

EVALUER LA GRAMMAIRE, EST-CE ENCORE JUSTIFIÉ?

Dieser Artikel untersucht eine übliche Praxis im Sprachunterricht: Das Überprüfen der Grammatikkenntnisse. In den offiziellen Dokumenten steht sie zwar nicht mehr im Mittelpunkt, ist aber im Unterrichtsalltag immer noch häufig: So werden von den Schüler:innen oft kontrollierte Produktionen verlangt, die eher auf ihre Richtigkeit als nach kommunikativen Gesichtspunkten beurteilt werden. Dies wird manchmal damit begründet, dass man die unterrichteten Inhalte überprüfen möchte und Zuverlässigkeit gewährleisten möchte (was für Anfänger:innen beruhigend sein kann oder bei large-scale Assessments am praktikabelsten). Dies entspricht aber nicht den curricularen Vorgaben, die Produktion unter kommunikativen Gesichtspunkten zu betrachten. In diesem Beitrag werden deshalb Alternativen vorgeschlagen, um diese Kohärenz wiederherzustellen.

● Eva Waltermann | IUFE Uni Genève



Eva Waltermann est enseignante au secondaire I dans le canton de Genève et chargée d'enseignement en didactique de l'anglais dans la formation des enseignant.e.s du secondaire à l'IUFE à l'Université de Genève.

Il y a près de 10 ans, *Babylonia* (2/14) proposait de rediscuter de la place de la grammaire dans l'enseignement. On y lisait que "la question de l'utilité pour les apprentissages des activités grammaticales est comme superflue, puisque celles-ci sont bien installées dans l'enseignement de certaines langues (comme le français) et qu'on ne voit guère comment en réduire le rôle, tant elles font partie intégrante des cultures professionnelles des enseignants". (Beacco, 2014: 17). A l'époque déjà, les différent.e.s contributeur.trice.s au numéro ont entrepris de dresser des ponts entre les "nouvelles" approches (actionnelle, plurilingue, notamment) et l'enseignement des aspects grammaticaux d'une langue étrangère, dans l'idée que ce dernier "fasse sens à la fois pour l'apprenant et l'enseignant" (Gerber & Thonhauser, 2014: 9).

Il n'en reste pas moins que même si on ne remet pas en question les apports de l'enseignement du *fonctionnement de la langue*, et plus précisément de la grammaire, il est un domaine dans lequel les pratiques enseignantes et les présupposés méritent

aujourd'hui d'être questionnés – Si "on ne peut se passer de [la grammaire] [pour développer des compétences communicatives dans une langue étrangère]" (Gerber&Thonhauser, 2014: 6), qu'en est-il de son évaluation? Là aussi, la grammaire est-elle incontournable?

Depuis des décennies, on peut lire que dans les plans d'étude ou les moyens d'enseignement, les aspects formels ont perdu la place royale qu'ils occupaient au siècle dernier. Nul doute que les méthodologies d'enseignement, les prescriptions et moyens d'enseignement ont évolué (voir notamment Larsen-Freeman 2010 ou, plus récemment Pawlak, 2021). Cependant, on constate encore que la grammaire est encore régulièrement très présente dans les pratiques évaluatives. Nombreux.ses sont les enseignant.e.s qui insèrent, dans leurs évaluations, des sections entières sur le sujet et/ou qui accordent une place notable à la *forme* dans leur évaluation des différentes compétences, même réceptives, par exemple en notant la correction des réponses aux questions de compréhension. Mais

qu'est-ce qui justifie cette importance à l'heure où la dimension communicative est supposée guider notre enseignement ?

Dans cet article, nous commencerons par cerner ce que nous entendons par les *aspects formels* dans les activités évaluatives. Nous esquisserons ensuite quelques raisons qui peuvent justifier la présence de ce type de contenus, puis verrons qu'on peut également développer plusieurs arguments s'y opposant. Dans une optique de recherche de solutions, nous établirons pour finir quelques clés qui peuvent permettre une inclusion raisonnée de la grammaire dans l'évaluation en langues étrangères.

L'évaluation du fonctionnement de la langue *ad antiquitatem*

Il est certain que les questionnements sur l'héritage de la *Grammaire-Traduction* "traversent les pratiques d'enseignement et de recherche, voire, plus largement, l'esprit des enseignants, des parents, des élèves" (Bulea Bronckart, 2014: 36). Mais enseigne-t-on aujourd'hui la même "grammaire" qu'il y a 50 ou 100 ans ?

