

# **Enseignement bilingue dans l'espace BEJUNE**

---

**Quels impacts peut-il avoir sur les capacités de compréhension en L3 dans une classe monolingue, PRIMA ou bilingue ?**

---

Formation primaire

Mémoire de Bachelor de : Manon Englert

Sous la direction de : Daniel Bosmans

La Chaux-de-Fonds, avril 2020



## Remerciements

Je tiens à remercier particulièrement toutes les personnes qui m'ont aidée et soutenue au cours de la réalisation de ce travail.

En premier lieu, mes remerciements vont à Monsieur Daniel Bosmans, formateur HEP et directeur Mémoire, pour son aide, son soutien, sa disponibilité et ses conseils avisés tout au long de la rédaction de ce Mémoire professionnel de Bachelor.

Sans le soutien de mon père, je n'aurais pas eu la possibilité d'obtenir des résultats statistiques clairement organisés et cela a grandement contribué à l'aboutissement de ce travail.

Je remercie également les amis et membres de ma famille qui se sont portés volontaires pour une relecture minutieuse de ce travail ainsi que pour les corrections qu'ils y ont apportées.

Et pour terminer, mes derniers remerciements vont aux écoles et aux enseignantes qui ont accepté de me recevoir dans leurs classes.

## **Résumé**

Ce travail s'intéresse à l'enseignement bilingue dans l'espace BEJUNE et plus particulièrement sur les impacts potentiels de ce dernier sur les apprentissages de la L3. Pour cette recherche, les objectifs sont au nombre de deux. Le premier objectif de cette recherche a pour but d'identifier les impacts de l'enseignement bilingue sur les capacités en compréhension écrite et orale en anglais. Le second objectif a pour but de mettre en lumière les différences éventuelles entre les élèves monolingues et bilingues. Le cadre de la problématique de ce travail apporte un éclairage théorique sur l'enseignement bilingue dans l'espace BEJUNE, sur les définitions qui s'y rapportent ainsi que sur l'état du plurilinguisme en Suisse.

Afin de vérifier les objectifs, un test de langue établi par Cambridge a été proposé à quelque 72 élèves de 8<sup>e</sup>, répartis dans 5 classes. Un complément d'information est demandé aux parents, afin d'obtenir de plus amples informations sur le niveau de langue des enfants. Finalement, une analyse statistique des différents résultats permet d'obtenir une vision détaillée des capacités des élèves, par classe et par groupe de langue. Les résultats obtenus sont parlants et offrent une vue d'ensemble claire sur la situation des différentes classes évaluées.

### **Cinq mots clés :**

- Bilinguisme
- Classes bilingues / enseignement bilingue
- Acquisition de la troisième langue
- Évaluation du niveau de langue
- Français – allemand

## Liste des figures

Figure 1- Langues déclarées comme langues principales, en 2017 (OFS 2019)	7
Figure 2 - Niveaux d'attentes en anglais (7e - 11e) selon les références au CECR et au PEL II	25
Figure 3 - Moyennes totales "listening" par classe	34
Figure 4 - Moyennes totales "listening" par groupes ( $n_{G1}=41$ ; $n_{G2}=3$ ; $n_{G3}=7$ ; $n_{G4}=15$ ; $n_{G5}=6$ )	34
Figure 5 - Moyennes de "reading" par classe	35
Figure 6 - Moyennes de "reading" par groupe ( $n_{G1}=41$ ; $n_{G2}=3$ ; $n_{G3}=7$ ; $n_{G4}=15$ ; $n_{G5}=6$ )	35
Figure 7 - Moyennes totales par classe	36
Figure 8 - Moyennes totales par groupe ( $n_{G1}=41$ ; $n_{G2}=3$ ; $n_{G3}=7$ ; $n_{G4}=15$ ; $n_{G5}=6$ )	36
Figure 9 - Histogramme comparatif entre les classes bilingues et monolingues/PRIMA	38
Figure 10 - Répartition des résultats selon les classes (L TOT= total des points « listening », R TOT= total des points « reading »)	XIII

## Liste des tableaux

Tableau 1 - Langues parlées à la maison par les élèves, adapté du tableau proposé dans « l'évaluation de l'enseignement bilingue en Valais ».	24
Tableau 2 - Récapitulatif des classes participantes, dates et heures du test	26
Tableau 3 - Répartition des élèves dans les groupes	27
Tableau 4 - Répartition des élèves dans les groupes au sein des classes	28
Tableau 5 - Distribution des colonnes dans la base de données	30
Tableau 6 - Appréciation des élèves selon le barème fédéral	39
Tableau 7 - Niveaux communs de compétences - échelle globale	I

Tableau 8 - Résultats par élève et par exercice, totaux .....	X
Tableau 9 - Moyennes "listening" par exercice et par classe, total .....	XIV
Tableau 10 - Moyennes "listening" par exercice et par groupe, total .....	XIV
Tableau 11 - Moyennes "reading" par exercice et par classe, total .....	XIV
Tableau 12 - Moyennes "reading" par exercice et par groupe, total .....	XIV
Tableau 13 - Moyennes générales par partie et par classe .....	XV
Tableau 14 - Moyennes générales par partie et par groupe .....	XV

## Liste des annexes

ANNEXE 1 – NIVEAUX COMMUNS DE COMPETENCES – ECHELLE GLOBALE .....	I
ANNEXE 2 – LETTRE DESTINEE AUX ENSEIGNANT·E·S – INFORMATIONS RELATIVES A LA RECHERCHE .....	II
ANNEXE 3 – CONTRAT DE RECHERCHE .....	III
ANNEXE 4 – DEMANDE D’AUTORISATION AUX PARENTS ET COMPLEMENT D’INFORMATIONS .....	IV
ANNEXE 5 – TEST ETABLI PAR CAMBRIDGE ASSESSMENT ENGLISH, SOUMIS AUX ELEVES.....	VI
ANNEXE 6 – BASE DE DONNEES ANONYMISEE .....	X
ANNEXE 7 – HISTOGRAMME DES RESULTATS OBTENUS PAR ELEVE .....	XIII
ANNEXE 8 – TABLEAUX NUMERIQUES DES MOYENNES « LISTENING », « READING » ET TOTAUX.....	XIV

# Sommaire

<b>INTRODUCTION.....</b>	<b>1</b>
<b>CHAPITRE 1. PROBLEMATIQUE.....</b>	<b>4</b>
1.1. DEFINITION ET IMPORTANCE DE L'OBJET DE RECHERCHE .....	4
1.1.1 <i>Raison d'être de l'étude.....</i>	4
1.1.2 <i>L'enseignement primaire bilingue dans l'espace BEJUNE .....</i>	5
1.1.3 <i>Le bilinguisme en Suisse .....</i>	6
1.1.4 <i>Cursus bilingues dans le monde et en Suisse .....</i>	8
1.2 ÉTAT DES CONNAISSANCES THEORIQUES .....	9
1.2.1 <i>Quelques notions de base.....</i>	9
1.2.2 <i>Diverses définitions du bilinguisme .....</i>	11
1.2.3 <i>Définitions possibles du bilinguisme.....</i>	13
1.2.4 <i>Recherches sur l'acquisition de la troisième langue et influences du bilinguisme.....</i>	14
1.3 QUESTION ET OBJECTIFS DE LA RECHERCHE .....	18
1.3.1 <i>Identification de la question de recherche .....</i>	18
1.3.2 <i>Objectifs de recherche .....</i>	19
<b>CHAPITRE 2. METHODOLOGIE .....</b>	<b>20</b>
2.1 FONDEMENTS METHODOLOGIQUES .....	20
2.1.1 <i>Double démarche : explicative et compréhensive ; approche hypothético-déductive..</i>	20
2.1.2 <i>Recherche quantitative.....</i>	21
2.1.3 <i>Enjeu nomothétique et recherche fondamentale .....</i>	21
2.2 NATURE DE L'ÉCHANTILLON .....	22
2.2.1 <i>Procédure et protocole de recherche.....</i>	22
2.2.2 <i>Récolte des données .....</i>	22
2.2.3 <i>Échantillonnage.....</i>	26
2.3 METHODES ET/OU TECHNIQUES D'ANALYSE DES DONNÉES .....	28
2.3.1 <i>Transcription des données.....</i>	28
2.3.2 <i>Traitement et analyse thématique des données .....</i>	31
<b>CHAPITRE 3. PRESENTATION ET INTERPRETATION DES RESULTATS.....</b>	<b>32</b>
3.1 PRESENTATION DES RESULTATS OBTENUS .....	32
3.1.1 <i>Moyennes obtenues .....</i>	33
3.1.2 <i>Représentation des résultats au travers d'un histogramme .....</i>	37
3.2 DISCUSSION ET INTERPRETATION DES RESULTATS .....	39
3.2.1 <i>Niveau de langue.....</i>	39
3.2.2 <i>Influences potentielles sur les apprentissages et résultats.....</i>	40
3.2.3 <i>Discussion portant sur les objectifs .....</i>	41
3.2.4 <i>Évaluation autocritique de la démarche.....</i>	45
<b>CONCLUSION.....</b>	<b>48</b>
<b>REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....</b>	<b>51</b>
<b>ANNEXES.....</b>	<b>I</b>

## Introduction

---

Ce travail s'intéresse à l'enseignement bilingue dans l'espace BEJUNE, et plus précisément, sur les impacts que ce dernier peut avoir sur l'apprentissage de la langue trois (L3). Cette recherche s'inscrit dans le domaine des langues et évalue la compréhension orale et écrite d'élèves de 8<sup>e</sup>, issus de divers horizons linguistiques. Il y a des élèves issus de l'immigration, d'autres qui sont monolingues et certains sont bilingues.

Le sujet de cette recherche est grandement motivé par mon vécu ainsi que pour l'intérêt certain que je porte à l'enseignement des langues. Ce dernier devient de plus en plus intéressant, car les élèves viennent à l'école avec un bagage langagier très varié et, souvent, déjà bien complet. Cela offre aux élèves la possibilité d'élargir leurs compétences. Actuellement, la connaissance de plusieurs langues est un critère d'embauche, et je souhaite, au travers de ce travail, mettre en lumière les influences potentielles qu'a le bilinguisme sur l'apprentissage d'une langue supplémentaire. L'enjeu de ce travail est d'apporter une modeste contribution au monde de la recherche en éducation, à l'aide d'un rapport statistique en lien avec le test proposé aux élèves de l'espace BEJUNE.

Existe-t-il de réels avantages à être bilingue lorsqu'on apprend une langue supplémentaire ? L'enseignement bilingue permet-il de développer de meilleures compétences langagières ? Tout au long de mon cursus scolaire, enseignant·e·s, ami·e·s et famille ont soutenu que j'avais une certaine aisance dans la pratique langagière et son apprentissage. Ces remarques s'accompagnaient généralement du commentaire : « tu as eu l'oreille faite, car tu es bilingue ». C'est dans le but de comprendre le fondement de telles affirmations que j'ai tenu à entreprendre ce travail. Toutefois, la légitimité de ces commentaires pourrait faire l'objet d'une étude (stéréotypes contre sagesse populaire). La grande motivation pour ce travail est mon vécu familial et le suivi d'un cursus bilingue au Gymnase français de Bienne. C'est alors naturellement que je me suis tournée vers un travail touchant aux langues.

Pour donner suite à mon éducation et à mon vécu, j'envisage des études en didactique des langues étrangères, à l'Université de Fribourg.

Dans l'espace BEJUNE, l'enseignement officiel de l'allemand débute en 5<sup>e</sup>, et celui de l'anglais commence en 7<sup>e</sup>. Il existe plusieurs types de classe. Les classes dites régulières sont monolingues. En revanche, nous pouvons trouver, dans le canton de Neuchâtel notamment, des classes dites PRIMA. Dans ces classes, les élèves sont immergés partiellement dans la L2, et ce, dès l'école enfantine. En outre, à Bienne, il existe des classes bilingues qui ont une immersion partagée. Les élèves y reçoivent un enseignement équivalent dans les deux langues. Sans conteste, en Suisse et encore plus dans l'espace BEJUNE, le bilinguisme est omniprésent. Les pratiques enseignantes bilingues en immersion sont-elles la future norme ? L'enseignement bilingue apporte-t-il une plus-value aux compétences des élèves ? Les élèves issus d'un milieu bilingue ont-ils de meilleurs résultats en anglais que les élèves monolingues ? Ce lot de questions diverses mais reliées tend vers une question principale qui forme ma problématique. Elle est la suivante :

**Quels sont les impacts d'un enseignement bilingue (français/allemand) sur les compétences des élèves en compréhension orale et écrite en L3 (anglais) ?**

Ce travail est constitué de quatre parties distinctes. La première partie propose une approche des fondements théoriques, tels que les définitions du bilinguisme, de la situation de l'enseignement bilingue dans l'espace BEJUNE ainsi qu'un point de situation en Suisse. Ce chapitre offre une présentation des recherches ayant déjà été menées, tout en apportant un éclairage théorique. La seconde partie de ce travail aborde la démarche et les principes méthodologiques mis en place. Ce chapitre permet d'obtenir une vue d'ensemble sur la façon dont les données ont été recueillies et traitées.

Le troisième chapitre est consacré à l'analyse des données. Une présentation détaillée des différents résultats obtenus est exposée et ces derniers sont confrontés à ma problématique. Ce chapitre permet de mettre en relation les

éventuels impacts de l'enseignement bilingue sur les capacités en compréhension des élèves. Une discussion sur les influences extérieures probables est également avancée.

Finalement, ce travail est terminé par une conclusion qui réunit les principaux résultats, tout en tenant compte des objectifs initiaux de cette recherche et à la question de recherche énoncée précédemment. Une poursuite de la réflexion est également proposée afin de donner potentiellement suite à cette recherche. Une autoévaluation de la démarche de recherche conclut ce travail.

## Chapitre 1. Problématique

---

### ***1.1. Définition et importance de l'objet de recherche***

#### **1.1.1 Raison d'être de l'étude**

En premier lieu, je souhaitais en apprendre davantage sur les motivations et les fonctionnements d'un enseignement bilingue. Comment est-ce que cela est mis en place ? Quelles sont les recommandations/directives cantonales ? Pourtant, la notion de « bilinguisme » reste encore différente pour bien des auteurs. Ainsi, il paraît nécessaire d'en saisir l'importance et les enjeux qui y sont liés, afin de pouvoir comprendre l'intérêt certain que représentent les classes bilingues. Le Pape Racine, Merkelbach, Salzmann & Walther (2013) ouvrent la discussion sur le concept de la filière bilingue biennoise et indiquent que « cultiver la collaboration en deux langues et dans les deux cultures correspondantes constitue, d'une part, un défi pour les acteurs concernés et, d'autre part, une grande chance pour les personnes impliquées » (p. 4). Il y a dans le monde, de plus en plus de populations déplacées. Ces migrations apportent à la Suisse et plus précisément aux écoles un « patchwork » d'influences linguistiques. Cela peut être exploité dans la classe et représente une richesse. Le Plan d'études romand (2010) prévoit des approches interlinguistiques dans le domaine des langues pour permettre à l'élève de « construire des références culturelles ». Du reste, cela signifie que l'intégration des élèves allophones en classe régulière se fait dès l'école enfantine où des cours de français (FLS) sont proposés. En 2015, la Direction de l'instruction publique du canton de Berne souligne que les cours FLS proposent un « apprentissage ciblé [...] et favorise l'intégration dès l'école enfantine » (p. 5).

Deuxièmement, l'espace BEJUNE est proche de la Suisse germanophone, les différents choix de scolarisation dans ces cantons nous poussent à nous questionner sur la nécessité de connaître une langue nationale additionnelle. Est-il alors essentiel pour cette population d'acquérir des compétences poussées en allemand ? Les classes bilingues sont en plein essor, nous

pouvons supposer que cela est probablement dû à la situation particulière de la région des Trois Lacs. Le canton de Berne a plusieurs structures d'enseignement bilingue mises en place, tout en sachant que c'est le plus grand canton bilingue. Ces questions suscitent bon nombre d'interrogations en moi.

### **1.1.2 L'enseignement primaire bilingue dans l'espace BEJUNE**

L'enseignement bilingue dans le canton de Berne fait assurément débat, que ce soit dans les salles des maitres ou à la maison. La ville de Bienne, plus grande ville bilingue de Suisse, est pionnière dans le domaine et dans le canton de Berne. Depuis 2010, il est possible de suivre un enseignement immersif réciproque dans les deux langues. Par ailleurs, les classes sont composées à parts égales d'élèves francophones et germanophones. À présent, le cursus complet de la scolarité obligatoire (cycles 1-3) peut être effectué dans une classe bilingue. La scolarité s'effectue en immersion réciproque, soit en se basant sur le Plan d'études romand, ou sur le Lehrplan 21, plan d'études alémanique. Ainsi, le cursus est orienté selon les directives des deux plans d'études, tout en prodiguant un enseignement bilingue de qualité. Il est par ailleurs possible d'effectuer une maturité gymnasiale bilingue dans les bâtiments des gymnases de Bienne. Les motifs de sortie du cursus seraient un déménagement ou des difficultés d'ordre scolaires, personnelles ou sociales ayant un lien direct avec la fréquentation de la filière bilingue (FiBi). Un principal objectif de la formation est de viser un « équilibre des compétences aussi large que possible, tant orales qu'écrites, dans les deux langues » (Le Pape Racine, *et al.*, 2013, p. 9). Depuis août 2018, la filière bilingue a étendu son offre à l'école secondaire. Le cursus du cycle 3 est basé sur les plans d'études romand et suisse-allemand. La filière bilingue est en remaniement pour qu'à la rentrée 2020, le cursus primaire soit également basé sur une association des deux plans d'études.

