

Université
de Liège



La maîtrise des compétences en lecture en langue moderne chez les « primo-arrivants » évolue-t-elle plus ou moins vite que chez les francophones ?

Promoteur :

Ariane Baye

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master en sciences de l'éducation

Frédéric Storder

2015

Table des matières

Résumé.....	6
Remerciements	7
Introduction.....	8
Approche théorique	11
1. Introduction.....	11
2. Chapitre premier	13
2.1. L'apprentissage des langues et les « primo-arrivants »	13
2.1.1. Les « primo-arrivants ».....	13
2.1.2. L'apprentissage des langues.....	15
2.1.2.1. <i>Le bilinguisme</i>	15
2.1.2.2. <i>Bilinguisme ou intercompréhension ?</i>	19
2.1.2.3. <i>L'immersion linguistique</i>	21
2.2. Approche de différents auteurs	29
2.2.1. Piaget et la théorie du développement cognitif.....	29
2.2.2. Le modèle écologique de Bronfenbrenner.....	31
2.2.3. Vygotsky	32
2.3. Les compétences en langues modernes.....	35
2.3.1. Essai de définition.....	35
2.3.2. Les interactions didactiques et sociales dans le cadre des cours de langues	40
2.4. Conclusion	41
Approche empirique.....	44
1. Introduction.....	44
2. Chapitre 2 : Fondements de notre méthodologie de recherche	45
2.1. Le processus de recherche	45
2.1.1. Origine de notre recherche	45
2.1.2. La question de recherche	46
2.1.3. La méthodologie : l'approche quantitative	46
2.1.4. L'échantillon	47
2.1.4.1. Changement de zone géographique	47
2.1.4.2. Élaboration	48
2.1.4.3. Description de l'échantillon	49

2.1.4.3.1.	Nombre d'élèves	50
2.1.4.3.2.	Retard scolaire.....	51
2.2.	Les outils : évaluations diagnostiques élaborées par la Commission des outils	52
2.2.1.	Le choix des outils.....	52
2.2.1.1.	Le français.....	53
2.2.1.1.1.	Compétences évaluées.....	53
2.2.1.1.2.	Analyse de l'épreuve	53
2.2.1.2.	La langue moderne.....	54
2.2.1.2.1.	Compétences évaluées.....	54
2.2.1.2.2.	Analyse de l'épreuve	54
2.2.1.3.	Le questionnaire « élève »	55
2.2.1.4.	Le questionnaire « école »	56
2.2.1.5.	Analyse croisée des items	56
2.2.2.	L'évolution des outils.....	57
2.2.3.	La collecte des données.....	57
2.2.3.1.	Les conditions	58
2.2.3.2.	Déroulement des testings	60
3.	Chapitre 3 : Présentation des résultats	62
3.1.	Test de normalité sur les résultats	62
3.2.	Les domaines abordés	63
3.3.	Français.....	65
3.3.1.	Les résultats.....	65
3.3.2.	Conclusion	69
3.4.	Langue moderne au temps 1.....	70
3.4.1.	Les résultats.....	70
3.4.2.	Conclusion	74
3.5.	Langue moderne au temps 2.....	75
3.5.1.	Les résultats.....	75
3.5.2.	Conclusion	79
3.6.	La comparaison entre le temps 1 et 2	80
3.6.1.	Les résultats.....	80
3.6.2.	Conclusion	83
3.7.	Le gain relatif en langue moderne.....	84

3.7.1.	Les résultats.....	84
3.7.2.	Conclusion	88
3.8.	Comparaison entre les résultats en français et en langue moderne	88
4.	Chapitre 4 : Interprétation des résultats.....	90
4.1.	Le français.....	91
4.2.	L'incidence de la maîtrise du français sur la langue moderne	92
4.3.	L'évolution en langue moderne	93
4.4.	Conclusion	97
5.	Chapitre 5 : Limites et perspectives	99
	Bibliographie.....	102
	Index des figures et tableaux	105
1.	Figures	105
2.	Tableaux	107
	Annexes	109
	Annexe 1 Tableau des mouvements de population scolaire	110
	Annexe 2 : Courrier à destination des chefs d'établissements	111
	Annexe 3 : Épreuve de français proposée par la Commission des outils.....	113
	Annexe 4 : Épreuve de langue moderne (anglais) proposée par la Commission des outils	128
	Annexe 5 Epreuve de langue moderne (néerlandais) proposée par la Commission des outils.....	133
	Annexe 6 Questionnaire élève adapté de PIRLS	139
	Annexe 7 Questionnaire de contexte adapté de PIRLS.....	142

Avertissement

En application du décret à la féminisation des noms de métiers, fonctions, grades ou titres du 21 juin 1993, nous tenons à préciser que l'emploi dans le présent mémoire des noms masculins est épicène en vue d'assurer la lisibilité du texte.

Mots-clés : primo-arrivant, apprentissage des langues, compréhension à la lecture, enseignement primaire, Liège

Keywords : *immigrant, language learning, reading comprehension, primary schools, Liège*

Résumé

L'optique de notre mémoire était, dans une perspective exploratoire, de comparer l'évolution des compétences linguistiques entre une population de primo-arrivants – au sens large du terme, c'est-à-dire tout élève dont la langue parlée dans le cadre familial diffère de celle utilisée dans le cadre scolaire – et des francophones.

Cette population spécifique, souvent poursuivie par des préjugés aussi bien du chef des enseignants que de celui de la population, est soumise, par rapport aux francophones, à une contrainte supplémentaire. En effet, au cours de leur scolarité, les primo-arrivants, en plus de la langue d'enseignement, sont tenus d'apprendre une langue moderne, et ce au plus tard à partir de la cinquième primaire (ou troisième primaire pour les communes à régime linguistique spécial). Par ailleurs, concernant ce cours de langue moderne, ces deux groupes sont sur un pied d'égalité puisqu'ils amorcent l'apprentissage de celle-ci en même temps.

Pour notre recherche, un testing en deux temps fut proposé à des élèves inscrits en sixième primaire. Évaluant la compétence de compréhension à la lecture, il fut réalisé en français et en langue moderne. Dans cette perspective, la participation volontaire d'établissements fut sollicitée.

Lors de l'analyse des données, nous pouvons constater que certains résultats, bien que surprenants, suivent en général des constats déjà établis lors de recherches antérieures. Par contre, ceux-ci sont à nuancer sur base de différents facteurs.

Au long de notre recherche, d'autres hypothèses et interrogations sont venues s'ajouter à nos hypothèses de départ. Ces questionnements, que notre recherche n'inclut pas, ont retenu notre attention pour une étude ultérieure.

En effet, les résultats obtenus, ainsi que l'analyse de ces derniers, nous ont apporté une série d'informations complémentaires, mais également un éclairage susceptible d'expliquer ou de nuancer nos résultats.

Remerciements

Au moment d'écrire ces lignes, nous mesurons notre parcours. Dans le cadre d'une reprise des études, il s'est effectué pas à pas, avec, en ligne de mire, la finalisation de ce parcours et l'aboutissement de cette recherche.

Par moments, notre démarche a été hésitante, peut-être maladroite, mais, grâce aux personnes qui nous ont soutenues et guidées, nous sommes arrivés au terme de notre voyage intellectuel. Nous tenons à les remercier chaleureusement.

Mes remerciements vont :

- à ma promotrice, madame Baye, qui par les conseils, les échanges et le partage m'a permis d'arriver au terme de ce parcours ;
- aux différentes personnes, qui de loin ou de près, ont apporté leur soutien et leur intérêt à mon mémoire et à son évolution : Christine Duchene, Bernadette Graindorge,
- aux différents établissements scolaires, chefs d'établissements et enseignants qui m'ont permis de réaliser ma recherche.

Ma gratitude va également à ma famille proche, qui par son soutien et son encouragement m'a permis de finaliser ce mémoire. Maria, mon épouse, qui m'a laissé l'espace et le temps de reprendre des études. Camilo, mon fils, qui m'a apporté un support moral et affectif indéfectible.

Introduction

« Chaque élève doit atteindre les compétences et savoirs jugés indispensables pour s'insérer, participer et contribuer au développement de la société. Cette maîtrise des compétences de base reste le moyen le plus efficace d'accéder à l'emploi et de lutter contre les inégalités sociales et culturelles.

Pour les élèves dont le français n'est pas la langue usuelle, une attention particulière doit permettre de répondre aux difficultés spécifiques qu'ils rencontrent. Dans la perspective d'une intégration rapide, le Gouvernement veillera à généraliser les méthodes de didactique du français langue étrangère développées dans les dispositifs d'accueil et de scolarisation des primo-arrivants (DASPA) aux élèves qui ne disposent pas d'une maîtrise du français suffisante lors de leur arrivée dans l'enseignement.

Le Gouvernement veut que chaque élève, quelle que soit la filière d'étude, soit capable de communiquer dans au moins une autre langue à la fin de ses études. L'apprentissage des langues doit bénéficier de méthodes attrayantes, vivantes, plaçant l'élève en situation réelle, dès le plus jeune âge, tout spécialement dans les zones bilingues. »

Extrait de la déclaration de politique communautaire (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2014)

La Fédération Wallonie-Bruxelles se voudrait une terre d'accueil, offrant à chacun des chances égales d'émancipation, et celle-ci passe, entre autres, par l'enseignement. Sa nécessité est incontestable. En effet, une enquête réalisée auprès des Belges montre que s'ils admettent que la société actuelle est multiculturelle, seuls 39% l'acceptent. En outre, trois personnes sur quatre demandent que la maîtrise de la langue du pays soit une des conditions de « bonne » intégration. (Timmerman, 2010, p. 4)

La plupart du temps, lors de rencontres avec différents enseignants de langues, ils précisent que, pour les « primo-arrivants »¹, la non-maîtrise de la langue d'enseignement représente une réelle difficulté lors de l'apprentissage d'une langue moderne. Les différentes observations effectuées dans le cadre professionnel tendent à le confirmer.

À ce stade de la réflexion, nous voudrions objecter que, même si les élèves ne maîtrisent pas la langue de l'enseignement, ils n'en sont pas pour autant incapables d'apprendre une seconde langue étrangère. Que feraient alors les élèves qui abordent les apprentissages en immersion ?

Dès lors, le choix de réaliser un mémoire portant sur la maîtrise des compétences en langues modernes chez cette population spécifique s'est imposé à nous. De plus, comme nous l'avons exprimé précédemment, la maîtrise des langues, que ce soient celles du pays d'accueil ou une autre, est un des éléments facilitant l'insertion sociale.

L'objet de notre recherche pourrait se définir par les questionnements suivants : « Quels effets la non-maîtrise de la langue d'enseignement chez les élèves a-t-elle sur l'acquisition d'une seconde langue ? », « Le degré de maîtrise de cette seconde langue chez les primo-arrivants suit-il la même évolution que celui des élèves « francophones » ? », « Quel groupe évoluera plus rapidement quant à la maîtrise de la langue ? », « Le niveau de maîtrise de la langue d'enseignement entre-t-il en concurrence avec l'apprentissage d'une langue moderne ? »

Afin d'apporter une réponse à ces questions, ce mémoire s'articulera autour de deux parties principales.

La première partie du mémoire portera sur la clarification théorique de certains termes relatifs à notre objet de recherche, et ce au travers d'une recension de la littérature scientifique. Le premier chapitre sera dédié à la définition de termes tels que : « primo-arrivant », « compétences », « compréhension à la lecture », « apprentissage d'une langue ».

La seconde partie portera sur la méthodologie implémentée ainsi que sur l'analyse des données récoltées et des résultats obtenus. Elle sera subdivisée en cinq chapitres.

¹ Ce terme sera défini ultérieurement

Le chapitre II situera le processus de recherche concernant l'élaboration de la question de recherche, la méthodologie utilisée pour la récolte des données, la constitution de l'échantillon ainsi que les outils utilisés.

Le chapitre III présentera les résultats issus du traitement des données.

Le chapitre IV sera consacré à l'interprétation des résultats ainsi qu'à la discussion de ces derniers. Cette partie mettra en avant les liens entre la littérature, les recherches effectuées précédemment et les résultats obtenus dans le cadre de ce mémoire.

Le chapitre V conclura nos propos et, dans un souci d'objectivité, marquera les limites de notre recherche, tout en suggérant des prolongements envisageables.

À la suite de ces différentes parties, des d'annexes reprenant les documents utilisés lors de notre recherche seront présentées. À titre indicatif, nous signalons qu'une copie informatisée de ces différentes annexes sera jointe à ce mémoire.

Approche théorique

1.Introduction

L'apprentissage des langues est une des priorités du gouvernement. En effet, la maîtrise d'une des langues du pays est considérée par la population belge comme un élément essentiel pour une intégration sociale adéquate (Timmerman, 2010, p. 4). En outre, la maîtrise d'une autre langue est également un aspect primordial de l'insertion socio-économique. En effet, la capacité à s'exprimer dans une autre langue offre à l'apprenant une ouverture d'esprit, au monde et à ses différences. Les Socles de compétences (Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche Scientifique, 2013), dans la partie relative aux langues modernes, précisent également ces différents objectifs dans le cadre des cours de langues. Voici ce qu'ils précisent :

« Le cours de langues modernes s'inscrit dans les objectifs généraux de l'enseignement :

- *promouvoir la confiance en soi et susciter l'épanouissement de la personnalité de chacun;*
- *amener tous les élèves à maîtriser des savoirs et à acquérir des compétences qui leur permettront de s'intégrer avec confiance et succès dans la vie économique, sociale et culturelle;*
- *préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures;*
- *assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale.*

Il vise également à permettre de promouvoir la prise de conscience de sa propre culture et de la situer par rapport à celle des autres ainsi que de promouvoir les langues modernes comme facteur d'intégration européenne. » (Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche Scientifique, 2013, p. 51).

Outre ce premier aspect légal, l'Union européenne tend à une harmonisation des critères de compétences en langues modernes. Pour ce faire, en 2005, elle mit sur pied le Cadre Européen Commun de Référence des Langues (CECRL). Ce document informatif offre une lecture des compétences linguistiques d'un individu, et ce, peu importe son pays d'origine.

Par contre, comme le précisent Blondin et Goffin (2013, p1), une réelle étude internationale portant sur les compétences linguistiques en langues modernes fait défaut. Afin de disposer d'une vision plus complète, « *l'Union européenne a décidé en 2005 de mettre sur pied une telle évaluation.* » (Blondin & Goffin, 2013, p. 1). Bien que cette évaluation porte sur la compréhension écrite et orale, mais également sur l'expression écrite des élèves, la population testée fut celle de quatrième secondaire.

Par ailleurs, la transcription du CECRL dans les référentiels légaux en Fédération Wallonie-Bruxelles est, à l'heure actuelle, inexistante. Il est intéressant de noter qu'un groupe de travail est constitué afin de réviser les Socles de compétences pour y inclure, notamment, le CECRL, ce document devant être finalisé pour 2016.