On peut comprendre la grammaire comme "composante formelle" présentée par Beacco (2010), soit le "discours grammatical" (les "énoncés [...] portant sur la morphosyntaxe, qui circulent dans les manuels d'enseignement ou qui sont énoncés par [...] ou par les apprenants eux-mêmes") (p.16). Le *Plan d'Etudes Romand* indique, lui, comme composantes du *fonctionnement de la langue* la grammaire, la structure du lexique, l'orthographe et la conjugaison. La définition de ce qui se cache derrière les *aspects formels* est bien trop complexe pour être traitée ici. On s'accordera cependant sur le fait qu'une activité évaluative qui se concentre sur ces dimensions aura généralement tendance à...

1. Focaliser la production de l'élève sur la dimension formelle, sans prendre en compte le poids pragmatique ou communicationnel de la production de l'élève
2. Confronter la production de l'élève à une norme de langue cible "standard" pour définir si cette production est acceptable ou non

3. Se fonder, le plus souvent, sur un contenu imposé et non créé par l'apprenant.

Typiquement, on se retrouvera face à des activités telles que celles présentées dans les Figures 1 et 2:

Kreuzen Sie die richtige Lösung an ()

1. Es ist wichtig, _____ Jugendliche Sport treiben.

a. wenn b. dass c. ob d. das

Figure 1
Extrait de l'examen écrit de maturité Fédérale, Allemand – niveau normal, SEFRI, 2023

Exercise 2 – Transform each sentence into the requested form: a question (Q), a negative sentence (N), or a positive sentence (P). Write full sentences. Pay attention to spelling. _____ / 6 pts

Example: *Would they like some water?*

P: *They would like some water.*

1. My son didn't fall down the stairs.

P:

Figure 2
Extrait de l'examen d'admission au gymnase (VD), Anglais, 2022

Ce type d'exercices sembleront certainement familiers à une majorité des enseignant.e.s/apprenant.e.s de langues étrangères, certainement parce que leur forme n'a que très légèrement évolué au cours des dernières décennies.

Puisqu'ils représentent une forme de stabilité dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères (Beacco, 2010: 35), il n'est pas surprenant que les exercices grammaticaux soient souvent vus comme intemporels ou comme une valeur "refuge" puisque peu contrainte par les différentes évolutions méthodologiques. Pour un.e enseignant.e en début de carrière, nous constatons ainsi souvent que le pas à franchir pour se distancer de sa propre expérience en tant qu'apprenant – qui remonte parfois à plusieurs décennies –

Il n'est pas surprenant que les exercices grammaticaux soient souvent vus comme intemporels ou comme une valeur "refuge"

et de ce type d'évaluation est parfois difficile à franchir. Nombreux sont donc les stagiaires qui, soit par souci de ne pas se sentir suffisamment équipé.e.s ou formé.e.s pour évaluer selon les dernières recommandations de la recherche, soit par crainte d'expérimenter une forme d'évaluation qu'ils.elles n'auraient pas vécue eux/elles-mêmes, ou simplement pour "[garantir] leur légitimité de détenteurs de connaissances" (Beacco, 2014:17), profitent de la zone de confort qui est offerte par une évaluation donnant une plus large place aux contenus grammaticaux, utilisant parfois l'*argumentum ad antiquitatem* – "on a toujours fait comme ça" pour justifier de ce choix didactique.

que les approches de l'enseignement des objets grammaticaux sont nombreuses. Nombreu.x.ses sont cependant les enseignant.e.s qui, soit se laissant porter par les activités proposées dans tel ou tel manuel et qui ont été faites en classe, soit par souci d'avoir suffisamment entraîné les élèves pendant les leçons pour "être prêt.e.s" pour l'évaluation, s'appuient donc sur une forme de *cohérence avec l'enseignement* et calquent les activités d'évaluation sur ces exercices formels-là. Nous aurons l'occasion de revenir sur cette cohérence ci-dessous, mais l'intention est louable: si on enseigne la grammaire, alors il faudrait aussi l'évaluer...