À la rentrée scolaire 2019/2020, la ville de Berne a également mis en place une filière bilingue test (allemand / français) en ouvrant une première classe d'école enfantine. À long terme, il est envisagé d'offrir une couverture totale

du cycle primaire. Après cette année scolaire, la classe deviendra la première « première classe primaire » (erste Klasse – 3H), et ainsi de suite, jusqu'à la fin du cycle primaire. À la différence de la FiBi, la filière bernoise propose déjà un cursus basé sur les deux plans d'études (PER et Lehrplan21) afin que les parents n'aient pas de choix à effectuer. Ainsi, les deux langues sont considérées comme premières langues.

Le canton de Neuchâtel a mis en place un enseignement en immersion réciproque en 1-2H et partiel dès la 3H (variant de 15-30%). Dès la 5H, l'enseignement de l'allemand vient s'ajouter à l'emploi du temps des élèves en tant que discipline. Le canton soutient une dynamisation de l'apprentissage obligatoire des langues. Le projet pilote PRIMA a débuté à la rentrée 2011/2012, pour les élèves de 1H et 2H. Progressivement, des classes allant jusqu'à la dixième année ont ouvert leurs portes. Actuellement, 15 établissements prennent part à ce projet. Le principe d' « un-e enseignant-e – une langue » essaie d'être appliqué, mais ce n'est pas toujours possible, car il manque des enseignant-e-s germanophones.

Le canton du Jura n'a pour l'heure aucun cursus bilingue mis en place. Cependant, il existe différentes promotions de l'allemand. Les élèves du cycle 1 sont sensibilisés à l'allemand par le biais de moyens d'enseignement. Des ateliers bilingues sont mis en place et ils sont animés par des enseignant-e-s bilingues ou germanophones. Les élèves bilingues (L1 : allemand et bilingues français/allemand) sont également conviés à des sessions bilingues, selon leur fréquentation scolaire et leur âge. Ils ont ainsi la possibilité de suivre un enseignement en allemand de l'ordre d'une matinée par semaine (renforcement de la langue et mathématiques) de la 3<sup>e</sup> à la 8<sup>e</sup> année HarmoS.

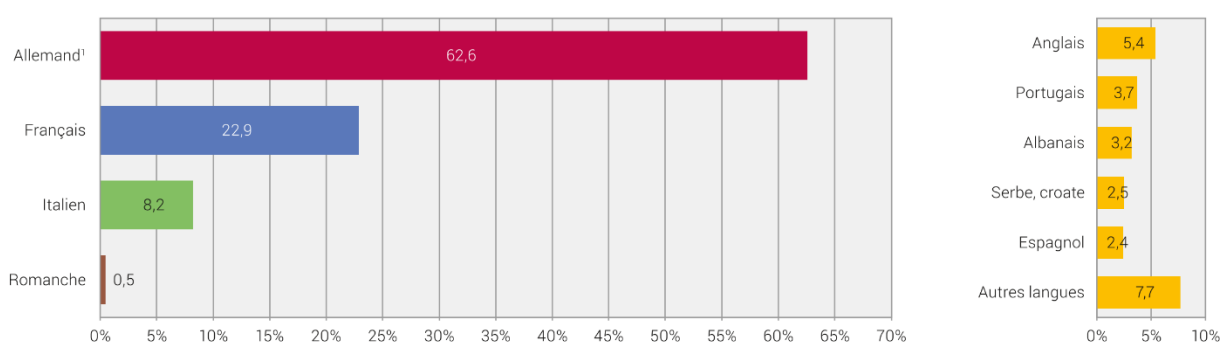
### **1.1.3 Le bilinguisme en Suisse**

Le multilinguisme est une part importante de l'identité suisse et une singularité propre au pays. En effet, nous avons quatre langues nationales qui sont l'allemand, le français, l'italien ainsi que le romanche. Cependant, seules trois des quatre langues sont dites officielles, ce sont l'allemand, le français et

l'italien. Le pays est divisé en 4 régions linguistiques, trois sont unilingues et la quatrième est trilingue. La Suisse allemande est la région la plus vaste, suivie par la Romandie (français) et le Tessin (italien). Les Grisons sont une région trilingue (allemand, italien et romanche).

Selon l'Office fédéral de la statistique (OFS) (2019), 62,6% de la population a, en 2017, comme langue principale l'allemand ou le suisse-allemand, 22,9% le français, 8,2% l'italien ou dialecte tessinois, 0,5% le romanche. Le total ne donne pas 100%, car plusieurs autres langues pouvaient être indiquées comme langue principale.

Langues déclarées comme langues principales, en 2017



<sup>1</sup> ou suisse allemand

Population résidente permanente vivant en ménage privé. Les personnes interrogées pouvaient indiquer plusieurs langues principales.

Source: OFS – Relevé structurel (RS)

© OFS 2019

Figure 1- Langues déclarées comme langues principales, en 2017 (OFS 2019)

Le paysage linguistique de la Suisse a évolué. Il est possible depuis 2010 d'indiquer plusieurs langues principales, et non plus une seule. En 2014, 16% des personnes recensées ont indiqué avoir deux ou plusieurs langues principales. Il est d'autant plus important de connaître une seconde langue nationale en Suisse, ceci permet aux locuteurs une communication aisée dans tout le pays. Conformément à l'art. 4, le concordat HarmoS décrit les directives relatives à l'enseignement des langues étrangères en précisant qu'« une des deux langues étrangères est une deuxième langue nationale et son enseignement inclut une dimension culturelle [...] ». Les compétences attendues dans ces deux langues au terme de l'école obligatoire sont de

niveau équivalent. » (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), 2007, p. 5).

#### **1.1.4 Cursus bilingues dans le monde et en Suisse**

Geiger-Jaillet (2005) fait l'inventaire de divers établissements dans le monde proposant un enseignement bilingue dès les premières années de scolarisation. Elle déplore cependant que ce soient des institutions privées. Dans divers pays, un enseignement bilingue est proposé à différents niveaux et dans différentes disciplines (branches secondaires, cours proposés dans une autre langue à partir du secondaire I ou II ...). Depuis maintenant plusieurs années, les pays européens ont rendu l'enseignement d'une seconde langue obligatoire à l'école primaire. L'apprentissage d'une langue en immersion est intéressant, car il permet à l'élève d'être dans une situation de communication ayant du sens et les échanges sont véritables, lorsque la langue est apprise dans un contexte réel. Ainsi, l'utilité de la langue est explicitée et utilisée dans un contexte défini (Cenoz & Valencia, 1994, p. 196). Bien évidemment, chaque élève n'atteindra pas nécessairement le niveau d'un locuteur « natif », car cela ne fait pas forcément partie des objectifs des différents cursus. Le bilinguisme est un fait répandu dans le monde. Régulièrement, des locuteurs d'une langue minoritaire apprennent la langue majoritaire du pays à l'école (français face à l'anglais au Canada, espagnol face à l'anglais aux États-Unis, le gallois face à l'anglais au Pays de Galles, le romanche face à l'allemand ou l'italien en Suisse par exemple). Cenoz et Valencia prennent l'exemple du Pays basque. L'enseignement se fait en basque, alors que la langue officielle est l'espagnol. Néanmoins, bon nombre d'hispanophones effectuent leur cursus scolaire en basque, car une influence positive sur l'apprentissage des langues peut être mise en évidence. Effectivement, les élèves qui suivent un cursus immersif développeraient de meilleures capacités dans la L2 et également dans la L1.

En Suisse, il existe plusieurs cursus dits bilingues, dans divers cantons, indépendants les uns des autres. Les maturités gymnasiales bilingues (français-allemand, français-anglais) sont disponibles depuis plusieurs années dans différents cantons romands, comme le canton de Berne, de Neuchâtel

ou encore le canton de Vaud. Ces maturités prévoient une immersion partielle à réciproque suivant les établissements. Bien évidemment, il existe des cursus scolaires bilingues. Le village de Samedan, situé en Engadine, dans les Grisons, est un exemple récurrent. De surcroît, il a pour particularité d'être un des seuls villages où le romanche prédomine face aux autres langues nationales. La situation scolaire de ce village est particulière, les élèves qui ont le romanche ou l'allemand comme langue d'enseignement principale sont intégrés dans une même classe (Brohy, 2001). Un projet pilote a été mené ; le romanche est utilisé comme L1, et l'allemand (L2) est introduit graduellement tout au long de la scolarité. La transition se fait petit à petit jusqu'à l'école secondaire, où l'allemand devient prédominant et remplace alors le romanche comme L1. En Valais, un projet pilote optionnel d'immersion réciproque a été mené dès la rentrée 1994/1995, sur tout le cycle primaire d'élèves francophones. Le rapport final mentionne des résultats encourageants. Pourtant, l'enseignement bilingue n'a par la suite pas perduré. La place de l'enseignement bilingue en Suisse prend petit à petit plus de place et suscite l'intérêt des cantons. Son développement est en plein essor et des programmes sont mis sur pied.

## **1.2 État des connaissances théoriques**

### **1.2.1 Quelques notions de base**

Afin de permettre une lecture fluide de ce travail, il est alors important de clarifier certains concepts. Une personne dite *monolingue* ou *unilingue* est un individu qui ne parle, écrit ou maîtrise qu'une langue. Il est dit d'une personne *multilingue* ou *plurilingue* qu'elle utilise trois ou plusieurs langues couramment dans divers (Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL), s.d.). Le bilinguisme trouvera ses différentes définitions dans les sous-chapitres 1.2.2 et 1.2.3.

Le terme *langue maternelle* est petit à petit laissé de côté au profit de l'expression *langue première* ou *langue une* (L1) (Geiger-Jaillet, 2005). Principalement, la L1 est la langue que l'on s'est appropriée en premier. La langue seconde ou la langue deux est une langue apprise en parallèle à la L1 ou en décalé, il en va de même avec la L3. Certains individus construisent des connaissances dans plus de trois langues. Pour ce travail, je vais essentiellement me baser sur les L2 et L3 en vue d'une observation des langues usuelles d'enseignement en Suisse romande. Les compétences acquises dans la L2 ou la L3 varient en fonction des personnes, et tous n'acquièrent pas un niveau équivalent à la L1. Les élèves interrogés pour ce travail ne sont pas tous issus d'un milieu bilingue et/ou ne fréquentent pas une école avec un enseignement immersif.

Le modèle dit en *immersion* est une forme d'enseignement où plusieurs périodes par semaine sont dispensées dans une autre langue, ici, en allemand pour les classes francophones selon le Plan d'études romand (PER, 2010). Je prends l'exemple des écoles ayant un enseignement bilingue en français et en allemand, dans l'intention de garder ma recherche proche de l'offre régionale d'enseignement proposé. Les élèves reçoivent alors un enseignement pouvant aller jusqu'à 50% des leçons dispensées en allemand. Selon les écoles et dans la mesure du possible, l'enseignement en immersion suit le principe « *un·e enseignant·e, une langue* ». Cela signifie qu'un·e enseignant·e francophone enseignera uniquement en français à une classe francophone ou germanophone. Les élèves issus de la classe germanophone doivent essayer, en fonction de leurs capacités, de parler en français avec l'enseignant·e concerné. Il en va de même pour les élèves francophones face à un·e enseignant·e germanophone. Bien souvent, ce sont les branches secondaires qui sont dispensées dans la langue d'immersion, comme les leçons d'éducation artistique, physique ou encore musicale. Le modèle neuchâtelois suit cet exemple, alors que le modèle biennois inclut les branches principales et secondaires dans son immersion. Le modèle d'*immersion réciproque* propose un enseignement dit 50/50. Cela signifie que l'enseignement dans la

classe est dispensé à 50% en français, par un·e enseignant·e francophone, et à 50% en allemand, par un·e enseignant·e germanophone. Bien souvent, les classes en immersion réciproque ont des effectifs mixtes (francophones et germanophones), dans la limite des possibilités/disponibilités. L'*immersion partielle* consiste en une immersion moindre, qui varie entre 15% et 30% et les effectifs ne sont pas ou peu mixtes. Lors d'une immersion partielle, le principe d'« un·e enseignant·e, une langue » ne peut pas toujours être appliqué. Ainsi, l'enseignant·e peut être une personne bilingue ou à l'aise dans la seconde langue d'enseignement. Enfin, tous les modèles présentés ci-dessus sont des enseignements bilingues immersifs.

### **1.2.2 Diverses définitions du bilinguisme**

Le bilinguisme, sujet actuel dans les salles des maitres que j'ai pu visiter, est un sujet qui incite au débat. Par ailleurs, tous les auteurs ne sont pas d'accord avec une définition généralisée. Bloomfield donne une définition en 1933 de la personne bilingue comme ayant 'la compétence de locuteur natif dans deux langues' (Elminger, 2000, pp. 59-61). Cette définition-ci est quelque peu désuète, simplement par le fait de représenter une personne bilingue comme devant maîtriser « parfaitement » les deux langues. Cette description du bilinguisme est restrictive et très théorique, car elle ne permet pas d'inclure les locuteurs non natifs ou n'ayant pas un niveau natif. Grosjean (Elminger, 2000, pp. 59-61) propose une définition alternative du bilinguisme, comme étant 'l'utilisation régulière de deux (ou plusieurs) langues dans la vie de tous les jours'. Cette définition est, à mon sens, trop large, car cela inclut les personnes utilisant occasionnellement une seconde langue. Une personne ayant l'allemand comme L1 et qui utiliserait une autre langue au travail par exemple la rendrait, selon cette dernière définition, bilingue.

Cependant, utiliser une langue ne signifie pas qu'un locuteur la maîtrise. Elminger estime que cette définition est trop légère et trop peu précise, car elle est trop vaste dans l'inclusion des locuteurs. Pourtant, la définition de Bloomfield peine également à convaincre, car il serait pratiquement impossible d'être considéré comme bilingue. Seuls quelques locuteurs pourraient être

ainsi qualifiés. Il propose dans son article plusieurs points de vue sur les définitions proposées. Entre autres, en associant les deux définitions, on peut noter que la position de Bloomfield inclut en soi celle de Grosjean, car « maîtriser deux langues implique de les parler ». Et pourtant, « pratiquer deux langues ne signifie pas qu'on les maîtrise ». (Elminger, 2000, pp. 64; 74-75)

Le conseil d'Europe émet au travers du cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) un instrument de référence<sup>1</sup> relatif à la maîtrise d'une langue. Il définit plusieurs niveaux de compétences, je me réfère ici à l'échelle dite globale. Les utilisateurs considérés comme expérimentés sont définis selon deux niveaux. Le niveau de compétences le plus élevé (C2) est décrit comme suit :

Peut comprendre sans effort pratiquement tout ce qu'il/elle lit ou entend. Peut restituer faits et arguments de diverses sources écrites et orales en les résumant de façon cohérente. Peut s'exprimer spontanément, très couramment et de façon précise et peut rendre distinctes de fines nuances de sens en rapport avec des sujets complexes. (Conseil de l'Europe, 2001, p. 25)

Le niveau de compétences suivant (C1) est décrit comme suit :

Peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants, ainsi que saisir des significations implicites. Peut s'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher ses mots. Peut utiliser la langue de façon efficace et souple dans sa vie sociale, professionnelle ou académique. Peut s'exprimer sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée et manifester son contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours. (Conseil de l'Europe, 2001, p. 25)

---

<sup>1</sup> Annexe 1 - Niveaux communs de compétences – échelle globale

Cet outil permet un contraste clair entre les différents niveaux de maîtrise d'une langue. Cela définit les usagers expérimentés comme étant des locuteurs qui arrivent à comprendre et produire des énoncés complets et significatifs, produisant peu d'erreurs, dans une langue précise. Cela permet de situer le niveau de bilinguisme d'un sujet dans une seconde langue.

La définition qu'apporte Geiger-Jaillet (2005) est plus récente et comprend la période d'apprentissage dans ses définitions. Elle parle d'un locuteur étant exposé dès sa naissance à deux langues. Elle qualifie ainsi l'apprentissage de *précoce* ou *simultané* des deux langues. Les enfants développent ensuite une conscience linguistique vers l'âge de deux ans et peuvent donc différencier les deux langues. Dans ces cas de bilinguisme, il est convenu que le locuteur a un niveau de compétences équivalent dans les deux langues : le *bilinguisme équilibré*. Ensuite, elle décrit le *bilinguisme déséquilibré* comme étant une forme où l'une des deux langues prévaut sur l'autre. Le bilinguisme naturel n'existerait en conséquence pas ou alors serait le produit de l'acquisition plutôt que de l'apprentissage. Le bilinguisme demande beaucoup de travail et d'efforts de la part du locuteur. Par conséquent, la simple présence des deux langues dans l'environnement proche de l'enfant ne suffit pas à développer son bilinguisme. Lorsque la L2 est apprise successivement à la L1, elle le décrit comme *bilinguisme additif*, car la langue vient s'adjoindre à la première. Cet apport vient régulièrement renforcer la L1. Le bilinguisme de naissance et le bilinguisme acquis à l'école diffèrent assurément. L'enfant qui est « nativement » bilingue aura un répertoire plus vaste et fourni ainsi qu'une capacité à séparer les deux langues. Il acquiert une spontanéité à utiliser la langue dans divers environnements, en associant un vocabulaire particulier à la situation (humour, jeu, émotions). Contrairement à ce dernier, l'enfant bilingue par l'école aura un vocabulaire relatif à l'environnement scolaire et des connaissances liées (Geiger-Jaillet, 2005).

