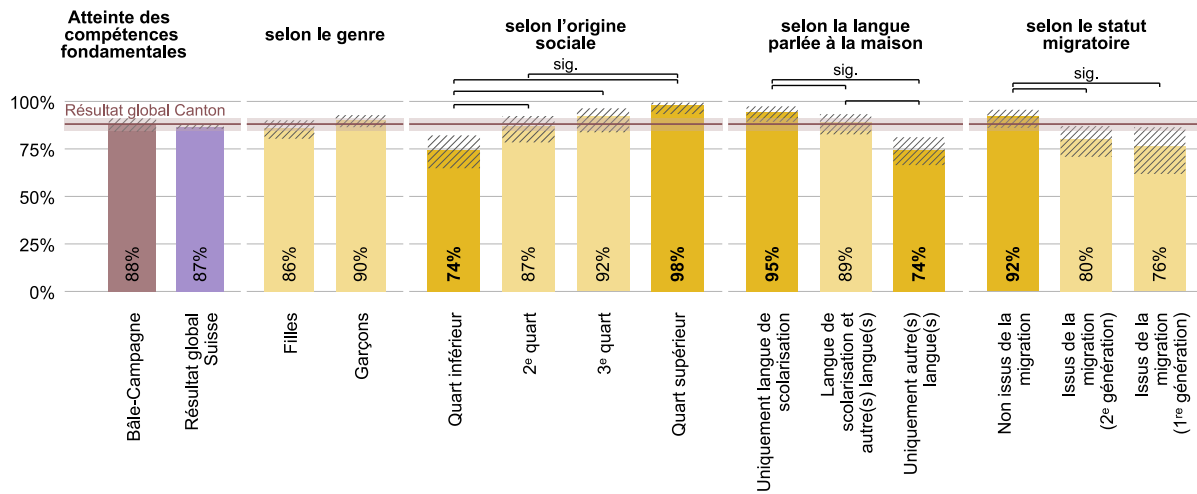
Design de l'échantillonnage : Procédure en deux étapes	
Taux d'exclusion des élèves au niveau école : 1.5%	Taux d'exclusion au niveau des élèves : 1.6%
Couverture estimée : 96.9%	
Taille de la population COFO : 2 920	
Taux de participation au niveau école : 96.2%	Taux de participation au niveau des élèves : 89.4%
Nombre d'élèves participants (échantillon réalisé) : 798	

Caractéristiques de la population cantonale

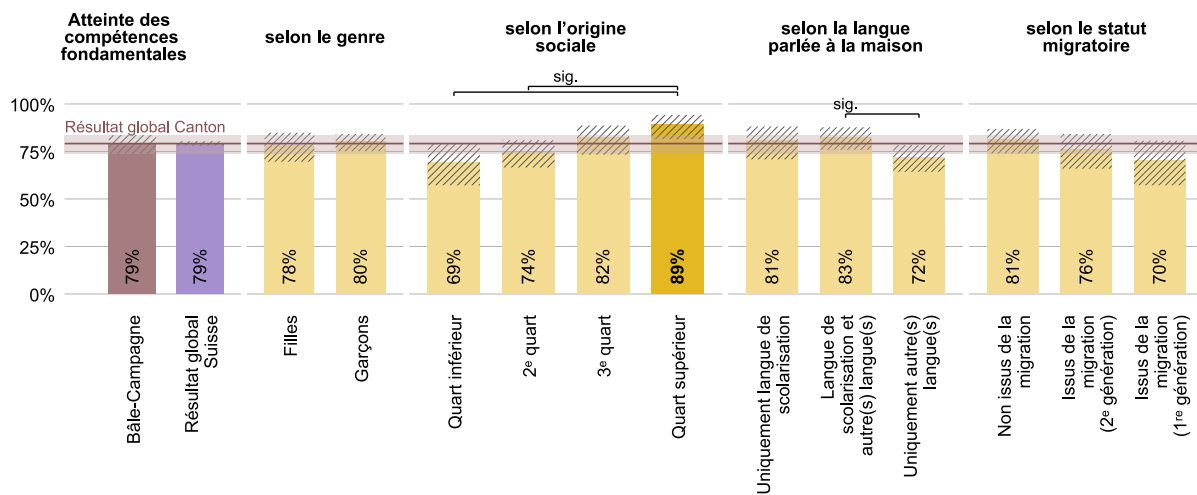


Atteinte des compétences fondamentales

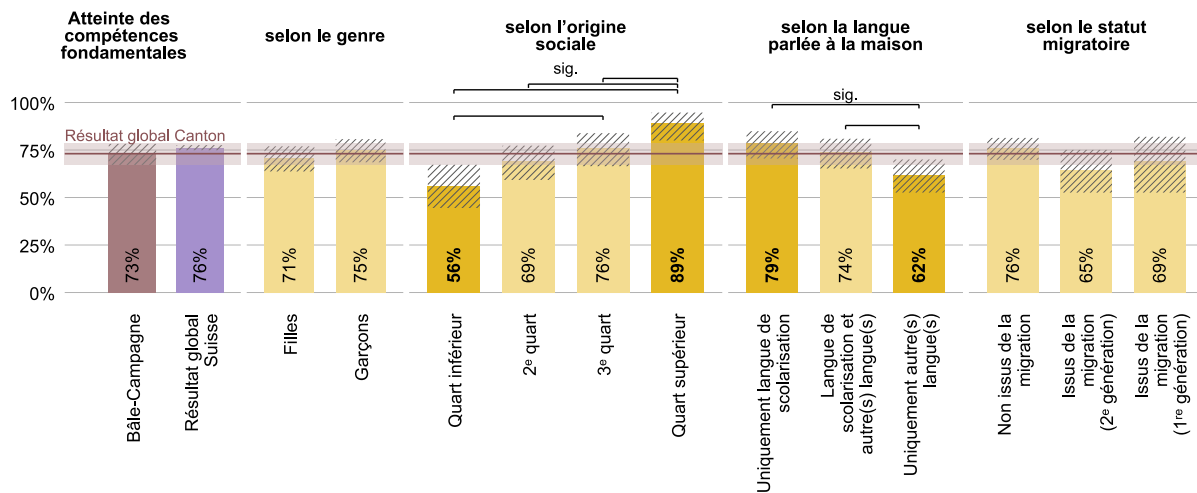
Compréhension orale dans la langue de scolarisation



Compréhension écrite dans la langue de scolarisation



Mathématiques



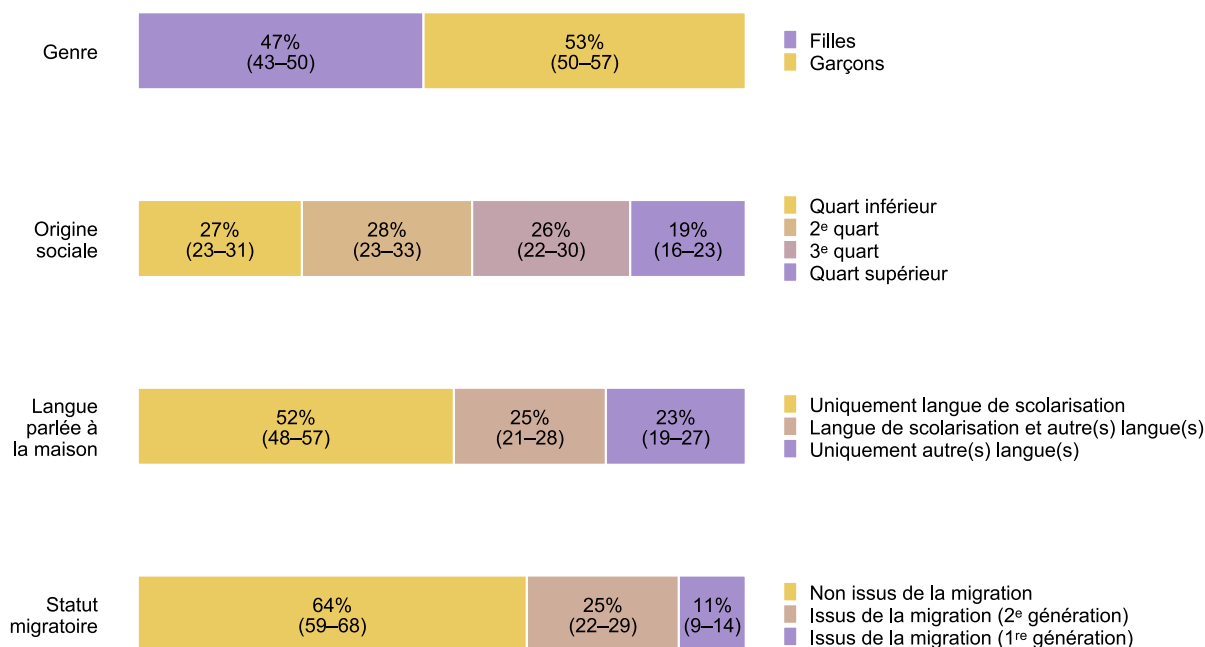


Schaffhouse

Population et échantillon

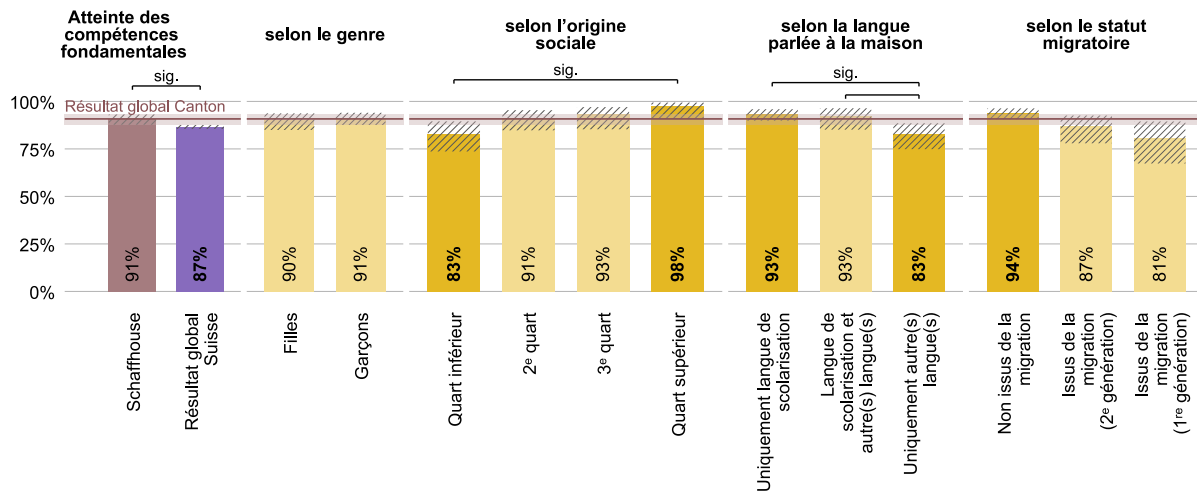
Design de l'échantillonnage : Design mixte	
Taux d'exclusion des élèves au niveau école : 2.2%	Taux d'exclusion au niveau des élèves : 1.2%
Couverture estimée : 96.6%	
Taille de la population COFO : 895	
Taux de participation au niveau école : 100.0%	Taux de participation au niveau des élèves : 93.6%
Nombre d'élèves participants (échantillon réalisé) : 668	

Caractéristiques de la population cantonale

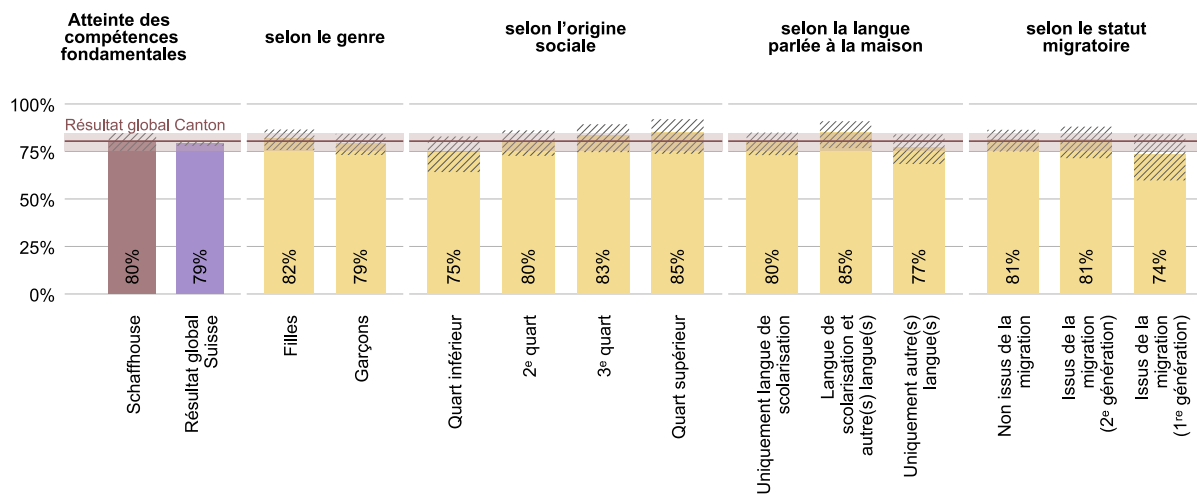


Atteinte des compétences fondamentales

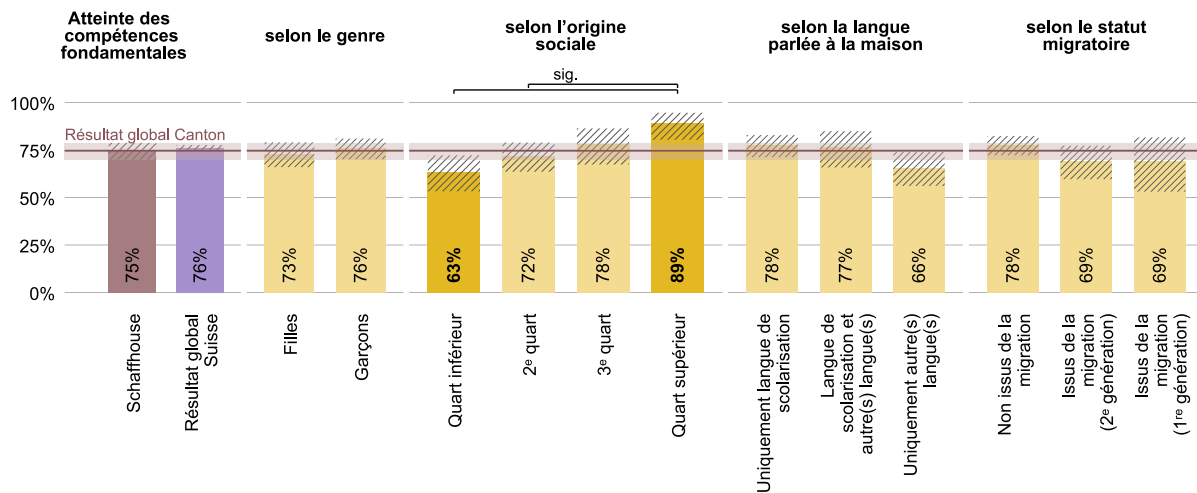
Compréhension orale dans la langue de scolarisation