Deuxièmement, et nous l'avons relevé plus haut, les activités grammaticales relèvent le plus souvent d'une forme d'évaluation confrontant une production à une norme définie comme acceptable, et, par la même occasion, réduisant la marge d'interprétation de l'enseignant.e. Ces outils d'évaluation permettent d'offrir à l'apprenant un traitement quasi manichéen de sa production linguistique (qui peut parfois rassurer!) et de minimiser les effets des biais cognitifs auxquels sont soumis.e.s les évaluateurs.trices, donc de gagner en *fiabilité* et apportent également un avantage en termes de facilité de correction et de gain de temps, autrement dit de *praticabilité*, ou de ce que Laveault et Grégoire appellent les "conditions matérielles" (2002: 35). Ces deux arguments peuvent avoir du poids, particulièrement dans les cas de tests administrés à large échelle et corrigés par de multiples évaluateurs.trices tels que ceux mentionnés dans les figures 1 et 2.

L'authenticité, l'alignement curriculaire et la validité comme "garde-fous"

Ces raisons ne signifient pas, cependant, que dans le cadre d'un groupe-classe plus traditionnel on ne puisse pas concevoir d'autres façons d'évaluer. La plupart des professionnel.le.s du terrain ne se contentent d'ailleurs effectivement pas d'administrer des batteries de tests QCM grammaticaux, de faire uniquement des épreuves portant sur la forme ou de se passer d'évaluer les compétences communicatives de leurs élèves.

En réalité, nombreux.ses sont ceux d'entre eux.elles qui ont à cœur de proposer une évaluation *authentique*, soit une

Comment peut-on, dans le cas d'une évaluation portant dans des proportions plus ou moins grandes sur le fonctionnement de la langue, assurer aussi l'alignement aux prescriptions ?

Pourquoi, parfois, évaluer le fonctionnement de la langue ?

Or, comme nous pouvons le voir avec les exemples ci-dessus, il se trouve que les exercices formels ne sont pas l'apanage des enseignants débutants, et ce alors même que les approches actuelles de l'enseignement des langues suivent d'autres principes didactiques. Au-delà du fait qu'on n'évalue pas pareillement dans une classe d'école ou pour un test standardisé – nous y reviendrons – les justifications peuvent être diverses.

Premièrement, il convient de rappeler ici que nous ne remettons pas en cause l'importance de la grammaire comme composante de l'enseignement des langues. Comme le disait déjà Swan, une utilisation correcte des outils linguistiques est un facteur non-négligeable d'une communication efficace: "Knowing how to build and use certain structures makes it possible to communicate common types of meaning successfully" (2002: 151). Aucun.e enseignant.e ne devrait donc avoir à justifier d'offrir, à un moment ou à un autre de ses séquences d'enseignement, un outillage grammatical adéquat permettant aux élèves de s'exprimer au niveau qui est attendu d'eux.elles, ce qui est déjà bien complexe en soi tant on sait

activité qui se rapproche au plus près de ce que l'élève pourrait avoir à effectuer dans un contexte d'utilisation de la langue cible "réaliste". Or, si on observe un contexte communicatif *authentique*, on constate que les caractéristiques de la performance de l'apprenant.e contrastent avec ce qui avait été mis en évidence dans les activités exemplifiées ci-dessus: une production authentique est par essence plus que simplement grammaticale, elle peut être acceptable et efficace même sans être parfaitement conforme à un certain standard et elle repose sur ce que le locuteur souhaite exprimer ou sa volonté de comprendre un contenu, pas uniquement de "faire juste".

Cette approche *authentique* résonne d'ailleurs avec les méthodologies actuelles, comme on le voit dans les descripteurs de compétences en vigueur. Le domaine *Langues* du *Plan d'Études Romand* vise par exemple à "Développer des compétences de communication opérationnelles dans plusieurs langues"; Le *Lehrplan 21*, lui aussi, précise que "Schülerinnen und Schüler werden befähigt, sprachliche Fertigkeiten in unterschiedlichen, möglichst authentischen Situationen anzuwenden". Il est d'ailleurs clairement indiqué dans ces documents que "Die Arbeit an [Wortschatz, Aussprache, Grammatik und Rechtschreibung] ist nicht Selbstzweck, sondern dient in erster Linie der kommunikativen Handlung" (*ibid*), autrement dit que "le but premier reste la mise en œuvre des compétences [de maîtrise de la langue] dans des situations de communication orales et écrites" (PER, *commentaires généraux*). Les prescriptions cantonales, plus ou moins précises à ce sujet, spécifient d'ailleurs en majorité également que les aspects techniques/grammaticaux ne doivent pas faire l'objet d'activités d'évaluation *en soi*, mais être testées en situation de communication.