### **1.2.3 Définitions possibles du bilinguisme**

Les définitions proposées par Bloomfield et Grosjean ne me donnent pas entière satisfaction. Il est vrai que la définition de Bloomfield pourrait être

qualifiée de trop rigoriste et celle de Grosjean de vaste et peu précise. Du reste, la définition que propose le Conseil de l'Europe dans l'échelle globale des compétences met en évidence des notions plus actuelles et appropriées (cf. annexe 1). Pourtant, elle est quelque peu incomplète. Afin de donner une définition qui, à mon égard, semble être plus complète, il serait alors important de parler de l'environnement dans lequel la L2 a été apprise.

Je catégoriserais le bilinguisme en trois catégories, la première serait alors une personne bilingue de naissance. La personne en question apprend de manière équilibrée deux ou plusieurs langues. Toutefois, il n'est pas exclu que la langue de scolarisation (identique à la L1 ou à la L2) puisse prendre le dessus par la suite. La seconde serait un apprentissage successif de la seconde langue aboutissant à une forme équilibrée ou non. C'est la forme qui qualifie mon bilinguisme au mieux. Et enfin la troisième serait un bilinguisme tardif mesuré : la personne apprend les deux langues en décalage avec une dominance de la L1 et une utilisation particulière de la L2. La personne acquiert alors des compétences variables dans la langue seconde dans des domaines particuliers (vocabulaire technique par exemple). Cela rejoindrait le point de vue de certains intervenants dans la recherche d'Elminger, où les personnes se qualifient de « presque » bilingues, car, dans la vie de tous les jours, ils peuvent utiliser les deux langues sans encombre alors que des discussions sur des sujets spécifiques (métier par exemple) peuvent causer des difficultés. Les élèves interrogés dans le cadre de ce travail sont issus de divers horizons linguistiques, toutefois, tous ne sont pas bilingues.

#### **1.2.4 Recherches sur l'acquisition de la troisième langue et influences du bilinguisme**

Cenoz estime que l'acquisition de la L2 ou de la L3 est une procédure relativement similaire. Néanmoins, le processus d'apprentissage de la troisième langue est plus complexe. En effet, les apprenants ont un panel de ressources plus développé et peuvent s'appuyer sur des stratégies déjà mises en place lors de l'acquisition de la L2. Cela prévaut pour tout apprentissage d'une langue additionnelle. Il est alors fréquent qu'un apprenant utilise la L2

comme langue « ressource » et s'appuie sur celle-ci. Les apprenants utilisent fréquemment des mots de vocabulaires de la L2 lors d'un discours tenu en L3. Ainsi, ils s'assurent que le contenu du discours soit compris au mieux par l'interlocuteur. Cependant, si les typologies de la L1 et de la L2 diffèrent grandement, cela peut avoir des effets sur le lexique. L'apprenant a tendance à emprunter des mots de la L2 lors d'une situation d'énonciation en L3, surtout si la L2 est typologiquement proche de la L3 et que la L1 n'a que peu d'aspects similaires aux deux autres langues. Toutefois, la connaissance d'une seconde langue ne résulte pas toujours en un meilleur apprentissage de la L3 en raison de diverses variables, comme la situation socio-économique ou socio-éducative dans laquelle se situe l'apprenant. (Cenoz, 2008) Au travers de ce travail, les aspects socio-économique ou éducatif ne sont pas pris en compte. Néanmoins, DeKeyser et Larson-Hall (2005) indiquent que l'âge d'exposition à la L2 est une variable importante à prendre en compte. L'âge d'acquisition de la langue est primordial, si nous ne tenons pas compte du contexte socioculturel dans lequel évolue l'enfant. Toutefois, dans le cadre de ce travail, le contexte socioculturel de l'enfant n'est pas pris en compte, car cela sortirait de l'échelle dudit travail. Ils estiment que les adultes perdent leurs capacités d'apprentissage des langues une fois la puberté passée. C'est pourquoi il est important d'exposer les enfants à une seconde langue, voire une troisième. Le déclin de ces capacités d'apprentissage se produit déjà avant le début de la puberté (DeKeyser, 2000). En d'autres mots, cela représente l'hypothèse de la « période critique » d'apprentissage (*critical period hypothesis*) ou encore une fenêtre temporelle, au-delà de laquelle il serait difficile pour un sujet d'acquérir pleinement une langue de manière implicite. L'adulte aurait parfois de la peine à remobiliser les stratégies implicites, ce qui rendrait la « période critique » d'apprentissage propre aux enfants. L'adulte remédie à cette impasse en activant des mécanismes explicites entre autres tels que l'analyse ou la résolution de problèmes. Cet apport externe s'imbrique dans un apprentissage explicite mu par des mécanismes généraux. Vanhove soutient les propos de DeKeyser en appuyant la théorie selon laquelle la fenêtre

d'apprentissage de la L2 est non linéaire. Ainsi, il indique qu'un déclin des capacités d'apprentissage se manifeste en fonction de l'âge de l'apprenant. Par conséquent, les adultes apprenant une L2 sont moins sensibles aux inputs que les jeunes et éprouvent plus de difficultés dans leurs apprentissages (Vanhove, 2013).

L'environnement a un impact non négligeable sur le niveau de compétence et les capacités lors de l'apprentissage d'une langue supplémentaire. Krashen (1976) propose un modèle reconnaissant deux environnements distincts qui influent sur les différentes voies d'acquisition ou d'apprentissage de la langue. Ces modèles sont formels ou informels. Le cadre formel ou artificiel peut être compris comme étant une mise en scène, ce qui signifie qu'il ne se déroule pas naturellement. C'est le cas d'une situation de communication mise en place dans une classe par exemple. Les classes proposent un supplément d'inputs limité. Cependant, ce cadre peut être bénéfique à l'apprentissage de la L2, lors d'un premier contact scolaire. Ça permet d'offrir un support dans la structuration de la langue et favorise une acquisition plus efficace. Toutefois, l'apprentissage informel est à privilégier pour les enfants, car il est bénéfique. Lors d'un apprentissage naturel, l'enfant ne se fait pas corriger et évolue à son rythme, en créant lui-même des connexions. D'autre part, la disposition formelle peut être favorable aux adultes souhaitant apprendre une langue additionnelle, car cela augmente généralement leur niveau.

Cenoz affirme tout de même qu'une instruction scolaire des langues étrangères ne rime pas nécessairement avec un meilleur taux de réussite dans tous les cas. Toutefois, elle indique que l'acquisition de la troisième langue est affectée également par divers facteurs individuels et contextuels. Krashen (1981) différencie l'apprentissage et l'acquisition d'une langue. De plus, l'acquisition de la langue chez l'adulte suit un processus similaire à celui mis en place par l'enfant lors de l'acquisition d'une L1 ou L2. Il est nécessaire que les situations de communication fassent sens et demandent que le cadre soit informel. L'accent de l'apprenant est mis sur la production et la compréhension d'un message et non sur la formulation dudit message. De ce fait, l'acquisition

est subconsciemment régie. Krashen distingue l'apprentissage de la langue à l'acquisition sur le plan cognitif. Ainsi, l'apprentissage va plutôt s'orienter sur la mise en place de règles explicites et la correction des énoncés. L'apprenant peut alors corriger mentalement sa structure de la langue. Ce qui, dans ce cas, rend le processus conscient.

Toujours selon Cenoz, l'exposition limitée (2-4 périodes par semaine) des élèves à la L3 est plus fructueuse si les élèves sont plus âgés. Cependant, l'exposition précoce (élèves de 4 ans) à la L3 n'a pas d'influence sur les capacités cognitives de l'enfant ou sur les capacités en L1 ou L2. Ainsi, l'apprentissage poussé des langues étrangères additionnelles dès le plus jeune âge n'est pas assurément profitable à l'élève, car les résultats ne seront pas nécessairement meilleurs que ceux d'élèves exposés plus tardivement à la L3. Abdelilah-Bauer (2015) indique que l'acquisition du langage s'effectue chez le tout petit enfant, bien avant ses premiers mots. Il y a en premier lieu une phase de reconnaissance des mots, puis apparaissent les babilllements. Ainsi, un travail de compréhension s'effectue avant la production des premiers mots. Dès 18 mois, l'enfant agrandit notablement son lexique et apprend toujours plus de mots. Elle qualifie cet apprentissage d'une « explosion lexicale ». Chez l'enfant bilingue, la nécessité de communiquer avec des personnes parlant différentes langues se manifeste. Par conséquent, le développement des stratégies de compréhension diffère chez les enfants bilingues et monolingues. Ainsi l'enfant bilingue différenciera deux systèmes distincts et mobilisera diverses stratégies dans la production et la compréhension d'énoncés.

Dans une autre étude, Cenoz (2013) indique que les personnes bilingues ont, à défaut des personnes monolingues, un répertoire langagier plus vaste, comprenant alors deux langues. Ils ont ainsi la possibilité de créer des liens entre la L3 et les deux autres langues. Ces stratégies permettent une assimilation plus efficace de la L3 grâce à la réactivation ou l'adaptation au « nouveau défi ». Elle compare le processus d'apprentissage des langues à l'apprentissage de la marche (L1), à celui de la conduite d'une voiture (L2) et

enfin à la conduite d'un bus (L3). Le fait de conduire une voiture diffère largement de la marche. Cependant, ces compétences acquises peuvent être mises au profit lors de la conduite d'un bus. De surcroît, elle indique que certains locuteurs multilingues (L3, L4 voire L5) affirment s'aider des autres langues dans leurs apprentissages langagiers comme support ou base. Geiger-Jaillet (2005) soutient également cette théorie, en indiquant que les apprenants se basent sur les langues préalablement acquises pour consolider les nouveaux apprentissages. Toutefois, poursuit-elle, si les langues diffèrent grandement, cela peut provoquer des inférences et le sujet a besoin de plus de temps pour acquérir la nouvelle langue, ce qui n'est pas le cas dans ce travail, puisque l'allemand et l'anglais sont toutes deux des langues germaniques.

### ***1.3 Question et objectifs de la recherche***

#### **1.3.1 Identification de la question de recherche**

Au cours des recherches effectuées autour du bilinguisme et de l'enseignement bilingue, j'ai pu réaliser plusieurs constats. En premier lieu, je constate que l'enseignement bilingue est une forme d'enseignement qui appelle à être étendue, car la demande augmente. En réponse à ceci, des classes bilingues ouvrent leurs portes en Suisse et sont en pleine expansion. Ensuite, diverses recherches, notamment celles de Cenoz (2013), ont été menées sur l'acquisition de la troisième langue. Cependant, ces études ne se focalisent pas nécessairement sur les compétences en compréhension des personnes interrogées mais plutôt sur l'environnement d'apprentissage, les influences ou encore l'âge des sujets. J'ai à cœur de pouvoir observer ce que le bilinguisme peut apporter sur le terrain. C'est pourquoi j'espère, au travers de ce travail, en comprendre ses influences et ainsi pouvoir orienter ma pratique professionnelle future.

Tout ceci m'amène à me questionner quant aux influences qu'a l'enseignement bilingue sur les capacités langagières en L3 et constitue ma problématique. En raison de l'envergure de cette recherche, le travail se base essentiellement sur la compréhension de la L3, car le temps à disposition est trop restreint. Il en va de même pour la taille du travail à rendre. L'analyse des capacités des élèves en productions orale et écrite est délaissée au profit de l'analyse des capacités en compréhensions orale et écrite. Par conséquent, il en résulte ma question de recherche.

**Quels sont les impacts d'un enseignement bilingue (français/allemand) sur les compétences des élèves en compréhension orale et écrite en L3 (anglais) ?**

### **1.3.2 Objectifs de recherche**

L'enseignement des langues est une thématique importante en Suisse. Par ailleurs, j'espère pouvoir comprendre davantage son fonctionnement et ainsi pouvoir réinvestir les différentes observations dans ma pratique professionnelle future. Les objectifs que je poursuis, au travers de cette recherche, sont au nombre de deux. Ils permettront de répondre à mes interrogations quant aux bénéfices d'une formation bilingue. Le premier objectif de cette recherche a pour but d'identifier les impacts de l'enseignement bilingue sur les capacités en compréhension orale et écrite en anglais des élèves. Les élèves issus de la filière bilingue ont-ils de meilleures capacités que les élèves issus de la filière monolingue ? Le second objectif est de mettre en lumière des différences potentielles entre les compétences des élèves monolingues et bilingues. Par impacts sur la compréhension, j'entends vérifier s'il existe des différences significatives entre les élèves issus des filières monolingues et bilingues. Quels sont les parallèles qui peuvent être tirés entre les deux groupes ? Quelles sont les différences dans les résultats entre les filières ? Sont-elles significatives ?

## **Chapitre 2. Méthodologie**

---

Ce chapitre présente les fondements méthodologiques mis en œuvre dans ce travail, en vue de répondre à la question et aux objectifs de recherche. En premier lieu, les fondements méthodologiques, la démarche et l'approche sélectionnées sont présentés. Puis, une présentation détaillée de la nature du corpus des données est faite et des explications sont fournies quant à la méthode de récolte des données, la procédure et le protocole de recherche ainsi que l'échantillonnage choisi. Pour terminer, la démarche d'analyse des données, comprenant la manière dont les données ont été transcrites, traitées et analysées, est développée.

### ***2.1 Fondements méthodologiques***

#### **2.1.1 Double démarche : explicative et compréhensive ; approche hypothético-déductive**

La démarche visée de cette enquête par test est de vérifier les objectifs formulés, et, a priori, de comprendre et/ou expliquer les influences éventuelles de l'enseignement bilingue sur la compréhension de l'anglais. La démarche hypothético-déductive est présentée par Dépelteau (1998) comme étant une démarche très répandue en sciences humaines. Elle se met en place en indiquant une question de recherche. La personne en charge de l'enquête procède à des tests, dans le but de valider ou d'infirmer la ou les hypothèses émises. En utilisant un test préétabli par l'institut de langue Cambridge, je m'assure de la validité et la fiabilité de ce dernier.

Une démarche compréhensive s'insère également dans ce travail, car une phase d'interprétation des données est nécessaire. C'est à ce moment que s'effectue la tâche de compréhension. Il s'agit tout d'abord d'analyser les données et ainsi observer les résultats obtenus, afin de comprendre s'il existe une relation ou non entre les diverses variables, c'est-à-dire de proposer un test identique et correspondant au niveau des élèves, afin de pouvoir observer les capacités développées tout au long de leur scolarité.

### **2.1.2 Recherche quantitative**

Dans le monde de la recherche en éducation, nous pouvons trouver trois types récurrents de recherches : la recherche quantitative, la recherche qualitative ou encore la méthode mixte, mélangeant le quantitatif et le qualitatif. Fortin (2010) considère la recherche qualitative comme se basant sur l'analyse et la compréhension de phénomènes humains, par le biais d'entretiens, d'entrevues ou encore d'observations. Ainsi, les sujets sont amenés à s'exprimer ouvertement sur une situation définie. Cette méthode est subjective et ne permet, en principe, pas l'étude statistique des différents résultats, car ce sont des données difficilement quantifiables. En 2010, au sujet de la recherche quantitative, Fortin formule :

[Qu'elle] se caractérise par la mesure de variables et l'obtention de résultats numériques susceptibles d'être généralisés à d'autres populations ou contexte. [...] Elle fait appel à des descriptions de caractéristiques de populations, à des explications et à des prédictions dans l'établissement de relations d'association et de causalité. (pp. 259-260)

La mesure de variables est présente dans ce travail sous la forme des points que peuvent obtenir les élèves au test, les résultats numériques sont entrés manuellement dans une base de données.

### **2.1.3 Enjeu nomothétique et recherche fondamentale**

La recherche menée dans ce travail est une recherche fondamentale. De fait, elle vise à apporter une mince contribution au monde de la recherche en éducation. Cela rejoint l'enjeu nomothétique décrit par Van der Maren (2004). Cet enjeu cherche à établir des relations, grâce à une hypothèse qui se voit validée ou infirmée à l'aide de techniques statistiques. Ainsi, le chercheur part d'une série d'énoncés généraux pour produire des données. Dans ces dernières, il essaie de mettre en évidence des caractéristiques générales, applicables à ces énoncés, dans le but de le raffiner ou d'en émettre de nouveaux. Dans la mesure du possible, l'analyse des résultats permet une mise en relation des sujets au travers de graphiques.

## **2.2 Nature de l'échantillon**

### **2.2.1 Procédure et protocole de recherche**

Les enseignantes des classes retenues ont été contactées par téléphone en octobre 2019, car elles enseignent l'anglais dans des classes PRIMA, bilingues ou monolingues. Afin que ce travail puisse être mené à bien, les enseignantes pratiquent dans la partie francophone de l'espace BEJUNE et ont des classes de 8<sup>e</sup> (cf 2.2.1.1 Test de langue destiné aux élèves). Cela me permet d'effectuer une comparaison des capacités des élèves qui ont tous utilisé la même méthodologie. À la suite de la présentation du projet, ils ont pu manifester leur intérêt ou non à participer à cette recherche. Ainsi, grâce à leur bonne volonté, leur classe devient une part de l'échantillon, détaillé au chapitre suivant. Nous avons alors convenu d'une date à laquelle nous pourrions nous rencontrer, afin de proposer le test de langue aux élèves.

Il a alors été demandé, au préalable, aux parents de remplir le complément d'informations concernant les langues parlées à la maison. Les enseignantes avaient la charge de les faire circuler et de les récupérer, pour me les transmettre. À la suite de notre entretien téléphonique, les enseignantes reçoivent un mail informatif<sup>2</sup>, leur résumant les buts de la recherche, le contrat de recherche<sup>3</sup> qui leur garantit l'anonymat et la rétraction sans préavis, ainsi que la lettre d'information pour les parents, comprenant notamment le complément d'informations concernant les langues parlées à la maison.