Compréhension écrite dans la langue de scolarisation



Mathématiques



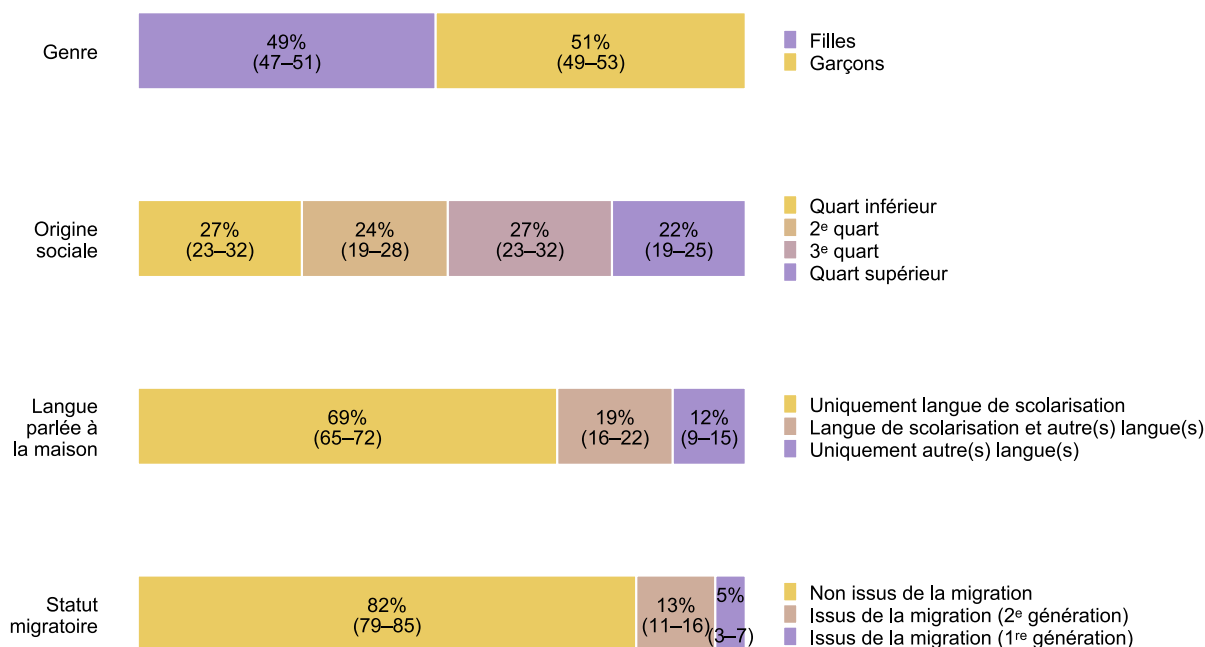


Appenzell Rhodes-Extérieures

Population et échantillon

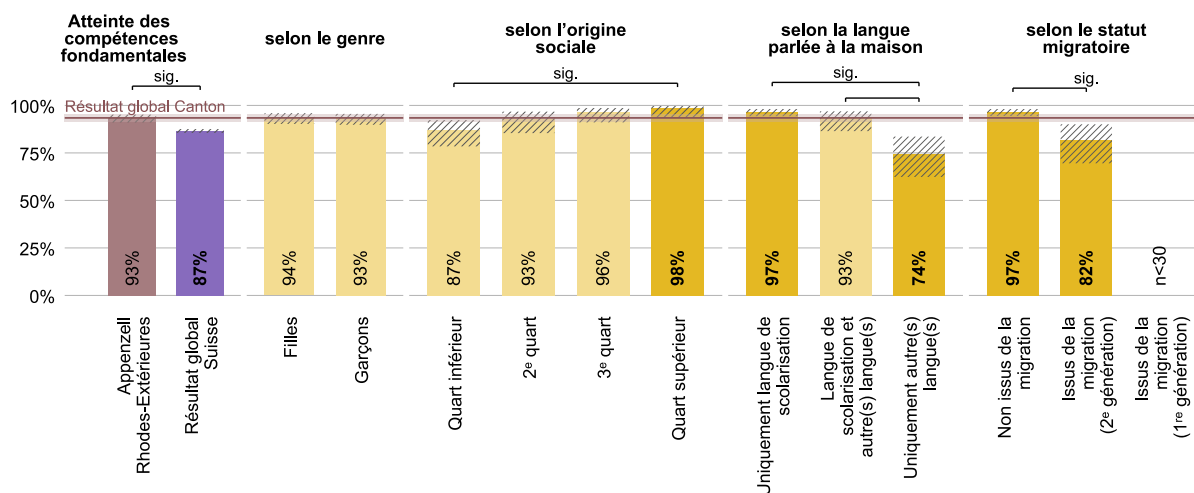
Design de l'échantillonnage : Recensement scolaire	
Taux d'exclusion des élèves au niveau école : 1.8%	Taux d'exclusion au niveau des élèves : 0.6%
Couverture estimée : 97.6%	
Taille de la population COFO : 632	
Taux de participation au niveau école : 92.5%	Taux de participation au niveau des élèves : 95.5%
Nombre d'élèves participants (échantillon réalisé) : 597	

Caractéristiques de la population cantonale

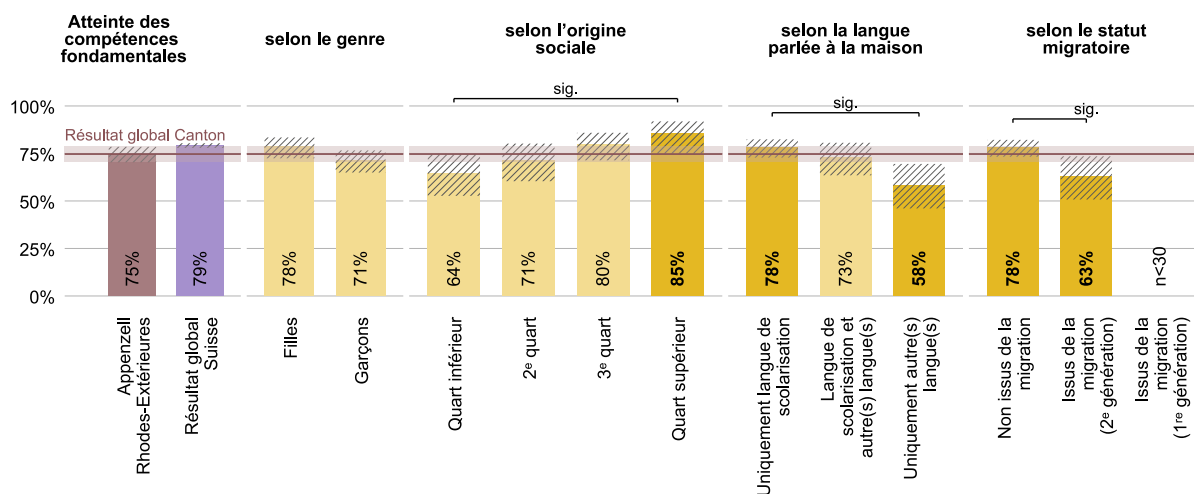


Atteinte des compétences fondamentales

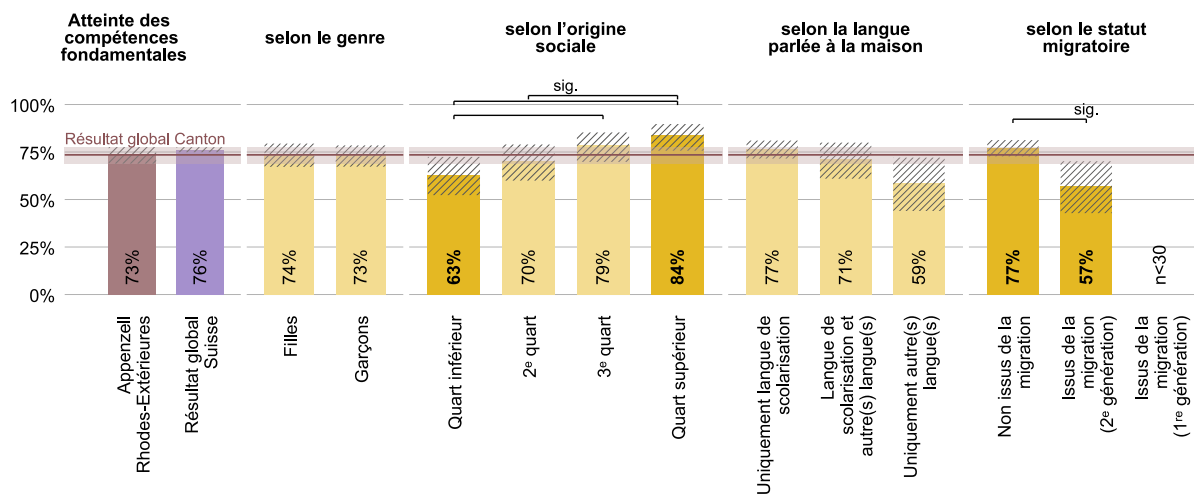
Compréhension orale dans la langue de scolarisation



Compréhension écrite dans la langue de scolarisation



Mathématiques



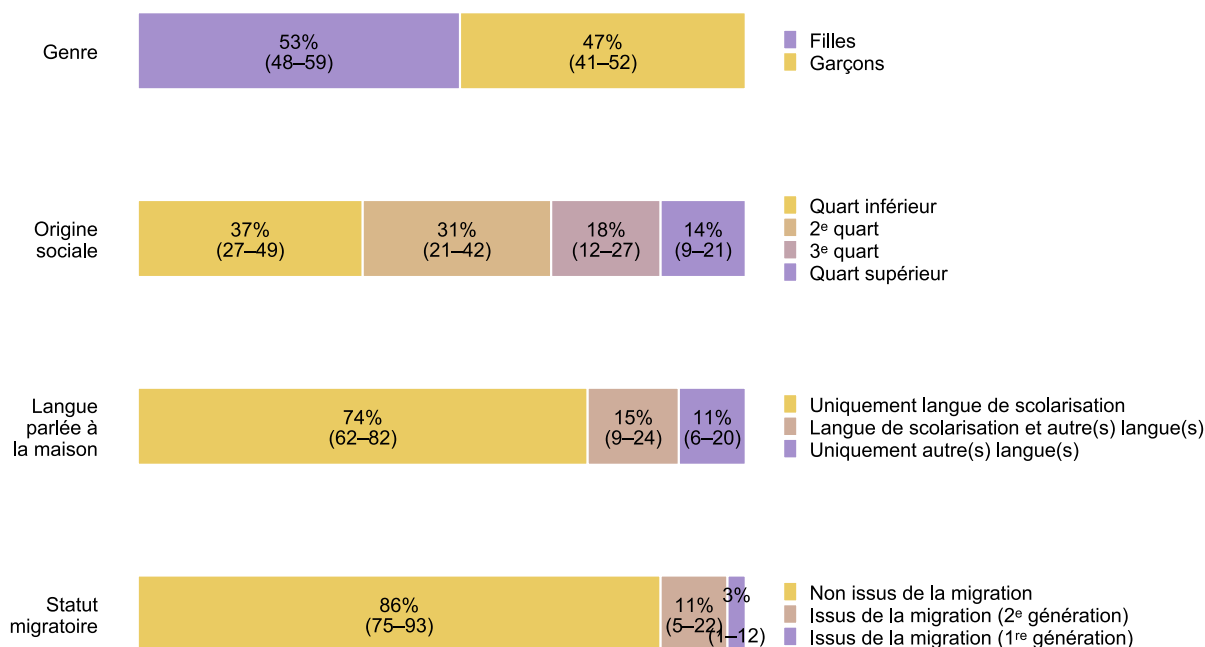


Appenzel Rhodes-Intérieures

Population et échantillon

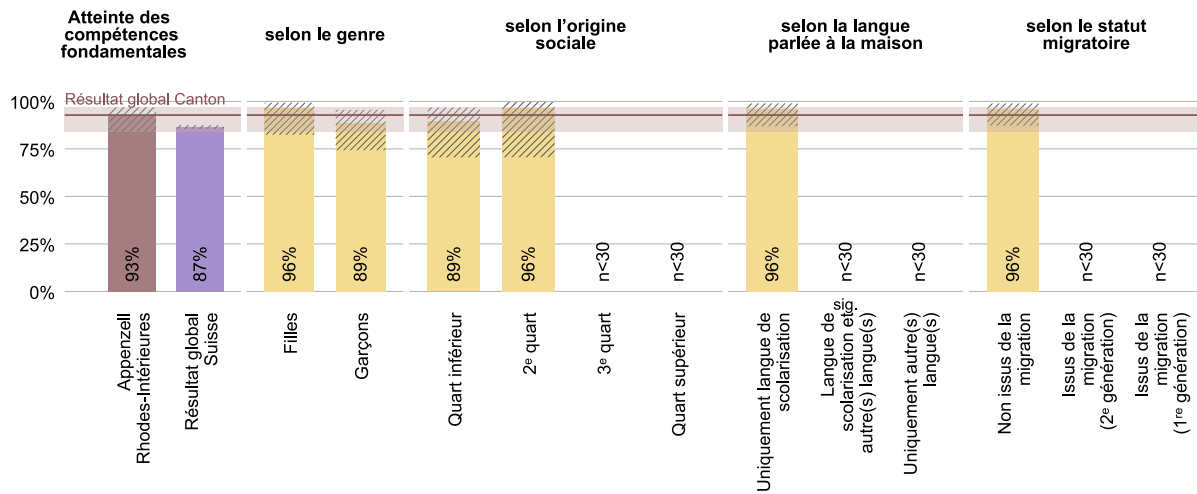
Design de l'échantillonnage : Recensement scolaire	
Taux d'exclusion des élèves au niveau école : 0.0%	Taux d'exclusion au niveau des élèves : 0.6%
Couverture estimée : 99.4%	
Taille de la population COFO : 176	
Taux de participation au niveau école : 100.0%	Taux de participation au niveau des élèves : 97.2%
Nombre d'élèves participants (échantillon réalisé) : 138	

Caractéristiques de la population cantonale

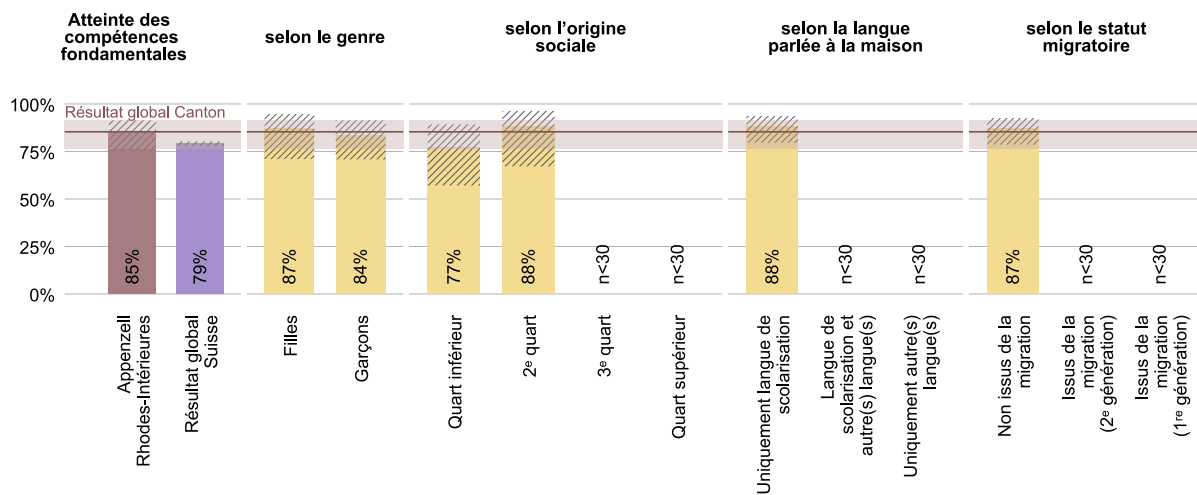


Atteinte des compétences fondamentales

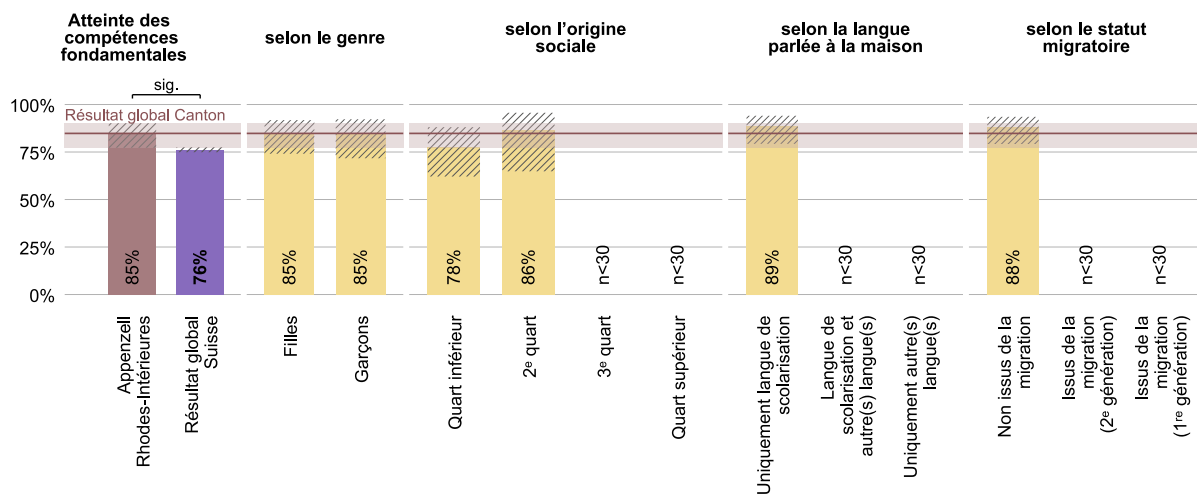
Compréhension orale dans la langue de scolarisation