Dans cette première partie, nous avons entrepris une revue de la littérature dans une perspective de clarification des termes relatifs à notre problématique.

Le chapitre premier, comprenant différentes parties, abordera les définitions des termes « primo-arrivants », « apprentissage des langues », « bilinguisme », compétences » et « compréhension de l'écrit ». Ces définitions se baseront sur les textes légaux et les recherches effectuées par Abdelilah-Bauer (2008), Bee & Boyd (2012), Bronfenbrenner, (1979), Defays & Deltour (2003), Germain (1991), Grosjean (1992), Raynal & Rieunier (2012), Vygotsky (2013), ... et permettront d'identifier et de préciser notre public cible.

Une partie conclusive reprend les différents apports que nous avons pu dégager de cette partie théorique, l'objectif étant de les synthétiser avant d'entreprendre la partie empirique.

2. Chapitre premier

2.1. L'apprentissage des langues et les « primo-arrivants »

Dans ce premier chapitre, une revue de la littérature scientifique sera abordée afin d'apporter un éclairage quant aux termes « apprentissage des langues » et « primo-arrivants ». À la suite des différentes approches, une conception personnelle sera proposée. Cette dernière sera reprise dans un cadre grisé.

À l'issue de cette présentation, nous concluons.

2.1.1. *Les « primo-arrivants »*

En Fédération Wallonie-Bruxelles, le terme de primo-arrivant est défini dans le décret du 18 mai 2012 visant à la mise en place d'un dispositif d'accueil et de scolarisation des élèves primo-arrivants dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française. Pour qu'un élève soit considéré comme primo-arrivant, il doit remplir les deux conditions suivantes : être âgé de deux ans et demi à dix-huit ans accomplis et être arrivé sur le territoire depuis moins d'un an. Il doit également remplir l'une des quatre conditions complémentaires qui sont : avoir introduit une demande de reconnaissance de la qualité de réfugié ; être un mineur accompagnant une personne ayant introduit une demande de la qualité de réfugié ; avoir introduit une demande de reconnaissance de la qualité d'apatride ; être ressortissant d'un pays considéré comme en voie de développement ou d'un pays en transition aidé officiellement par le Comité d'aide au développement de l'Organisation de Coopération et de Développement. (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2012)

Outre cette première approche législative, le Centre Régional d'Action Interculturelle du Centre (Ce.R.A.I.C.) propose une interprétation de cette définition. Ce centre offre une coordination et une aide aux différents services chargés de l'intégration des allochtones. Pour lui, un primo-arrivant est, entre autres, un enfant issu d'une union mixte, c'est-à-dire entre un Belge et un ressortissant étranger. Dans ce cas, l'enfant, bien que vivant en Belgique, risque de n'être en contact avec la langue et la culture du pays que lors de sa scolarisation. Il en va de même pour des enfants issus d'adoption qui, en fonction de l'âge d'adoption, ne seront en contact avec la langue et la culture du pays que lors de leur arrivée ou lors de leur scolarisation.

Quant au sens que l'Europe a donné au terme « primo-arrivant », il a évolué avec le temps. En effet, initialement, il terme désignait les personnes issues de l'immigration d'après 1975. Cette approche suscite une confusion avec les migrants de première génération, une population issue principalement du bassin méditerranéen, plutôt masculine, jeune et dépourvue de diplômes.

Une évolution de ce vocable intervint avec la migration économique et politique, et ce, afin de promouvoir une politique d'asile plus adaptée aux réalités actuelles. Cette nouvelle acception désigne comme primo-arrivant « *toute personne d'origine étrangère et arrivée en Europe ces dernières années.* » (Centre Régional d'Action Interculturelle du Centre, 2015). En outre, avec l'ouverture de l'espace Schengen, la définition continue d'évoluer et intègre des éléments tels que les regroupements familiaux, les étudiants, les personnes régularisées, etc.

D'un point de vue théorique, le Larousse 2009 apporte une définition partielle du terme « primo-arrivant ». Afin de trouver une définition complète, il est nécessaire de décomposer ce terme. L'élément « primo » signifie : « *premièrement, en premier lieu* » (Larousse, 2008, p. 821). Le deuxième élément, « arrivant », peut être entendu comme suit : « *personne qui arrive quelque part* » (Larousse, 2008, p. 67). Larousse, sur son site, définit un primo-arrivant comme « *personne étrangère, arrivée, en situation régulière, pour la première fois en France, afin d'y séjourner durablement* » (Larousse, 2015). Il est donc possible, pour le cas qui nous concerne, de comprendre ce terme comme toute personne arrivée en Belgique pour la première fois.

Quant à l'utilisation du terme « immigré », celui-ci désigne toute personne ne possédant pas la nationalité belge et s'installant en Belgique. Par contre, en référence à la modification de la loi du 28 juin 1984, octroyant la nationalité aux enfants issus de mariages mixtes, et celle du 13 juin 1991, octroyant la nationalité aux « migrants » de troisième génération, l'utilisation du critère de nationalité pour déterminer le statut de primo-arrivant ne suffit plus à lui seul. (Crépin & Bernard, 2007, p. 6)

En mettant en lien ces différentes définitions et approches sémantiques, il nous est possible de définir un primo-arrivant comme tout élève dont la langue usuelle utilisée dans le cadre familial diffère de la langue d'enseignement. C'est cette définition qui fut retenue pour l'élaboration de notre échantillon.

2.1.2. *L'apprentissage des langues*

Qu'entendons-nous par apprentissage des langues ? Quelles compétences sont réellement nécessaires pour pouvoir communiquer ? Comment un enfant développe-t-il ces compétences ? Voici une série de questions qu'il est intéressant de se poser à ce moment de la réflexion.

2.1.2.1. *Le bilinguisme*

Comme il existe diverses définitions du bilinguisme, la confusion des concepts et des terminologies peut engendrer des divergences et des imprécisions dans l'interprétation des résultats scolaires relativement faible des bilingues. (Skutnab-Kangas & Toukomaa, 1976)

Il est possible de distinguer deux familles de définitions du bilinguisme. La première, strictement linguistique, se penche sur les compétences langagières et les degrés de maîtrise de ces dernières. Dans cette approche, le bilinguisme peut être considéré comme « *la maîtrise totale de deux langues différentes sans interférences entre elles.* » (Oestreicher, 1974, cité par Skutnab-Kangas & Toukomaa, 1976). D'autres définitions sont également proposées par Skutnab-Kangas & Toukomaa (1976, p.10). Parmi celles-ci, un bilingue est une personne qui « *possède une maîtrise complète, égale et active de deux langues.* » (Braun, 1937, cité par Skutnab-Kangas & Toukomaa, 1976) ; « *le contrôle d'au moins deux langues de manière identique à un monolingue* » (Bloomfield, 1933, cité par Skutnab-Kangas & Toukomaa, 1976).

Il nous est donc possible, en nous penchant sur cette première famille de définitions, de dire qu'une personne bilingue maîtrise au moins deux langues, sa langue maternelle et une autre, de manière identique et parfaite.

La deuxième famille de définitions, plus sociolinguistique, s'oriente vers la fonction, la manière et les moments d'utilisation des différentes langues. Dans cette famille, une personne sera considérée comme bilingue « *si elle utilise de manière alternée au moins deux langues.* » (Weinreich, 1953, cité par Skutnab-Kangas & Toukomaa, 1976, p. 9). À titre d'illustration, « *une personne pourra être considérée comme bilingue si elle est capable de parler le finnois, mais pas le suédois à la maison et l'inverse à l'école.* » (Skutnab-Kangas & Toukomaa, 1976, p. 10)

En nous basant sur cette deuxième famille de définitions, il nous est possible de préciser le terme de « primo-arrivant ». Par celui-ci, nous entendons toute personne parlant une langue dans le cercle familial et une autre dans le cadre scolaire, ce qui signifie qu'elles peuvent être considérées comme bilingues.

Le bilinguisme, dans un premier temps, était considéré comme la capacité de s'exprimer dans chaque langue de la même manière qu'une personne de langue maternelle. (Abdelilah-Bauer, 2008, p. 24) Cette idée de maîtrise identique des compétences linguistiques se retrouve également dans la population. Par contre, comme le précise Abdelilah-Bauer (2008, p. 24), « *des personnes peuvent posséder une même langue à des niveaux de compétences différents, en fonction de leurs besoins spécifiques et de leur environnement socioculturel.* »

Bien que le bilingue puisse être considéré comme une personne maîtrisant chaque langue parfaitement, cette définition tend à évoluer. (Grosjean, 1992, p. 14) Comme le précise Grosjean (1992, p. 14), il est difficile de classer des personnes maîtrisant deux ou plusieurs langues à des degrés divers, si nous prenons en compte la définition première. En effet, ces bilingues utilisent chaque langue à des niveaux différents en fonction des besoins réels éprouvés. Cette réflexion amena les chercheurs à proposer d'autres définitions du bilinguisme.

Parmi celles-ci, plusieurs approches sont retenues par Grosjean :

- la capacité de produire des énoncés significatifs dans deux langues ;
- la maîtrise d'au moins une compétence linguistique dans une autre langue ;
- l'usage alterné de plusieurs langues.

Le bilinguisme s'observe quels que soient le lieu, le milieu social et l'âge des individus. Il est principalement dû à des facteurs extérieurs tels que la migration, la fédération de régions de langues différentes, mais également l'éducation. (Grosjean, 1992, p. 14) Dans le prolongement de cette réflexion, Grosjean propose la définition suivante : « *Le bilinguisme est un fait naturel, qui se développe lorsqu'il y a contact entre langues et besoin chez l'individu de communiquer en plusieurs langues.* » (Grosjean, 1992, p. 15)

Le niveau de compétences linguistiques est également tributaire de l'âge de la personne concernée. En effet, « *un enfant de six ans ne peut avoir une même maîtrise de deux langues qu'un adulte.* » (Abdelilah-Bauer, 2008, p. 25) Une maîtrise identique des compétences linguistiques chez un individu est difficilement identifiable, par le fait que cette personne utilise chaque langue dans des situations et des contextes différents (cercle familial, éducatif, relationnel par exemple). (Abdelilah-Bauer, 2008, p. 25) Cette approche est principalement perçue par un monolingue qui considère le bilingue comme ne maîtrisant pas les différentes langues. (Grosjean, 1992) Il est donc primordial de considérer la compétence communicative comme élément comparable essentiel entre un mono- et un bilingue. Pour Abdelilah-Bauer (2008, p. 26), « *le bilingue est un être communicant et doit développer une compétence communicative identique à celle d'un monolingue. Pour le bilingue, la communication prend des formes différentes, il se sert de l'une, de l'autre, ou des deux langues à la fois selon la situation, l'interlocuteur, le sujet.* »

Une analogie avec le monde de la musique illustre idéalement cet aspect. Le compositeur, afin de produire une partition musicale, mobilise une série de compétences qui se retrouvent dans le domaine des mathématiques. En effet, il doit pouvoir décomposer les différentes notes, les analyser et identifier les valeurs de chacune, en sachant qu'une blanche vaut deux noires et qu'une noire vaut deux croches. En outre, chaque mesure, « *division d'un morceau de musique en partie d'égales durées* » (Wikipedia, 2015) doit être identique. Il est donc important pour le compositeur de pouvoir identifier cet ensemble et d'additionner les différentes fractions de la mesure afin de la constituer. De plus, il doit également faire appel à ses compétences linguistiques afin de proposer un morceau cohérent, disposant d'une rythmique et d'une intonation adéquates.

Cette illustration musicale montre que, même si le compositeur monopolise des compétences propres à chaque langue (mathématique et musicale), il est inopportun de comparer les performances d'un mathématicien à celles un compositeur. « *Un bilingue n'est donc pas l'addition de deux monolingues en un seul.* » (Abdelilah-Bauer, 2008, p. 26)

Comment le bilinguisme se déclenche-t-il ? C'est la nécessité d'interagir avec différentes personnes parlant différentes langues qui y pousse. Quant au niveau de compétence dans ce domaine, il dépend des conditions sociologiques, mais également de l'âge de contact avec cette seconde langue. L'entrée en bilinguisme est donc un besoin ressenti par l'enfant dans le cas évoqué précédemment. (Abdelilah-Bauer, 2008, p. 28).

« Si le contact avec une seconde langue débute après l'âge de six ans, les mécanismes d'apprentissages [...] aboutissent à un bilinguisme tardif » (Abdelilah-Bauer, 2008, p. 27)

2.1.2.2. Bilinguisme ou intercompréhension ?

« Ce qu'on appelle généralement intercompréhension est la situation dans laquelle des locuteurs peuvent comprendre la langue des autres, sans que ce soit pour autant la leur. On distingue alors, en ce cas, la compétence active qu'ils ont de leur propre langue et la compétence passive qu'ils ont de celle des autres, ce qui leur permet de la comprendre sans pour autant la parler. » (Blanche-Benveniste, cité par Anquetil & De Carlo, 2015, p.2).

D'après une illustration utilisée par Christian Ollivier (Ollivier, 2006) (figure 1), nous sommes tous capables de comprendre le grec.

Το κάπνισμα μπορεί να βλάψει το σπέρμα και μειώνει τη γονιμότητα

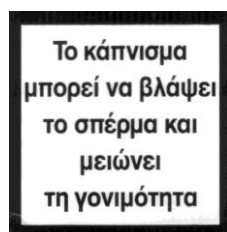


Figure 1: Illustration de l'intercompréhension utilisée par Christian Ollivier (2006)

Dans cette même présentation, Ollivier donne comme définition de l'intercompréhension, « *Intercomprehension is the competence to co-construct meaning in intercultural / interlingual contexts.* » « *L'intercompréhension est la compétence de coconstruire une signification dans un contexte interculturel ou interlinguistique.* » (Eu&I, projet Lingua 1, cité par Ollivier, 2006). En d'autres termes, l'intercompréhension signifie qu'un individu est susceptible de comprendre la signification d'un message même si ce dernier est rédigé dans une langue qu'il ne maîtrise pas. Pour ce faire, il monopolise une série d'informations implicites afin de faire le lien avec sa langue maternelle. Dans le cas de l'illustration donnée en figure 1, un lecteur est susceptible de comprendre que le tabac nuit gravement à la santé et qu'il peut causer des maladies graves. Une telle compréhension du message en grec est rendue possible grâce à la transposition du message en langue maternelle.

Former les personnes à l'intercompréhension est un élément important de l'acceptation de l'autre. En effet, communiquer dans une langue étrangère rend souvent difficile la connaissance de l'autre, vu que la langue est un reflet de la culture d'un individu. (Ollivier, 2006) En outre, le plurilinguisme pourrait impliquer des problèmes d'apprentissages et d'intégration. Enfin, dans le cadre scolaire, les exigences, aussi bien en réception qu'en production, du chef des enseignants, sont parfois trop élevées. (Ollivier, 2006) D'après Ollivier (2006), il en résulterait une démotivation et un apprentissage perturbé.