Il convient donc de revenir sur l'un des arguments que nous avons énoncés plus haut: un.e enseignant.e qui enseigne la grammaire en classe et qui souhaite évaluer ses élèves dans la même lignée ne se distancie-t-il.elle pas finalement quand même de ce qui est attendu? La notion d'*alignement curriculaire* est cruciale ici: comme le précise Gauthier, chacun.e devrait viser "à assurer une correspondance élevée entre le curriculum, l'enseignement et l'évaluation" (2010, p. 24, voir aussi Pasquini, 2019). L'alignement entre

les activités d'enseignement et l'évaluation ne suffisent donc pas si le curriculum n'est pas pris en compte. Et c'est là que le bât blesse. Comment peut-on, en effet, dans le cas d'une évaluation portant dans des proportions plus ou moins grandes sur le fonctionnement de la langue, assurer aussi cet alignement aux prescriptions? Comment peut-on justifier la *validité* de l'outil d'évaluation, soit la capacité à évaluer ce que l'on souhaite véritablement évaluer, et si possible rien d'autre? Comme le précisent Laveault et Grégoire, "La précision de la mesure [...] est inutile si le test n'évalue pas, ou évalue mal, le phénomène visé par ses concepteurs" (2002: 163). Si on souhaite attester de la capacité d'un.e élève à "décri[re] un événement, en relatant avec des phrases simples ce qui s'est passé, quand et où" (qui figure, par exemple, dans le PER), est-ce suffisant de lui demander de compléter un texte avec des verbes au passé?

Le travail de l'enseignant.e sera surtout de concevoir, en amont, un cadre de travail permettant d'observer en quoi l'utilisation adéquate des outils langagiers / grammaticaux sert au message transmis par l'élève.

Vers une inclusion raisonnée du fonctionnement de la langue dans les activités évaluatives

La première solution, qui repose entre les mains des enseignant.e.s, serait donc de pouvoir pour chaque activité d'évaluation, maximiser l'*authenticité*, l'*alignement au plan d'études* et la *validité* de ce qu'ils proposent. Ceci ne signifie cependant pas, encore une fois, que les aspects techniques doivent être supprimés complètement des contenus d'enseignement et d'évaluation; il s'agit plutôt de trouver une manière de les inclure raisonnablement. Les idées suivantes sont présentées dans l'ordre de praticabilité, soit en commençant par le plus simple (probablement) à appliquer.

Premièrement, on pourrait commencer par distinguer au niveau de la construction du schéma évaluatif global, c'est-à-dire la planification à moyen et long terme des activités d'évaluation (sommatrice et formative), les moments d'évaluation des compétences communicatives

et les moments de travail autour de la dimension technique. Rien n'empêche, par exemple, de concentrer les aspects purement formels dans des évaluations plus ponctuelles, plus courtes, plus limitées, idéalement à visée uniquement formative, et de se laisser ainsi la chance de focaliser les évaluations plus conséquentes (fin de chapitre / de séquence / d'unité, par exemple) sur les objectifs plus larges de l'unité d'enseignement-apprentissage et l'évaluation des compétences communicatives à proprement parler.

Deuxièmement, même dans le cas de ces tests isolés, on peut veiller à utiliser les consignes comme *catalyseurs* d'éléments formels, plutôt que d'explicitier la forme exacte attendue. L'élève sera donc davantage orienté sur le contenu à transmettre plutôt que sur les outils techniques à utiliser, tout en étant fortement encouragé dans une voie.