Compréhension écrite dans la langue de scolarisation



Mathématiques



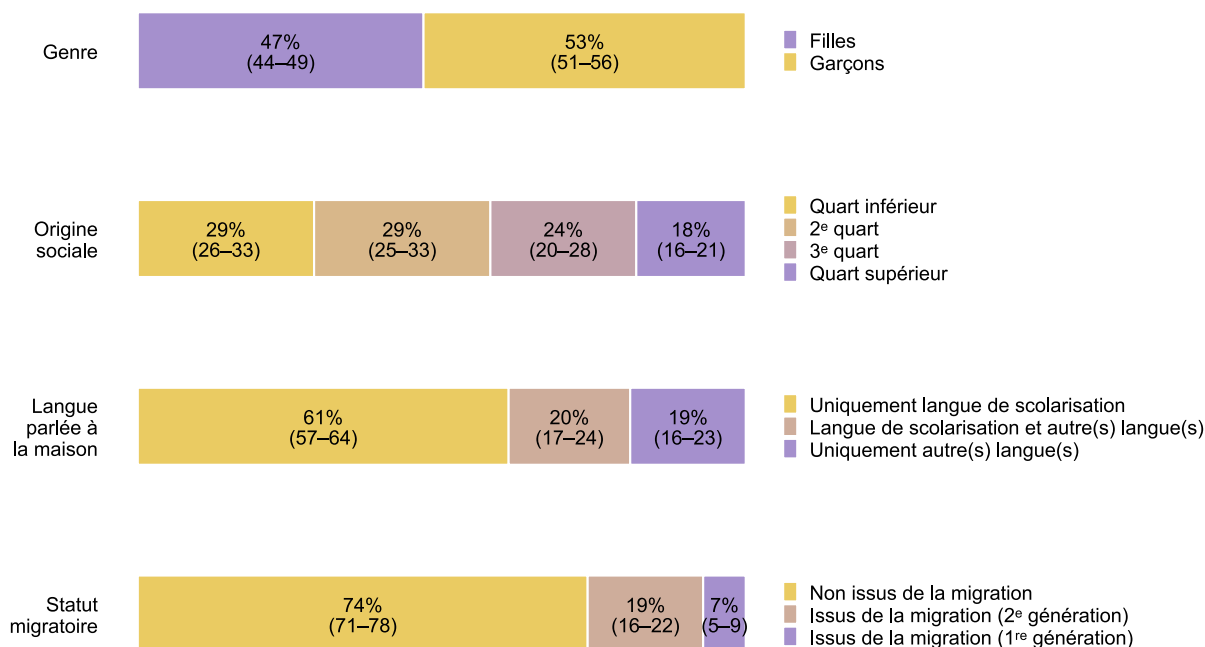


Saint-Gall

Population et échantillon

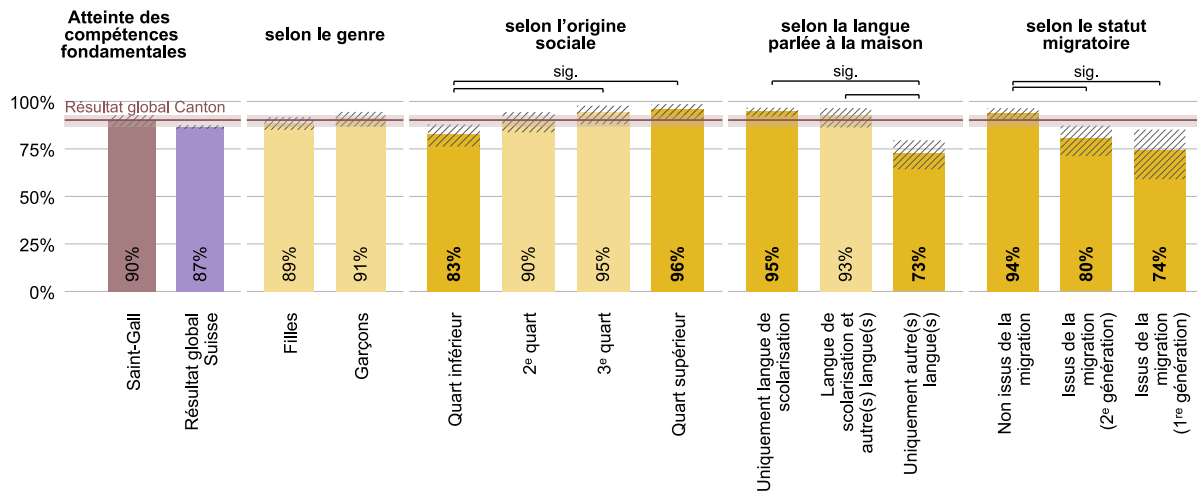
Design de l'échantillonnage : Procédure en deux étapes	
Taux d'exclusion des élèves au niveau école : 2.7%	Taux d'exclusion au niveau des élèves : 0.8%
Couverture estimée : 96.5%	
Taille de la population COFO : 4 947	
Taux de participation au niveau école : 100.0%	Taux de participation au niveau des élèves : 93.1%
Nombre d'élèves participants (échantillon réalisé) : 851	

Caractéristiques de la population cantonale

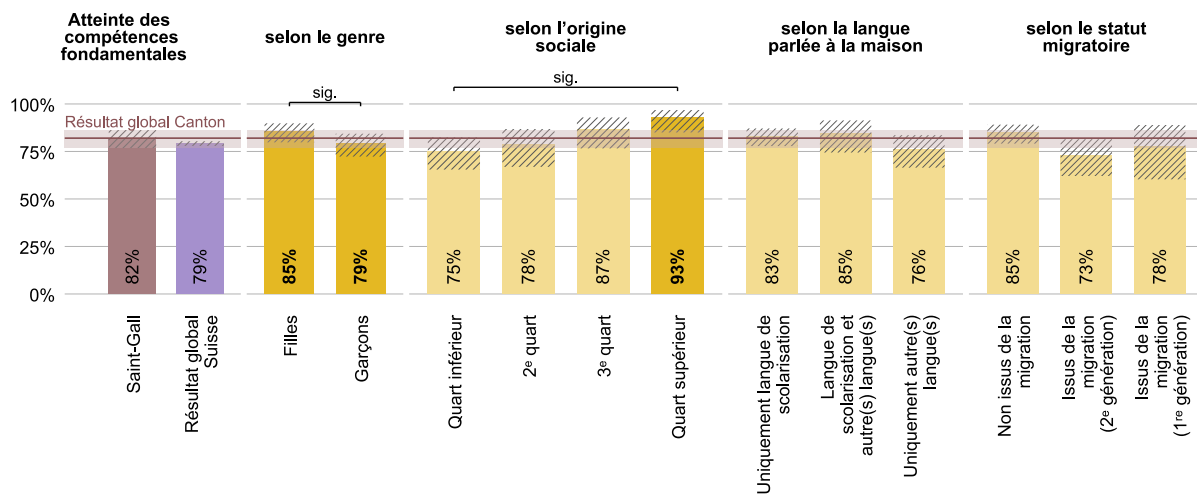


Atteinte des compétences fondamentales

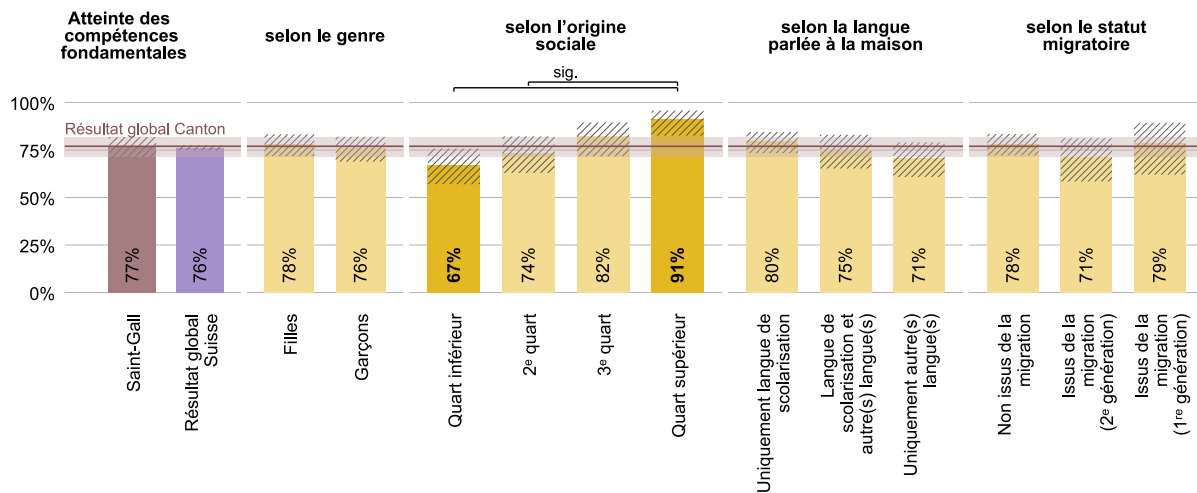
Compréhension orale dans la langue de scolarisation



Compréhension écrite dans la langue de scolarisation



Mathématiques



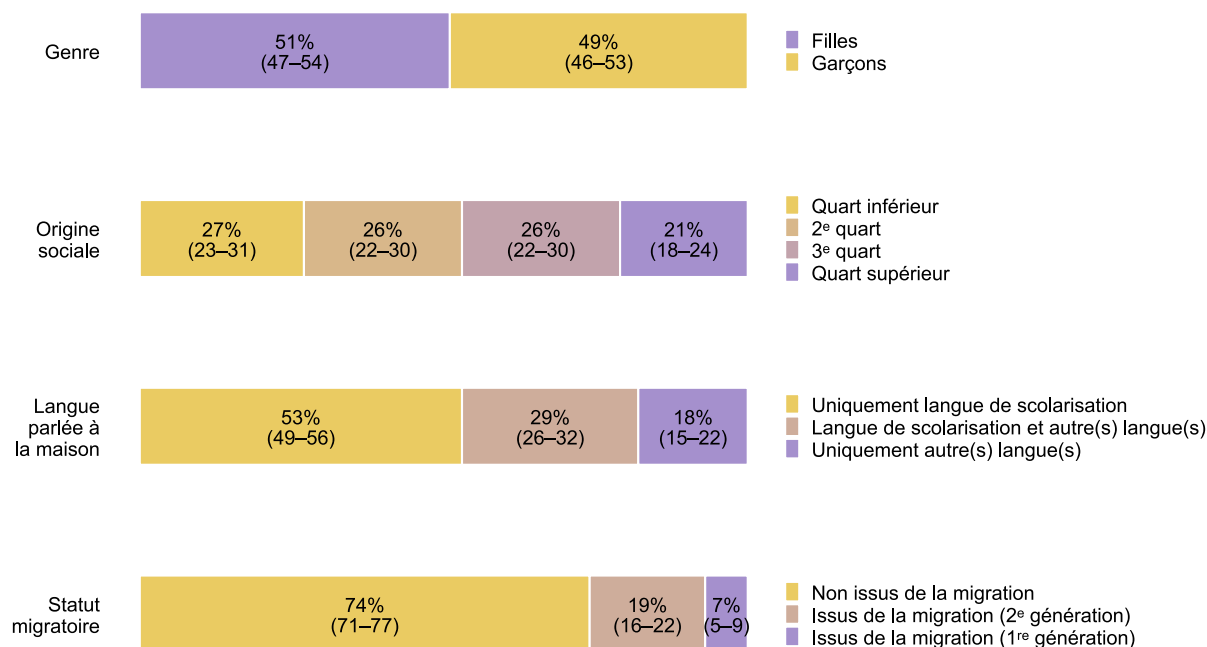


Grisons

Population et échantillon

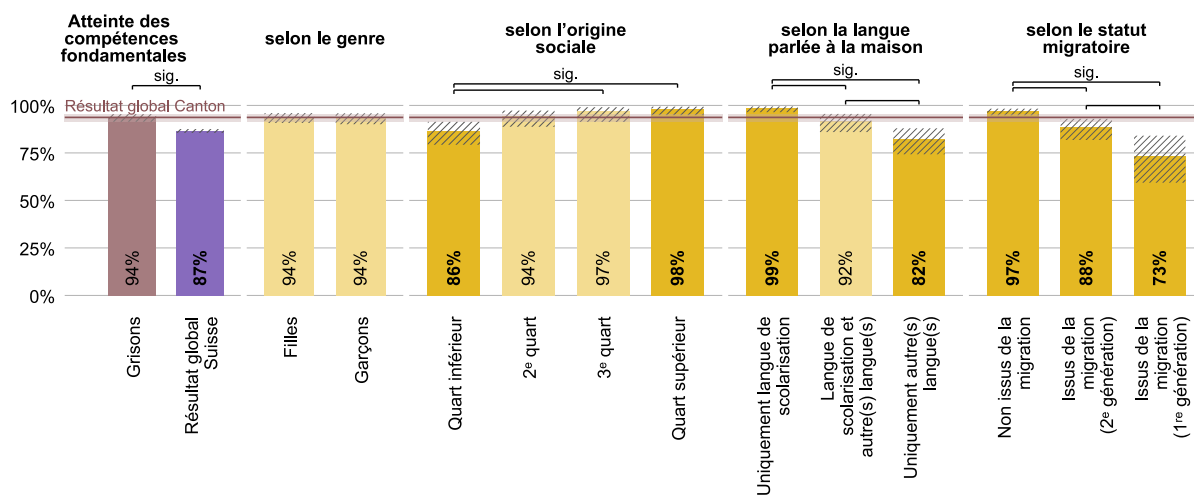
Design de l'échantillonnage : Design mixte	
Taux d'exclusion des élèves au niveau école : 1.2%	Taux d'exclusion au niveau des élèves : 1.8%
Couverture estimée : 97.0%	
Taille de la population COFO : 1 677	
Taux de participation au niveau école : 88.9%	Taux de participation au niveau des élèves : 94.6%
Nombre d'élèves participants (échantillon réalisé) : 869	