L'intercompréhension pourrait dès lors apporter un complément à l'étude d'une langue. En effet, une telle approche permettrait aux élèves « *de développer leur conscience linguistique, de prendre conscience de leurs compétences linguistiques et métalinguistiques, mais également de comprendre leurs mécanismes d'apprentissage d'une langue.* » (Ollivier, 2006)

Cette méthode d'apprentissage des langues nécessiterait une modification de paradigme, car, dans une telle perspective, il faudrait amener les apprenants à transposer les compétences acquises lors de l'apprentissage d'une première langue étrangère à l'apprentissage d'une seconde. (Ollivier, 2006)

Dans la même perspective, « *pour que le langage se développe, il est nécessaire que l'apprenant soit immergé d'activités de compréhension.* » (Krashen, 1981, cité par Germain, 1991) En d'autres termes, l'acquisition d'une langue seconde s'acquiert non pas par des activités de production, mais bien par un contact intensif avec celle-ci et plus spécifiquement par le biais d'activités de compréhension. (Germain, 1991) Dès lors, la capacité de production orale d'un apprenant s'acquiert au fil des apprentissages et se développera d'elle-même lorsque ce dernier disposera d'un niveau de compréhension adéquat.

Toutefois, des recherches effectuées sur ce postulat de Krashen tendent à montrer que la compréhension, élément certes indispensable à la communication, ne constitue pas, à elle seule, une condition suffisante à la production orale. (Germain, 1991, p. 106)

Cette évocation peut être mise en lien avec le terme de primo-arrivant. Effectivement, s'agissant de personnes parlant une autre langue dans le cadre familial que celle de l'enseignement, ces élèves vivent cette situation d'intercompréhension. Ne maîtrisant pas ou peu la langue d'enseignement, ils comprennent les éléments abordés lors de conversations entre des personnes s'exprimant en français, mais sans pouvoir passer à la production orale dans cette langue.

2.1.2.3. *L'immersion linguistique*

« À l'instar de ce qui se fait déjà depuis une quarantaine d'années au Canada, un nombre croissant d'écoles primaires de la Communauté française de Belgique organisent l'apprentissage d'une langue seconde par immersion. L'immersion linguistique consiste à fournir à l'enfant une instruction à la fois dans sa langue maternelle et dans une langue seconde d'apprentissage. » (Lecocq, et al., 2007, p. 1)

Comme le précise le décret de 2007 organisant l'apprentissage en immersion linguistique, ce dernier est « *une procédure pédagogique visant à assurer la maîtrise des compétences attendues en assurant une partie des cours et des activités pédagogiques de la grille horaire dans une langue moderne autre que le français en vue de l'acquisition progressive de cette autre langue.* » (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2007)

Selon une série d'études canadiennes, « *il n'y a pas de différences dans la maîtrise orale de la langue maternelle entre les élèves d'un programme d'immersion et les monolingues.* » (Geneese, 1984, cité par Lecocq, et al., 2007, p.4)

Une étude belge réalisée par Comblain et Rondal (1993, 2001, cité par Lecocq, et al., 2007)) confirme les résultats obtenus par les recherches canadiennes. « *En ce qui concerne l'acquisition de la langue seconde, les études canadiennes indiquent que les enfants anglophones réussissent mieux des épreuves de compréhension et de production orale en français que les élèves qui apprennent cette langue selon une méthode* » (Lecocq, et al., 2007).

Concernant l'apprentissage de la lecture, l'étude réalisée par Lecoq et al. montre que les enfants apprenant à lire en français adoptent des stratégies différentes de ceux apprenant à lire en néerlandais. En français, les enfants utilisent principalement la procédure d'adressage ou procédure lexicale. L'effet de longueur n'est pas présent, mais bien celui de lexicalité, les mots étant mieux lus que les pseudomots. En immersion, les enfants utilisent principalement la procédure d'assemblage, avec un effet de lexicalité très faible. Ces différences sont illustrées dans les figures 2 et 3.

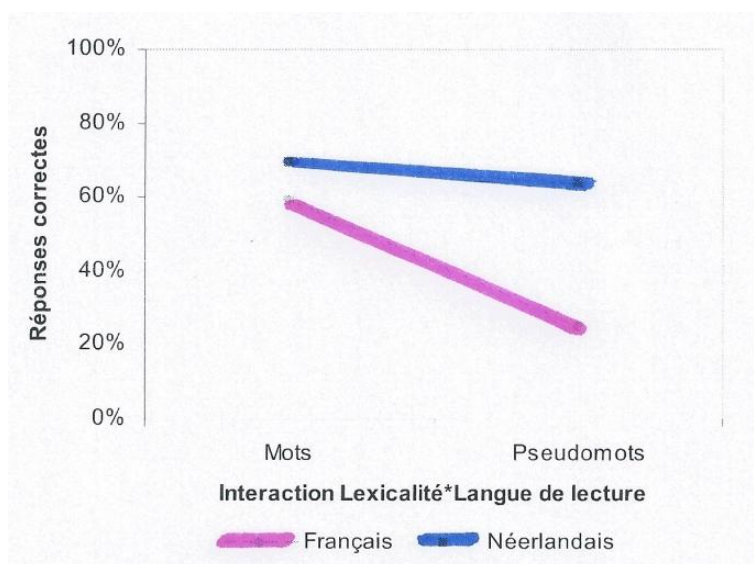


Figure 2. Épreuve de lecture dans la langue 1re d'instruction (1re primaire): pourcentages moyens de réponses correctes pour les mots et les pseudomots observés chez les enfants apprenant à lire en français et ceux apprenant à lire en néerlandais (Lecocq, et al., 2007, p. 11)

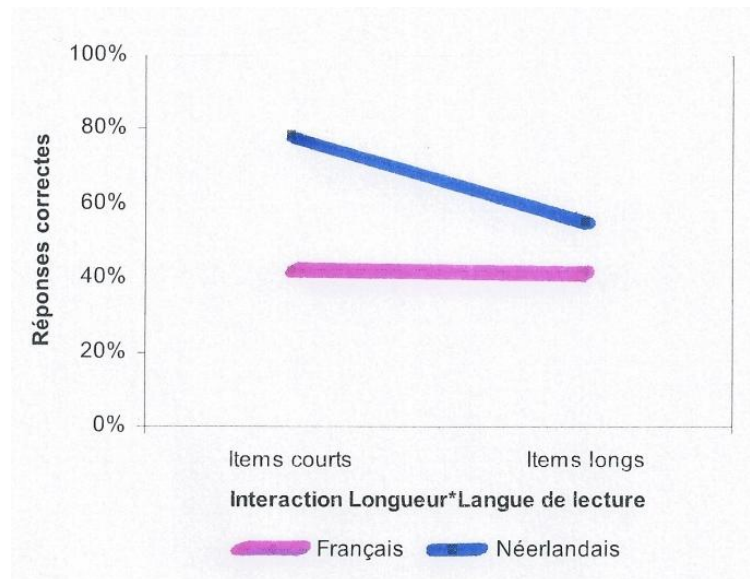


Figure 3. Épreuve de lecture dans la langue 1re d'instruction (1re primaire): pourcentages moyens de réponses correctes pour les items courts et longs observés chez les enfants apprenant à lire en français et ceux apprenant à lire en néerlandais (Lecocq, et al., 2007, p. 12)

« Le système orthographique moins transparent du français semble avoir induit chez les enfants un recours plus important à une stratégie d'adressage (stratégie lexicale). Le système orthographique plus transparent du néerlandais semble par contre avoir induit un recours plus important à la procédure d'assemblage. » (Lecocq, et al., 2007)

L'analyse des erreurs commises par les enfants corrobore l'idée émise précédemment. En fonction du type d'erreur – absence de réponse, mots incorrects, décodage partiel – la répartition est différente, les élèves ayant appris à lire en néerlandais commettant plus d'erreurs du type décodage. Cette différence est illustrée dans la figure 4.

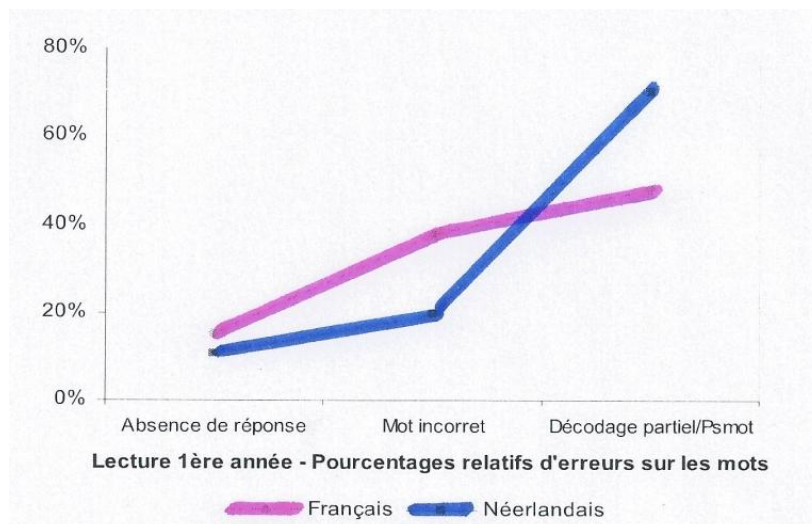


Figure 4. Épreuves de lecture dans la langue 1re d'instruction (1re primaire): pourcentages relatifs des différents types d'erreurs sur les mots selon la langue d'instruction de la lecture (Lecocq, et al., 2007, p. 12)

Cette recherche, portant sur les premières primaires, illustre que, si l'enfant suivant un cursus en immersion apprend à lire en français, ses résultats sont comparables à ceux de l'enfant qui suit un cursus « traditionnel ». Par contre, les résultats sont différents pour les élèves apprenant à lire en néerlandais par rapport à leurs homologues néerlandophones (figure 5). Cette différence tend à se résorber au cours de la deuxième primaire. (figure 6) (Lecocq, et al., 2007, p. 13)

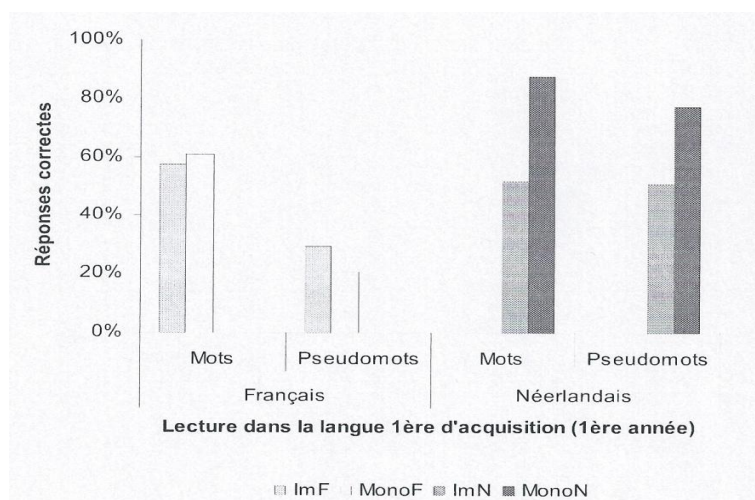


Figure 5. Épreuve de lecture dans la langue 1re d'instruction (1re primaire): pourcentages moyens des réponses correctes observées dans chacun des 4 groupes pour les mots et les pseudomots (Lecocq, et al., 2007)

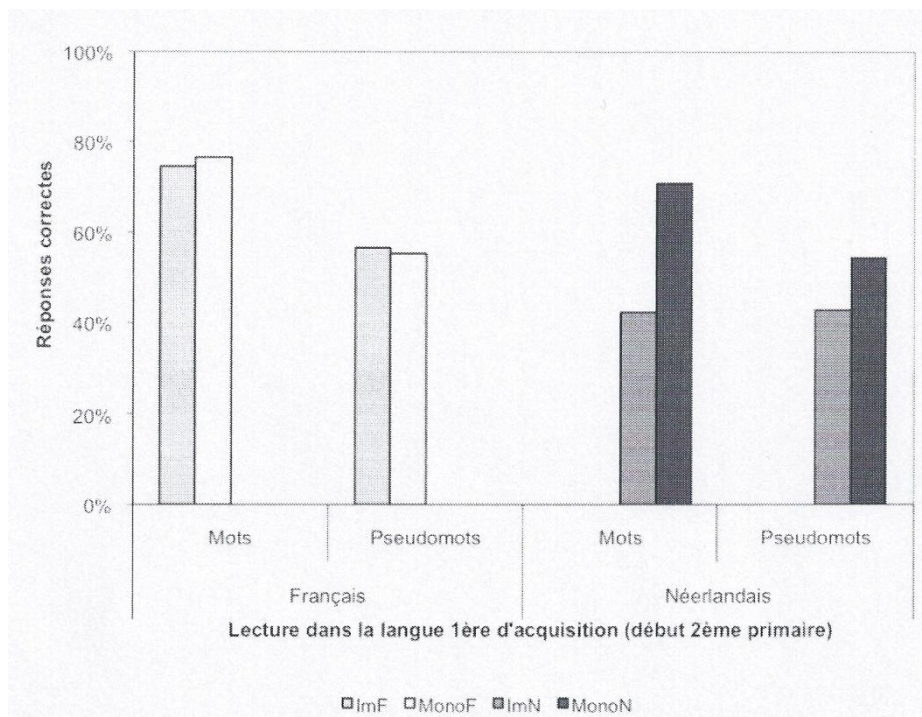


Figure 6. Épreuve de lecture dans la langue 1^{re} d'instruction (début 2^e primaire): pourcentages moyens de réponses correctes observés dans chacun des 4 groupes pour les mots et les pseudomots (Lecocq, et al., 2007)

Par ailleurs, cette même recherche montre que, même si les résultats des enfants apprenant à lire dans la langue seconde restent inférieurs à ceux des enfants monolingues dans cette langue, l'écart n'est plus significatif. « *Ce résultat est important, car l'épreuve de lecture de pseudomots permet d'évaluer spécifiquement l'efficacité avec laquelle l'enfant utilise la procédure d'assemblage, qui consiste à appliquer les règles de conversion entre graphèmes et phonèmes individuels.* » (Lecocq, et al., 2007, p. 13) Cela tend à montrer que les enfants suivant un cursus immersif et apprenant à lire dans cette langue – pour le néerlandais – ont mis en place des stratégies de lecture, et principalement de recodage phonologique. Ces stratégies pouvant servir de tremplin pour des apprentissages ultérieurs, en langue moderne par exemple. Ces résultats sont proposés en figure 7.