### **2.2.2 Récolte des données**

La méthode de récolte de données sélectionnée est le test, ici établi par Cambridge Assessment English, dans le but de pouvoir en extraire les résultats sous forme de statistiques. Selon Cohen, Manion & Morrison (2007), l'étude menée par test a pour objectif de collecter des informations numériques

---

<sup>2</sup> Annexe 2 - Lettre destinée aux enseignant-e-s – informations relatives à la recherche

<sup>3</sup> Annexe 3 – Contrat de recherche

et non lexicales (points contre mots). Le test retenu évalue les aptitudes des élèves en compréhension orale et en compréhension écrite. Ainsi, le test proposé est catégorisé comme étant un test de niveau, car il cherche à situer les capacités de l'élève. Toujours selon Cohen et al., la forme de l'évaluation est formative puisqu'elle permet d'avoir une vue d'ensemble sur les capacités. En plus du test, un complément d'information est demandé aux parents, afin de pouvoir constituer un échantillonnage plus précis.

#### **2.2.2.1. LISTE DES ELEVES ET NIVEAU DE LANGUE**

Un complément d'informations concernant le niveau de langue de l'élève est soumis aux parents (représentants légaux) des élèves, dans le but d'obtenir des informations sur les langues employées par l'élève à la maison<sup>4</sup>. Afin d'avoir la possibilité d'effectuer une classification selon les langues utilisées, je reprends un formulaire préalablement utilisé. Ainsi, dans le rapport final de l'évaluation de l'enseignement bilingue au Valais (Demierre-Wagner & Schwob, 2004), un questionnaire sociolinguistique a été soumis aux parents d'élèves. Pour ce travail, la partie linguistique du questionnaire uniquement est retenue, afin de récolter des informations complémentaires auprès des parents.

Selon le rapport final de l'évaluation de l'enseignement bilingue, cinq groupes sont présentés, pour pouvoir effectuer une première catégorisation. Ces derniers se rapportent à la langue / aux langues que les élèves parlent à la maison. Cependant, une adaptation des groupes de langues a été nécessaire. Pour les cinq groupes, les langues parlées ont été adaptées à la filière bilingue. Ainsi, l'élève peut parler soit le français, le suisse-allemand ou encore l'allemand, et non que le français, face aux autres langues. Cela permet d'inclure les locuteurs germanophones dans les groupes prédéfinis. Les cinq groupes proposés sont indiqués dans le tableau ci-dessous.

---

<sup>4</sup> Annexe 4 – Demande d'autorisation aux parents et complément d'informations

Tableau 1 - Langues parlées à la maison par les élèves, adapté du tableau proposé dans « l'évaluation de l'enseignement bilingue en Valais ».

<b>Groupes</b>	<b>Langues parlées en famille</b>	<b>Catégorisations</b>
<i>Groupe 1</i>	L'élève parle exclusivement le français, le suisse-allemand ou l'allemand à la maison.	Français, (suisse-) allemand <b>FR</b>
<i>Groupe 2</i>	L'élève parle le suisse-allemand ou l'allemand, mais le français reste la langue dominante.	Français > (suisse-) allemand <b>FR&gt;A</b>
<i>Groupe 3</i>	L'élève parle le français à la maison, mais le suisse-allemand ou l'allemand restent les langues dominantes à la maison.	(Suisse-) allemand > français <b>A&gt;FR</b>
<i>Groupe 4</i>	L'élève parle le plus souvent le français, le suisse-allemand ou l'allemand à la maison, mais aussi une autre langue (par exemple : l'italien, l'arabe, le turc ...).	Français / (suisse-) allemand > autre langue <b>FR&gt;ind.</b> (pour indéfini)
<i>Groupe 5</i>	L'élève parle majoritairement une autre langue que le français, le suisse-allemand ou l'allemand à la maison.	Autre langue > français / (suisse-) allemand <b>Ind.&gt;FR</b>

Grâce à ce tableau et à la classification réalisable, une répartition selon les classes, les groupes et selon les élèves (total général) est possible. Ainsi, les élèves peuvent être répartis dans les différents groupes proposés, en fonction de la langue qu'ils parlent à la maison et à l'école.

### 2.2.1.1. TEST DE LANGUE DESTINE AUX ELEVES

Le test sélectionné est un test de langue établi par Cambridge Assessment English, publié en 2018<sup>5</sup>. Le niveau retenu est le niveau A1 Movers, défini comme étant le niveau intermédiaire des jeunes apprenants. Ce niveau entre dans les recommandations de niveau du Plan d'études romand. Ainsi, le Plan d'études romand définit, en s'appuyant sur le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) et le Portfolio des langues (PEL II), le niveau à atteindre en fin de cycle. L'image ci-dessous illustre les recommandations émises.

	8 <sup>e</sup> Attente fondamentale	11 <sup>e</sup> Attente de niveau 1	11 <sup>e</sup> Attente de niveau 2
Compréhension de l'oral	A1.2	A2.2	B1.2
Compréhension de l'écrit	A1.2	A2.2	B1.2
Production de l'oral – S'exprimer oralement en continu	A1.2	A2.2	B1.1
Production de l'oral – Prendre part à une conversation	A1.2	A2.2	B1.1
Production de l'écrit	A1.2	A2.1	B1.1
Fonctionnement de la langue	A1	A2	B1

Figure 2 - Niveaux d'attentes en anglais (7e - 11e) selon les références au CECR et au PEL II

Les élèves sortant du cycle 2 sont censés avoir approximativement un niveau A1.2 en compréhension orale et écrite. De ce fait, le niveau sélectionné, A1 Movers, correspond au mieux aux capacités des élèves. Les questions retenues et présentées aux élèves concernent les exercices de compréhension orale et compréhension écrite, et les réponses possibles sont de type fermé. Les réponses proposées par les élèves ne peuvent être que correctes ou incorrectes. Les parties relatives aux formes de production n'ont pas été prises en compte, car cela ne rentre pas dans le cadre de ce travail. Ainsi, selon Cohen, *et al.* (2007), le test de langue prévu est proposé sous la forme d'une évaluation diagnostique, dans le but de découvrir des forces ou fragilités chez les élèves. Pour se faire, le test doit contenir une série de tâches similaires, en vue d'analyser la régularité et les capacités de l'élève.

---

<sup>5</sup> Annexe 5 - Test établi par Cambridge Assessment English, soumis aux élèves

### 2.2.3 Échantillonnage

La population ciblée pour le test de langue est un ensemble d'élèves de 8<sup>e</sup>, en formation dans l'espace BEJUNE. Le principal critère d'inclusion est de suivre les cours d'anglais dispensés en classe régulière PRIMA, bilingue ou monolingue et de suivre la méthodologie proposée par le Plan d'études romand.

L'échantillon sélectionné comprend la totalité d'une population définie. Le terme de population est à prendre au sens large du terme et inclut un ensemble « d'éléments » qui compose un tout. L'ensemble des élèves étant réduit, cela permet une étude globale des classes et d'exclure une sélection préalable des participants. Alors, la population sélectionnée peut être étudiée dans son ensemble et la population de l'échantillon est représentative, car elle est formée aléatoirement. (Van Campenhoudt, Marquet, & Quivy, 2017)

Selon l'OFS, l'échantillon se doit d'être construit aléatoirement. Ainsi, l'échantillon choisi est censé représenter au mieux la population constituant ce dernier. La classification de l'échantillon d'individus se répartit également dans les cinq groupes de langue décrits précédemment et permet une répartition aléatoire de la population dans les groupes prédéfinis.

5 classes de l'espace BEJUNE ont pris part au test à différentes dates. Le tableau ci-dessous sert de récapitulatif.

*Tableau 2 - Récapitulatif des classes participantes, dates et heures du test*

Classe	Date	Heure	Canton	Type de classe
Classe 1	18.11.2019	15:10	Neuchâtel	monolingue
Classe 2	19.11.2019	13:30	Berne	monolingue
Classe 3	02.12.2019	10:15	Berne	8H bilingue
Classe 4	02.12.2019	11:00	Berne	6. KI bilingue (Lehrplan 21)
Classe 5	27.01.2020	15:15	Neuchâtel	8H Prima

La classe 4 est une classe bilingue suivant le Lehrplan 21. Cependant, la classe utilise les mêmes moyens d'enseignement que les Romands pour

l'anglais. Les élèves ayant pris part à l'évaluation sont répartis de la manière suivante dans les groupes :

*Tableau 3 - Répartition des élèves dans les groupes*

<b>Répartition des élèves dans les groupes</b>		
<b>Groupes</b>	<b>Élèves</b>	<b>En pourcentage (%)</b>
Groupe 1 FR	41	57
Groupe 2 FR>A	3	4
Groupe 3 A>FR	7	10
Groupe 4 FR>ind	15	21
Groupe 5 ind>FR	6	8
<b>Total :</b>	<b>72</b>	<b>100%</b>

Le tableau suivant nous offre une vue d'ensemble sur la répartition des groupes au sein des classes. Les sous-groupes de chaque classe sont présentés afin de prendre conscience de la répartition linguistique des élèves dans leur classe. Pour proposer une vue globale de la composition des classes, le calcul d'un pourcentage<sup>6</sup> est proposé.

---

<sup>6</sup> Pourcentage par classe : (nombre d'élèves de la classe \* 100) ÷ par le nombre total d'élèves.

Tableau 4 - Répartition des élèves dans les groupes au sein des classes

Répartition des élèves dans les groupes au sein des classes		
Classes	Élèves	En pourcentage (%)
<b>Classe 1 Monolingue</b>	<b>9</b>	<b>13</b>
Groupe 1 FR	7	
Groupe 4 FR>ind	1	
Groupe 5 ind>FR	1	
<b>Classe 2 Monolingue</b>	<b>19</b>	<b>26</b>
Groupe 1 FR	15	
Groupe 2 FR>A	1	
Groupe 4 FR>ind	3	
<b>Classe 3 Bilingue</b>	<b>15</b>	<b>21</b>
Groupe 1 FR	4	
Groupe 3 A>FR	4	
Groupe 4 FR>ind	5	
Groupe 5 ind>FR	2	
<b>Classe 4 Bilingue</b>	<b>18</b>	<b>25</b>
Groupe 1 FR	8	
Groupe 2 FR>A	2	
Groupe 3 A>FR	3	
Groupe 4 FR>ind	3	
Groupe 5 ind>FR	2	
<b>Classe 5 PRIMA</b>	<b>11</b>	<b>15</b>
Groupe 1 FR	7	
Groupe 4 FR>ind	3	
Groupe 5 ind>FR	1	
<b>Total :</b>	<b>72 élèves</b>	<b>100%</b>

## 2.3 Méthodes et/ou techniques d'analyse des données

### 2.3.1 Transcription des données

Afin de pouvoir être en mesure d'analyser les résultats obtenus, il est important de les transcrire dans un format numérique exploitable. En premier lieu, le test est corrigé. La correction comprend la mise en évidence des réponses correctes ou erronées. Chaque réponse correcte est représentée par un « 1 » et chaque réponse erronée par un « 0 ». Après chaque partie, un total intermédiaire est réalisé, puis un total général est indiqué. Chaque partie de la section « listening » peut rapporter au maximum cinq points à l'élève. Ainsi la section « listening » peut comptabiliser, au total, 25 points. La section

« reading » est répartie en trois parties. Chacune de ces dernières peut rapporter respectivement cinq points, six points et six points, pour un total de 17 points. Le total général des points est de 42.

Puis, une base de données est créée dans l'application de bureau Microsoft Excel. L'application offre une sécurité vis-à-vis des données, car la base de données peut être protégée. Le nom de famille ainsi que le prénom de l'élève permettent une organisation détaillée des données lors de leur transcription. Lors de l'analyse des données, les données sont anonymisées ; des numéros sont attribués et utilisés. Une base de données générale est mise en place. La table comprend les données du complément d'information demandé aux parents et les résultats du test de langue, un feuillet généralisé est mis en place. Ce dernier comprend les informations suivantes, distribuées dans des colonnes fixes :

Tableau 5 - Distribution des colonnes dans la base de données

Titre de la colonne	Description des informations	Type de variable
<i>N°</i>	Numéro attribué à chaque élève. Le numéro est unique.	Variable numéraire unique et invariable. Il y en a autant qu'il y a de participants. C'est une numération automatique.
<i>Nom</i>	Nom de famille de l'élève	Texte de type court.
<i>Prénom</i>	Prénom de l'élève	Texte de type court.
<i>Sexe</i>	Sexe de l'enfant, fille ou garçon	Liste de choix et relation, un choix binaire est proposé.
<i>Domiciliation de la classe</i>	Indique dans quelle classe se trouve l'élève et à quelle entité scolaire cette dernière est rattachée. Grâce à cette catégorie, il est possible de trier les données par classe.	Liste de choix et relation, un choix fini de possibilités est indiqué. Il y a autant de choix que de classes participantes.
<i>Groupe de langue</i>	Une première catégorisation individuelle se fait. Après chaque élève, il est indiqué à quelle catégorie de langue il appartient, selon le formulaire rempli par les parents. Ça permet un tri des données plus aisé lors du travail d'analyse.	Liste de choix et relation, un choix fini de possibilités est indiqué. Il y a cinq catégories disponibles, ainsi que le champ vide.
<i>Résultats du test</i>	Les résultats sont entrés dans la base de données selon les diverses parties du test. Deux sections sont mises en place, comprenant les parties du test. <ul style="list-style-type: none"> <li>- Listening : comprenant 5 parties</li> <li>- Reading : comprenant 3 parties</li> </ul> Après chaque section, un total intermédiaire est réalisé. Un total général complète cette partie relative aux résultats. Ces données sont exploitées et utilisées dans le traitement et l'analyse des données, et peuvent être ordonnées selon les résultats.	Chaque entrée est définie par un élément numéraire. Ces entrées ne sont pas uniques, car plusieurs élèves peuvent obtenir le même nombre de points au test.

### **2.3.2 Traitement et analyse thématique des données**

Les statistiques descriptives font ce qu'elles prétendent dire, elles décrivent et présentent des données, il est en outre intéressant d'utiliser les statistiques descriptives afin d'obtenir des résultats pouvant mettre en comparaison certaines données. Ce type de statistique ne présente pas d'inférence ou de prédiction, elles rapportent ce qui a été trouvé, par de multiples manières (Cohen, *et al.*, 2007, pp. 503-504). Ils décrivent plusieurs procédés d'analyse en statistique descriptive, utiles pour ce travail, comme l'établissement de moyennes entre autres. Afin de mener à bien ce travail de statistique, l'application Microsoft Excel est utilisée.

Différents procédés sont appliqués aux résultats de l'évaluation du niveau de langue et peuvent être réalisés selon divers critères. Ainsi, les applications employées peuvent être généralement utilisées conformément aux groupes (recherche de différence(s) entre les divers groupements, par classe, selon les classes monolingues ou bilingues, ou encore selon les catégories de langue). Un calcul de fréquence est effectué, cela permet alors d'avoir une idée claire et offre un résumé de ce qui est observé. Il est intéressant d'utiliser les données à disposition en croisant les divers résultats, afin de les rendre plus clairs et « lisibles ». En effectuant ces diverses analyses, il est possible de sortir différents résultats dans le but de les comparer les uns aux autres. Ces comparaisons permettent une analyse poussée des résultats pour pouvoir émettre une ou plusieurs conclusions.

## Chapitre 3. Présentation et interprétation des résultats

---

Dans un premier temps, il est intéressant de proposer une vue globale des différents résultats. Puis, une présentation des diverses moyennes obtenues permet de se faire une idée plus claire des différences et similitudes entre les classes et groupes testés. Ensuite, une restitution et présentation des résultats sont faites afin d'effectuer une interprétation.

### 3.1 *Présentation des résultats obtenus*

Afin de pouvoir travailler et analyser les données récoltées, il est nécessaire d'établir une base de données claire et organisée<sup>7</sup>. C'est le fondement même de toutes les analyses qui suivent, car tout y est répertorié. Un histogramme permet d'offrir une vue d'ensemble sur les différents résultats obtenus au test<sup>8</sup>. Ce dernier comprend les résultats par élève des points cumulés dans chaque partie du test ainsi que le total des points obtenus par les élèves.

Nous pouvons observer une certaine disparité des résultats tant en compréhension orale qu'écrite. Les élèves de la classe 1 (monolingue) ont des résultats peu satisfaisants. La classe 2 (monolingue) obtient des résultats variables, allant du score moyen à de très bons résultats. Les classes 3 et 4 (bilingues) ont de bons à très bons résultats. La dernière classe (PRIMA) obtient des résultats variant de moyen à très bon. Le résultat de listening qui est ressorti le plus de fois est le score de 23 points sur 25, ce qui est un résultat très acceptable. Ce dernier est apparu 9 fois (6x classe 3, 2x classe 4 et 1x classe 2). Cependant, la valeur médiane de cette partie est de 18 points. Le plus petit score enregistré est de 3 points et le plus haut est de 25 points. Concernant la partie « reading » de l'évaluation, il y a une récurrence de 10 fois le score de 11 points et de 10 fois le score de 17 points (score maximum), ce qui en font les valeurs dominantes de la série. L'écart des points est de 14,

---

<sup>7</sup> Annexe 6 – Base de données anonymisée

<sup>8</sup> Annexe 7 – Histogramme des résultats obtenus par élève

avec le plus petit score à 3 points et le plus élevé à 17. La valeur médiane pour la partie de compréhension écrite est de 12 points. Quant au total général des points, les scores varient de 9 à 42 points, avec une récurrence des scores de 22, 36 et 41 points (5 fois chaque score mentionné). Le score total médian se trouve à 31 points sur 42.