Cela dit, ce changement de formulation a de quoi déstabiliser. Que faire lorsque l'élève produit une réponse qui diverge des attentes de l'enseignant.e? Que faire d'un.e apprenant.e qui, dans cette activité, au lieu d'utiliser un verbe de modalité tel que "Du darfst im Museum nicht trinken" comme on l'attendait produit "Trinken ist im Museum verboten"? Que faire quand l'élève "ne montre pas tout ce qu'il sait" et utilise des structures de façon répétitive? Encore une fois, la posture de l'enseignant.e est primordiale ici et les questions ci-dessus peuvent ôter le doute: Que cherche-t-on à évaluer? La production de l'élève répond-elle à l'objectif visé? La réponse est probablement oui... Il reste donc à établir des critères de correction/d'évaluation clairs et permettant de juger de l'efficacité et de la richesse de la communication, donc d'évaluer d'une façon qui maximise le potentiel communicatif de la langue telle qu'utilisée par l'apprenant. Par exemple, au lieu de compter les fautes de langue dans une production et d'ôter un nombre de points par faute, l'enseignant.e peut se poser la question du "poids" des erreurs et – par exemple – distinguer celles qui prêtent à confusion, celles qui exigent une seconde lecture/écoute et celles qui n'ont aucun impact sur la communication et pondérer en ce sens. C'est d'ailleurs ce qui est proposé dans les descripteurs du *volume complémentaire* du CECR qui indique que "Les erreurs peuvent mener à des malentendus." (Conseil de l'Europe, 2018: 182)

Troisièmement, l'enseignant.e peut augmenter la dimension authentique et l'engagement de l'apprenant.e dans les activités en maximisant la composante créative. Comme dans l'exemple ci-dessus, le principe de laisser le choix du contenu à transmettre, de laisser l'élève imaginer ou exprimer son opinion et accéder à une véritable *production* langagière (et non uniquement une transformation d'informations données) permet d'accéder à un engagement cognitif plus intéressant et plus authentique. Bien entendu, cette liberté va ici aussi de pair avec la création d'une grille d'évaluation permettant de ne pas faire l'impasse sur les questions de fiabilité et de transparence des critères d'évaluation, dans laquelle peuvent, encore une fois, tout à fait figurer les aspects grammaticaux en ce qu'ils servent à une communication efficace. La création d'une grille d'évaluation adéquate est un

Übung 2

In einem Museum gibt es bestimmte Regeln und Angebote für Besucher, z.B.:

- Essen
- Trinken
- Tiere
- Telefonieren
- Fotografieren (Flash Kein Flash)
- Garderobe
- Leise sprechen (Laut)
- Einen Audioguide benutzen
- ...

Schreibe mindestens 5 Sätze über diese Regeln und Angebote.

Benütze mindestens 3 verschiedene Modalverben.

1) Besucher _____

2) Du _____

Figure 3
Exemple d'un exercice dans une évaluation d'allemand centré sur les aspects techniques deviendrait par exemple:

Übung 2

In einem Museum gibt es bestimmte Regeln (bezüglich Essen/Trinken/Tiere/Telefonieren/Fotografieren u.A.) und Angebote (Audioguide, Garderobe...) für Besucher.

Welche sind für dich die 5 wichtigsten Angebote und Regeln? Schreibe sie hier.

1) _____

2) _____

Figure 4
Exemple d'un exercice dans une évaluation d'allemand avec adaptation des consignes centrée sur le contenu

processus qui prend du temps, surtout sachant qu'on doit régulièrement remettre sa grille à jour pour qu'elle soit alignée tant avec ce qui a été enseigné qu'avec les objectifs de la séquence en question/ le curriculum, mais la pertinence qui en résulte est un bénéfice clair pour les apprenants. Tsagari et al. (2018: pp. 72 ff) ou Bachman & Damböck (2018, particulièrement la partie IV) peuvent aider dans cette démarche.

Quatrièmement, et c'est probablement le plus stimulant tant pour l'enseignant.e que pour les élèves, on peut chercher à augmenter la proportion du travail sur projet, des évaluations basées sur un approche réellement actionnelle (donc dans laquelle le principal critère d'évaluation concerne la réalisation ou non de la tâche visée), et ainsi concentrer les efforts sur l'efficacité du résultat concret obtenu par les élèves, libres linguistiquement de choisir leur outillage afin de communiquer efficacement. Ici encore, le travail de l'enseignant.e sera surtout de concevoir, en amont, un cadre de travail permettant d'observer en quoi l'utilisation adéquate des outils langagiers / grammaticaux sert au message transmis par l'élève.