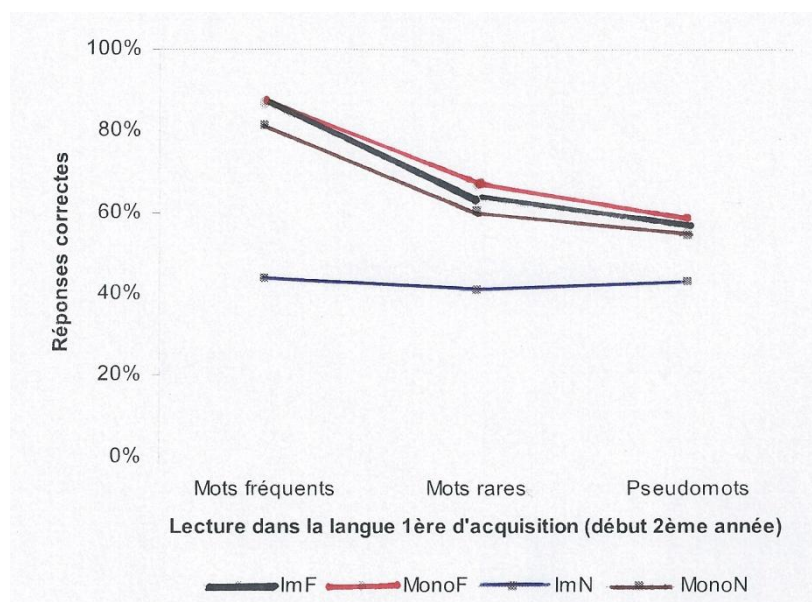


Figure 7. Épreuve de lecture dans la langue 1re d'acquisition (début de 2e primaire): pourcentages moyens de réponses correctes observées dans chacun des 4 groupes pour les mots fréquents, les mots rares et les pseudomots (Lecocq, et al., 2007)

D'un autre côté, cette même étude suggère que les enfants apprenant à lire dans la langue seconde exploitent de manière moins efficace la procédure lexicale. Ceci pourrait être dû au vocabulaire plus restreint de cette langue seconde.

Outre ces différents aspects de la lecture, cette recherche a également testé la compréhension de l'écrit en quatrième, cinquième et sixième primaires.² Pour le français, les résultats obtenus indiquent que les performances de chaque groupe sont équivalentes pour la compréhension de texte.

En sixième primaire, les élèves suivant un cursus immersif et apprenant à lire en français obtiennent des résultats supérieurs aux élèves suivant un cursus traditionnel. Par contre, pour les élèves ayant appris à lire dans la langue d'immersion, la différence avec les autres groupes n'est pas significative (figure 8).

² Pour de plus amples informations, le rapport complet de cette recherche disponible sur le site « enseignement.be » à l'adresse suivante : http://www.enseignement.be/index.php?page=26044&id_fiche=996&dummy=24855

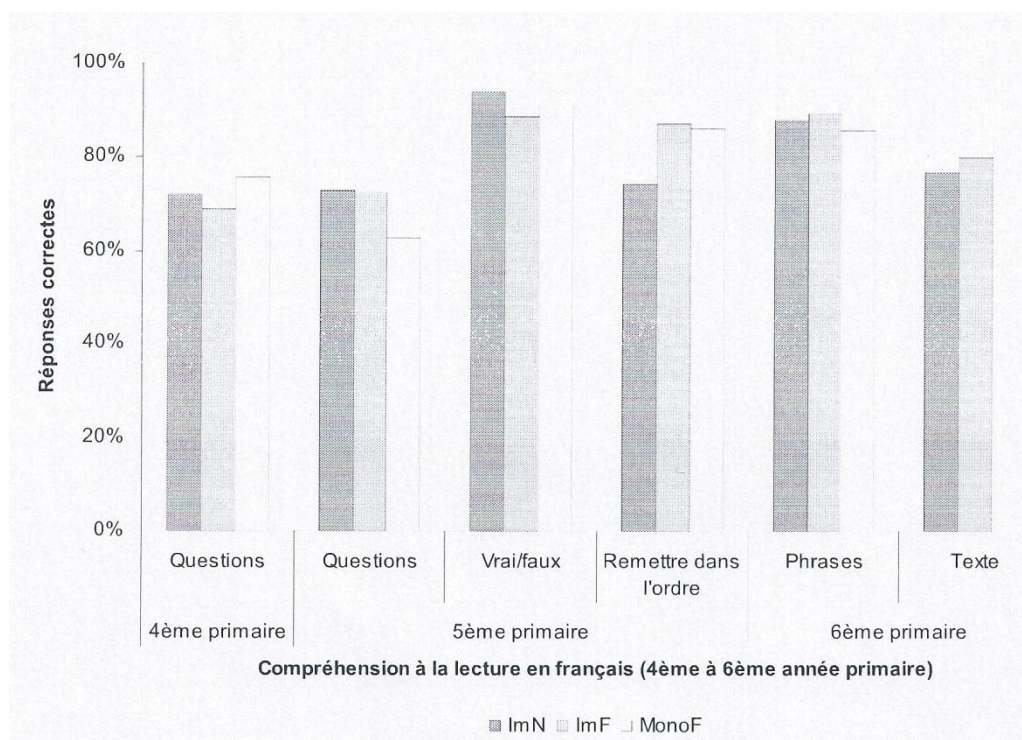


Figure 8. Pourcentages moyens des groupes ImF, ImN et MonoF aux différentes épreuves évaluant la compréhension en lecture du français, administrées en quatrième, cinquième et sixième année primaire (Lecocq, et al., 2007)

En outre, pour l'épreuve de compréhension de textes en néerlandais, il est possible d'observer des différences entre les groupes. Les élèves suivant un cursus immersif et ayant appris à lire en français obtiennent des résultats systématiquement moindres. Pour les élèves suivant un cursus immersif et ayant appris à lire en néerlandais, les résultats obtenus par ces derniers sont significativement plus importants que leurs homologues ayant appris à lire en français. (figure 9)

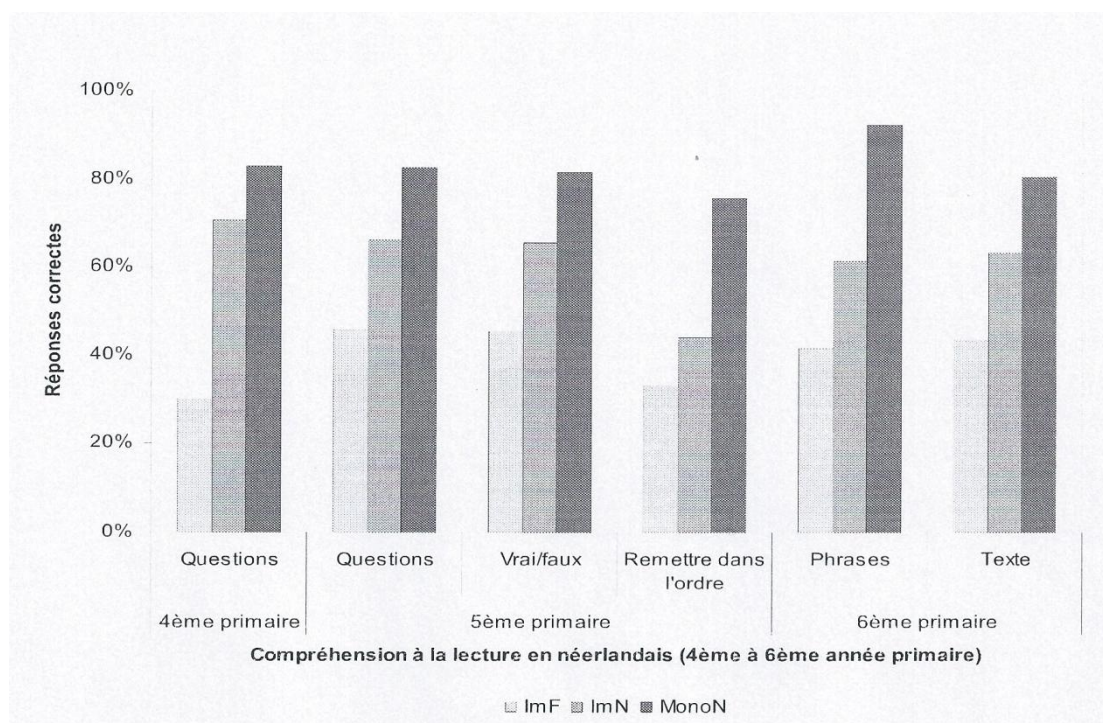


Figure 9. Pourcentages moyens des groupes ImF, ImN, MonoN aux différentes épreuves évaluant la compréhension à la lecture du néerlandais, administrées en quatrième, cinquième et sixième année primaire (Lecocq, et al., 2007)

L'étude menée par Lecocq et al. (2007) tendraient à montrer que les résultats obtenus lors de l'évaluation de la compréhension en français par des élèves ayant appris à lire en français, mais suivant un cursus scolaire dans une autre langue que celle-ci, obtiennent des résultats supérieurs à leurs homologues francophones. D'un autre côté, pour l'épreuve de compréhension en lecture en langue d'immersion, ces résultats sont inférieurs pour ce même groupe d'élève.

2.2. Approche de différents auteurs

2.2.1. Piaget et la théorie du développement cognitif

Piaget, de par ses observations, formula l'hypothèse suivante concernant le développement cognitif : *« L'être humain s'adapte naturellement à son environnement et il s'agit là d'un processus actif. [...] il (l'enfant) cherche activement à le comprendre [...] et donc il explore, palpe et examine les objets et les personnes qui l'entourent. »* (Piaget, cité par Bee & Boyd, 2012, p. 23)

Dans le cadre des apprentissages, l'enfant met en oeuvre un concept développé par Piaget, le schème. Celui-ci *« est une structure cognitive interne qui est à la base de l'action. Il fournit à l'individu une procédure à suivre dans une circonstance donnée ; c'est à la fois une sensation, une représentation de l'esprit et un comportement observable. »* (Bee & Boyd, 2012, p. 23)

Au fil du temps, l'enfant passera de ces schèmes « simples » à d'autres, plus complexes. Cela se produit lors de *« l'adaptation active à l'environnement qui repose sur trois processus : l'assimilation, l'accommodation et l'équilibration. »* (Bee & Boyd, 2012)

Pour ces auteurs, l'enfant associera des informations nouvelles à d'autres concepts déjà connus. Ce processus, appelé assimilation, offre l'opportunité d'intégrer de nouvelles informations de manière active et donc de développer les schèmes déjà existants.

Le processus complémentaire et inséparable de l'assimilation est l'accommodation. Lors de l'intégration d'une information nouvelle, l'enfant complète et subdivise les schèmes déjà existants. Pour Piaget, l'accommodation est une phase clé du développement cognitif puisqu'elle permet un remaniement de la pensée, une adaptation des processus et une consolidation des habilités de l'enfant. (Bee & Boyd, 2012, p. 24)

La troisième étape du processus est l'équilibration, qui permet à l'enfant de réorganiser les différents schèmes. En effet, au fil du temps, ces derniers auront tendance à se complexifier de plus en plus. Dès lors, afin qu'il dispose d'un outil de compréhension du monde logique et cohérent, il est important que l'enfant passe par cette phase. À titre d'illustration, la figure 10 (Bee & Boyd, 2012, p. 24) présente schématiquement ce processus d'adaptation développé par Piaget.

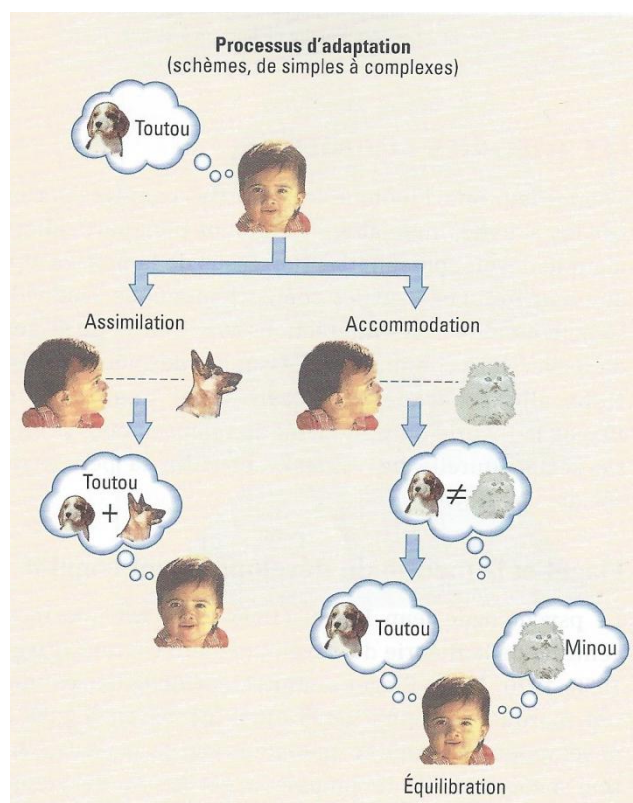


Figure 10. Le modèle piagétien du développement

L'apprentissage d'une langue étrangère pourrait suivre cette théorie des schèmes. Effectivement, l'apprenant passe par une phase d'assimilation de nouveaux concepts, – il associe un nouveau terme de vocabulaire avec celui connu en langue maternelle – suivie de celle d'accommodation qui complète le schème déjà existant – il existe différentes manières de désigner un même objet – ; enfin en terminant par le processus d'équilibration qui réorganise en familles de termes les différents concepts assimilés.

2.2.2. Le modèle écologique de Bronfenbrenner

Pour Bronfenbrenner, l'enfant se développe dans un milieu complexe. Il est en interaction avec une série de personnes proches de lui (famille, amis, etc.). Ces dernières sont également en relation avec d'autres.

Selon Bronfenbrenner (1979), « l'écologie du développement humain implique l'étude scientifique de l'adaptation progressive et mutuelle entre un être humain actif et en développement et les propriétés changeantes des différents milieux immédiats dans lesquels cette personne vit. Ce processus est affecté par les relations entre ces milieux ainsi qu'un contexte plus large dans lequel ces milieux sont impliqués. » (Bronfenbrenner, 1979, p. 21)

La figure 11, proposée par les auteurs (Bee & Boyd, 2012, p. 8), illustre le modèle écologique de Bronfenbrenner.