### **3.1.1 Moyennes obtenues<sup>9</sup>**

#### **3.1.1.1 LISTENING**

Les moyennes présentées ci-après sont calculées en fonction des différents résultats obtenus par les élèves. Une première organisation des données est mise en place pour obtenir les résultats par classe et par exercice. La moyenne générale sur les exercices de listening obtenue est de 17,26 points sur 25 possibles.

---

<sup>9</sup> Annexe 8 – Tableaux des moyennes (valeurs numériques)

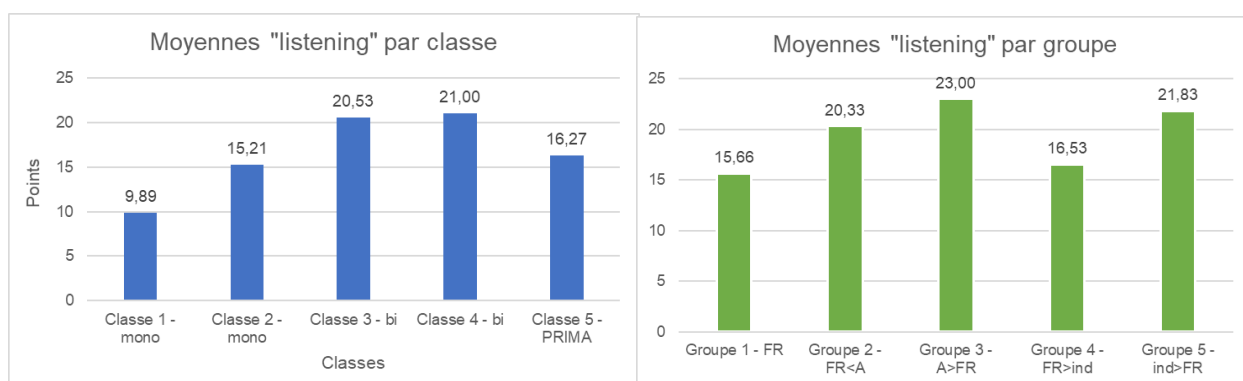


Figure 3 - Moyennes totales "listening" par classe

Figure 4 - Moyennes totales "listening" par groupes ( $n_{G1}=41$  ;  $n_{G2}=3$  ;  $n_{G3}=7$  ;  $n_{G4}=15$  ;  $n_{G5}=6$ )

Nous sommes en mesure d'observer les différentes performances des classes et groupes dans les figures ci-dessus. La première correspond aux résultats par classe et la seconde, aux résultats par groupe.

Les classes bilingues (3+4) obtiennent de bonnes moyennes (20,53 et 21,00 points), alors que les autres classes sont légèrement à la traine. La classe PRIMA (5) se retrouve au pied du podium, talonnée de près par une des classes monolingues (2). La classe monolingue 1 est en queue de classement avec un résultat insuffisant.

Concernant les groupes, ils obtiennent des résultats variés, mais relativement bons. Les élèves issus des groupes 3 et 5 (respectivement 7 et 6 élèves et 23,00 et 21,83 points) (A>FR / Ind>FR) ont de meilleurs résultats que les élèves des autres groupes. Toutefois, ils ne représentent que le 18% des élèves. Il serait alors prématuré de tirer des conclusions en fonction de ce premier résultat. Le groupe 2 (3 élèves, FR>A) obtient également une bonne moyenne en « listening » (20,33).

### 3.1.1.2 READING



Figure 5 - Moyennes de "reading" par classe

Figure 6 - Moyennes de "reading" par groupe ( $n_{G1}=41$  ;  $n_{G2}=3$  ;  $n_{G3}=7$  ;  $n_{G4}=15$  ;  $n_{G5}=6$ )

Tout comme pour le listening, les moyennes sont calculées selon les différents résultats des élèves. La moyenne générale des exercices de reading se situe à 12,00 points sur 17 pour les classes, comme pour les groupes.

Au-dessus du point 1 se trouvent les moyennes obtenues par les classes, allant de la première à la cinquième. Au-dessus du point 2 se trouvent les moyennes des groupes. À nouveau, les classes 3 et 4 (bilingues) s'en sortent avec une moyenne similaire (14,00 et 13,56 points) et supérieure aux autres classes. La classe 2 obtient elle aussi une bonne moyenne se situant à 11,89 points. La classe 5 (PRIMA) obtient une moyenne acceptable et talonne d'un point et demi la classe 2. La classe 1, se retrouve à nouveau à la fin du classement avec une moyenne insuffisante (7,67 points sur 17).

Nous apercevons que les groupes 2, 3 et 5 (FR>A / A>FR / Ind>FR), ce qui représente 22% des élèves, obtiennent une moyenne supérieure aux groupes 1 et 4 (FR / FR>Ind). Si nous suivons le barème fédéral avec un seuil de suffisance pour l'ensemble de la partie « reading » à 60% (10,20 points), tous les groupes obtiennent la moyenne. Le groupe 3 se retrouve en tête avec une moyenne supérieure d'un point au groupe 2, et de deux points au groupe 5 (resp. 14,00 et 13,00 points). Les groupes 1 et 4 se retrouvent en queue de classement, mais représentent les groupes les plus peuplés (78%).

### 3.1.1.3 MOYENNE GÉNÉRALE

Dans le but de considérer l'ensemble des résultats, nous nous devons de passer par une observation attentive des moyennes totales obtenues.

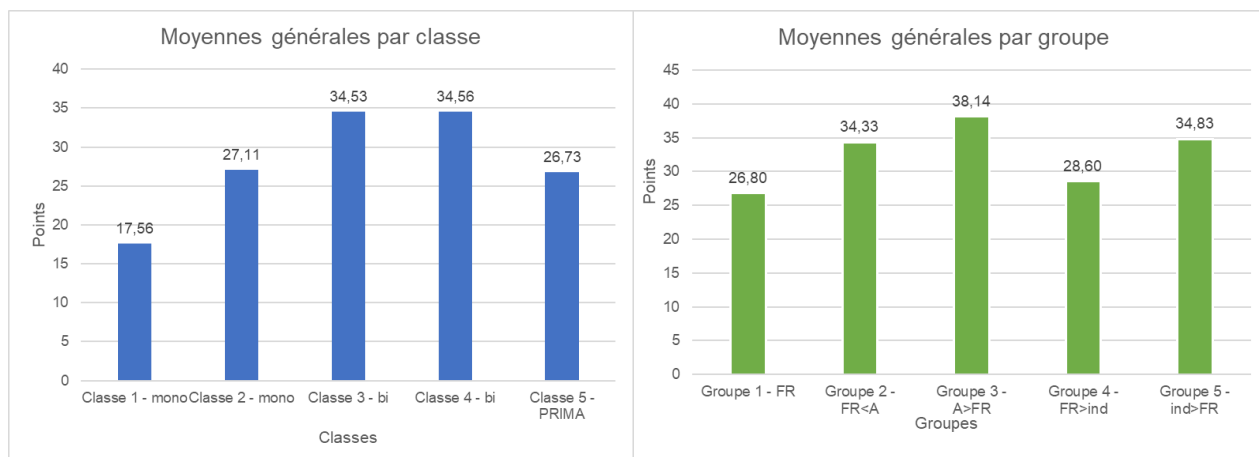


Figure 7 - Moyennes totales par classe

Figure 8 - Moyennes totales par groupe ( $n_{G1}=41$  ;  $n_{G2}=3$  ;  $n_{G3}=7$  ;  $n_{G4}=15$  ;  $n_{G5}=6$ )

Il est intéressant d'examiner les moyennes générales obtenues par les classes. Les classes bilingues (obtiennent une moyenne totale pratiquement équivalente et nettement au-dessus des autres. À l'évidence, la classe 1 se retrouve ostensiblement isolée avec une moyenne insuffisante. Le meilleur score total obtenu par les élèves de cette classe est de 22 points. Ce résultat est bien en deçà de ce qui est attendu des élèves à la fin de leur cursus primaire (cf. 3.2.1 niveau de langue). La classe 2 devance la classe PRIMA (classe 5) de peu. Pourtant, la moyenne de compréhension orale est meilleure chez les élèves de la classe 5 d'un point, vis-à-vis de la classe 2.

La dispersion des moyennes totales selon les différents groupes est relativement stable. Les groupes 1 et 4 (FR / FR>Ind) ont une moyenne inférieure aux autres groupes. Toutefois, ces deux groupes sont composés de 56 élèves, ce qui représente le 78% des sujets. Les élèves de ces groupes ont obtenu des résultats allant de 9 points à 42. Les élèves du groupe 3 (A>FR) obtiennent la moyenne la plus élevée (38,14). Les élèves issus de ce groupe sont exclusivement des élèves des deux classes bilingues. Cette moyenne est très élevée compte tenu du total des points possible. Pourtant le score le plus

élevé n'atteint pas 42 points (mais 41 !). Toutefois, le score le plus bas est de 33 points. Cela se situe toujours bien au-dessus des moyennes des groupes 1 et 4 et ce score, le plus bas, suit de près les moyennes des groupes 2 et 5. À nouveau, les groupes 2 et 5 se suivent de peu et ont des moyennes similaires, ce qui a déjà été relevé plus haut. Enfin, la moyenne générale obtenue, groupes et classes confondus, est de 29,26 points sur 42.

### **3.1.2 Représentation des résultats au travers d'un histogramme**

Un histogramme permet d'obtenir une vue d'ensemble des différents résultats. De ce fait, il nous donne un aperçu de la distribution des résultats, entre les classes bilingues et les classes monolingues / PRIMA. Au vu des différents résultats précédents, il est judicieux de regrouper les classes bilingues et d'y opposer les classes monolingues. Compte tenu des résultats de la classe PRIMA qui sont proches des résultats des classes monolingues, j'ai pris la décision de les ajouter à cette dernière catégorie. Nous avons ainsi un histogramme, dans le but de comparer les résultats des différentes classes. Une première partie (en bleu) englobe les classes monolingues ainsi que la classe PRIMA (classes 1, 2, 5 – 39 élèves – 54% des élèves) et une seconde parties (en rouge) comprend les résultats des deux classes bilingues (classes 3, 4 – 33 élèves – 46% des élèves).

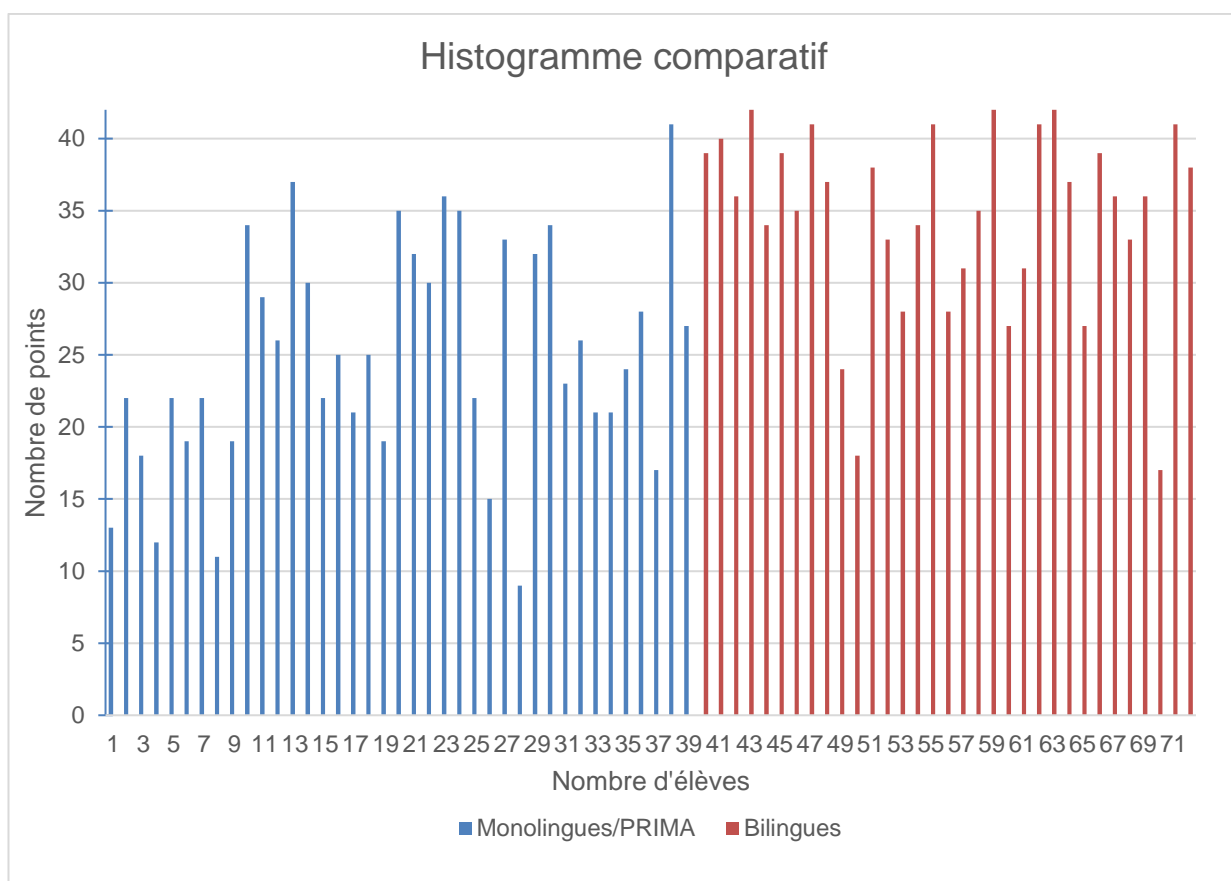


Figure 9 - Histogramme comparatif entre les classes bilingues et monolingues/PRIMA

Nous sommes à même d'observer une différence nette entre les deux parts de cet histogramme. Le contraste réside dans la dispersion des résultats des groupes. Les classes bilingues (en rouge) ont de meilleurs et ont un écart amoindri entre le meilleur résultat et le moins bon (de 17 à 42 points). La moyenne générale de ce groupe se situe à 34,54 points sur 42. Ce score est élevé. Une seconde observation peut également être menée : la partie bleue, celles de classes monolingues et PRIMA, a une variation des résultats obtenus par les élèves (de 9 à 41 points) plus grande. La moyenne se situe à 25,29 points sur 42. Par conséquent, l'histogramme offre une vue généralisée sur les scores et permet de situer les élèves dans l'ensemble.

### 3.2 Discussion et interprétation des résultats

Après une présentation et description détaillées des différents résultats, ces derniers sont interprétés dans le but d'apporter des réponses aux objectifs de cette recherche.

#### 3.2.1 Niveau de langue

Le niveau du test qui a été proposé n'entre pas encore dans l'échelle de notation Cambridge. Le premier niveau à être marqué est le niveau suivant, le niveau A2. Il est clair que nous ne pouvons pas nous référer à ce dernier afin d'obtenir une validation ou non du niveau des élèves à l'issue du test. Si nous nous fions au nombre de points du niveau, cela s'avérerait également compliqué, car les parties de production écrite et production orale ont été laissées de côté pour ce travail.

Afin de tout de même y voir plus clair, il est intéressant de proposer un barème suivant la recommandation fédérale<sup>10</sup>. Ainsi, nous obtenons une classification des résultats, avec un seuil de suffisance fixé à 60%. Le barème permet de mettre une note et de situer l'élève, sans pour autant donner un niveau. Par conséquent, la note 4 se situe à 25 points (25,2 points pour être exact). Grâce à ce dernier, nous pouvons établir un classement des résultats en fonction des notes.

Tableau 6 - Appréciation des élèves selon le barème fédéral

Appréciation	Notes	Points	Total	En pourcentage (%)
<i>Très bien</i>	6 – 5,5	42 – 36	21 élèves	29%
<i>Bien</i>	5	35 – 32	13 élèves	18%
<i>Suffisant</i>	4,5 – 4	31 – 25	15 élèves	21%
<i>Insuffisant</i>	< 4	24 – 0	23 élèves	32%

<sup>10</sup> Note = 5\*(somme des points/total des points) + 1

Au travers de ce tableau, nous pouvons voir que les deux tiers (68%) des élèves atteignent le seuil de suffisance. Cependant, la répartition dans les classes n'est pas si régulière. 3 élèves des classes bilingues (9%) n'atteignent pas le seuil de suffisance, tout comme 5 élèves de la classe PRIMA (45%), 6 élèves de la classe 2 (32%), et enfin, tous (9) les élèves (100%) de la classe 1. Toutefois, le Plan d'études romand recommande l'atteinte de ce niveau pour la fin du cycle 2. Ce dernier se termine pour les élèves au mois de juin 2020. Cela leur laisse encore une marge de progression non négligeable. Il est tout de même intéressant de relever que la classe PRIMA obtient un pourcentage d'élèves ayant un score insuffisant plus élevé que la classe 2, alors que le nombre d'élèves est plus faible. La différence d'effectif dans les deux classes peut, entre autres, expliquer ces variations.

### **3.2.2 Influences potentielles sur les apprentissages et résultats**

Il est important de prendre en compte les diverses influences probables qui pourraient se répercuter sur les résultats du test mené. Fenouillet (2016) indique que la valeur intrinsèque est en lien étroit avec le plaisir et les émotions que procurent les activités au sujet. La valeur extrinsèque d'une activité se réfère à son caractère utilitaire. Afin de motiver une personne et de l'intéresser, il faut que l'activité soit suffisamment attrayante. Ainsi, si l'élève ne voyait pas d'intérêt certain à ce test ou ce que ce dernier pouvait lui rapporter, il y a des chances que sa motivation ait baissé (travail non noté ou non rendu par exemple). Il paraît aussi important de relever le fait que le test proposé soit au-dessus des capacités de l'élève, et il peut également en résulter une baisse de motivation.