Caractéristiques de la population cantonale

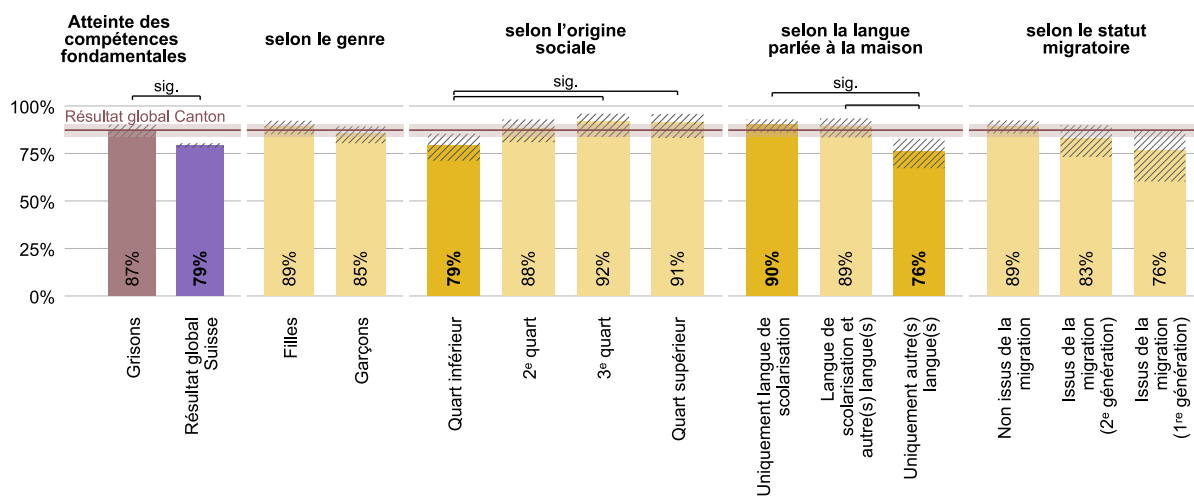


Atteinte des compétences fondamentales

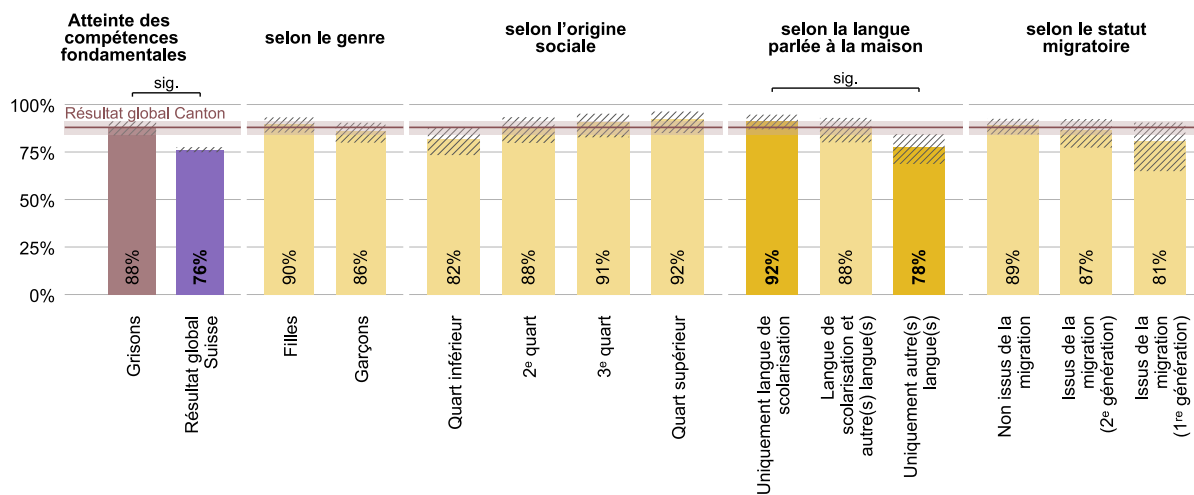
Compréhension orale dans la langue de scolarisation



Compréhension écrite dans la langue de scolarisation



Mathématiques



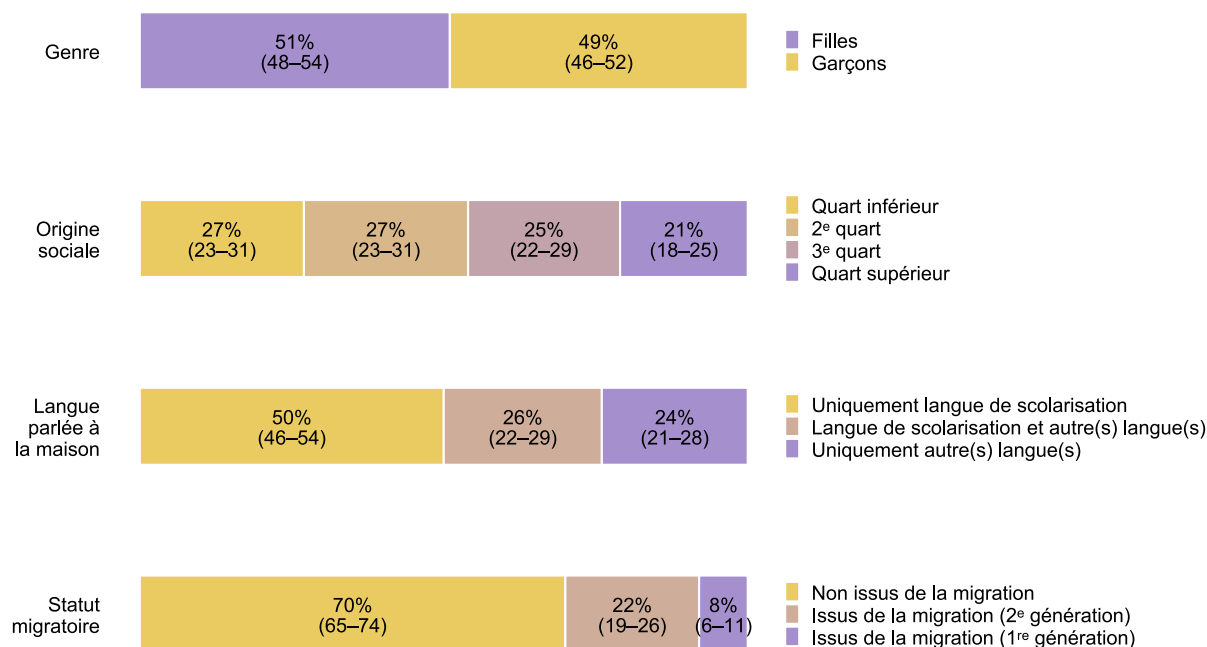


Argovie

Population et échantillon

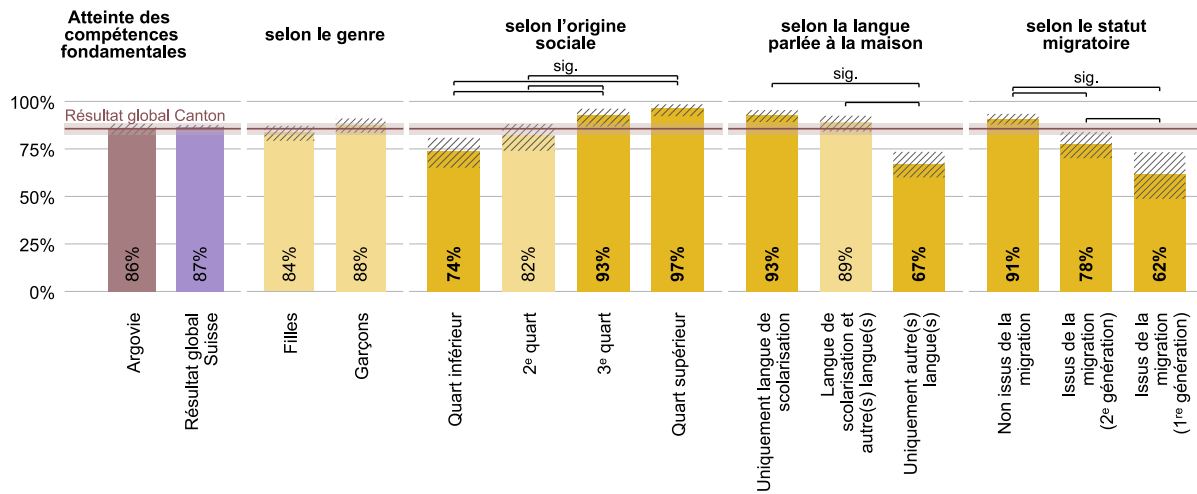
Design de l'échantillonnage : Procédure en deux étapes	
Taux d'exclusion des élèves au niveau école : 1.6%	Taux d'exclusion au niveau des élèves : 2.2%
Couverture estimée : 96.2%	
Taille de la population COFO : 6 951	
Taux de participation au niveau école : 96.3%	Taux de participation au niveau des élèves : 94.7%
Nombre d'élèves participants (échantillon réalisé) : 871	

Caractéristiques de la population cantonale

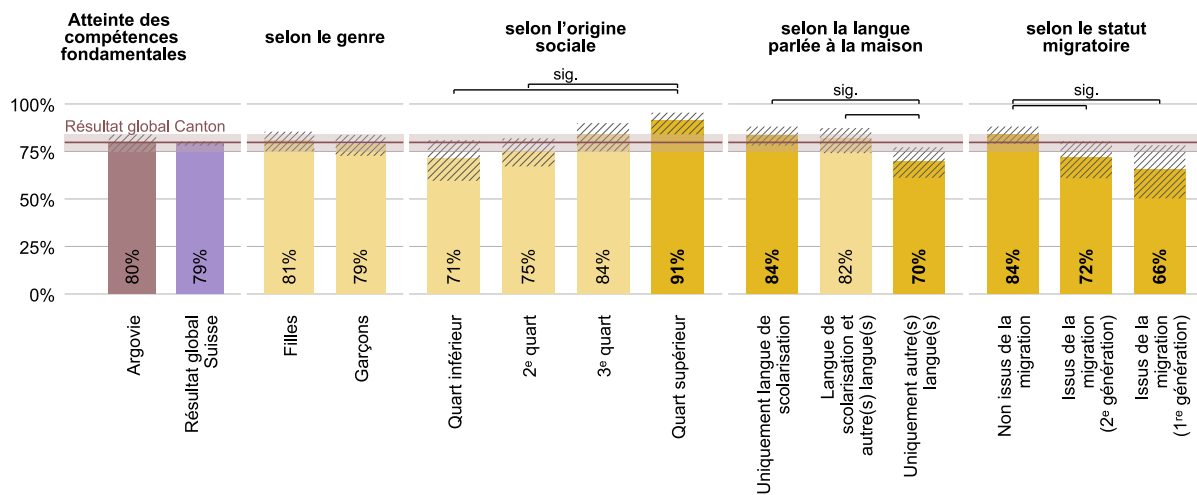


Atteinte des compétences fondamentales

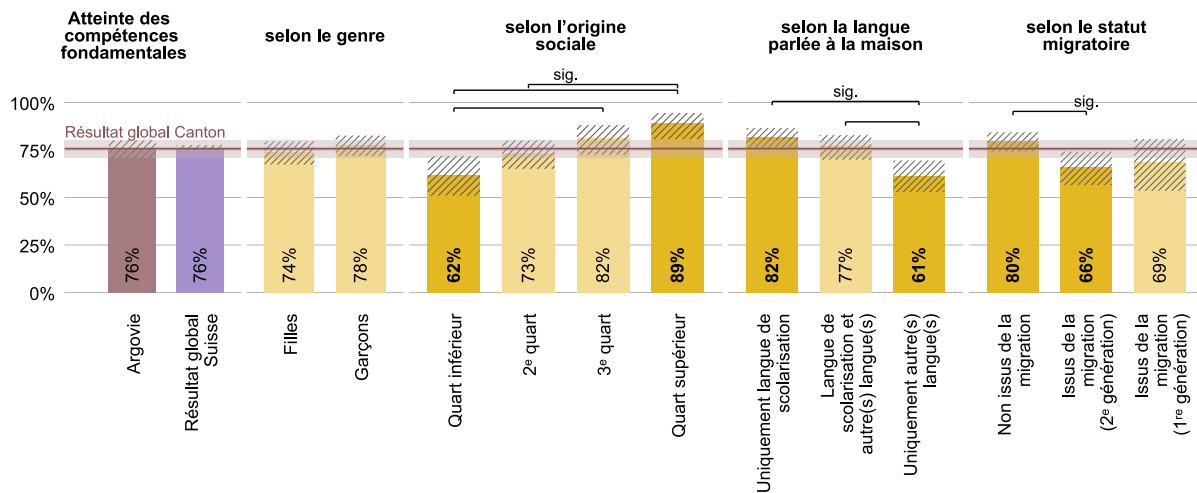
Compréhension orale dans la langue de scolarisation



Compréhension écrite dans la langue de scolarisation



Mathématiques



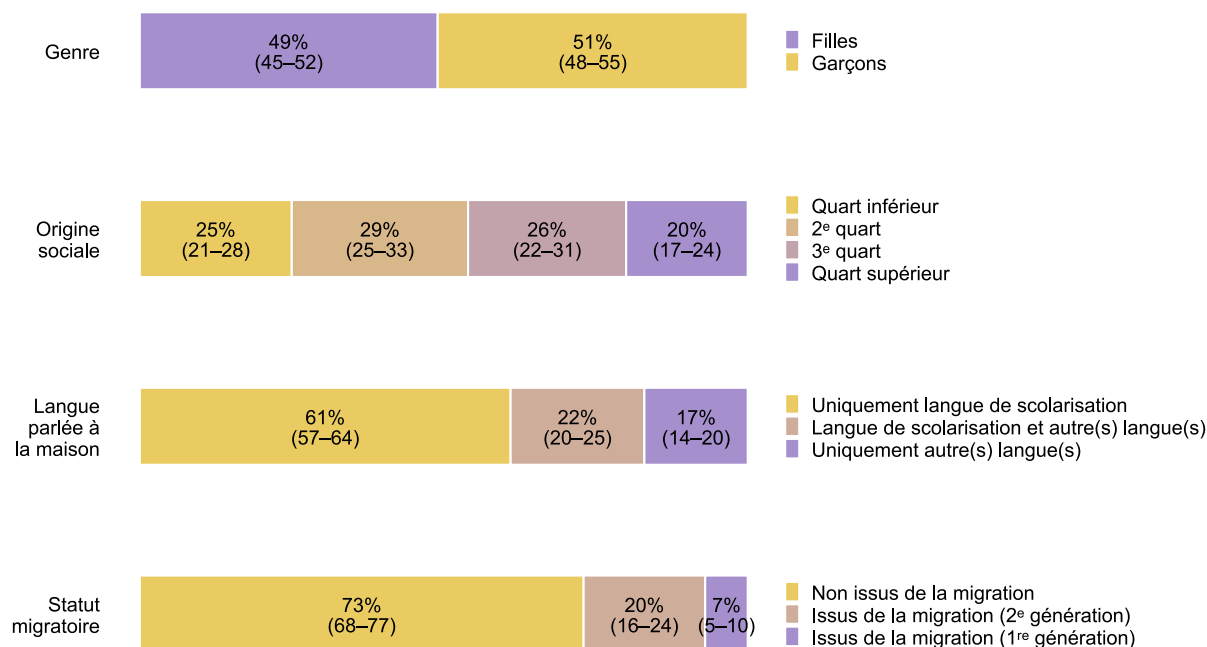


Thurgovie

Population et échantillon

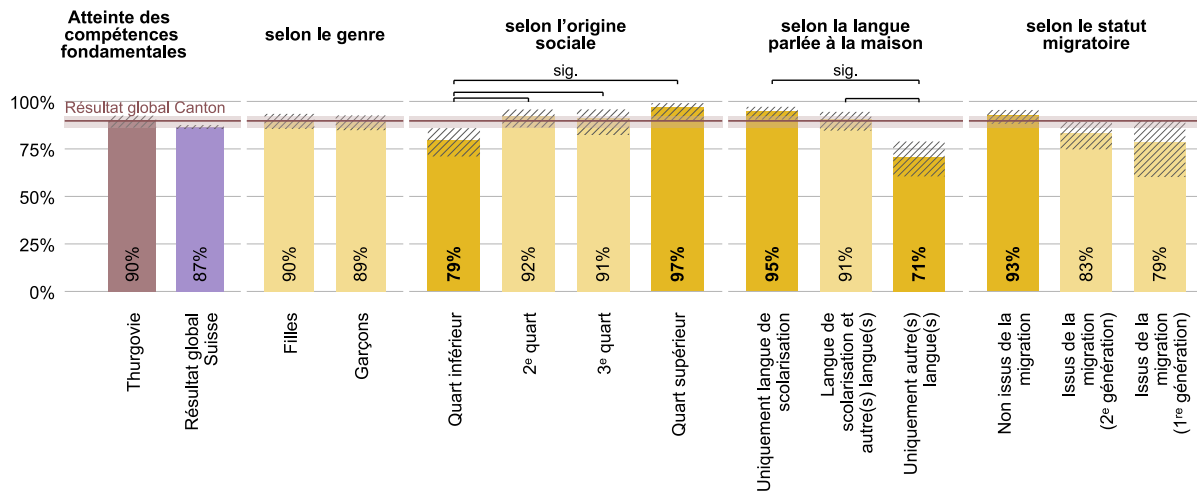
Design de l'échantillonnage : Procédure en deux étapes	
Taux d'exclusion des élèves au niveau école : 2.2%	Taux d'exclusion au niveau des élèves : 3.5%
Couverture estimée : 94.3%	
Taille de la population COFO : 2 787	
Taux de participation au niveau école : 93.2%	Taux de participation au niveau des élèves : 91.9%
Nombre d'élèves participants (échantillon réalisé) : 816	