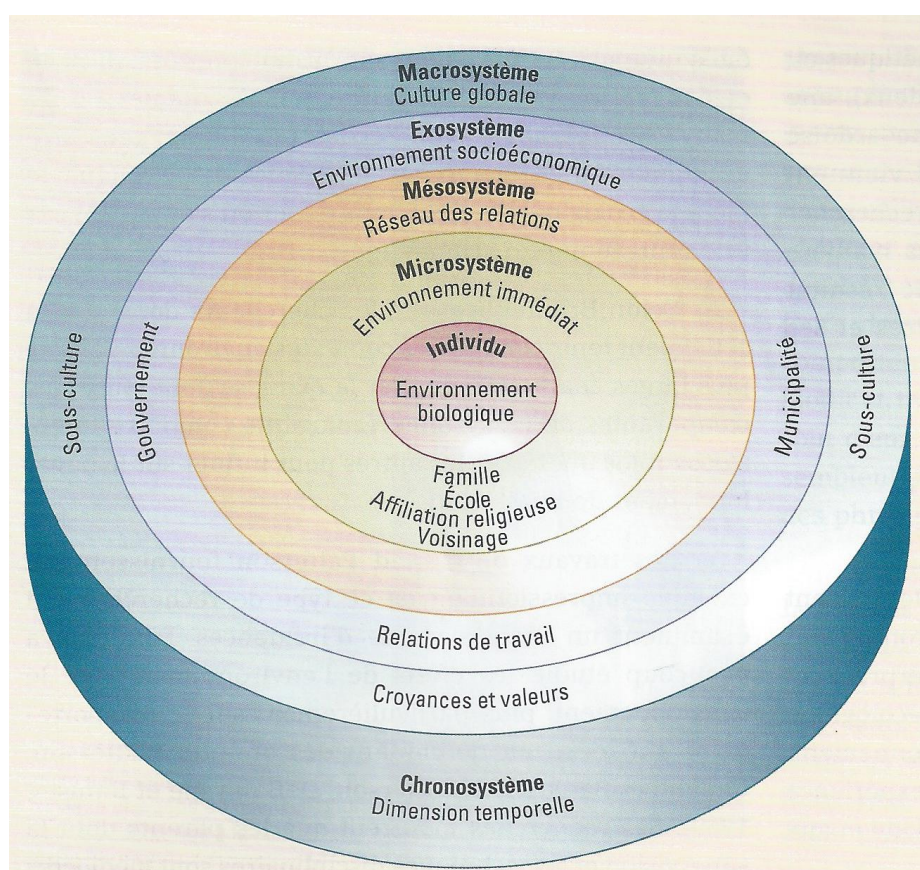


Figure 11. Représentation graphique du modèle écologique de Bronfenbrenner (1979) proposé par Bee et Boyd (2012)

Pour Bee & Boyd (2012), l'enfant, au centre du graphique, se développe en interaction avec différents milieux. Le microsystème correspond au milieu familial et scolaire. Les différentes interactions ayant lieu à ce niveau influencent chaque acteur. Le mésosystème, incluant le microsystème, comprend les différentes interactions entretenues par les acteurs du degré inférieur. Au sein de ce système, nous retrouvons les réseaux sociaux des personnes et les relations entre la famille et le milieu scolaire, par exemple. Le niveau suivant, appelé exosystème, n'implique pas directement l'enfant, mais a une influence sur celui-ci. Le macrosystème, quant à lui, correspond à la culture en général. Finalement, ces différents niveaux sont influencés par les évolutions et changements ayant lieu au fil du temps.

Le modèle écologique de Bronfenbrenner (1979) permettrait d'analyser certains résultats scolaires d'élèves en prenant en compte différents éléments pouvant influencer ces résultats, comme par exemple la disponibilité de livres à la maison, l'accès aux bibliothèques, l'impression que l'enfant a de lui-même, la perception de l'école, les différences de cultures et de croyances entre le monde scolaire et la famille, etc.

2.2.3. *Vygotsky*

« Le développement résulte de l'interaction entre la culture et la maturation de l'enfant. Ce développement surgit quand le milieu fournit les occasions et que ses demandes se situent à un niveau accessible pour l'enfant. » (Bee & Boyd, 2012, p. 27)

La pensée d'un enfant se développe grâce aux interactions avec ses pairs, mais également par le biais de l'exploration du milieu. Dans le développement de nouvelles capacités cognitives, un enfant est généralement accompagné par une personne disposant de compétences plus élevées. Cet accompagnement permet à l'apprenant de structurer et de façonner son expérience personnelle. (Bee & Boyd, 2012) Dans le cadre scolaire, un apprentissage peut survenir de manière impromptue, en fonction des activités et des questionnements proposés par l'enseignant. Cependant, il est important qu'une telle activité d'apprentissage se situe à la limite, comme le signale Vygotsky, de la zone proximale de développement. (Bee & Boyd, 2012)

« L'enfant assimile à l'école une langue étrangère tout autrement qu'il n'apprend sa langue maternelle. L'enfant ne commence jamais à assimiler sa langue maternelle par l'étude de l'alphabet, la lecture et l'écriture [...] . L'enfant assimile sa langue maternelle de manière non consciente et non intentionnelle alors que l'apprentissage d'une langue étrangère commence par la prise de conscience et l'existence d'une intention. » (Vygotsky, 1997)

Vygotsky établit une analogie entre les concepts scientifiques et l'apprentissage des langues. Pour lui, l'acquisition d'une nouvelle langue se réalise sur base des concepts et significations établis lors de l'assimilation de la langue maternelle. En outre, le développement de cette seconde langue renforce les compétences acquises en langue maternelle, l'identification du fonctionnement de sa propre langue et de son système de codification, puis leur généralisation. Une telle opération permet à l'enfant de conscientiser les opérations nécessaires à la communication, de les maîtriser, mais également de les généraliser. (Rochex, 1997, p. 125)

Comme le signalait Goethe : *« Qui ne connaît aucune langue étrangère ne connaît pas la sienne à fond. »*

Concernant le langage écrit, l'acquisition et le développement de celui-ci s'effectuent sur base de la maîtrise de l'oral. En effet, l'enfant, confronté à la symbolique représentative de la langue, modifie son rapport au langage oral. La « symbolique » et la codification du langage sont consciemment et volontairement adoptées par l'enfant. L'aspect phonique de la langue, quant à lui, l'est de manière inconsciente. La part écrite de la langue contraint donc l'enfant à une activité cognitive, à prendre conscience du processus de production orale. L'écrit est plus abstrait et moins centré sur les besoins de l'enfant. (Rochex, 1997, p. 125)

En outre, Vygotsky précise que la conscience que la langue maternelle n'est qu'un système arbitraire parmi d'autres entraîne chez les enfants bilingues une acuité linguistique unique. Cela rendrait par conséquent l'apprentissage de l'autre langue plus facile.

« Apprendre une langue étrangère revient [...] à exploiter des composantes procédurales déjà maîtrisées dans une langue maternelle, pour les appliquer à la construction d'une autre langue. L'acquisition d'une langue étrangère est alors une extension de l'acquisition de la langue maternelle, car dépendant de processus cognitifs de même nature. [...] les compétences qui doivent être développées pour mener à bien le traitement des première et seconde langues sont identiques. » (Bialystok, 1990)

Le rôle des adultes, en tant que représentants de la culture dans le processus d'acquisition du langage par l'enfant et d'appropriation par celui-ci d'une partie de la culture — de la langue — conduit à la description d'un nouveau type d'interaction qui joue un rôle déterminant dans la théorie de Vygotsky. En effet, outre l'interaction sociale dans cette théorie, il y a aussi une interaction avec les produits de la culture. Il va sans dire qu'on ne peut clairement séparer ni distinguer ces deux types d'interaction, qui se manifestent souvent sous forme d'interaction socio-culturelle. (Ivic, 1994)

Cette approche de l'enseignement des langues se retrouve principalement lors d'activités de groupe, lorsque les élèves doivent produire un objet (texte, présentation orale ou autre) et qu'ils travaillent en collaboration pour atteindre l'objectif poursuivi.

Le développement des capacités de l'élève dépend des tâches proposées. Pour que ce dernier évolue et développe ses compétences, ces tâches devraient se situer à un niveau de compétence légèrement supérieur à ce qui pourrait être attendu à ce moment des apprentissages.

En outre, l'apprentissage d'une langue moderne, chez les primo-arrivants, devrait être plus aisé puisqu'ils transposent des compétences développées lors de l'apprentissage de la langue d'enseignement à ce nouvel enseignement.

2.3. Les compétences en langues modernes

2.3.1. Essai de définition

Une compétence est « *une articulation routinière ou originale de ressources internes (savoirs, savoir-faire, attitudes, connaissances, savoir inventer) ou externes (réseaux personnels, bases de données, Internet, etc.), pour traiter efficacement une situation particulière appartenant à une famille de situations.* » (Le Boterf, 2010, cité par Raynal & Rieunier, 2012, p. 140)

D'autres auteurs vont dans le même sens pour définir ce terme de compétence. Parmi ceux-ci, le concept de compétence est défini comme « *la possibilité pour un individu de mobiliser de manière intériorisée et réfléchie un ensemble intégré de ressources en vue de faire face à toute situation appartenant à une famille de situations.* » (Roegiers, 2010, p. 242)

Romainville, quant à lui, définit une compétence comme « un ensemble articulé de ressources diverses (savoirs, savoir-faire, attitudes) que la personne « compétente » est capable de mobiliser pour affronter avec efficacité une situation ou résoudre un problème. » (Romainville, 2009)

Une autre définition possible de ce terme consiste en « *la mise en oeuvre de stratégies personnelles de traitement de l'information pour résoudre une situation originale [...].* » (Raynal & Rieunier, 2012, p. 140)

Ce concept de compétence, bien que datant d'environ cinquante ans, est encore difficilement mis en application dans l'enseignement, sans doute du fait que peu d'auteurs se risquent à expliquer aux enseignants comment les mettre en oeuvre. (Raynal & Rieunier, 2012, p. 140)

Le concept de compétence prend sa source dans le mouvement cognitiviste, et ce dès 1956. En linguistique, Chomsky reprend le terme de compétence pour désigner « *cette entité inobservable qui se manifeste par l'intermédiaire de la performance.* » (Raynal & Rieunier, 2012) Cette approche est également précisée par Perrenoud : « *Chomsky a utilisé ce vocable pour décrire la capacité d'un locuteur de produire un ensemble virtuellement illimité d'énoncés appartenant à sa langue sans puiser dans une « réserve ». La compétence est en quelque sorte un mécanisme de production d'actes et de paroles qui affranchit le sujet de l'appropriation d'une liste préétablie.* » (Perrenoud, 2011, cité par Raynal & Rieunier, 2012)

En d'autres termes, le terme de compétence désigne la capacité d'une personne à trouver une solution à une situation inédite, en faisant preuve d'inventivité et de créativité.

Comme signalé précédemment, une compétence n'est pas directement évaluable. Elle ne peut l'être que par le biais d'une performance qui ne peut donc être réalisée que dans des situations concrètes. Lorsque l'élève aura fourni la tâche demandée, nous serons donc en présence de sa performance, c'est-à-dire ou l'actualisation de savoirs ou de compétences. La question posée par Raynal et Rieunier est : « *À partir de combien de performances réussies est-on en droit de conclure que la compétence est maîtrisée ?* » (Raynal & Rieunier, 2012, p. 142)

Au niveau législatif, la Fédération Wallonie-Bruxelles définit le concept de compétence en ces termes : « *aptitude à mettre en oeuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches.* » (Fédération Wallonie-Bruxelles, 1997). Outre cet aspect légal, les Socles de compétences précisent également que « *l'objectif particulier du cours de langues modernes est la COMMUNICATION; celle-ci s'articule autour des quatre compétences : ÉCOUTER, PARLER, LIRE, ÉCRIRE dans le cadre des champs thématiques répertoriés par le Conseil de l'Europe.* » (Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche Scientifique, 2013, p. 51) Pour chacune de ces compétences, ce même document précise également que :

- « *écouter, c'est comprendre des messages oraux ;*
- *parler, c'est produire un message oral compréhensible ;*
- *lire, c'est comprendre un message écrit ;*

- *écrire, c'est produire un message écrit compréhensible.* » (Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche Scientifique, 2013)

Concernant la compétence « lire », il faut entendre, pour le niveau d'enseignement concerné par notre recherche, c'est-à-dire la fin de l'enseignement fondamental, « *la capacité à comprendre des phrases très simples, et plus spécifiquement repérer des mots-clés et en comprendre le sens.* » (Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche Scientifique, 2013)

Outre cette compétence spécifique à la seconde langue, d'autres, transversales, seront également utilisées par les élèves, par exemple « *construire du sens à partir d'éléments connus* » (Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche Scientifique, 2013, p. 54), mais également « *percevoir et réagir à l'objectif de lecture.* » (Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche Scientifique, 2013, p. 54)

Dans le cadre de notre recherche, nous entendons par compétence « lire », la capacité d'un élève à analyser un document écrit, à identifier des éléments-clés et à les comprendre ainsi qu'à les utiliser dans un contexte inédit.

La particularité de l'apprentissage d'une seconde langue est que cette dernière évolue sans arrêt. Une langue connaît différentes formes, structures et usages en fonction des situations rencontrées. La connaissance définitive d'une langue est donc subjective. « *Il est préférable de renoncer au modèle du locuteur autochtone, du bilingue parfait, mais de considérer un apprenant comme un plurilingue polymorphe en puissance, c'est-à-dire de le préparer à utiliser ses compétences linguistiques en fonction des objectifs et des situations de communication.* » (Defays & Deltour, 2003, p. 157)

En outre, dans le cadre des cours de langues, il est difficile de distinguer les différentes compétences les unes des autres. En effet, plusieurs, aussi bien disciplinaires que transversales sont nécessaires à la compréhension d'un texte. De plus, la spécification des compétences nécessaires à la maîtrise de la langue est tout aussi difficile à réaliser puisqu'elles portent aussi bien sur les domaines cognitifs, sociaux que psychologique. (Defays & Deltour, 2003) Dans une perspective de communication, il est donc intéressant de se pencher sur le postulat suivant, proposé par Defays et Deltour (2003) : *« Pour communiquer, nous recourons à un ensemble de compétences multiples, variées et interconnectées parmi lesquelles le vecteur linguistique ne se présente jamais sous une forme élémentaire, ni de manière isolée, mais en combinaison et en interaction systématique avec les différents aspects de notre personnalité et de notre vie en société. »* (Defays & Deltour, 2003) Dans cette approche des compétences de communication, Defays et Deltour (2003) proposent une représentation graphique de l'interconnexion entre les différents composants de cette compétence.