La fatigue est un élément que nous devons également prendre en compte. Effectivement, tous les élèves n'ont pas passé leur test au même moment de la journée et de l'année scolaire, ce qui peut avoir une influence sur les résultats obtenus. C'est pourquoi Montagner (2012) indique des moments propices dans la journée lors desquels les élèves atteignent leur plein potentiel de vigilance et d'attention globale et sélective. Lors de la matinée, ces moments se situent entre 9h00 et 11h00, parfois jusqu'à 11h30. Toutefois, la

récréation peut venir déconcentrer les élèves et demande à certains un effort de remise au travail. Le laps de temps opportun de l'après-midi s'inscrit entre 14h00 et 16h00. Cependant, l'étude a été menée en France et les temps d'enseignement de l'après-midi ne correspondent pas tout à fait aux nôtres. Si nous suivons le raisonnement de Montagner, le temps propice se situerait entre 13h30 et 15h30. Ainsi, les classes interrogées se situent toutes dans une tranche favorable aux élèves.

Une troisième composante peut également entrer en ligne de compte. La motivation à apprendre véhiculée par l'enseignant-e est un élément clé dans la vie scolaire de l'élève. Roy (1991) démontre l'importance du geste enseignant dans la motivation à apprendre des élèves. Cette dernière est alors la clé de l'apprentissage. Il poursuit :

« [...] l'enseignant-e peut susciter, engager, soutenir et maintenir cette motivation à apprendre. Ainsi, en adoptant des pratiques d'enseignement efficaces, les enseignant-e-s peuvent exercer une influence déterminante sur l'amélioration de la qualité des apprentissages » (p. 144).

Pour ainsi dire, la motivation qu'éprouvent les élèves varie selon les enseignant-e-s. Cet élément peut être important lors de l'apprentissage des langues, car il dépend également étroitement de la motivation de l'enseignant-e. Lors de la réalisation des tests dans les classes, il a pu être observé que certaines enseignantes travaillaient assidument avec la méthode proposée par les Moyens d'enseignement romands (MORE). Les exercices proposés dans les livres sont basés sur des exercices établis par Cambridge, ce qui rendait l'accès au test plus aisé, car le déroulement de certains exercices était similaire à ce que les élèves avaient déjà pu expérimenter.

### **3.2.3 Discussion portant sur les objectifs**

Afin de répondre au premier objectif de cette recherche, il est important de reprendre les différentes moyennes obtenues par les cinq classes. Premièrement, les élèves issus des classes bilingues ont obtenu de meilleurs résultats, ce que nous démontrait la courbe de Gauss précédemment. Les

deux classes se retrouvent avec une moyenne nettement au-dessus de celles des 3 autres classes. Cette différence pourrait être expliquée par la construction d'un répertoire langagier plus vaste basé sur deux ou plusieurs langues, comme précédemment établi dans la problématique. Ainsi, les élèves issus des classes bilingues ont été immergés plus tôt que ceux de classes dites « régulières ». Cela signifie qu'ils ont été en contact avec la L2 dès leur plus jeune âge et ont développé tout au long de leur scolarité un lexique plus poussé. Ce dernier s'avérerait alors être un avantage dans la réalisation de tâches axées sur la compréhension dans une autre langue. De surcroît, les élèves des deux classes bilingues viennent de plusieurs horizons linguistiques et parlent une autre langue à la maison par exemple, ce qui peut aussi influencer les résultats. C'est le cas de 12 élèves sur 33, ce qui représente environ 36% de la population de ces deux classes. A contrario, les élèves des groupes 4 et 5 des classes 1, 2, 5 ne représentent que 21% de 42 élèves. Ce pourcentage est particulièrement élevé. L'étude gagnerait à être poussée sur plusieurs années, par exemple, afin d'observer si cette tendance se retrouve dans plusieurs promotions. L'établissement d'un comparatif entre plusieurs classes d'un même établissement aurait également une place dans une étude similaire. L'influence géographique peut être, en outre, mise en avant. Le bilinguisme est une notion très présente à Bienne plus développée qu'ailleurs. Le canton de Neuchâtel, tout comme le Jura, tend à avoir une mentalité plus réfractaire face à l'allemand ou le suisse-allemand, pour des raisons culturelles et historiques. Ces deux cantons sont placés dans une position d'opposition (le romand vis-à-vis de l'alémanique). Ainsi, les élèves issus de Bienne et ses alentours ont plus de chance d'avoir des parents multilingues ou originaires d'horizons langagiers différents. Ces éléments tendent à limiter le pourcentage représentatif et pourraient présenter des variables pertinentes dans une étude statistique plus vaste. Cependant, les résultats de ces deux classes doivent être pris avec des gants. Il est important de garder à l'esprit qu'il est délicat d'isoler les variables. Les résultats obtenus par les classes bilingues peuvent être dus à d'autres variables que la fréquentation d'une classe bilingue. Par exemple le statut socio-économique des parents peut

jouer un rôle prépondérant et ils pourraient être plus impliqués dans la scolarité de leurs enfants.

Il est de même intéressant d'analyser les différents groupes qui composent les classes. La répartition des groupes dans ces dernières est relativement linéaire, sauf pour la classe 2 qui est composée en grande majorité d'élèves issus du groupe 1 (français exclusivement), ce qui représente le 68,2% de l'effectif de la classe. Cependant, la classification des élèves dans les différents groupes n'est pas forcément parlante, car elle n'englobe, dans les groupes 2, 3, 5, que peu d'élèves et ne semble alors pas pertinente, car ils ne représentent que le 22% des sujets interrogés. Cela étant dit, cette forme de classification est intéressante puisque celle-ci offre la possibilité d'avoir une catégorisation différente des sujets. Cette dernière permet alors d'avoir une analyse plus poussée des résultats selon les différents niveaux et langues que parlent les élèves et casse la généralisation des scores par classe. Ainsi, les amalgames potentiels liés aux classes peuvent être évités. Toutefois, il faut rester attentif, car les résultats obtenus peuvent être faussés si nous nous arrêtons seulement aux chiffres. En réalité, si un élève sur 3 obtient une faible moyenne, cette dernière tire alors le score du groupe vers le bas ; pourtant, cela reste significatif. De surcroît, il faut encore s'intéresser au groupe 3. Ce dernier se compose uniquement d'élèves issus des classes 3 et 4, ce qui signifie qu'aucun élève ayant l'allemand pour langue première n'est dans une autre classe. Ces élèves ont à chaque fois établi un score moyen supérieur à celui des autres groupes. Ceci pourrait entre autres s'expliquer par la typologie proche de l'allemand et de l'anglais. Quoiqu'il en soit, les élèves des classes bilingues ont obtenu de meilleurs résultats que les autres classes. Une répercussion sur les groupes et les classes se ressent dans les résultats. Les élèves ont de meilleures capacités en compréhension de la L3 que les autres classes et nous pouvons nous questionner sur l'influence de l'immersion au long de la scolarité obligatoire. Il faut toutefois avoir conscience que la composition des groupes est très disparate et il en résulte des groupes allant

de 3 à 41 individus. De ce fait, il est difficile d'établir une relation claire entre l'influence du groupe sur les résultats de la personne.

Pour donner réponse au second objectif, il faut premièrement se préoccuper des différences flagrantes qu'il peut y avoir entre les classes en fonction des résultats. Par ailleurs, les classes monolingues et PRIMA ne démontrent pas de différences significatives dans les deux parties du test. La classe 1 reste pourtant en retrait avec de faibles résultats. La classe 2 et la classe 5 se retrouvent côte à côte et obtiennent des résultats pour ainsi dire identiques, bien que la classe 2 ait une meilleure moyenne générale. Nous pouvons remarquer que cette dernière devance la classe 5 en compréhension écrite. Cette légère avance peut être due à une meilleure connaissance des exercices issus des moyens d'enseignement, car ils sont proposés par Cambridge. La compréhension orale réussit légèrement mieux à la classe PRIMA. L'apprentissage de la langue en immersion mis en avant par Cenoz et Valencia (1994) indique qu'il est important que la situation de communication ait du sens. Pour les rejoindre, il faut s'intéresser au cursus PRIMA. Les élèves ont été régulièrement en contact avec l'allemand au cours de leur scolarité et ont alors eu l'occasion d'être face à de réelles situations de communication, lors des leçons dispensées en L2.

La CDIP va dans ce sens en indiquant que les enfants d'âge primaire passent encore par des stades de développement et d'apprentissage importants en ce qui concerne les langues. De ce fait, les élèves peuvent profiter des divers processus réflexifs et cognitifs, du moment qu'ils sont encore activables et disponibles. De plus, plus l'élève a de temps pour apprendre et être en contact avec les langues étrangères, plus l'apprentissage de ces dernières sera efficace. Les élèves tirent profit de l'apprentissage d'une première langue étrangère lorsqu'ils traitent de la seconde. Cela permet un transfert des connaissances et l'apprentissage devient plus efficace. Il est primordial de mettre les savoirs préalables des élèves en avant. En outre, l'enseignement actuel des langues s'oriente sur la pratique et le contenu, en partant de sujets intéressants afin de les motiver et d'animer leur curiosité. L'apprentissage des

langues se fait en les mettant en relation et en les utilisant comme force, en poussant les élèves à les utiliser comme ressources (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), 2013).

Un des objectifs principaux de la filière bilingue est de viser un « équilibre des compétences aussi large que possible, tant orales qu'écrites, dans les deux langues » (Le Pape Racine, *et al.*, 2013, p. 9). Au travers de cette recherche, nous pouvons relever que cet objectif (partie compréhension) est atteint, car les élèves de cette filière obtiennent d'excellents résultats aussi bien en compréhension écrite qu'orale et de surcroît, en L3. Les scores obtenus atteignent sans conteste le niveau recommandé pour la fin du cycle par le Plan d'études romand. Nous pouvons alors considérer les différences entre les classes bilingues et monolingues comme étant véridiques, car les résultats dépassent de plus de 7 points les moyennes générales des autres classes. Les courbes de Gauss comparatives offrent une vision d'ensemble de cet écart. Cependant, les élèves issus de la classe PRIMA ne présentent pas de différences significatives vis-à-vis des classes monolingues, bien que l'immersion dans la L2 ait commencé dès la première année de scolarisation. Cela pousse à la réflexion quant à l'apport que peut avoir un tel cursus. Toutefois, il est compliqué de tirer une conclusion pour cette population, car elle n'est pas représentative puisqu'elle ne comprend que 11 individus. Différentes explications peuvent entrer en compte (cf. 3.2 Discussion et interprétation des résultats) et des recherches ultérieures sont nécessaires afin de pouvoir avancer une conclusion relative à ce type de classes.

#### **3.2.4 Évaluation autocritique de la démarche**

Ce travail a grandement été motivé par la thématique de cette recherche. Le recueil de données s'est déroulé sans accrocs, toutefois, la recherche de classes participantes s'est révélée être plus longue et compliquée que ce que j'avais pu imaginer. L'analyse des données a été un élément clé du travail, et il était intéressant de voir émerger petit à petit les différents résultats statistiques et graphiques.

La prise en compte des résultats reste néanmoins limitée. En effet, l'échantillonnage choisi est succinct (72 sujets) et n'est pas généralisable à l'ensemble des classes monolingues, bilingues et PRIMA de l'espace BEJUNE. Pourtant, l'objectif principal est tout de même atteint, car l'enjeu était de mettre en lumière les impacts de l'enseignement bilingue sur les capacités de compréhension de la L3. Pour donner plus de poids à cette recherche, il aurait alors fallu avoir un nombre plus élevé de classes participantes, en sachant que le genre de classes recherché n'est pas nécessairement répandu. De plus, cela se répercute sur l'échantillon disparate, par le fait que les classes retenues sont hétéroclites. Les sujets sont issus de bien des horizons et un échantillonnage plus vaste aurait lissé ces différences. Malgré tout, l'échantillon choisi reste représentatif de la population, car il offre une « image globalement conforme » (Van Campenhoudt et al., 2017, p. 211).

Un second facteur peut être pris en compte. Le facteur socioculturel aurait pu être plus approfondi en incluant, par exemple, un questionnaire axé sur le statut socio-économique des familles. Cependant, l'ampleur de ce travail ne permettait pas de creuser cet aspect et pourrait l'être, s'il était mené dans une étude ultérieure. En plus de cela, une triangulation des résultats avec une partie qualitative propre à ce travail aurait permis par exemple d'affiner les influences de l'enseignant-e sur les résultats. Cohen, *et al.* (2007) décrivent la triangulation comme un alliage de deux ou plusieurs méthodes de recherche. Cela permet de renforcer la validité et la fiabilité de la recherche en la rendant plus complète et plus riche. L'analyse qualitative d'un cas par classe et/ou groupe sur les influences potentielles, entre autres, aurait également pu ouvrir la discussion et une taxonomie de ceux-ci pourrait être établie. Pour compléter cette recherche (population succincte de 72 individus), il aurait été judicieux d'apporter un élément qualitatif, pour venir appuyer les statistiques et les rendre plus fiables. Cela étayerait également les groupes proposés, car ces derniers sont disparates.

Cette recherche se place comme un point de situation à un instant donné. Cependant, il aurait pu être intéressant de mener une seconde tournée de test,

afin d'établir une comparaison et d'observer une possible progression ou régression, en proposant un test peu avant les vacances d'automne et un second entre la semaine blanche et Pâques.

Un test légèrement différent aurait pu être proposé aux élèves. Le test aurait varié de celui utilisé dans la disposition des exercices et surtout, dans les niveaux de langues utilisés. Il aurait été intéressant de mettre en place un test comprenant plusieurs exercices similaires, mais avec un niveau différent. Ainsi, des exercices allant du niveau A1.1 au niveau A2.1 aurait pu être envisagé. Cela aurait permis de cartographier les capacités des élèves et de les situer plus facilement sur une échelle de niveau.

La différence notable entre les classes bilingues et monolingues/PRIMA pourrait être expliquée par la théorie de Krashen (1981). Comme mentionné précédemment dans la problématique, l'instruction proposée lors de l'apprentissage d'une nouvelle langue est primordiale. Il indique que le contexte d'émission a un rôle prépondérant. En y réfléchissant, les classes bilingues offrent des situations de communication réelles et riches de sens. Les élèves ont la possibilité de communiquer avec des locuteurs de l'autre langue et l'enseignement proposé n'est pas nécessairement artificiel, car l'immersion réciproque donne autant d'importance aux deux langues d'enseignement. Il est également difficile d'isoler les bons résultats qui seraient dus à un input scolaire ou familial convenable, au bon développement de la langue apprise.

## Conclusion

---

Au terme de ce travail, une réponse à la question de recherche formulée au début du travail peut être apportée.

### **Quels sont les impacts d'un enseignement bilingue (français/allemand) sur les compétences des élèves en compréhension orale et écrite en L3 (anglais) ?**

Au travers du test proposé aux élèves, nous avons pu observer une forte disparité des résultats obtenus, tant en compréhension orale qu'en compréhension écrite. En effet, les résultats montrent que les élèves ont atteint des scores allant d'insuffisant à très bon. Les élèves issus des classes bilingues ont obtenu des résultats au-dessus des scores des élèves des autres classes (PRIMA et monolingues). Ces différents résultats étaient tout autant supérieurs en compréhension orale qu'en compréhension écrite. Nous pouvons observer que les élèves issus des classes bilingues sont globalement meilleurs que tous les autres élèves issus des classes monolingues et PRIMA. Cependant, il est risqué de tirer une conclusion en indiquant que l'enseignement bilingue a si grandement impacté les compétences en compréhension des élèves. Toutefois, cela laisse penser qu'il y a un réel bénéfice du point de vue du test. Il aurait été nécessaire d'effectuer un test plus complet, qui aurait également inclus les capacités de production des élèves par exemple. Il s'avère nécessaire de mener une étude plus poussée et de plus grande envergure pour pouvoir mettre en lumière tous les impacts qu'a l'enseignement bilingue sur les capacités en L3 des élèves. Une section pourrait être consacrée à des données qualitatives en lien avec certains individus.

L'objectif premier de cette recherche était d'identifier les différents impacts de l'enseignement bilingue sur les capacités en anglais des élèves. Il est fort probable que l'enseignement bilingue ait influencé le score des élèves issus des classes bilingues. Cela étant dit, il est intéressant de relever le fait que les élèves de la classe PRIMA n'ont pas eu des scores significatifs. Afin d'avoir

une vision plus claire de l'impact de cette forme d'enseignement, il serait nécessaire d'effectuer le test sur une population plus large. L'enseignement immersif réciproque semble tout de même porter ses fruits. Les élèves sont plongés dans la L2 la moitié du temps, et les classes sont également constituées d'élèves francophones, germanophones et allophones, ce qui, a contrario, n'est pas le cas des autres classes interrogées. Bien entendu, nous avons une réponse à cet objectif et elle mériterait d'être approfondie par la suite.

En ce qui concerne le second objectif de cette recherche, qui consistait à mettre en lumière les différences et/ou similitudes entre les élèves monolingues et bilingues, il en ressort quelques différences. Les élèves parlant majoritairement l'allemand à la maison ont obtenu des moyennes plus élevées. Les élèves parlant plus le français que l'allemand ainsi que les élèves utilisant plutôt une autre langue que le français ont des résultats similaires. Cependant, ils ne représentent que les 21% des sujets questionnés, ce qui réduit la fiabilité des résultats. Cela apporte une réponse sommaire à l'objectif, tout en gardant à l'esprit que la population sélectionnée reste faible. À nouveau, la filière bilingue se retrouve en tête de course. La différence notable se situe surtout dans les résultats obtenus. Les élèves issus de ces classes ont mieux réussi le test.