Caractéristiques de la population cantonale

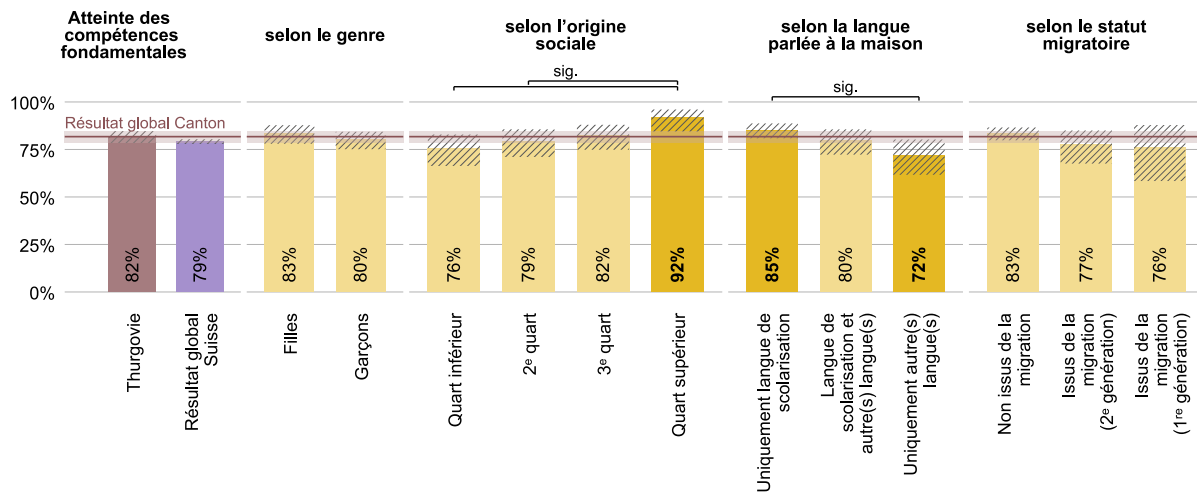


Atteinte des compétences fondamentales

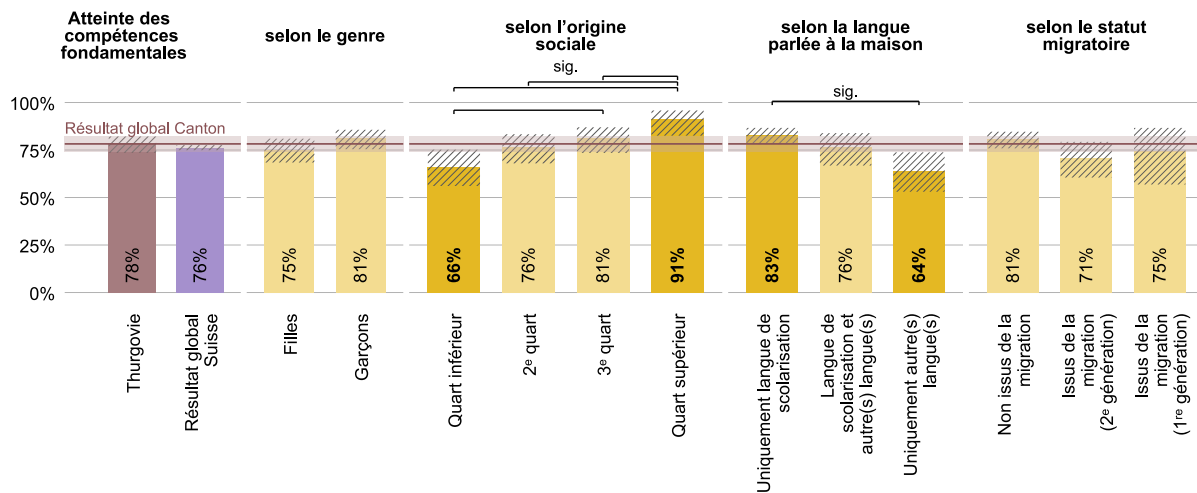
Compréhension orale dans la langue de scolarisation



Compréhension écrite dans la langue de scolarisation



Mathématiques



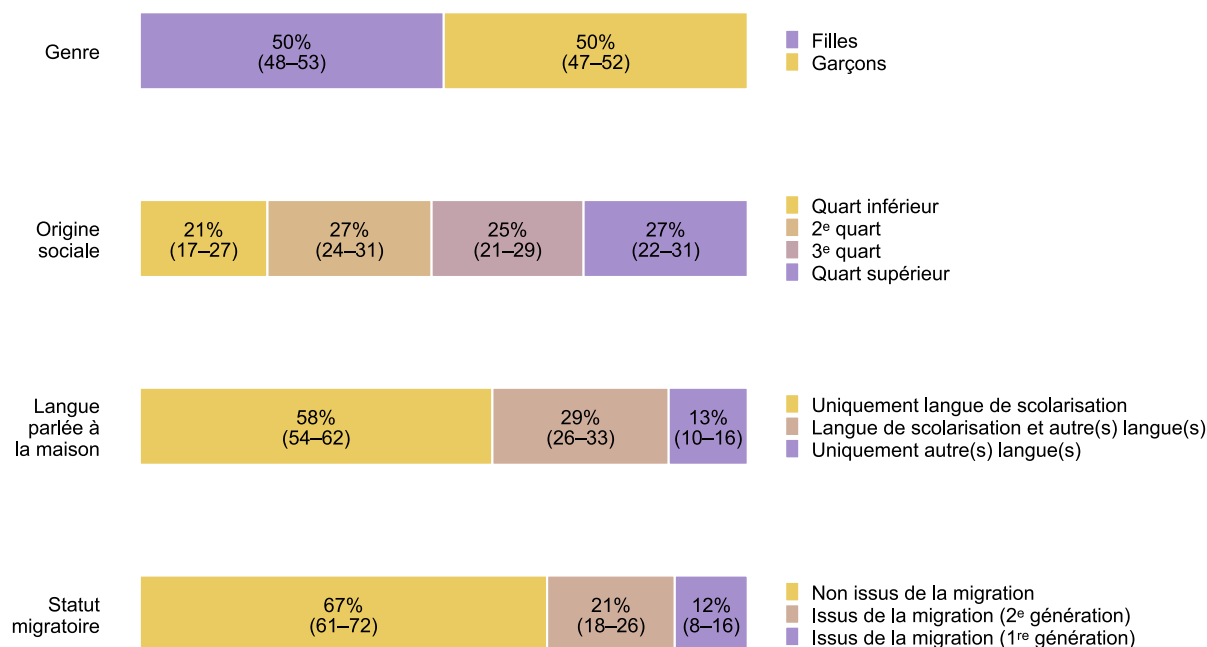


Tessin

Population et échantillon

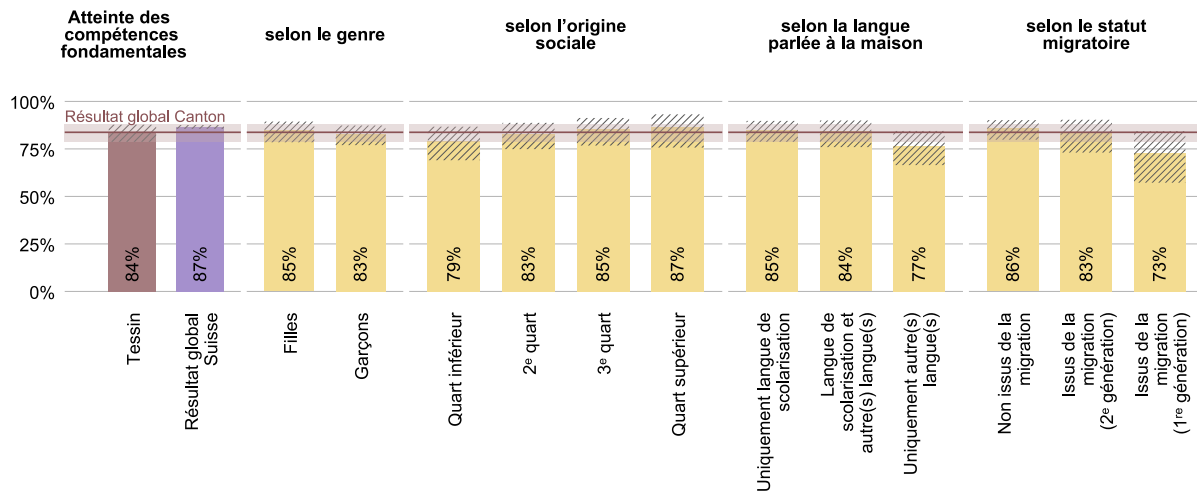
Design de l'échantillonnage : Procédure en deux étapes	
Taux d'exclusion des élèves au niveau école : 0.9%	Taux d'exclusion au niveau des élèves : 4.6%
Couverture estimée : 94.5%	
Taille de la population COFO : 2 787	
Taux de participation au niveau école : 94.7%	Taux de participation au niveau des élèves : 95.5%
Nombre d'élèves participants (échantillon réalisé) : 861	

Caractéristiques de la population cantonale

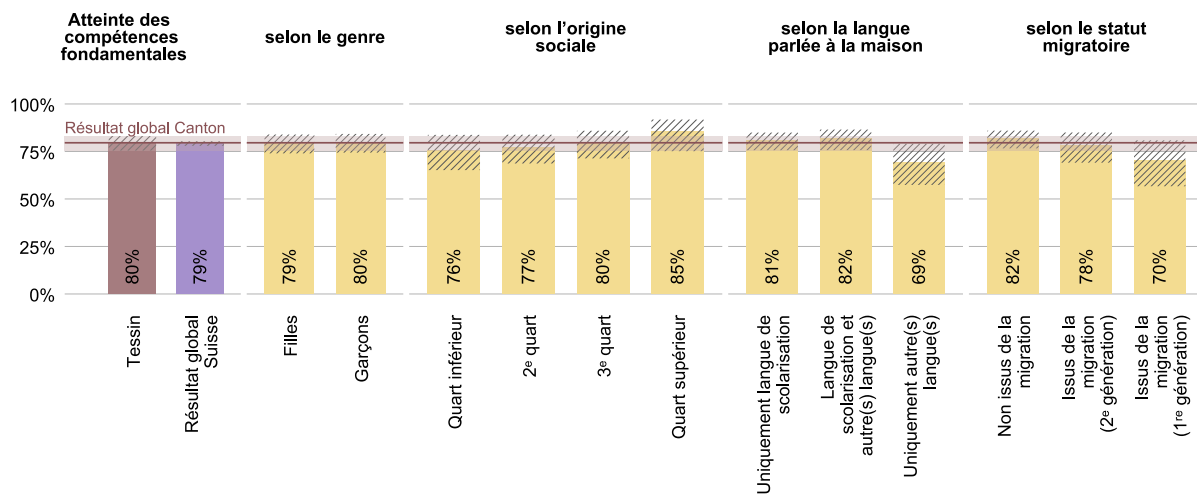


Atteinte des compétences fondamentales

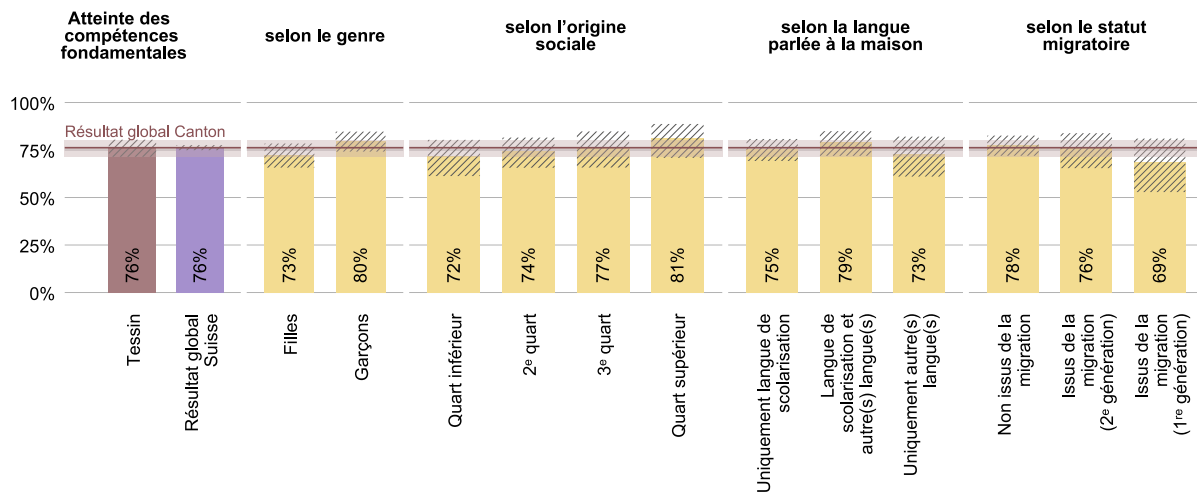
Compréhension orale dans la langue de scolarisation



Compréhension écrite dans la langue de scolarisation



Mathématiques

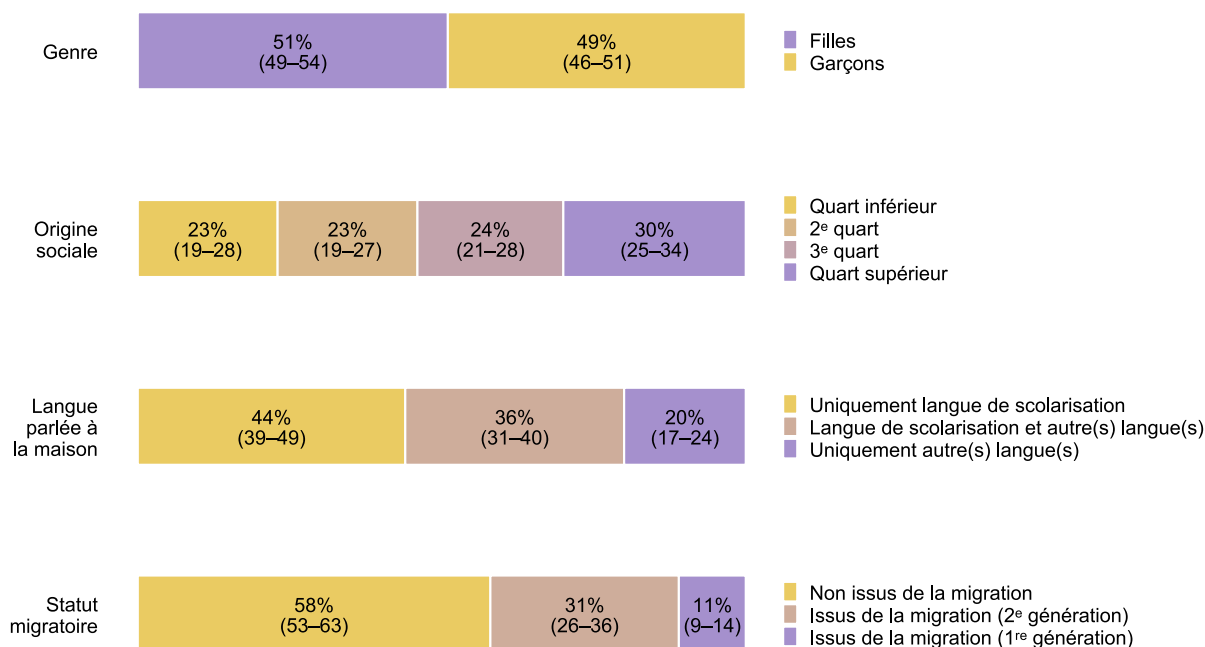


Vaud

Population et échantillon

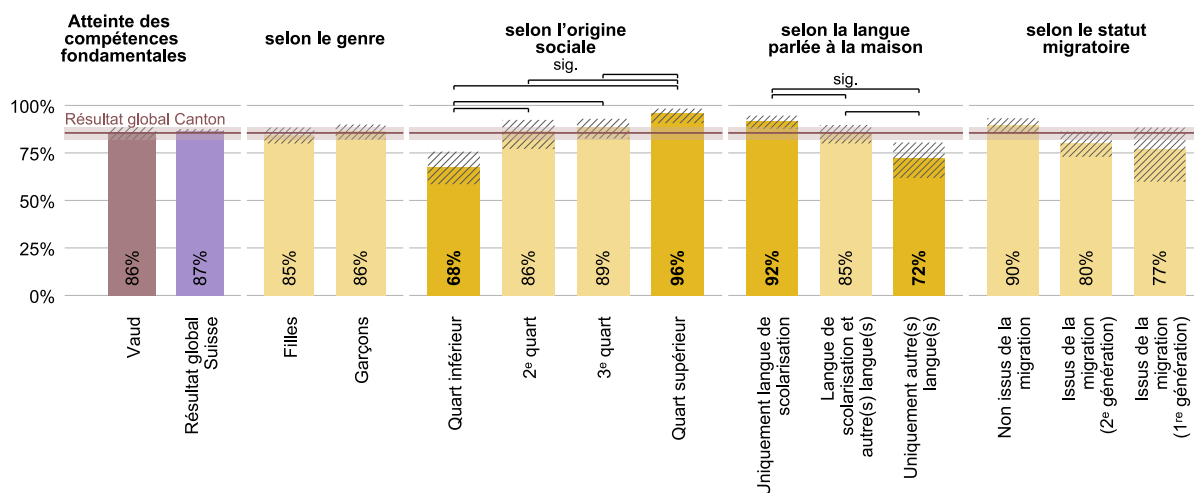
Design de l'échantillonnage : Procédure en deux étapes	
Taux d'exclusion des élèves au niveau école : 1.2%	Taux d'exclusion au niveau des élèves : 3.8%
Couverture estimée : 95.0%	
Taille de la population COFO : 8 418	
Taux de participation au niveau école : 96.2%	Taux de participation au niveau des élèves : 93.6%
Nombre d'élèves participants (échantillon réalisé) : 859	