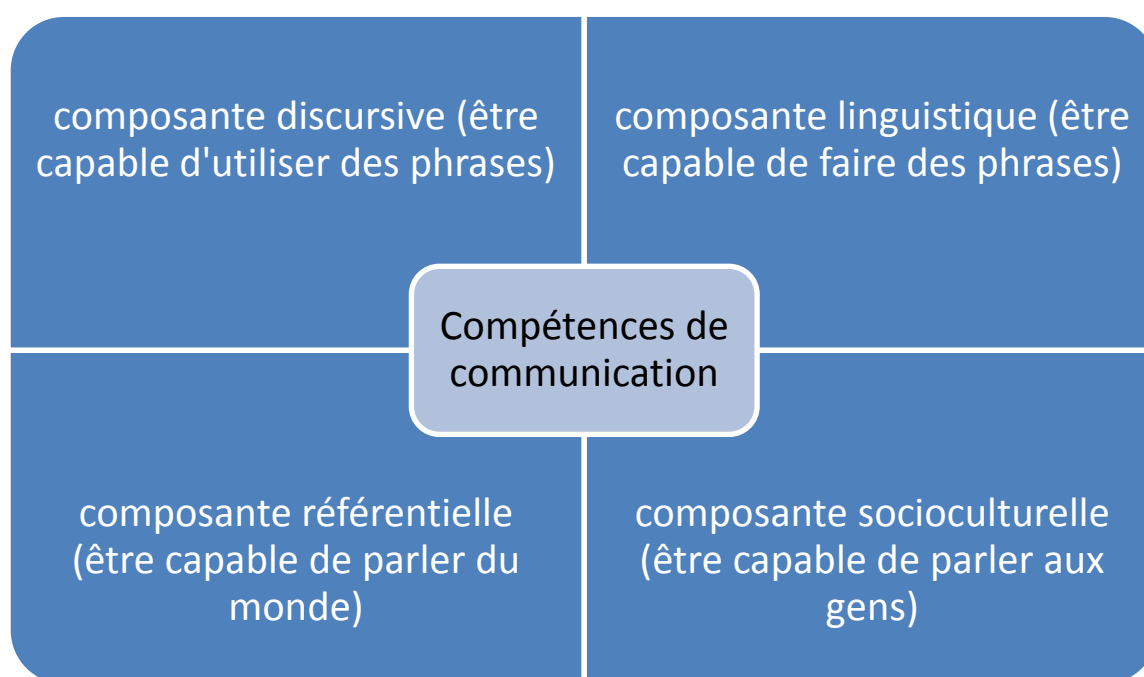


Figure 12. Interconnexion des différentes composantes de la communication (Defays & Deltour, 2003)

Dans le contexte des cours de langues, ces composantes de base permettront à l'enseignant d'analyser les enjeux communicatifs. *« Elles s'y présenteront combinées dans une série de fonctions langagières dont voici les principales [...] :*

- *poser des actes sociaux ;*
- *obtenir / transmettre une information factuelle ;*
- *poser des actes incitatifs ;*
- *prendre des attitudes affectives ;*
- *prendre des attitudes intellectuelles. » (Defays & Deltour, 2003)*

Les différentes perspectives d'une activité d'apprentissage peuvent être combinées, afin de souligner leur interconnectivité et leur complémentarité. En guise d'illustration de leur analyse, Defays et Deltour (2003) proposent le schéma suivant :

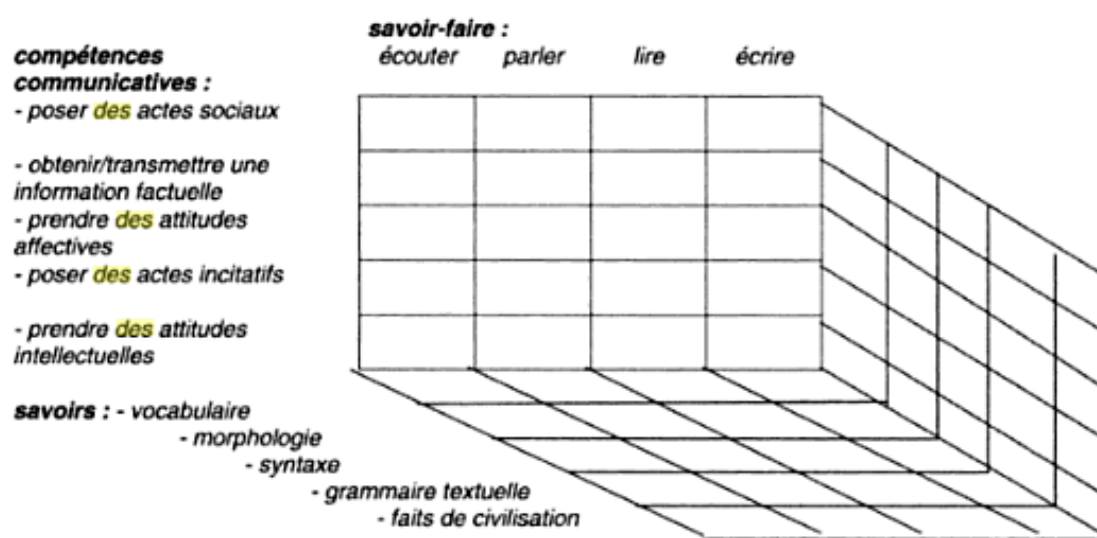


Figure 13. Interconnectivité entre savoir-faire, compétences et savoirs (Defays & Deltour, 2003)

Il est important, lors de l'analyse d'une activité d'apprentissage, de garder en mémoire les connexions entre les différents composants de la langue. Effectivement, dans une perspective de développement des capacités linguistiques, il est primordial de réaliser et d'intensifier les liens entre les savoir-faire, les compétences communicatives et les savoirs. Sans un certain degré de maîtrise des savoirs, il sera difficile pour une personne de comprendre ou de se faire comprendre dans une autre langue. De même, les différents savoir-faire sont tributaires des contextes et objectifs de communication, ces derniers influençant donc les compétences à mobiliser afin de résoudre la tâche demandée.

2.3.2. *Les interactions didactiques et sociales dans le cadre des cours de langues*

« *L'interaction a trait à tout échange langagier entre au moins deux interlocuteurs, en l'occurrence, l'enseignant et les apprenants, et les apprenants entre eux.* » (Germain, 1991, p. 107)

Par contre, concernant les interactions didactiques, c'est-à-dire les différents échanges se déroulant lors d'un apprentissage scolaire, il est important de signaler que ces dernières suivent certaines règles et sont différentes des interactions sociales à proprement parler. Elles se déroulent dans un cadre spatio-temporel spécifique, le statut des différents intervenants est déséquilibré, les différents participants ont des droits et des obligations spécifiques, etc. (Germain, 1991)

Ces différentes caractéristiques se vérifient quel que soit le domaine d'apprentissage. Par contre, concernant la seconde langue, elles ont des impacts non négligeables sur l'interaction sociale, par exemple « *les répétitions importantes du discours, le double rôle de l'apprenant, les liens entre les différents domaines de la langue, les conflits entre les règles établies et les croyances, la modification des sources originales dans un but d'apprentissage, etc.* » (Cicurel, 1988)

Pour saisir le lien entre l'interaction sociale et les aspects cognitifs de l'apprentissage, la différenciation entre ce que l'enseignant apporte lors des échanges et ce que l'apprenant en retire effectivement est une approche envisagée par différents professionnels de l'éducation. Comme le signale Germain, « *dans une perspective cognitiviste, l'interaction sociale est considérée comme favorisant le déclenchement de processus internes, permettant de faire des liens entre la connaissance que possède déjà l'individu et les nouvelles connaissances à acquérir.* » (Germain, 1991, p. 112)

Bien que le travail par compétences soit un élément essentiel de l'apprentissage des langues, il est important de ne pas oublier l'impact des interactions qui se déroulent lors de ces activités. L'apport de Germain quant à l'influence des relations interpersonnelles illustre l'impact de l'enseignant sur les apprentissages. En fonction de la relation entretenue avec les élèves, les résultats de ces derniers peuvent être distincts d'un établissement à l'autre, voire même d'une classe à l'autre.

2.4. Conclusion

Notre étude portait sur le développement des compétences linguistiques et la comparaison de l'évolution de la compétence en lecture entre deux groupes d'individus, les « primo-arrivants » pris au sens large du terme, c'est-à-dire les élèves dont la langue parlée à la maison diffère de celle d'enseignement, et, d'un autre côté, les élèves « francophones ». Ainsi un inventaire de la littérature scientifique et législative nous a-t-il permis de stabiliser et de consolider notre question de recherche.

En outre, cette revue de la littérature a apporté un nouvel éclairage aux compétences évaluées lors de notre recherche et précisé certains termes qui, bien que faisant partie du langage courant dans le monde de l'enseignement, portent encore parfois à confusion.

Si un primo-arrivant est généralement identifié et caractérisé comme une personne étant arrivée récemment sur le territoire et ne maîtrisant pas la langue du pays d'accueil, cette non-maîtrise peut être considérée comme un « avantage » lors de l'apprentissage d'une langue seconde, voire une troisième langue étrangère.

Après avoir défini le terme « primo-arrivant » comme tout élève dont la langue usuelle utilisée dans le cadre familial diffère de la langue d'enseignement, nous avons cherché à définir ce qu'était l'apprentissage des langues. Pour ce faire, différentes approches ont été envisagées dont, entre autres, le bilinguisme, l'apprentissage en immersion linguistique et l'intercompréhension. La revue de la littérature nous a permis d'affiner notre compréhension de ces différents termes. Une personne pourra être considérée comme bilingue si elle est capable de parler une langue à la maison, mais pas à l'école et une autre langue à l'école, mais pas à la maison. En d'autres termes, un « primo-arrivant » pourra être considéré comme bilingue, puisqu'il parle le français à l'école et une autre langue à la maison. Par contre, comme le signale Abdelilah-Bauer (2008), nous nous retrouvons dans le cadre d'un bilinguisme tardif, puisqu'il aura eu lieu, dans la majorité des cas, après l'âge de six ans.

Les primo-arrivants, ne maîtrisant pas nécessairement la langue d'enseignement, il nous a semblé intéressant de faire le lien avec l'apprentissage en immersion linguistique. Après une définition de ce type d'apprentissage, une analyse de l'étude de Lecocq et al. (2007) apporta un premier éclairage quant à une compétence spécifique, la compréhension de la lecture chez des élèves suivant un cursus en immersion néerlandaise. En établissant un parallèle avec cette étude, il nous a été possible d'émettre l'hypothèse suivante : les résultats obtenus par les « primo-arrivants », lors de l'évaluation de la compréhension en français, sont-ils inférieurs à ceux des francophones ?

Une autre approche de l'apprentissage des langues fut celle de l'intercompréhension. Elle permet d'illustrer la stratégie mise en place dans une perspective de compréhension d'une information écrite grâce au contexte dans lequel cette dernière se trouve. Une telle stratégie, bien que difficilement évaluable, peut être un élément facilitateur de compréhension d'informations présentées dans un prospectus publicitaire.

Une deuxième partie de ce chapitre s'est penché sur l'apport de divers auteurs quant aux processus d'apprentissage et de développement du langage. L'approche écologique de Bronfenbrenner (1979) a permis d'affiner les résultats obtenus en fonction du contexte socioculturel de l'élève.

« *La pensée de Vygotsky [...] est une référence de base pour toute une population de scientifiques qui ont travaillé dans le domaine de l'acquisition des langues et de l'interaction et a donné lieu à une immense bibliographie.* » (Cavalli, 2005)

L'apprentissage d'une langue étrangère pourrait suivre la théorie des schèmes de Piaget. Effectivement, l'apprenant passe par une phase d'assimilation de nouveaux concepts, suivie de celle d'accommodation en complétant son un schème déjà existant et en terminant par le processus d'équilibration en réorganisant les différents concepts assimilés.

La troisième partie de ce chapitre, portant sur la définition d'une compétence et les interactions sociales et didactiques, permet d'affiner et de préciser des termes régulièrement utilisés en pédagogie, mais pouvant prêter à confusion par l'interconnexion entre les différents concepts d'une même compétence. Nous retiendrons, comme définition de la compétence compréhension à la lecture, la capacité d'un élève à analyser un document écrit, à identifier des éléments-clés, à les comprendre ainsi qu'à les utiliser dans un contexte inédit.

Concernant l'approche des interactions sociales et didactiques, nous reprendrons les dires de Germain (1991) : « *Dans une perspective cognitiviste, l'interaction sociale est considérée comme favorisant le déclenchement de processus internes, permettant de faire des liens entre la connaissance que possède déjà l'individu et les nouvelles connaissances à acquérir.* » Bien que cet aspect puisse être un élément de réponse à l'évolution des compétences langagières, celui-ci sera développé dans le cadre des perspectives futures du travail.

Approche empirique

1.Introduction

Le premier chapitre de cette recherche avait pour objectif de définir les concepts propres à l'apprentissage des langues.

Sur base de ce cadre théorique, nous poursuivrons par le cadre méthodologique.

Cette deuxième partie a comme objectif d'informer le lecteur des étapes principales ayant abouti à la réalisation de cette recherche.

Dans un premier temps, nous aborderons l'élaboration de la question de recherche, l'approche quantitative ainsi que l'échantillon.

Dans un second temps, nous présenterons les outils, c'est-à-dire les différents questionnaires utilisés lors de la recherche. Après cela, nous développerons nos méthodes de traitement des données ainsi que l'évolution des encodages.

À la suite de cette partie, une présentation et interprétation des résultats sera proposée. Enfin, nous conclurons et déterminerons les limites et perspectives de notre recherche.

2.Chapitre 2 : Fondements de notre méthodologie de recherche

2.1. Le processus de recherche

2.1.1. Origine de notre recherche

Par notre fonction au sein de l'enseignement, la situation des primo-arrivants confrontés à l'apprentissage d'une langue moderne est régulièrement rencontrée, et ce entre autres sur la zone de Bruxelles-Capitale.

Cette problématique de l'apprentissage des langues pour cette population spécifique est régulièrement soulevée par les équipes éducatives. Effectivement, ces dernières relèvent les difficultés rencontrées par les primo-arrivants devant, en plus du français, apprendre une autre langue et que donc les résultats obtenus par ces derniers sont généralement plus faibles que les francophones et qu'ils progressent moins rapidement que ces derniers. Dans le cadre professionnel, cette affirmation est régulièrement avancée par ces équipes éducatives afin d'expliquer l'écart entre ces deux groupes de population.

En outre, au début de notre recherche, peu d'information était disponible. En effet, bien que de nombreuses recherches aient été réalisées sur le thème de l'apprentissage des langues ou bien encore sur les primo-arrivants, peu de données portants sur la conjonction de ces deux thèmes avaient été identifiées. Les principales sources en rapport avec notre thématique portent principalement sur l'immigration et les élèves se situant en dehors de notre champ de recherche.

Par nos différents échanges avec les équipes éducatives, mais également par l'intérêt que nous portons sur l'apprentissage des langues et les zones que nous couvrons (Luxembourg, Namur, Verviers, Huy-Waremme et Bruxelles), cette problématique nous est dès lors apparue comme fondamentale. En effet, cette situation, principalement rencontrée dans des régions socioéconomiquement défavorisées, tend à s'étendre et se complexifier au fil du temps.