À la suite des résultats obtenus lors de cette recherche, il pourrait être envisagé d'élargir la réflexion menée. Effectivement, il serait intéressant de savoir si les résultats obtenus jusqu'ici sont parlants, en menant un travail de plus grande ampleur. Cela pourrait se faire au travers d'un travail de Master par exemple, lors d'études supérieures en didactiques de langues entre autres. D'autre part, il serait intéressant d'étudier à plus long terme les bienfaits d'un enseignement immersif réciproque, afin d'observer les capacités et les stratégies développées par les élèves, vis-à-vis d'élèves ayant suivi un cursus monolingue ou en immersion partielle. Cela pourrait ouvrir de nouveaux horizons en lien avec l'enseignement des langues. Ce serait également enrichissant d'avoir la possibilité de poursuivre la recherche en prenant en

compte des informations sur la situation socio-économique et/ou socioculturelle familiale des élèves évalués. Cela offrirait potentiellement une vue d'ensemble sur le développement linguistique de l'enfant, en fonction de son environnement social et économique.

Du point de vue de la démarche de recherche, je n'ai pas eu de difficulté à apporter un éclairage théorique, car la question de l'acquisition de la L2 est largement traitée. Les travaux menés sur l'acquisition de la L3 restent plus maigres, car l'intérêt pour cette branche de la recherche est récent. La difficulté rencontrée était de trouver des classes répondant aux critères de ce travail. Et, une fois les classes trouvées, il fallait encore que la requête aboutisse. Nous pouvons relever que malgré cela, au moins une classe de chaque modèle a pu être testée. Tous les tests corrigés et analysés ont apporté une pierre à l'édifice, en rendant cette recherche un peu plus vraie et consistante. L'analyse statistique a été parlante.

Finalement, comme exposé dans l'introduction, le sujet de ce travail a été fortement influencé par mon vécu d'élève bilingue. Les langues restent indéniablement un élément clé de l'enseignement actuel. Comme indiqué au début de ce travail, j'avais à cœur de cerner les enjeux de l'enseignement bilingue. C'est non sans une certaine fierté que je peux exprimer, à la fin de ce travail, avoir en tête le fonctionnement de l'enseignement bilingue et les enjeux qui s'y réfèrent. C'est pourquoi j'ai à cœur de poursuivre mes études en réalisant un master en didactique des langues étrangères à l'Université de Fribourg.

## Références bibliographiques

---

- Abdelilah-Bauer, B. (2015). 1. Les mécanismes du langage. Dans B. Abdelilah-Bauer, *Le défi des enfants bilingues. Grandir et vivre en parlant plusieurs langues* (pp. 19-37). Paris: La Découverte.
- Bilinguisme, multilinguisme, plurilinguisme. (s.d.). *Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL)*. Récupéré sur <https://cnrtl.fr/definition/bilinguisme>
- Brohy, C. (2001). Generic and/or Specific Advantages of Bilingualism in a Dynamic Plurilingual Situation: The Case of French as Official L3 in the School of Samedan (Switzerland). *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 38-49.
- Cambridge Assessment English. (2018, mai). *A1 Movers - Preparation*. Consulté le avril 4, 2019, sur Cambridge Assessment English: <https://www.cambridgeenglish.org/Images/young-learners-sample-papers-2018-vol2.pdf>
- Cenoz, J. (2008). The acquisition of additional languages. *Elia: Estudios de lingüística inglesa aplicada*, 219-224.
- Cenoz, J. (2013, Janvier). The influence of bilingualism on third language acquisition: Focus on multilingualism. *Language Teaching*, 71-86.
- Cenoz, J., & Valencia, J. F. (1994). Additive trilingualism: Evidence from the Basque Country. *Applied Psycholinguistics*, 195-207.
- Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL). (s.d.). *Lexicographie - CNRTL*. Récupéré sur CNRTL: <https://cnrtl.fr/definition/>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. London and New York: Routledge.

- Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2010). *PER – Plan d'étude romand pour la scolarité obligatoire*. Neuchâtel: Secrétariat général de la CIIP.
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). (2007). *Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (concordat HarmoS)*. Berne.
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). (2013). *J'apprends les langues. Apprentissage de deux langues étrangères dès l'école primaire : brochure d'information*. Berne.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier.
- DeKeyser, R. (2000). The robustness of critical period effects in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 499-533.
- DeKeyser, R., & Larson-Hall, J. (2005). What Does the Critical Period Really Mean. Dans J. F. Kroll, & A. M. De Groot, *Handbook of Bilingualism. Psycholinguistic approaches* (pp. 88-108). New York: Oxford University Press.
- Demierre-Wagner, A., & Schwob, I. (2004). *Evaluation de l'enseignement bilingue en Valais, rapport final*. Neuchâtel: Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDp).
- Dépelteau, F. (1998). *La démarche d'une recherche en sciences humaines. De la question de départ à la communication des résultats*. Bruxelles: De Boeck.
- Direction de l'instruction publique du canton de Berne, Office de l'enseignement préscolaire et obligatoire, du conseil et de l'orientation. (2015). *Français langue seconde, FLS*. Tramelan: Direction de l'instruction publique du canton de Berne.

- Direktion für Bildung, Soziales und Sport der Stadt Bern. (2018). *Eröffnung einer bilingualen Klasse in der Stadt Bern*. Consulté le Août 26, 2019, sur [https://www.bern.ch/mediencenter/medienmitteilungen/aktuell\\_ptk/eroeffnung-einer-bilingualen-klasse-in-der-stadt-bern](https://www.bern.ch/mediencenter/medienmitteilungen/aktuell_ptk/eroeffnung-einer-bilingualen-klasse-in-der-stadt-bern)
- Elminger, D. (2000). Définir le bilinguisme. Catalogue des criteres retenus pour la definition discursive du bilinguisme. *Travaux Neuchatelois de Linguistique (Tranel)*(32), 55-76.
- Fenouillet, F. (2016). *Les théories de la motivation*. Paris: Dunod.
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondement et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal: Chenelipre Education.
- Geiger-Jaillet, A. (2005). *Le bilinguisme pour grandir: naître bilingue ou le devenir par l'école*. Paris: L'Harmattan.
- Krashen, S. D. (1976). Formal and Informal Linguistic Environment in Language Acquisition and Language Learning. *TESOL Quarterly*, 157-168.
- Krashen, S. D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Los Angeles: University of Southern California.
- Le Pape Racine, C., Merkelbach, C., Salzmann, C.-L., & Walther, P. (2013). *Concept de filière bilingue (FiBi)*. Bienne: Ville de Bienne.
- Montagner, H. (2012). Des enjeux majeurs pour les enfants et l'école (seconde partie : l'aménagement des temps scolaires). *Journal du droit des jeunes*(320), 36-45.
- Office fédéral de la statistique (OFS). (2019, Janvier 29). *Langues et religions*. Consulté le Août 20, 2019, sur Office fédéral de la statistique: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/population/langues-religions.html>

- OFS, Amélie de Flaugergues. (2014). *Pratiques linguistiques en Suisse, premiers résultats de l'Enquête sur la langue, la religion et la culture*. Neuchâtel: Office fédéral de la statistique.
- Roy, D. (1991). *Étude de l'importance des connaissances de l'enseignant et de l'influence des actes professionnels d'enseignement sur l'apprentissage au collégial*. Rimouski: CEGEP .
- Van Campenhoudt, L., Marquet, J., & Quivy, R. (2017). *Manuel de recherche en sciences sociales* (éd. 5e). Malakoff: Dunod.
- Van der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles: De Boeck.
- Vanhove, J. (2013, Juillet 25). The Critical Period Hypothesis in Second Language Acquisition : A Statistical Critique and a Reanalysis. *Plos One*, 8(7), p. e69172.
- Ville de Bienne. (s.d.). *Bilinguisme dans les écoles biennoises*. Consulté le Août 26, 2019, sur <https://www.biel-bienne.ch/fr/bilinguisme-ecole.html/213>

## Annexes

### Annexe 1 – Niveaux communs de compétences – échelle globale

Tableau 7 - Niveaux communs de compétences - échelle globale

<b>UTILISATEUR EXPÉRIMENTÉ</b>	C2	Peut comprendre sans effort pratiquement tout ce qu'il/elle lit ou entend. Peut restituer faits et arguments de diverses sources écrites et orales en les résumant de façon cohérente. Peut s'exprimer spontanément, très couramment et de façon précise et peut rendre distinctes de fines nuances de sens en rapport avec des sujets complexes.
	C1	Peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants, ainsi que saisir des significations implicites. Peut s'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher ses mots. Peut utiliser la langue de façon efficace et souple dans sa vie sociale, professionnelle ou académique. Peut s'exprimer sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée et manifester son contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours.
<b>UTILISATEUR INDÉPENDANT</b>	B2	Peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comportant de tension ni pour l'un ni pour l'autre. Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.
	B1	Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une

	<p>région où la langue cible est parlée. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une</p>
--	---

Mémoire professionnel de Bachelor

Manon Englert

manon.englert@hep-bejune.ch



## Informations relatives à la recherche

Je m'appelle Manon Englert, je suis actuellement en dernière année de formation à la Haute École Pédagogique de La Chaux-de-Fonds. Dans le cadre de ma troisième année et afin d'obtenir mon diplôme d'enseignante primaire, je réalise un mémoire professionnel de Bachelor. Le travail que j'effectue s'intéresse au niveau d'anglais des élèves de 8<sup>e</sup>. Et plus précisément, sur les différences qu'il pourrait y avoir entre un enseignement dit régulier et un enseignement dit bilingue.

La récolte des données se fera au moyen d'un questionnaire de langue établi par une institution reconnue et par le formulaire de langue proposé aux parents des élèves. L'évaluation de langue durerait approximativement 45 minutes. Je cherche, d'une part, à identifier les impacts de l'enseignement bilingue sur les capacités en compréhension (orale et écrite) des élèves. D'autre part, je m'intéresse aux différences qu'il pourrait y avoir et si celles-ci existent, sont-elles notables ?

## Annexe 3 – Contrat de recherche

Mémoire professionnel de Bachelor  
Manon Englert



### Contrat de recherche

En signant, les parties prennent connaissance et acceptent les conditions suivantes de la recherche :

- L'enquête a lieu pendant une heure de cours, dans votre classe.
- Les parents reçoivent une demande d'autorisation, à leur faire signer et à me remettre avant le début du test.
- Aucune copie du test de langue ne vous sera transmise avant le début de ce dernier.
- L'anonymat est garanti, les données sont traitées de manière confidentielle.
- Les données récoltées seront analysées et utilisées.
- Une fois les données exploitées, les copies des élèves seront détruites.
- Vous pouvez, à tout moment, vous retirer sans préavis de la recherche. Il en va de même pour les parents d'élèves.
- Les résultats de la recherche vous seront transmis en temps voulu.

Date et signature de l'enseignant / e : \_\_\_\_\_

Date et signature de l'enquêteur / trice : \_\_\_\_\_

HEP 2019-2020

## Annexe 4 – Demande d'autorisation aux parents et complément

Mémoire professionnel de Bachelor

Manon Englert

manon.englert@hep-bejune.ch



### Demande d'autorisation

Madame, Monsieur, chers parents,

Dans le cadre de mon travail de fin d'études en enseignement primaire à la Haute École Pédagogique BEJUNE, je réalise une analyse du niveau d'anglais des élèves de 8<sup>e</sup>.

La récolte des données se fera au moyen d'un questionnaire de langue établi par un institut reconnu et par le formulaire ci-joint. Les données récoltées seront anonymisées avant l'utilisation de ces dernières à des fins scientifiques ou à la publication des résultats. Aucune information ne sera donnée sur l'identité des sujets.

En donnant votre accord à la récolte des données, je vous informe que vous pouvez en tout temps vous retirer de la recherche, sans fournir de justification et sans délai de préavis.

En vous remerciant de votre disponibilité, je vous adresse, Madame, Monsieur, mes meilleures salutations.

Manon Englert

Afin de pouvoir mener au mieux cette recherche, je vous prie de bien vouloir prendre connaissance de ce tableau.

<i>Groupes</i>	<i>Langues parlées en famille</i>	<i>Catégorisations</i>
<i>Groupe 1</i>	L'élève parle exclusivement le français, le suisse-allemand ou l'allemand à la maison.	Français, (suisse-) allemand
<i>Groupe 2</i>	L'élève parle le suisse-allemand ou l'allemand, mais le français reste la langue dominante.	Français > (suisse-) allemand
<i>Groupe 3</i>	L'élève parle le français à la maison, mais le suisse-allemand ou l'allemand restent les langues dominantes à la maison.	(Suisse-) allemand > français
<i>Groupe 4</i>	L'élève parle le plus souvent le français, le suisse-allemand ou l'allemand à la maison mais aussi une autre langue (par exemple : l'italien, l'arabe, le turc ...).	Français / (suisse-) allemand > autre langue
<i>Groupe 5</i>	L'élève parle majoritairement une autre langue que le français, le suisse-allemand ou l'allemand à la maison.	Autre langue > français / (suisse-) allemand

Nom et prénom de l'enfant : \_\_\_\_\_

1. En vous référant au tableau reçu, à quel groupe de langue appartient votre enfant ?

- ☐ Groupe 1
 ☐ Groupe 2
 ☐ Groupe 3
 ☐ Groupe 4
 ☐ Groupe 5

Si vous avez coché le groupe 4 ou 5, quelle langue parlez-vous ? \_\_\_\_\_

2. Veuillez indiquer par une croix votre position :

- ☐ J'autorise mon enfant à prendre part à la recherche et autorise ainsi la récolte de données et la publication des résultats, avec un anonymat garanti.
   
☐ Je N'autorise PAS mon enfant à prendre part à la recherche.

Signature du représentant légal : \_\_\_\_\_

Annexe

p.V

## Annexe 5 – Test établi par Cambridge Assessment English, soumis aux élèves

Download the audio files for the sample paper here:  
[cambridgeenglish.org/movers-audio-sample-v2-from-2018](http://cambridgeenglish.org/movers-audio-sample-v2-from-2018)

Cambridge Assessment English

Centre Number  Candidate Number

### A1 Movers Listening

There are 25 questions.  
 You will need coloured pens or pencils.

My name is:

Copyright © UCLES 2018

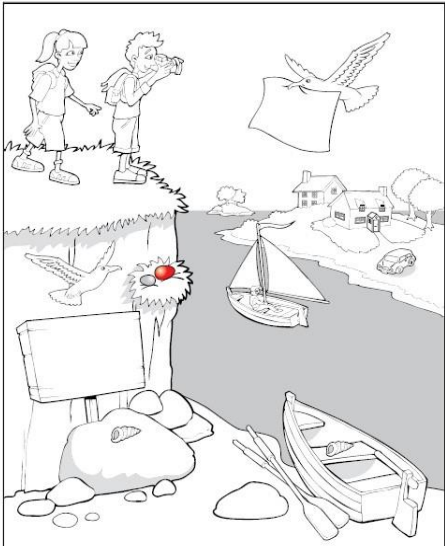
A1 Movers 27

A1 Movers Listening

### Part 5

– 5 questions –

Listen and colour and write. There is one example.



34 Cambridge Assessment English

A1 Movers Listening

### Part 1

– 5 questions –

Listen and draw lines. There is one example.

Mark Clare Peter Jane



Fred Daisy Vicky

28 Cambridge Assessment English

A1 Movers Listening

### Part 2

– 5 questions –

Listen and write. There is one example.



#### Grandma's work

Worked at:  City  Hospital

1 Had to wash:  the  in the morning

2 Number of work days every week:

3 Wore:  blue

4 At work, Grandma had:  lots of

5 The hospital was for:  only

A1 Movers 29

### Part 3

– 5 questions –

Mrs First is telling Paul about the people in her family. What are the people doing now?

Listen and write a letter in each box. There is one example.



her son

B



her uncle



her daughter



her cousin



her brother



her sister



A



B



C



D



E



F



G



H

### Part 4

– 5 questions –

Listen and tick (✓) the box. There is one example.

Which is Charlie's favourite animal?



A ☐



B ☐



C ☒

1 Which man is the girl's teacher?



A ☐



B ☐



C ☐

2 What did Sally lose?



A ☐



B ☐



C ☐

3 What does Hugo want to eat?



A ☐



B ☐



C ☐

4 Where is Jill?



A ☐



B ☐



C ☐

5 What must Ben's father buy?



A ☐



B ☐

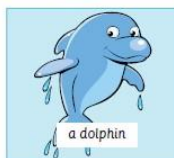
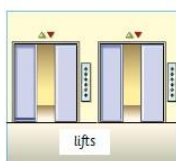


C ☐

## Part 1

– 5 questions –

Look and read. Choose the correct words and write them on the lines. There is one example.



42 Cambridge Assessment English

## Part 2

– 6 questions –

Read the text and choose the best answer.



## Example

Fred: Do you like shopping Julia?

Julia:   
 A OK, here you are.   
 B Yes, it's all right.   
 C My mum went shopping.

## Questions

1 Julia: What do you need to buy today Fred?

Fred:   
 A I went to get it.   
 B There were lots of presents.   
 C Something for my sister's birthday.

44 Cambridge Assessment English

## Example

This animal has very strong legs and hops from place to place.

a kangaroo

## Questions

- 1 You can put chairs and tables on this and sit outside. ....
- 2 This is black and white and lives in the mountains. ....
- 3 You put this on your head and then ride your bike. ....
- 4 You can walk up and down these inside a house. ....
- 5 This animal swims and sometimes jumps above the waves. ....

Cambridge Assessment English

Centre Number: ..... Candidate Number: .....

## A1 Movers

### Reading and Writing

There are 35 questions.  
You will need a pen or pencil.

My name is: .....