Ces différentes idées peuvent plus ou moins séduire ou paraître plus ou moins réalistes selon les contextes d'enseignement. Il n'en est pas moins qu'elles ont toutes un trait commun: elles se rapprochent des visées des prescriptions officielles, puisqu'elles s'efforcent de ne pas évaluer le fonctionnement de la langue comme un objet en soi mais plutôt uniquement comme un outil permettant une communication efficace. Pour certain.e.s enseignant.e.s qui placent encore, parfois malgré eux, la grammaire au centre de leur enseignement et de leurs évaluations, c'est peut-être un changement en profondeur qui peut être entamé (voir p.ex. Hill 2017 p. 5 pour un cadre de questionnement). Et c'est peut-être la direction qu'il nous reste à prendre, au-delà d'une évolution des pratiques éducatives: Peut-être doit-on vraiment s'efforcer de considérer la grammaire autrement, comme le propose Purpura: "if we hope to understand how learners use grammatical forms as a resource for conveying a variety of meanings [...], as I think we do, then a definition of grammatical knowledge which addresses these other dimensions of grammatical ability is needed." (2004: 57)

Bibliographie

- Bachman, L. F., & Damböck, B.** (2018). *Language assessment for classroom teachers*. Oxford University Press.
- Beacco, J.-C.** (2010). *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*. Paris: Didier.
- Beacco, J.-C.** (2014). "Représentations de la grammaire et enseignements des langues étrangères: quelle marge de manœuvre?". *Babylonia* 2/2014, pp. 16-22
- Bluea Bronckart, E.** (2014) "Quels repères pour l'enseignement grammatical?" *Babylonia* 2/2014, pp. 36-40
- Conseil de l'Europe** (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer – Volume complémentaire*, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2021. www.coe.int/lang-cecr.
- Gauthier, C.** (2005). *Écoles efficaces et réussite scolaire des élèves à risque. Un état de la recherche*. Recherche préparée pour le Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture. Laval: CRIFPE
- Gerber, B. & Tonhauser, I.** (2014). "Introduction" *Babylonia* 2/2014, pp. 6-9
- Hill, K.** (2017). "Understanding classroom-based assessment practices: a precondition for teacher assessment literacy". *Papers in Language Testing and Assessment* Vol. 6, Issue 1, pp. 1-17.
- Larsen-Freeman, D.** (2009). "Teaching and testing grammar". Dans M. H. Long, & C. J. Doughty (Eds.) *The handbook of language teaching*. Blackwell, pp. 518–542.
- Laveault, D. & Grégoire, J.** (2014). *Introduction aux théories des tests en psychologie et en sciences de l'éducation*. Louvain: De Boeck.
- Lehrplan 21** (D-EDK, 2016 – bereinigt Fassung), Sprachen, Didaktische Hinweise, disponible sur <https://v-fe.lehrplan.ch/index.php?code=e|1|3>
- Pasquini, R.** (2019). "Élargir conceptuellement le modèle de l'alignement curriculaire pour comprendre la cohérence des pratiques évaluatives sommatives notées des enseignants : enjeux et perspectives". *Mesure et évaluation en éducation*, 42 (1), 63–92. <https://doi.org/10.7202/1066598ar>
- Pawlak, M.** (2021). "Teaching foreign language grammar: New solutions, old problems". *Foreign Language Annals*, 54, 881–896. <https://doi.org/10.1111/flan.12563>
- Plan d'Etudes Romand** (CIIIP, 2010), Domaine Langues. Commentaires généraux, disponible sur <https://plandetudes.ch/web/guest/l/cg>
- Purpura, J.** (2004). *Assessing Grammar*. Cambridge University Press.
- Swan, M.** (2002). "Seven Bad Reasons for Teaching Grammar – And Two Good Ones". Chapter 13 dans Richards, J.C. & Renandya, W.A. (eds). *Methodology in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tsagari, D., Vogt, K., Froehlich, V., Csépes, I., Fekete, A., Green, A., Hamp-Lyons, L., Sifakis, N., & Kordia, S.** (2018). *Handbook of Assessment for Language Teachers*. Retrieved from: <http://taleproject.eu/>
- Source de l'image 1: <https://www.sbf.admin.ch/sbfi/fr/home/formation/maturite/maturite-gymnasiale/sujets-d-anciens-examens-suisse-de-maturite/sujets-d-anciens-examens-de-maturite.html#1059716097>, fichier "16_2023a_Allemand_DF_Normal_enonce.pdf"
- Source de l'image 2: https://www.vd.ch/themes/formation/formations-gymnasiales/examens-dadmission-au-gymnase/exemples-dexamens-dadmission-au-gymnase_juin_2022_Anglais_Examen.pdf