2.1.2. *La question de recherche*

Prenant appui sur le cadre théorique, notre question de recherche peut être formulée de la manière suivante :

« La maîtrise des compétences en lecture en langue moderne chez les « primo-arrivants » évolue-t-elle plus ou moins vite que chez les francophones ? »

Cette question de recherche nous permet d'émettre deux hypothèses :

« L'évolution du degré de maîtrise des compétences linguistiques en langue moderne chez les primo-arrivants évolue suivant une progression plus rapide que chez les élèves francophones. »

« Le niveau de maîtrise de la langue d'enseignement a une incidence sur l'apprentissage d'une seconde langue et n'entre pas en concurrence avec cette dernière. »

À ce stade de la réflexion, nous souhaitons attirer l'attention sur le fait que nous ne nous situons pas dans une perspective prédictive, mais plus exploratoire. Notre intention est, à partir d'une analyse de différentes évaluations ainsi que de la comparaison des résultats obtenus, d'apporter une réponse à cette question de recherche et d'affirmer ou d'infirmer nos hypothèses.

2.1.3. *La méthodologie : l'approche quantitative*

Dans une perspective de centration de nos objectifs de recherche, une approche quantitative est envisagée. Effectivement, l'objectif de notre recherche portant sur la comparaison de l'évolution des compétences en lecture entre deux groupes de populations – primo-arrivants et francophones – cette approche nous parut la plus adéquate.

Comme le précise Pelletier & Demers (1994), une recherche quantitative se définit « *par des mesures où, contrairement au qualitatif, les nombres importent et se prêtent à des fonctions mathématiques.* »

Nous avons envisagé ce type d'analyse afin d'apporter un éclairage quant aux compétences maîtrisées par des élèves de sixième primaire. Dans une perspective de comparaison, il nous semblait opportun d'évaluer la production de ces élèves, afin de déterminer le niveau de maîtrise que ces derniers possédaient. Comme l'avait explicité Chomsky et repris par Raynal et Rieunier, une compétence est « *cette entité inobservable qui se manifeste par l'intermédiaire de la performance.* » (Raynal & Rieunier, 2012).

Afin de répondre à notre question de recherche, il nous est apparu qu'un testing en deux temps des élèves était indispensable, et ce en français et en langue moderne ; le testing de français servant de base à notre deuxième hypothèse. Cet aspect sera développé plus tard dans ce travail.

En outre, notre recherche portant sur la comparaison de l'évolution de la compétence « lire » en langue moderne, nous avons décidé de tester uniquement les élèves en dernière année de l'enseignement fondamental. Effectivement, l'obligation de dispenser l'apprentissage d'une langue moderne s'applique au degré supérieur de l'enseignement fondamental, soit en cinquième et sixième primaires. Par ailleurs, le choix de ce niveau nous a semblé le plus opportun puisque les élèves avaient, au minimum, un an d'apprentissage de cette langue moderne.

2.1.4. L'échantillon

2.1.4.1. Changement de zone géographique

L'échantillon envisagé lors de la réalisation de notre recherche comprenait des élèves de sixième primaire suivant un cursus traditionnel – c'est-à-dire inscrits dans un établissement d'enseignement fondamental ne dispensant pas d'apprentissages en immersion linguistique.

Dans un premier temps, nous avons envisagé de réaliser notre recherche sur la zone de Bruxelles. En effet, elle comprend une population allochtone relativement importante. À titre d'illustration, l'annexe 1 donne les mouvements de population scolaire entre la Région de Bruxelles-Capitale et les autres régions.

La proportion d'élèves issus de régions autres ou hors Belgique représente 12,36% de l'ensemble de la population scolaire de la Région Bruxelles-Capitale. Par contre, comme indiqué dans les notes, le total scolarisé comprend l'enseignement des Communautés française et flamande. De plus, le tableau de l'annexe 1 ne reprend pas les élèves déjà scolarisés dans cette zone et ne maîtrisant pas la langue d'enseignement.

En outre, sur base des indicateurs de l'enseignement (ETNIC, 2014, p. 15), il est possible de constater que la population scolaire fréquentant l'enseignement fondamental est en augmentation, et ce peu importe le lieu de domicile de l'élève (tableau 1). Ce tableau donne un premier aperçu de l'origine des élèves, mais il ne prend en compte que le domicile de ces derniers, et non l'origine de ceux-ci.

Tableau 1: Évolution de la population scolaire de l'enseignement fondamental selon le lieu de domicile

Niveaux	Domicile	Effectifs 2006-2007		Effectifs 2012-2013		Perspective 2018-2019
Maternel	Bruxelles / Wallonie	170313		182092		183560
	Région flamande	3825		4177		4151
	Étranger	1536	+6,9%	1604	+0,8%	1604
Primaire	Bruxelles / Wallonie	304217		316774		334854
	Région flamande	9057		9604		10546
	Étranger	3277	+4,2%	3386	+5,8%	3386

Ces différents éléments justifiaient donc ce choix de Bruxelles comme terrain d'étude. Malheureusement, à cause de notre fonction exercée au sein de l'enseignement et dans un souci de déontologie, notre hiérarchie nous a demandé de réaliser notre recherche sur une zone ne dépendant pas de notre juridiction. Dès lors, le choix de la zone « Liège » fut arrêté. En effet, ces deux zones, bien que disposant de caractéristiques propres, offrent une certaine similitude vis-à-vis de la population.

2.1.4.2. Élaboration

Afin de constituer un échantillon adéquat, un courrier fut envoyé à l'ensemble des établissements en enseignement différencié de la zone de Liège. Ce courrier (annexe 2)

présentait les objectifs généraux de notre recherche et demandait aux différents chefs d'établissement leur accord pour tester leurs élèves de sixième primaire.

Ce choix arbitraire, basé sur le listing fourni par le Service Général de l'Inspection de l'enseignement fondamental, avait comme finalité d'assurer une population disposant d'un indice socioculturel faible et d'augmenter la proportion d'élèves primo-arrivants. Sur un total de quarante-neuf envois, douze retours nous sont parvenus dont sept réponses positives, et ce malgré la prise en charge des frais de port, une enveloppe timbrée et libellée étant jointe à l'envoi.

Un premier constat peut déjà être formulé à ce moment. Sur l'ensemble des établissements contactés, tous réseaux confondus, seul l'enseignement officiel subventionné a accepté de participer à la recherche.

Bien que les envois aient été directement adressés aux chefs d'établissement, le fait est qu'ils devaient demander l'autorisation du Pouvoir Organisateur. Cette contrainte fut constatée lors des contacts téléphoniques pour la planification des dates de testing.

Les différentes passations, ainsi que les corrections et encodages, furent tous administrés et gérés personnellement, aucune aide extérieure n'ayant été réclamée. Cette organisation nous permit de garder la main sur les questions éventuelles d'organisation, de disposer de critères de correction identiques pour chaque phase et d'éviter le risque de divulgation des résultats en dehors des établissements concernés.

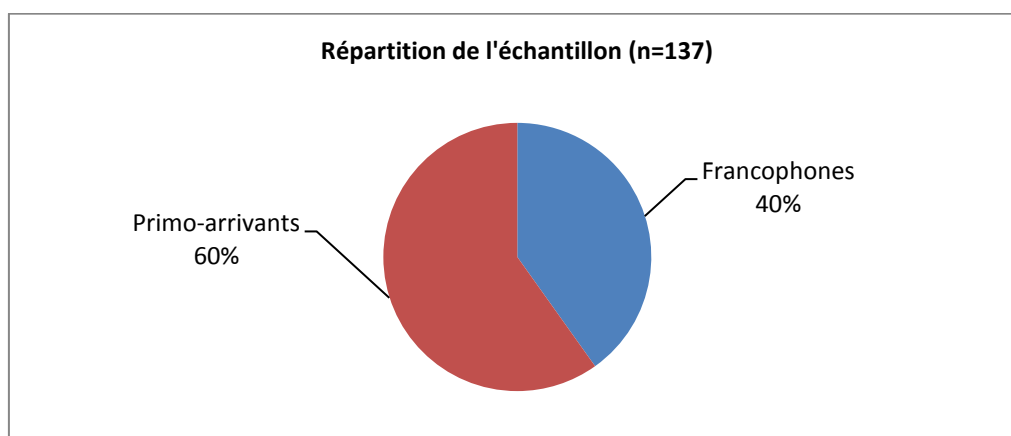
2.1.4.3. Description de l'échantillon

Comme précisé plus haut, le public cible de notre recherche était constitué d'élèves de sixième primaire. Ce choix nous a permis de disposer d'un échantillon ayant déjà eu un cours de seconde langue depuis un an et demi. En effet, le décret « cadre » précise, en son article 7, que « *Sans préjudice de l'article 10 de la loi du 30 juillet 1963 concernant le régime linguistique dans l'enseignement, l'apprentissage à communiquer dans une langue moderne autre que le français comprend au moins deux périodes hebdomadaires en cinquième et en sixième primaire.* » (Fédération Wallonie-Bruxelles, 1998)

2.1.4.3.1. Nombre d'élèves

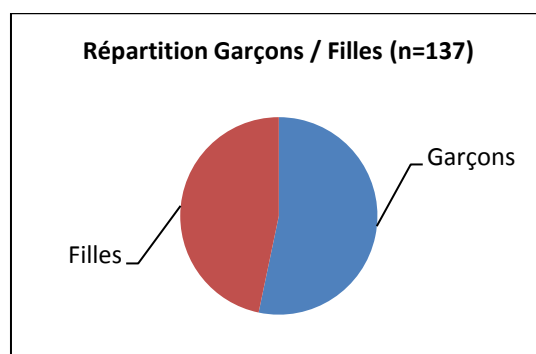
L'ensemble des élèves de sixième primaire de sept établissements scolaires différents a été testé, ce qui représente un total de 137 élèves.

Les figures 14 et 15 donnent les caractéristiques de l'échantillon en fonction de la langue parlée dans le cercle familial, du sexe. La figure 16, quant à elle, donne la répartition par sexe en fonction de la langue parlée.



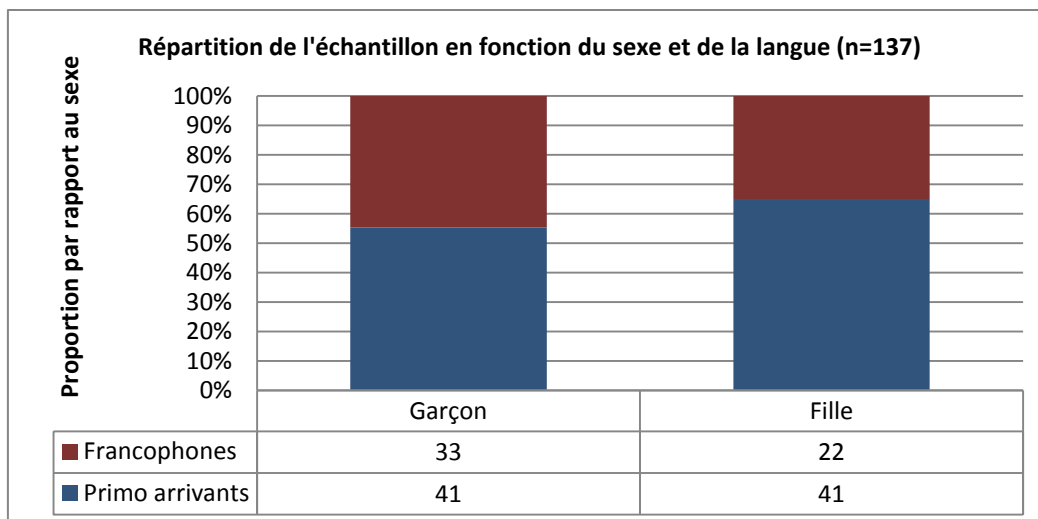
	n=137	
Francophones	40,15%	n=55
Primo-arrivants	59,85%	n=82

Figure 14. Répartition de l'échantillon Francophones - Primo-arrivants



	n=137	
Garçons	54,01%	n=74
Filles	45,99%	n=63

Figure 15. Répartition en fonction du sexe



	n=137	
Garçons francophones	24,09%	n=33
Garçons primo-arrivants	29,92%	n=41
Filles francophones	16,06%	n=22
Filles primo-arrivantes	29,92%	n=41

Figure 16. Répartition en fonction du sexe dans les deux groupes considérés

2.1.4.3.2. Retard scolaire

Comme l'illustre le tableau 2, pour l'ensemble de l'échantillon, 72,99% des élèves sont en avancement normal par rapport à leur année de naissance (2003). En comparant ce pourcentage avec la moyenne en Fédération Wallonie-Bruxelles, de 88% (ETNIC, 2014), une différence de près de 15% a été constatée entre ces deux moyennes.

Tableau 2. Retard scolaire global, en nombre d'années, exprimé en pourcents

	n=137
3	0,73%
2	5,84%
1	19,71%
0	72,99%
-1	0,73%

En affinant l'analyse de ce retard scolaire pour notre échantillon, en fonction de la variable « francophone – primo-arrivant », le tableau 3 montre que les primo-arrivants ont tendance à être plus en retard que leurs homologues francophones.

Tableau 3. Retard scolaire, en nombre d'années, exprimé en pourcents en fonction du critère "francophone - primo-arrivant

	n=137	
	Francophones	Primo-arrivants
3	0,00%	0,73%
2	0,73%	5,11%
1	6,57%	13,14%
0	32,12%	40,88%
-1	0,00%	0,73%

2.2. Les outils : évaluations diagnostiques élaborées par la Commission des outils

Dans cette partie du travail, nous présenterons les différents documents proposés aux élèves. À chacun d'eux seront jointes l'identification des compétences évaluées ainsi qu'une analyse.

2.2.1. *Le choix des outils*

Le dispositif empirique adopté pour la collecte des données relatives à notre recherche fut l'utilisation d'évaluations diagnostiques mises sur pied par la Commission des outils. La présentation des outils sera réalisée dans les sections suivantes. L'utilisation de telles évaluations nous a semblé la plus opportune, vu qu'elles permettent de réguler l'apprentissage, de renseigner l'enseignant et l'élève sur les forces et les faiblesses, les progrès et les difficultés rencontrées, mais également d'apporter des remédiations éventuelles.

De plus, dans le cadre professionnel, ces différents outils sont peu connus des équipes éducatives.

En outre, comme le précise le site officiel de la Fédération Wallonie-Bruxelles, « *les outils présentés ci-dessous constituent des exemples d'évaluation de compétences construits à partir des Socles. Ils ont été élaborés par un groupe de travail interréseaux et testés dans des écoles* » (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2009).

2.2.1.1. Le français

2.2.1.1.1. *Compétences évaluées*

Les compétences testées lors de cette évaluation portent sur la compréhension à la lecture, et plus spécifiquement sur :

- Orienter sa lecture en fonction de la situation de communication ;
- Repérer une information ;
- Élaborer des significations ;
- Déterminer les informations essentielles et secondaires.

2.2.1.1.2. *Analyse de l'épreuve*

Cette évaluation, présentée en annexe 3, comportait deux parties distinctes : un dossier de lecture reprenant différents documents et une série de questions portant sur ces documents. Le dossier de lecture, composé de trois documents distincts, évoquait une découverte archéologique.