Copyright © UCLES 2018

A1 Movers 43

- Julia: Which is your favourite shop?
- Fred:   
 A That's my favourite sport.   
 B How about doing some sport?   
 C I like the sports shop.
- Julia: Does your sister like sport?
- Fred:   
 A I don't know!   
 B What's the matter?   
 C So do I!
- Julia: What are your sister's hobbies?
- Fred:   
 A She is drawing.   
 B She loves drawing.   
 C She has got my drawings.
- Julia: How about buying your sister a book about drawing?
- Fred:   
 A I don't want it.   
 B You buy them every day.   
 C That's a good idea.
- Julia: Look! There's a bookshop. You can get a book there.
- Fred:   
 A I choose this bookshop.   
 B Brilliant! Let's go inside.   
 C Yes, we can see it.

A1 Movers 45

### Part 3

– 6 questions –

Read the story. Choose a word from the box. Write the correct word next to numbers 1–5. There is one example.










Lucy and Matt's mum is a doctor. The children and their dad were at home last Monday evening when Mum .....<sup>phoned</sup>..... She said, 'I have to do some more work here at the (1) ..... Ask Dad to make your dinner.'

'Oh no!' said Matt. 'Dad can't (2) ..... !'

The family looked for some food in the kitchen cupboards. They found some onions, potatoes and carrots. 'What can we make with these?' asked Matt. 'I'm very (3) ..... !' Then Lucy said, 'I know! We can make soup.' Matt was not happy. He said, 'I don't like soup. I want pasta and meatballs!' 'Sorry, Matt,' Dad said. 'We haven't got any pasta or meatballs. We only have these (4) ..... to eat for dinner.'

Lucy and Dad made the soup. Then the three of them sat down and started eating. Lucy asked Matt, 'So, what do you think?' 'It's fantastic! I love it!' Matt answered. 'Can I have another (5) ..... of soup, please?' And they all laughed.

**Example**

		
phoned	hungry	hospital
		
vegetables	cry	afraid
		
cups	cook	bowl

(6) Now choose the best name for the story.

Tick one box.

- Two children make meatballs ☐
- Matt has some nice soup ☐
- The family is very thirsty ☐

### Part 4

– 5 questions –

Read the text. Choose the right words and write them on the lines.

#### Parrots



**Example** There .....<sup>are</sup>..... 350 kinds of parrot in the world. They are clever animals. A lot of parrots are green, but you can find parrots ..... are red, yellow and blue. They live in trees and rocks in hot places. They have big heads and short necks. They are very good ..... climbing trees. .... parrots do not eat meat. They eat fruit and plants. Parrots fly to many places every day to look for food. When they are ....., they hold their food in one foot. .... birds make a lot of noise when they are with their families.

<b>Example</b>	is	are	was
1	what	which	where
2	at	on	of
3	Every	Both	Most
4	eating	ate	eat
5	That	These	This

## Annexe 6 – Base de données anonymisée

Tableau 8 - Résultats par élève et par exercice, totaux

N°	Sexe	Groupe	Classe	L-P1	L-P2	L-P3	L-P4	L-P5	L TOTAL	R-P1	R-P2	R-P3	R TOTAL	TOTAL L+R
1	f	Groupe 1	Classe 1	2	1	3	1	0	7	4	2	0	6	13
2	g	Groupe 1	Classe 1	2	4	4	1	2	13	4	1	4	9	22
3	f	Groupe 4	Classe 1	1	3	0	3	0	7	4	4	3	11	18
4	f	Groupe 1	Classe 1	3	3	2	1	0	9	0	3	0	3	12
5	f	Groupe 1	Classe 1	4	3	2	2	0	11	5	4	2	11	22
6	g	Groupe 1	Classe 1	3	3	4	2	0	12	3	1	3	7	19
7	g	Groupe 5	Classe 1	4	4	4	1	2	15	3	2	2	7	22
8	f	Groupe 1	Classe 1	1	2	1	2	0	6	3	2	0	5	11
9	f	Groupe 1	Classe 1	2	2	3	2	0	9	5	5	0	10	19
10	f	Groupe 1	Classe 2	5	4	3	4	2	18	5	5	6	16	34
11	f	Groupe 1	Classe 2	4	5	3	3	1	16	5	5	3	13	29
12	f	Groupe 1	Classe 2	5	5	3	2	0	15	5	4	2	11	26
13	g	Groupe 1	Classe 2	5	5	3	3	4	20	5	6	6	17	37
14	g	Groupe 1	Classe 2	4	5	5	2	2	18	5	3	4	12	30
15	f	Groupe 4	Classe 2	3	5	3	3	0	14	3	5	0	8	22
16	g	Groupe 1	Classe 2	5	4	2	3	0	14	3	6	2	11	25
17	f	Groupe 1	Classe 2	3	3	3	1	1	11	3	4	3	10	21
18	g	Groupe 1	Classe 2	3	4	3	2	0	12	4	4	5	13	25
19	g	Groupe 1	Classe 2	3	1	4	1	0	9	4	4	2	10	19
20	g	Groupe 4	Classe 2	5	5	4	3	4	21	5	6	3	14	35
21	f	Groupe 1	Classe 2	5	3	4	3	3	18	4	5	5	14	32
22	g	Groupe 1	Classe 2	2	4	5	3	3	17	5	5	3	13	30
23	g	Groupe 1	Classe 2	5	5	5	5	5	25	5	2	4	11	36

24	f	Groupe 2	Classe 2	3	5	3	4	4	19	4	6	6	16	35
25	g	Groupe 1	Classe 2	3	5	2	3	1	14	3	5	0	8	22
26	g	Groupe 1	Classe 2	3	0	1	2	0	6	3	3	3	9	15
27	f	Groupe 4	Classe 2	5	5	3	2	4	19	5	4	5	14	33
28	g		Classe 2	4	5	5	4	4	22	5	4	5	14	36
29	g		Classe 2	1	2	3	3	2	11	2	3	0	5	16
30	g		Classe 2	4	5	5	4	5	23	5	6	5	16	39
31	f	Groupe 1	Classe 2	1	0	2	0	0	3	4	1	1	6	9
32	f	Groupe 3	Classe 3	5	4	4	5	5	23	5	5	6	16	39
33	g	Groupe 5	Classe 3	5	5	5	4	4	23	5	6	6	17	40
34	f	Groupe 4	Classe 3	5	5	4	3	3	20	5	6	5	16	36
35	g	Groupe 5	Classe 3	5	5	5	5	5	25	5	6	6	17	42
36	f	Groupe 1	Classe 3	4	5	5	2	5	21	4	4	5	13	34
37	g	Groupe 3	Classe 3	4	5	5	5	4	23	5	5	6	16	39
38	f	Groupe 4	Classe 3	5	4	4	4	3	20	5	4	6	15	35
39	g	Groupe 4	Classe 3	5	5	5	4	5	24	5	6	6	17	41
40	f	Groupe 1	Classe 3	5	4	4	5	5	23	5	3	6	14	37
41	g	Groupe 1	Classe 3	3	3		4	3	13	3	4	4	11	24
42	g	Groupe 4	Classe 3	4	3	3	1	0	11	4	2	1	7	18
43	f	Groupe 3	Classe 3	4	5	5	5	4	23	5	5	5	15	38
44	g	Groupe 3	Classe 3	5	3	4	4	5	21	5	5	2	12	33
45	f	Groupe 4	Classe 3	3	4	3	2	3	15	5	4	4	13	28
46	g	Groupe 1	Classe 3	5	4	5	5	4	23	5	4	2	11	34
47	f	Groupe 1	Classe 4	5	5	4	5	5	24	5	6	6	17	41
48	g	Groupe 1	Classe 4	3	3	4	4	2	16	4	5	3	12	28
49	g	Groupe 5	Classe 4	4	5	3	5	4	21	4	2	4	10	31
50	g	Groupe 1	Classe 4	4	4	5	4	4	21	5	6	3	14	35

51	g	Groupe 1	Classe 4	5	5	5	5	5	25	5	6	6	17	42
52	g	Groupe 1	Classe 4	5	4	2	3	2	16	4	5	2	11	27
53	f	Groupe 2	Classe 4	5	5	4	4	2	20	4	5	2	11	31
54	f	Groupe 3	Classe 4	5	5	5	5	5	25	5	6	5	16	41
55	f	Groupe 1	Classe 4	5	5	5	5	5	25	5	6	6	17	42
56	g	Groupe 2	Classe 4	5	5	5	4	3	22	5	5	5	15	37
57	f	Groupe 4	Classe 4	3	2	2	4	4	15	5	3	4	12	27
58	f	Groupe 1	Classe 4	5	5	5	4	4	23	5	5	6	16	39
59	f	Groupe 4	Classe 4	5	5	4	3	2	19	5	6	6	17	36
60	f	Groupe 5	Classe 4	5	5	4	4	5	23	5	3	2	10	33
61	g	Groupe 3	Classe 4	5	5	4	4	4	22	4	5	5	14	36
62	f	Groupe 4	Classe 4	4	3	2	2	2	13	2	2	0	4	17
63	f	Groupe 3	Classe 4	5	5	5	5	4	24	5	6	6	17	41
64	g	Groupe 1	Classe 4	5	5	4	5	5	24	4	4	6	14	38
65	g	Groupe 1	Classe 5	4	5	1	3	4	17	4	6	5	15	32
66	g	Groupe 4	Classe 5	4	5	5	3	3	20	5	4	5	14	34
67	g	Groupe 4	Classe 5	2	4	4	4	1	15	5	1	2	8	23
68	g	Groupe 4	Classe 5	5	5	2	2	1	15	4	5	2	11	26
69	f	Groupe 1	Classe 5	3	3	4	4	0	14	5	1	1	7	21
70	f	Groupe 1	Classe 5	2	3	3	2	1	11	3	4	3	10	21
71	g	Groupe 1	Classe 5	3	3	3	4	1	14	5	3	2	10	24
72	f	Groupe 1	Classe 5	4	4	4	4	2	18	4	3	3	10	28
73	g	Groupe 1	Classe 5	5	3	2	3	0	13	3	1	0	4	17
74	g	Groupe 5	Classe 5	5	5	4	5	5	24	5	6	6	17	41
75	g	Groupe 1	Classe 5	5	4	5	3	1	18	4	4	1	9	27

## Annexe 7 – Histogramme des résultats obtenus par élève

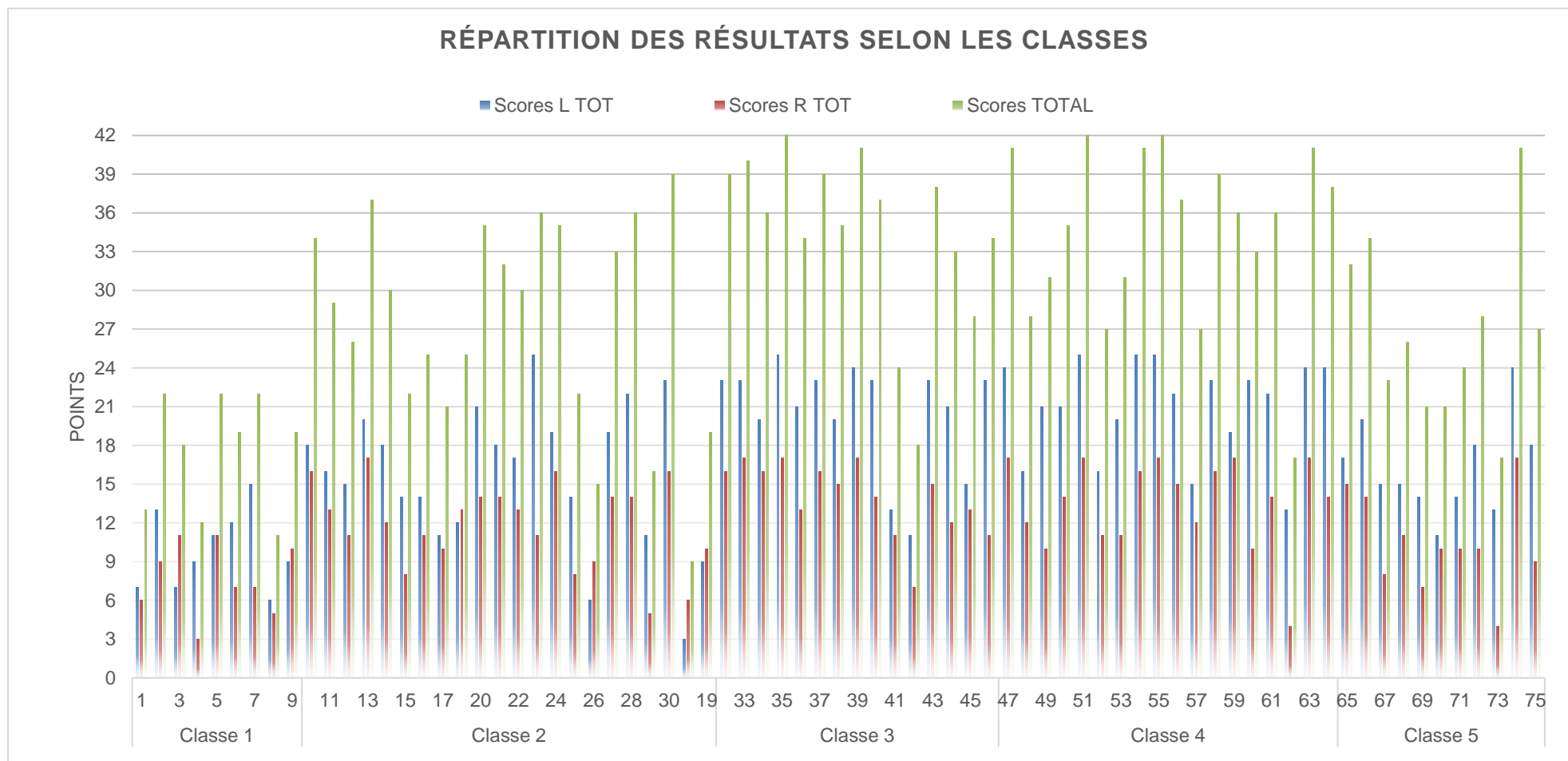


Figure 10 - Répartition des résultats selon les classes (L TOT= total des points « listening », R TOT= total des points « reading »)

## Annexe 8 – Tableaux numériques des moyennes « listening », « reading » et totaux

### Listening

Selon les classes :

Tableau 9 - Moyennes "listening" par exercice et par classe, total

	Moyenne de L-P1	Moyenne de L-P2	Moyenne de L-P3	Moyenne de L-P4	Moyenne de L-P5	Moyenne de L TOTAL
Classe 1	2,44	2,78	2,56	1,67	0,44	9,89
Classe 2	3,79	3,84	3,21	2,58	1,79	15,21
Classe 3	4,47	4,27	4,36	3,87	3,87	20,53
Classe 4	4,61	4,50	4,00	4,17	3,72	21,00
Classe 5	3,82	4,00	3,36	3,36	1,73	16,27
Total général	3,97	3,99	3,58	3,25	2,53	17,26

Selon les groupes :

Tableau 10 - Moyennes "listening" par exercice et par groupe, total

	Moyenne de L-P1	Moyenne de L-P2	Moyenne de L-P3	Moyenne de L-P4	Moyenne de L-P5	Moyenne de L TOTAL
Groupe 1	3,73	3,61	3,43	2,98	2,00	15,66
Groupe 2	4,33	5,00	4,00	4,00	3,00	20,33
Groupe 3	4,71	4,57	4,57	4,71	4,43	23,00
Groupe 4	3,93	4,20	3,20	2,87	2,33	16,53
Groupe 5	4,67	4,83	4,17	4,00	4,17	21,83
Total général	3,97	3,99	3,58	3,25	2,53	17,26

### Reading

Selon les classes :

Tableau 11 - Moyennes "reading" par exercice et par classe, total

	Moyenne de R-P1	Moyenne de R-P2	Moyenne de R-P3	Moyenne de R TOT
Classe 1	3,44	2,67	1,56	7,67
Classe 2	4,21	4,37	3,32	11,89
Classe 3	4,73	4,60	4,67	14,00
Classe 4	4,50	4,78	4,28	13,56
Classe 5	4,27	3,45	2,73	10,45
Total général	4,31	4,17	3,53	12,00

Selon les groupes :







Tableau 12 - Moyennes "reading" par exercice et par groupe, total

	Moyenne de R-P1	Moyenne de R-P2	Moyenne de R-P3	Moyenne de R TOT
Groupe 1	4,12	3,90	3,12	11,15
Groupe 2	4,33	5,33	4,33	14,00
Groupe 3	4,86	5,29	5,00	15,14
Groupe 4	4,47	4,13	3,47	12,07
Groupe 5	4,50	4,17	4,33	13,00
Total général	4,31	4,17	3,53	12,00

## Total







Selon les classes :

Tableau 13 - Moyennes générales par partie et par classe

	 Moyenne de L TOTAL	Moyenne de R TOTAL	Moyenne de TOTAL
 Classe 1	9,89	7,67	17,56
 Classe 2	15,21	11,89	27,11
 Classe 3	20,53	14,00	34,53
 Classe 4	21,00	13,56	34,56
 Classe 5	16,27	10,45	26,73
Total général	17,26	12,00	29,26

Selon les groupes :

Tableau 14 - Moyennes générales par partie et par groupe

	 Moyenne de L TOTAL	Moyenne de R TOTAL	Moyenne de TOTAL
 Groupe 1	15,66	11,15	26,80
 Groupe 2	20,33	14,00	34,33
 Groupe 3	23,00	15,14	38,14
 Groupe 4	16,53	12,07	28,60
 Groupe 5	21,83	13,00	34,83
Total général	17,26	12,00	29,26