Caractéristiques de la population cantonale

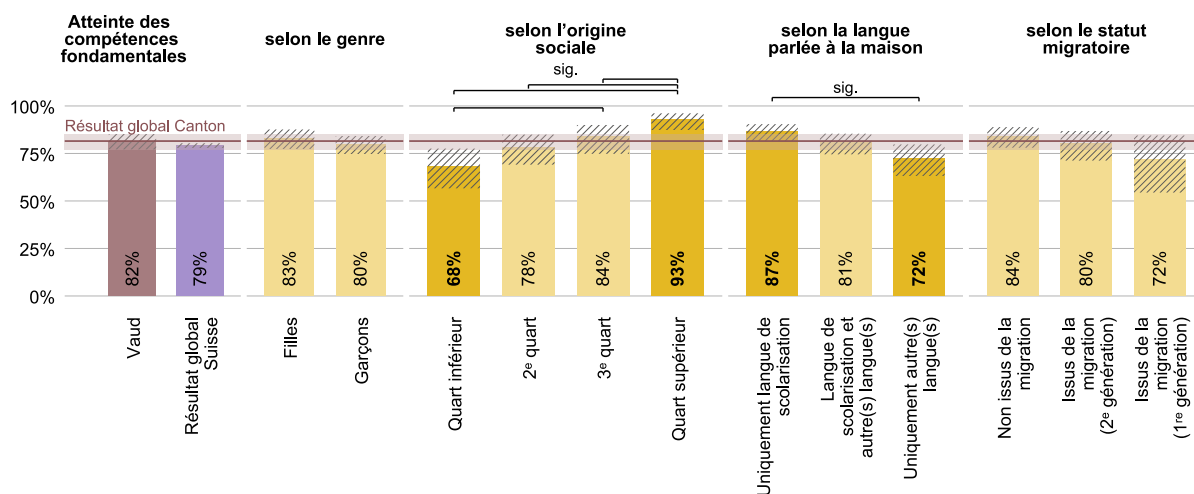


Atteinte des compétences fondamentales

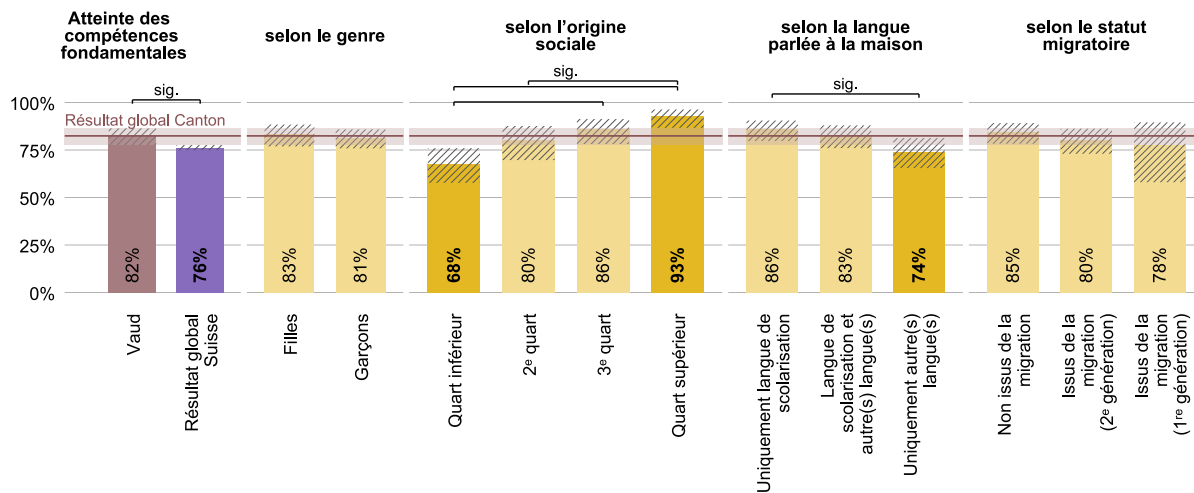
Compréhension orale dans la langue de scolarisation



Compréhension écrite dans la langue de scolarisation



Mathématiques



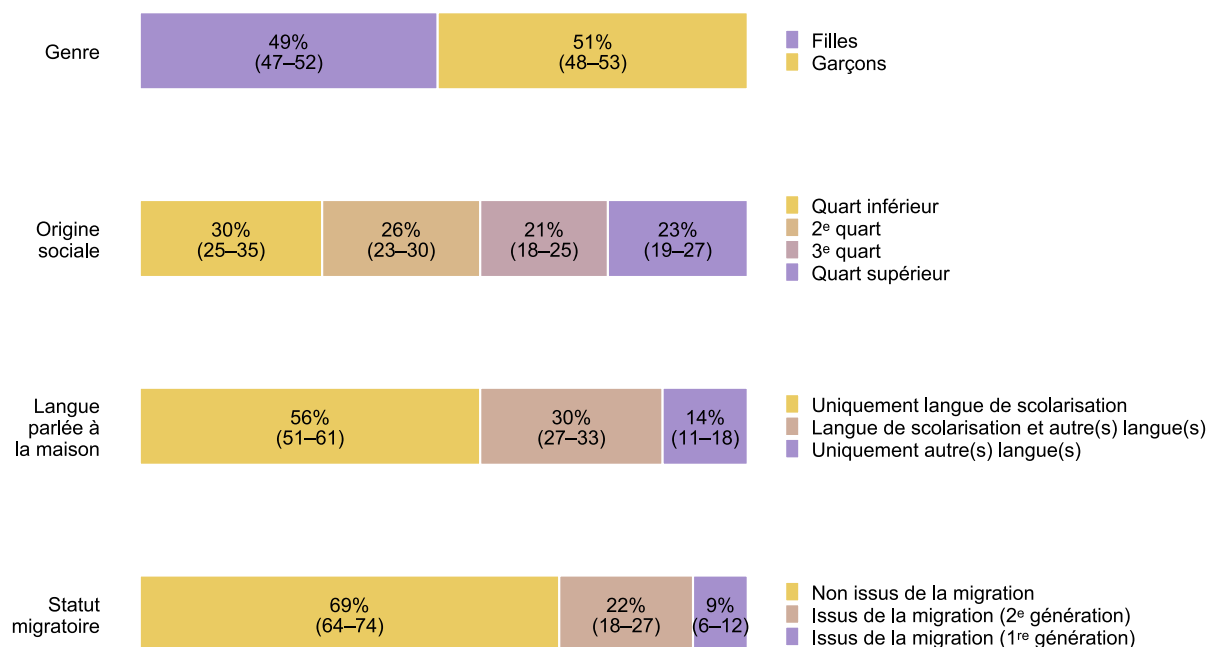


Valais (partie francophone)

Population et échantillon

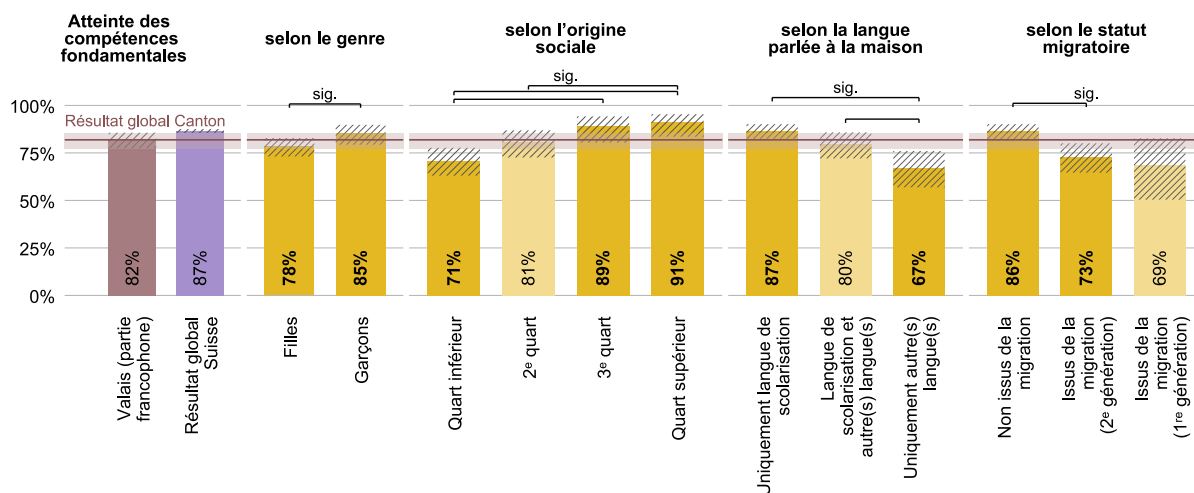
Design de l'échantillonnage : Procédure en deux étapes	
Taux d'exclusion des élèves au niveau école : 0.0%	Taux d'exclusion au niveau des élèves : 3.0%
Couverture estimée : 97.0%	
Taille de la population COFO : 2 623	
Taux de participation au niveau école : 100.0%	Taux de participation au niveau des élèves : 96.3%
Nombre d'élèves participants (échantillon réalisé) : 956	

Caractéristiques de la population cantonale

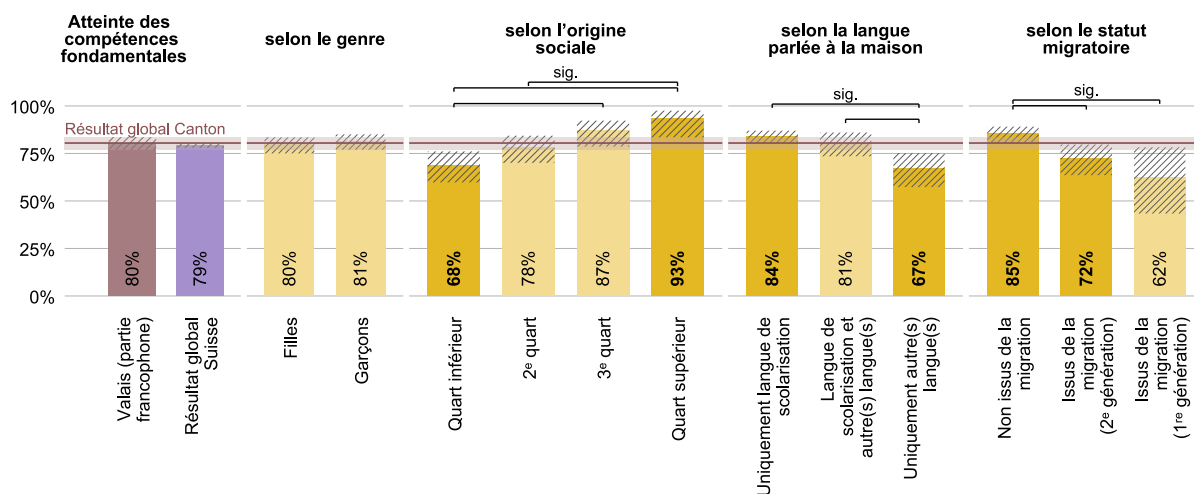


Atteinte des compétences fondamentales

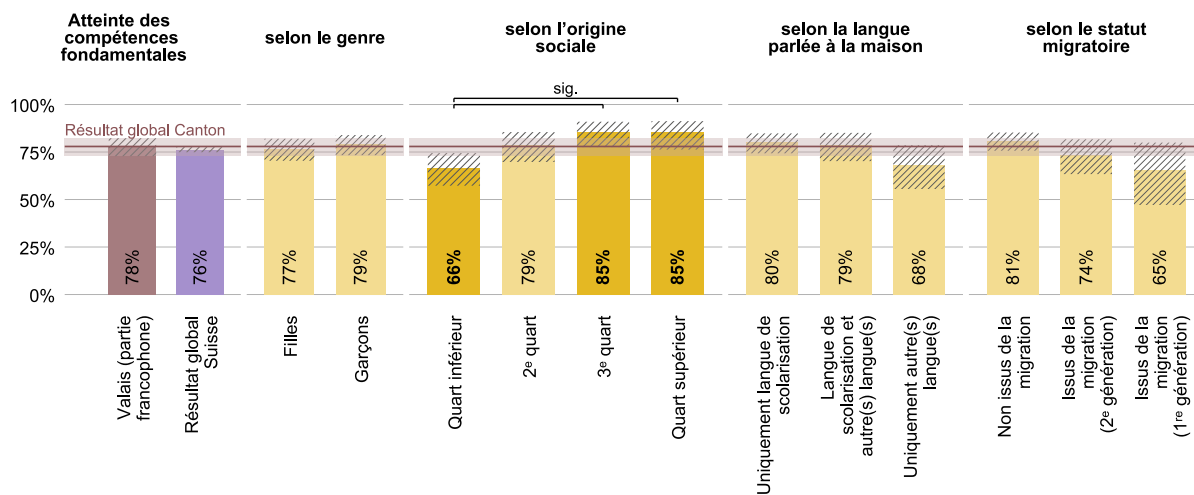
Compréhension orale dans la langue de scolarisation



Compréhension écrite dans la langue de scolarisation



Mathématiques



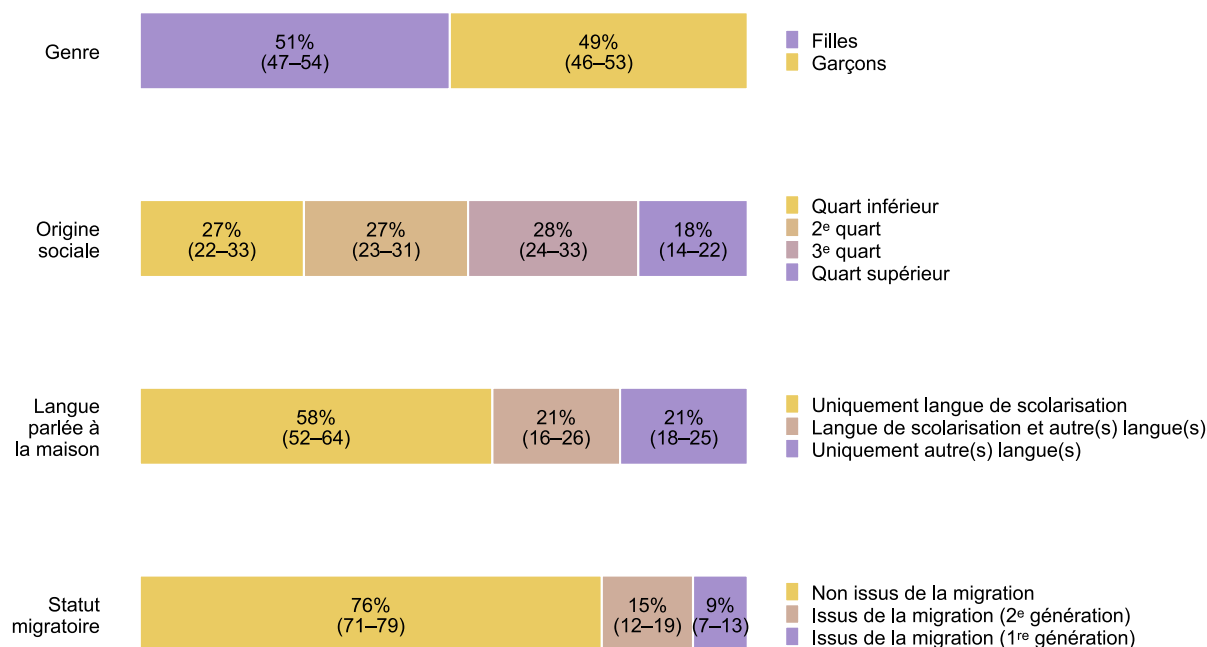


Valais (partie germanophone)

Population et échantillon

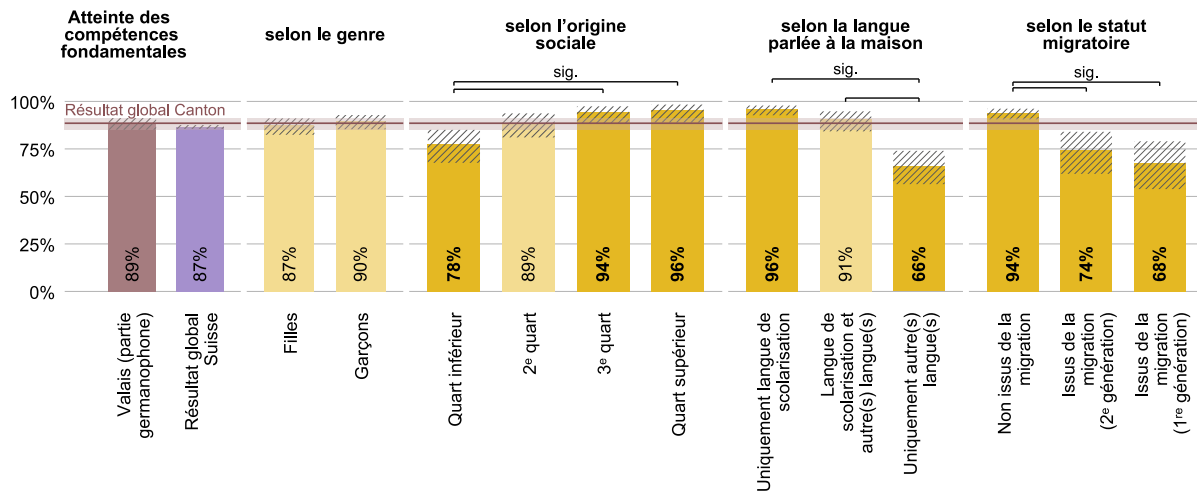
Design de l'échantillonnage : Design mixte	
Taux d'exclusion des élèves au niveau école : 2.2%	Taux d'exclusion au niveau des élèves : 1.3%
Couverture estimée : 96.5%	
Taille de la population COFO : 767	
Taux de participation au niveau école : 94.3%	Taux de participation au niveau des élèves : 92.9%
Nombre d'élèves participants (échantillon réalisé) : 589	

Caractéristiques de la population cantonale

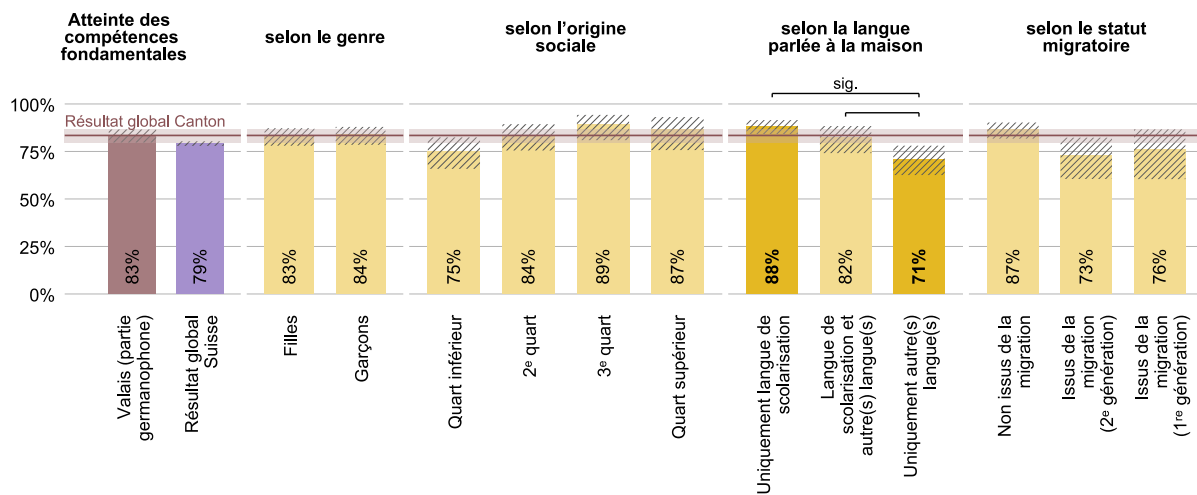


Atteinte des compétences fondamentales

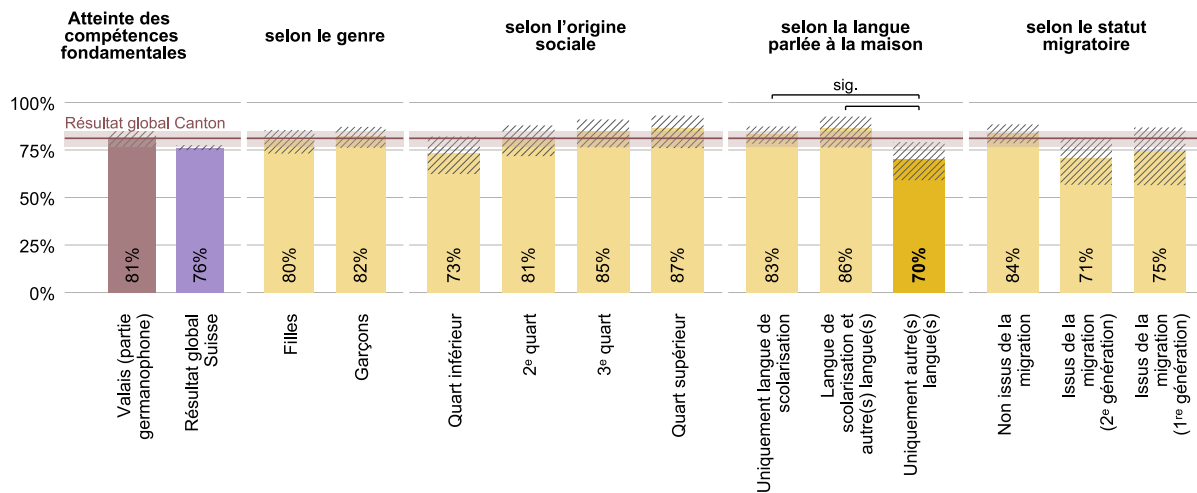
Compréhension orale dans la langue de scolarisation



Compréhension écrite dans la langue de scolarisation



Mathématiques



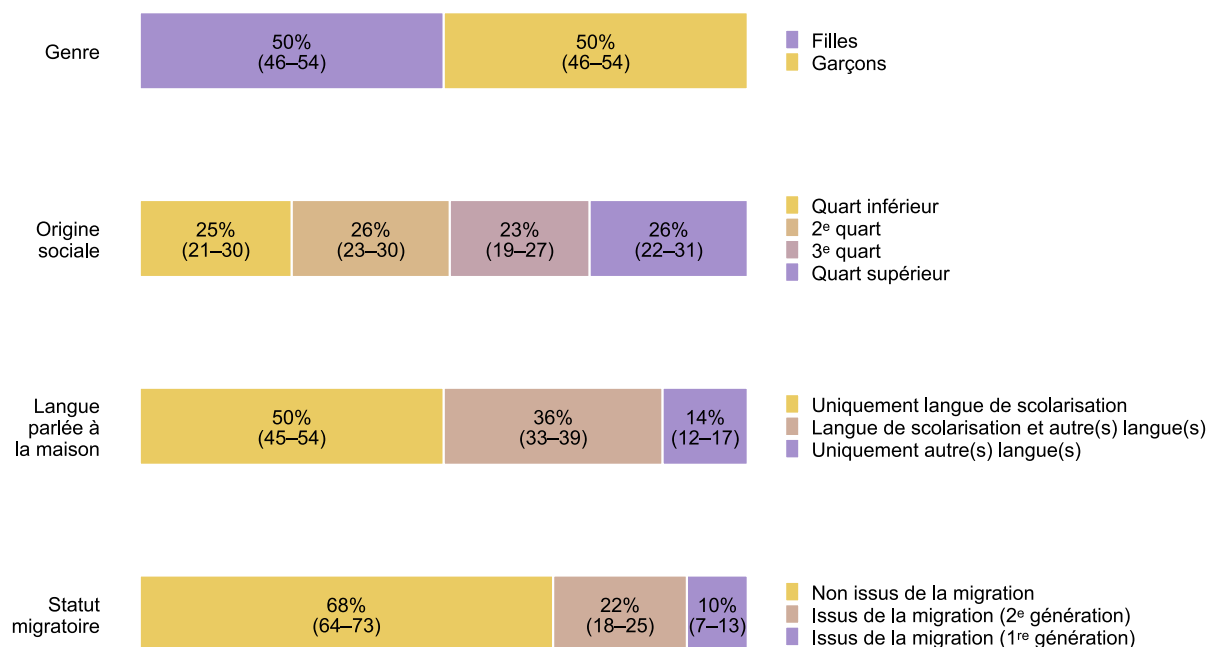


Neuchâtel

Population et échantillon

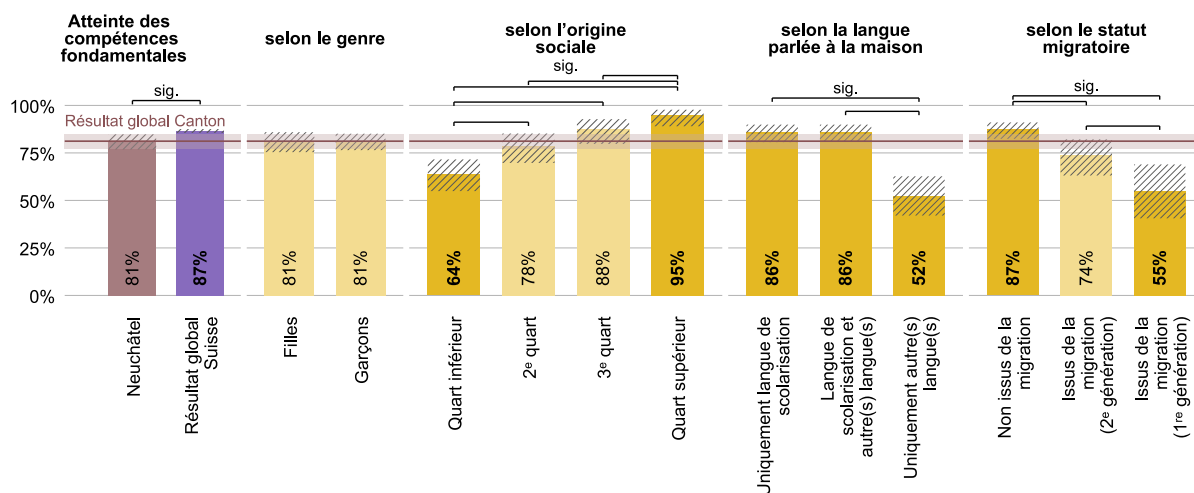
Design de l'échantillonnage : Design mixte	
Taux d'exclusion des élèves au niveau école : 0.9%	Taux d'exclusion au niveau des élèves : 3.7%
Couverture estimée : 95.4%	
Taille de la population COFO : 1 656	
Taux de participation au niveau école : 100.0%	Taux de participation au niveau des élèves : 96.0%
Nombre d'élèves participants (échantillon réalisé) : 849	

Caractéristiques de la population cantonale

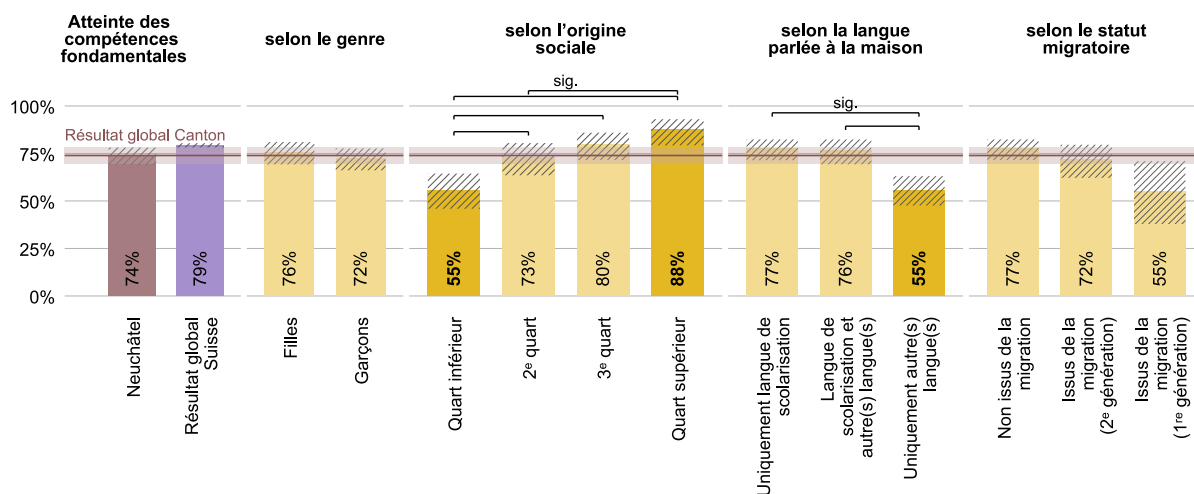


Atteinte des compétences fondamentales

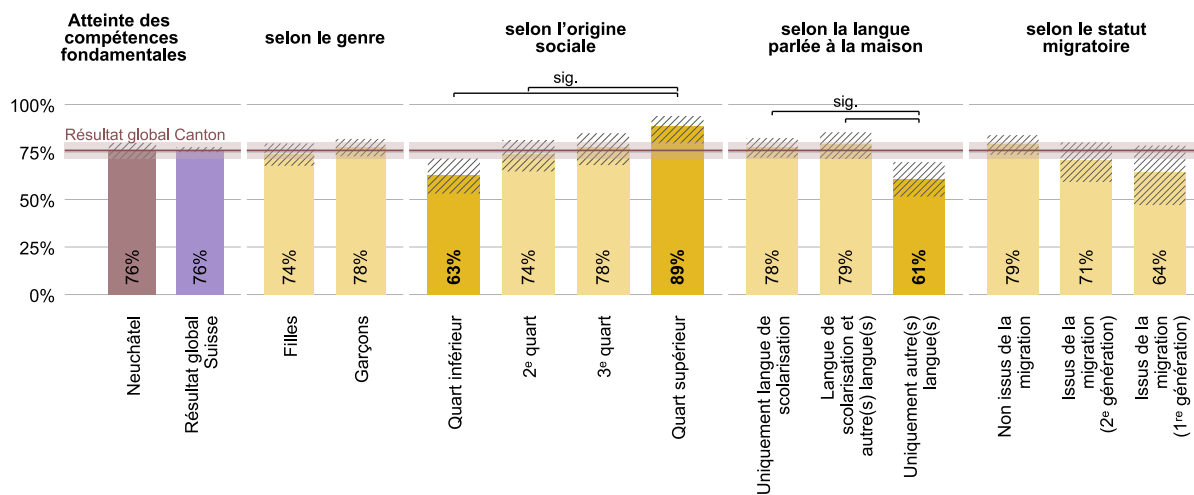
Compréhension orale dans la langue de scolarisation



Compréhension écrite dans la langue de scolarisation



Mathématiques



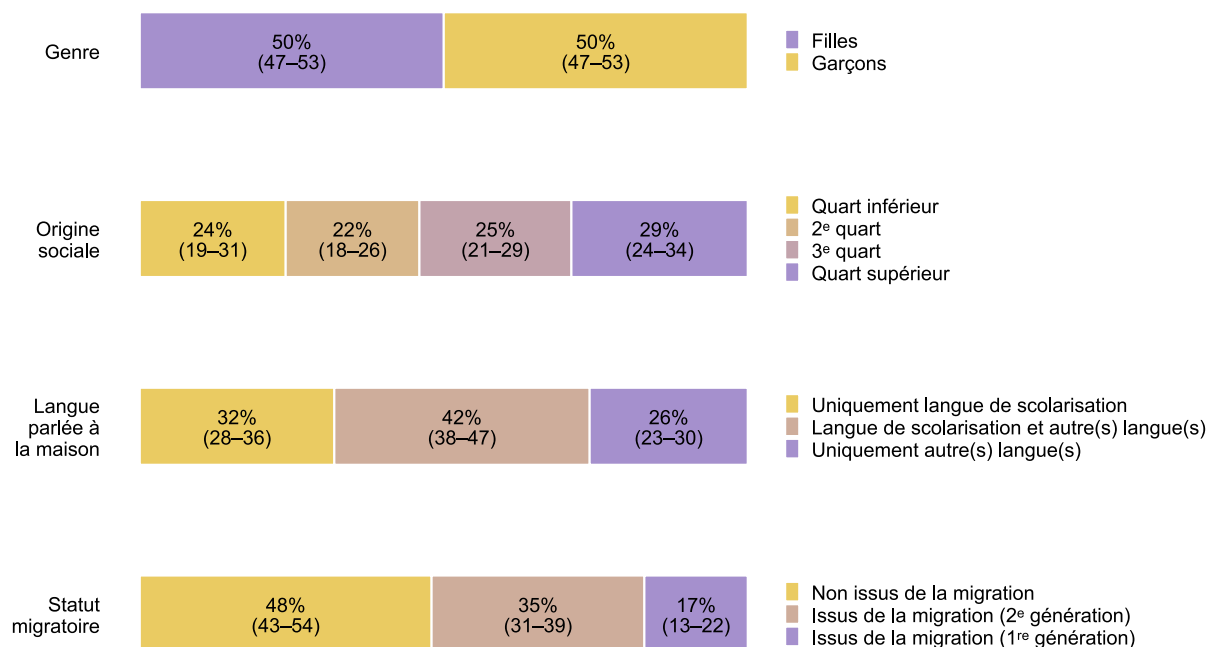


Genève

Population et échantillon

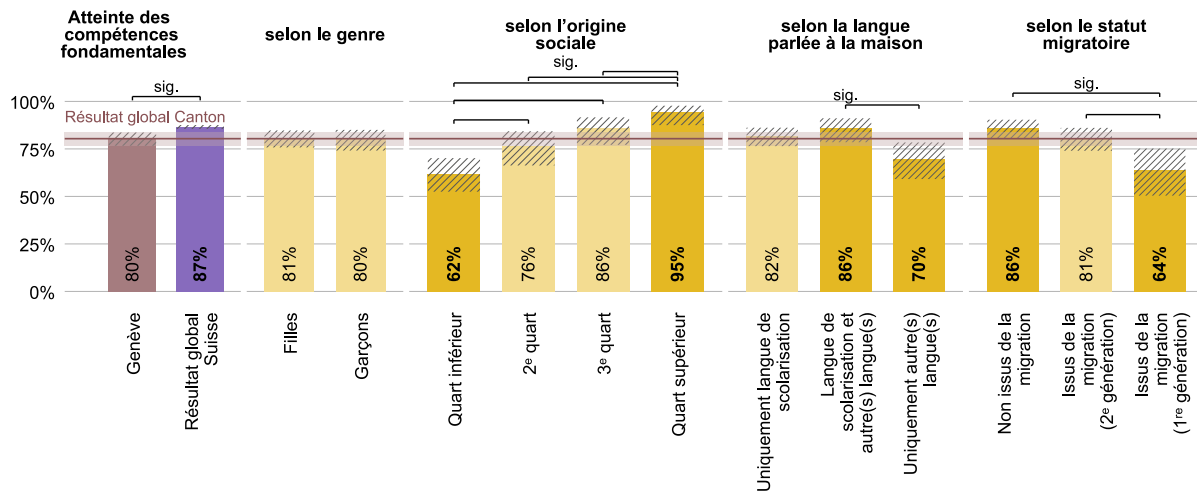
Design de l'échantillonnage : Procédure en deux étapes	
Taux d'exclusion des élèves au niveau école : 1.4%	Taux d'exclusion au niveau des élèves : 4.5%
Couverture estimée : 94.1%	
Taille de la population COFO : 4 937	
Taux de participation au niveau école : 98.0%	Taux de participation au niveau des élèves : 94.9%
Nombre d'élèves participants (échantillon réalisé) : 842	

Caractéristiques de la population cantonale

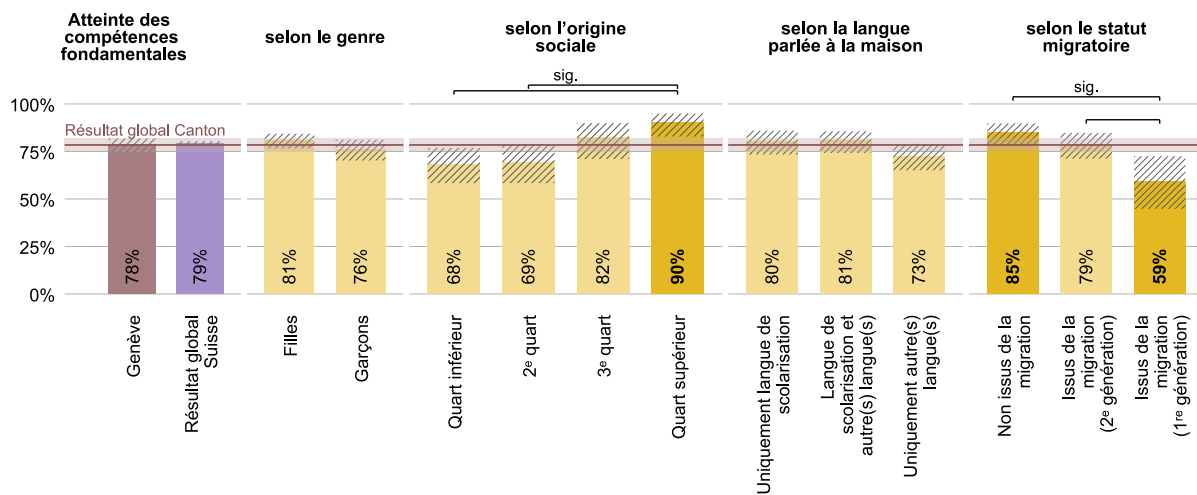


Atteinte des compétences fondamentales

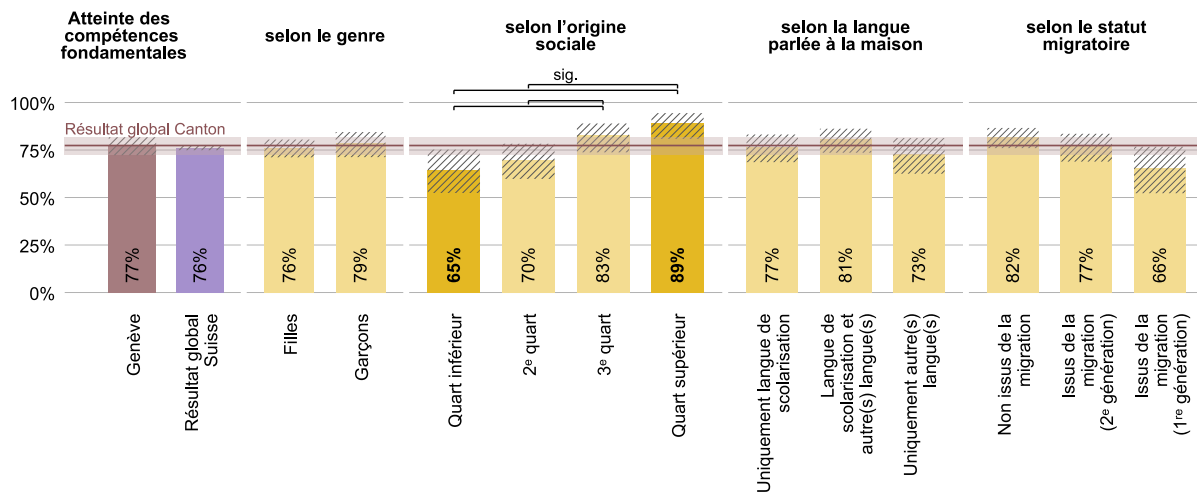
Compréhension orale dans la langue de scolarisation



Compréhension écrite dans la langue de scolarisation



Mathématiques



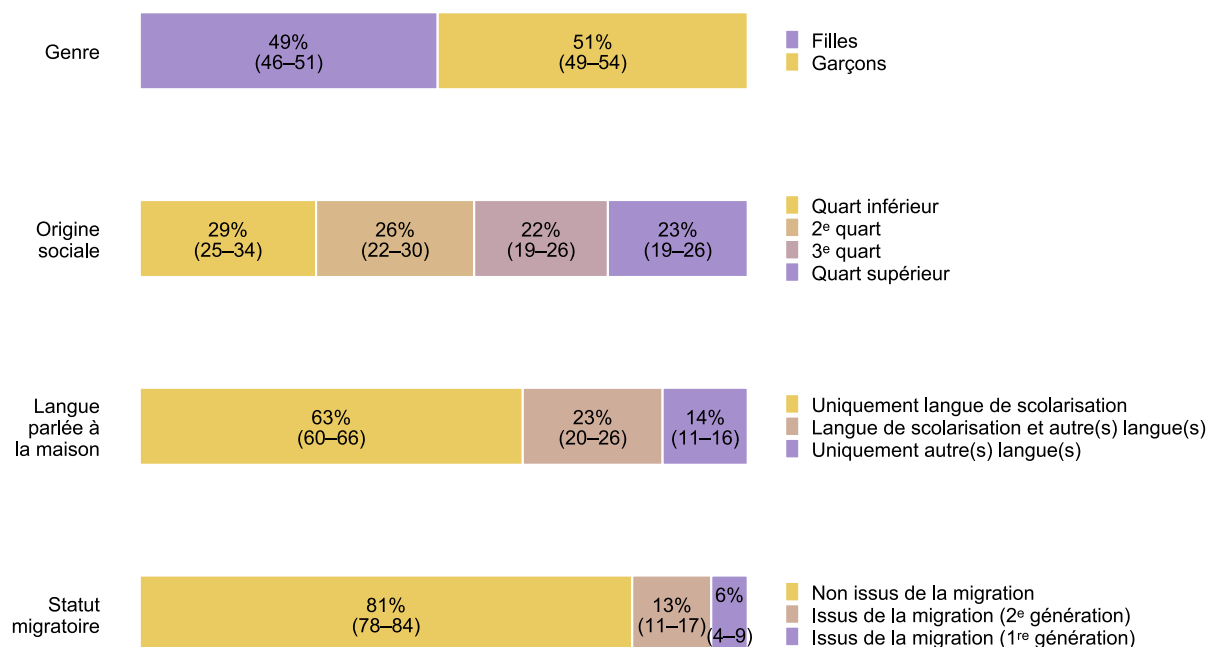


Jura

Population et échantillon

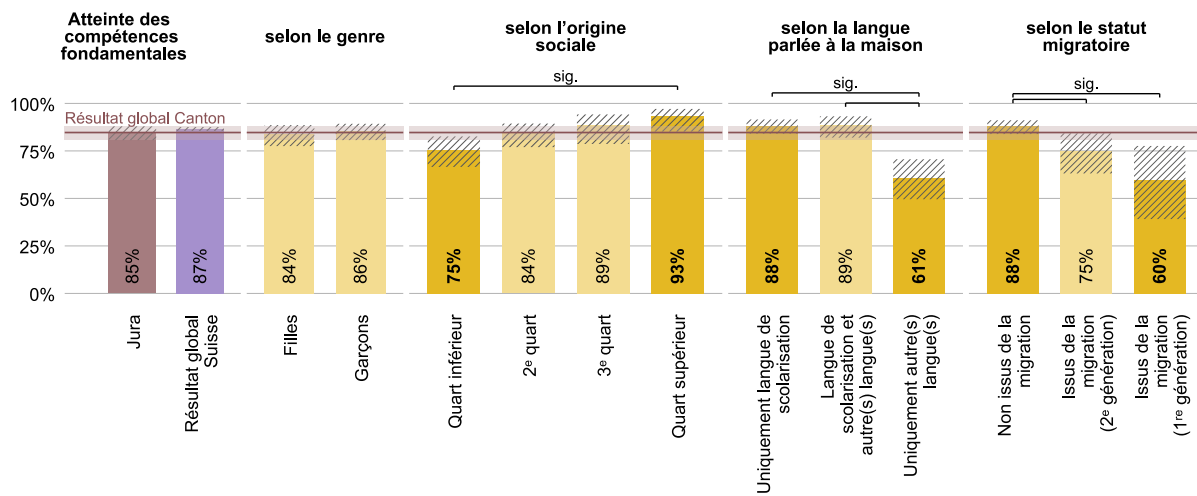
Design de l'échantillonnage : Design mixte	
Taux d'exclusion des élèves au niveau école : 1.9%	Taux d'exclusion au niveau des élèves : 2.4%
Couverture estimée : 95.7%	
Taille de la population COFO : 751	
Taux de participation au niveau école : 97.1%	Taux de participation au niveau des élèves : 96.6%
Nombre d'élèves participants (échantillon réalisé) : 653	

Caractéristiques de la population cantonale

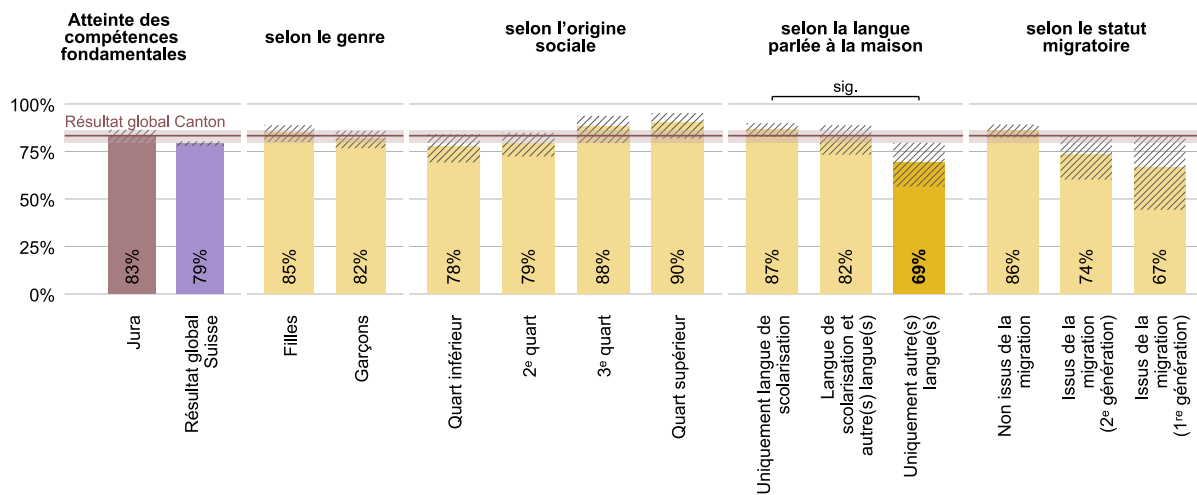


Atteinte des compétences fondamentales

Compréhension orale dans la langue de scolarisation



Compréhension écrite dans la langue de scolarisation



Mathématiques