Le questionnaire à proprement parler comportait deux séries de questions évaluant la compréhension de la lecture. La première série – questions 1 à 3 – se focalisait essentiellement sur le dossier de lecture. La seconde partie – questions 4 à 7 – quant à elle n'était pas en lien avec la première.

Un total de 39 items, regroupés en 4 ensembles de compétences, devaient être complétés par les élèves

Le tableau 4 reprend les différentes compétences évaluées associées aux identifiants des items.

Tableau 4. Répartition des items par compétences évaluées

Compétence évaluée	Item
Orienter sa lecture en fonction de la situation de communication	Q1.1, Q1.2, Q1.3, Q4
Repérer une information	Q3A2, Q3B2, Q3C2, Q3D2, Q3E2, Q3F2, Q3G2, Q3H2, Q3I2, Q3J2, Q3K2, Q3L2
Élaborer des significations	Q5.1, Q5.2, Q7.1, Q7.2, Q7.3, Q7.4
Déterminer les informations essentielles et secondaires	Q2, Q3A1, Q3B1, Q3C1, Q3D1, Q3E1, Q3F1, Q3G1, Q3H1, Q3I1, Q3J1, Q3K1, Q3L1, Q6A, Q6B, Q6C, Q6D

2.2.1.2. La langue moderne

2.2.1.2.1. Compétences évaluées

Les compétences testées lors de cette évaluation portent sur la compréhension à la lecture, et plus spécifiquement sur :

- Orienter sa lecture en fonction de la situation de communication ;
- Repérer une information ;
- Déduire le sens ;
- Comprendre un message.

2.2.1.2.2. Analyse de l'épreuve

Comme pour l'épreuve en français, celle de langue (annexe 4 et 5) était composée de deux parties distinctes : un dossier de lecture reprenant un prospectus publicitaire pour un camp sportif se déroulant dans le pays de la langue étudiée par l'élève et un questionnaire subdivisé en deux sections : un courriel rédigé en français et à compléter en fonction des informations présentes dans le prospectus et une série de questions vérifiant la compréhension dudit prospectus.

L'épreuve de langue moderne du temps 2 évalue les mêmes compétences que celle du temps 1. Effectivement, le texte de base (prospectus), identique lors des deux phases, était suivi de

questions similaires. Ces questions différentes entre le questionnaire A et B demandaient aux élèves de retrouver un même type d'information³. Concrètement, les élèves ayant reçu le questionnaire A au temps 1 disposaient du questionnaire B au temps 2 et vice-versa.

Un total de 35 items, regroupés en quatre ensembles de compétences, devaient être introduits par les élèves.

Le tableau 5 reprend les différentes compétences évaluées associées aux identifiants des items.

Tableau 5. Répartition des items par compétences évaluées

Compétence évaluée	Item
Orienter sa lecture en fonction de la situation de communication	Q1.1
Repérer une information	Q1.2, Q1.3, Q1.4, Q1.5, Q1.6, Q1.13, Q2.1, Q2.2, Q3, Q4, Q6
Déduire le sens	Q1.12, Q1.16, Q1.17, Q9, Q10.1, Q10.2
Comprendre un message	Q1.7, Q1.8, Q1.9, Q1.10, Q1.11, Q1.14, Q1.15, Q1.18, Q1.19, Q1.20, Q1.21, Q1.22, Q1.23, Q5, Q7, Q8.1, Q8.2

2.2.1.3. Le questionnaire « élève »

Ce questionnaire, présenté en annexe 6, est basé sur celui proposé lors des épreuves PIRLS (TIMMS & PIRLS International Study Center, 2011) et nous a permis de collecter une série d'informations sur les élèves. Celles-ci, portant sur des données socio-démographiques, le temps de lecture, l'accès aux livres, les impressions des élèves en tant que lecteurs, permettront de nuancer les résultats de notre recherche.

Ce questionnaire nous a permis d'identifier les francophones des primo-arrivants. Pour rappel, nous entendons par primo-arrivant tout enfant dont la langue parlée dans le cadre familial diffère de la langue d'enseignement.

³ Pour plus d'informations, les annexes 3 et 4 donnent les épreuves utilisées en langues modernes. La présentation en vis-à-vis permet de comparer la version A et B.

2.2.1.4. Le questionnaire « école »

Ce questionnaire (annexe 7) était à destination des chefs d'établissement. Envoyé en format électronique, il était à compléter en ligne et visait à collecter des informations sur le type de population, le nombre d'années de langue organisées, la perception des langues, etc.. Des sept établissements faisant partie de l'échantillon, seuls trois questionnaires nous ont été retournés. Il nous a donc été impossible de prendre en compte ces informations collectées puisqu'elles ne représentaient pas un nombre suffisant.

2.2.1.5. Analyse croisée des items

Sur la base des tableaux présentés précédemment, il est possible d'établir une série d'items évaluant les mêmes compétences en français et en langue moderne. Le tableau 6 présente cette analyse croisée. Ce tableau commun permet également d'identifier les compétences les plus sollicitées.

Tableau 6. Tableau récapitulatif incluant l'ensemble des items répartis par langue et compétences

Compétences	Items	
	Français	Langue
Orienter sa lecture en fonction de la situation de communication	Q1.1, Q1.2, Q1.3, Q4	Q1.1
Repérer une information	Q3A2, Q3B2, Q3C2, Q3D2, Q3E2, Q3F2, Q3G2, Q3H2, Q3I2, Q3J2, Q3K2, Q3L2	Q1.2, Q1.3, Q1.4, Q1.5, Q1.6, Q1.13, Q2.1, Q2.2, Q3, Q4, Q6
Élaborer des significations / Déduire le sens	Q5.1, Q5.2, Q7.1, Q7.2, Q7.3, Q7.4	Q1.12, Q1.16, Q1.17, Q9, Q10.1, Q10.2
Déterminer les informations essentielles et secondaires / Comprendre un message	Q2, Q3A1, Q3B1, Q3C1, Q3D1, Q3E1, Q3F1, Q3G1, Q3H1, Q3I1, Q3J1, Q3K1, Q3L1, Q6A, Q6B, Q6C, Q6D	Q1.7, Q1.8, Q1.9, Q1.10, Q1.11, Q1.14, Q1.15, Q1.18, Q1.19, Q1.20, Q1.21, Q1.22, Q1.23, Q5, Q7, Q8.1, Q8.2

2.2.2. *L'évolution des outils*

Dans un premier temps, plusieurs évaluations avaient été imaginées. Afin de tester la maîtrise des compétences en lecture en français, l'utilisation d'épreuves antérieures réalisées et administrées par le réseau officiel subventionné de la province du Luxembourg fut envisagée. Ces épreuves, disponibles en ligne et pour différents niveaux d'enseignement, avaient l'avantage d'être réalisées conjointement par différents enseignants, chefs d'établissements et conseillers pédagogiques. Par contre, s'agissant d'épreuves sommatives, l'objectif diagnostique n'était pas rencontré. En effet, de telles épreuves tentent à « sanctionner » l'acquisition de compétences à un moment donné et non à identifier des difficultés éventuelles ou à évaluer la progression des élèves.

Cette réflexion fut également menée concernant les épreuves en langues modernes. Dans un premier temps, nous avions pensé tester les élèves en compréhension de l'écrit et de l'oral, et ce dans les trois langues (anglais, néerlandais et allemand). Après réflexion et analyse des épreuves envisagées, une centration sur la compétence « compréhension de l'écrit » fut réalisée.

Afin de disposer d'un nombre suffisant d'items par compétences, le choix d'utilisation d'épreuves diagnostiques fut donc arrêté. En effet, pour les évaluations externes non certificatives en langues modernes, le nombre d'items, pour la compréhension de l'écrit, était de cinq, répartis en deux compétences principales, à savoir « déduire le sens » et « comprendre un message », ce faible nombre d'items permettant difficilement d'obtenir un nombre suffisant de données.

2.2.3. La collecte des données

Afin de comparer l'évolution de la compétence « compréhension de l'écrit en langue moderne », la collecte des données fut réalisée en deux temps.

Nous rappelons que cette collecte fut précédée de l'envoi du courrier aux chefs d'établissement, suivi d'un contact téléphonique afin de planifier les différentes phases du testing. Lors de ces différents contacts, nous reprécisions les objectifs et finalités de notre

recherche. Nous faisons également la distinction entre la recherche effectuée et notre fonction au sein de l'enseignement, en précisant que notre étude n'intervenait pas dans le cadre professionnel.

Cette collecte, ainsi que les étapes suivantes, furent administrées et gérées personnellement, la volonté de prendre en charge les moments clés de notre recherche étant de rester maître de notre outil, mais également d'avoir un impact minimum sur le fonctionnement des établissements scolaires.

2.2.3.1. *Les conditions*

Les différentes phases du testing se sont toutes déroulées au sein des établissements, sur une période de deux semaines.

Pour rappel, dans un souci d'équité vis-à-vis des élèves, mais également afin de minimiser les risques de « dérapages » lors des passations, ces dernières, ainsi que les corrections et encodages, furent tous administrés et gérés personnellement, aucune aide extérieure n'ayant été réclamée. Cette organisation nous permet de garder la main sur les questions éventuelles d'organisation, de disposer de critères de correction identiques pour chaque phase et d'éviter le risque de divulgation des résultats en dehors des établissements concernés.

Lors de la phase une, ayant eu lieu entre du 13 au 23 janvier 2015, les élèves furent testés en français puis en langue moderne. Une pause de 15 minutes était prévue entre les épreuves, qui se déroulaient de part et d'autre de la récréation du matin. La première épreuve proposée aux élèves fut celle de français. Effectivement, cette dernière étant la plus longue, il était important de commencer par elle. À la suite de ce testing, les élèves reçurent le questionnaire élève.

La phase deux du testing se déroulait huit semaines plus tard, à savoir du 29 mars au 03 avril 2015. Il s'agissait de minimiser l'effet maître sur les apprentissages. Effectivement, dans chaque établissement faisant partie de l'échantillon, l'enseignant était différent. Elle ne comportait que l'évaluation en langue moderne. Lors de cette seconde phase, les directions reçurent les résultats bruts pour le français et la langue moderne. Ces résultats, présentés en

format informatique, ne portaient que sur les élèves de l'établissement visé, pour éviter toute comparaison entre établissements.

Lors des différentes phases, les titulaires de sixième primaire étaient présents si ces derniers n'avaient pas de classe à deux niveaux, c'est-à-dire une classe de cinquième et sixième primaire, ce qui fut le cas dans trois des établissements. Les professeurs de seconde langue, fonctionnant sur plusieurs établissements, ne se trouvaient pas sur le site, exception faite pour deux d'entre eux.

À la clôture de la phase 2, une rencontre avec la direction de l'établissement fut réalisée. Cette rencontre informelle avait pour objectif de remercier ces derniers, ainsi que le Pouvoir Organisateur, du temps accordé pour la réalisation de notre recherche.

2.2.3.2. *Déroulement des testings*

Afin de rendre la lecture de la section précédente plus aisée, deux figures illustrant les étapes principales de notre recherche. La figure 17 présente les différentes étapes du testing et la figure 18 donne le cheminement global de notre recherche.

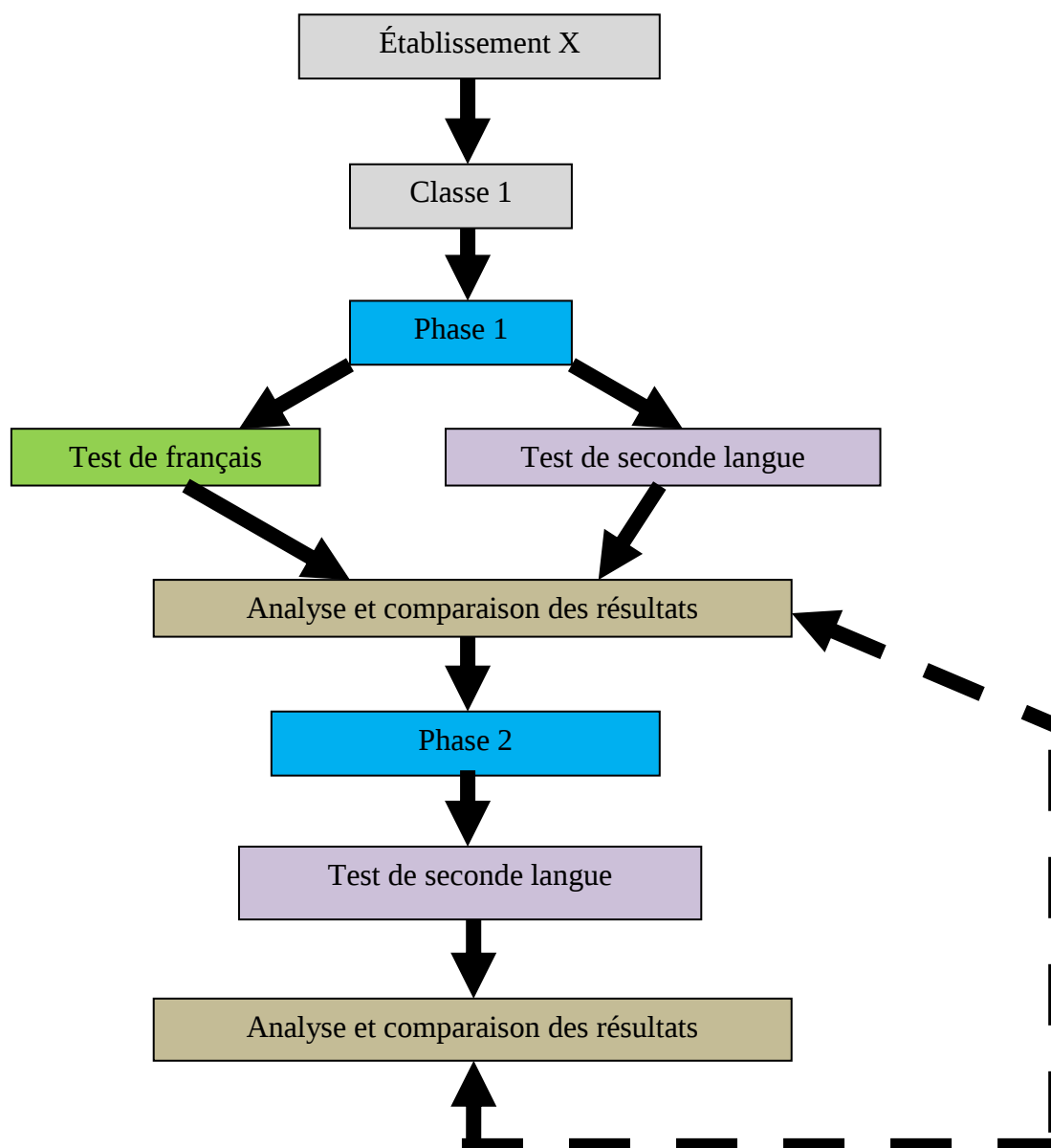


Figure 17. Les différentes phases du testing

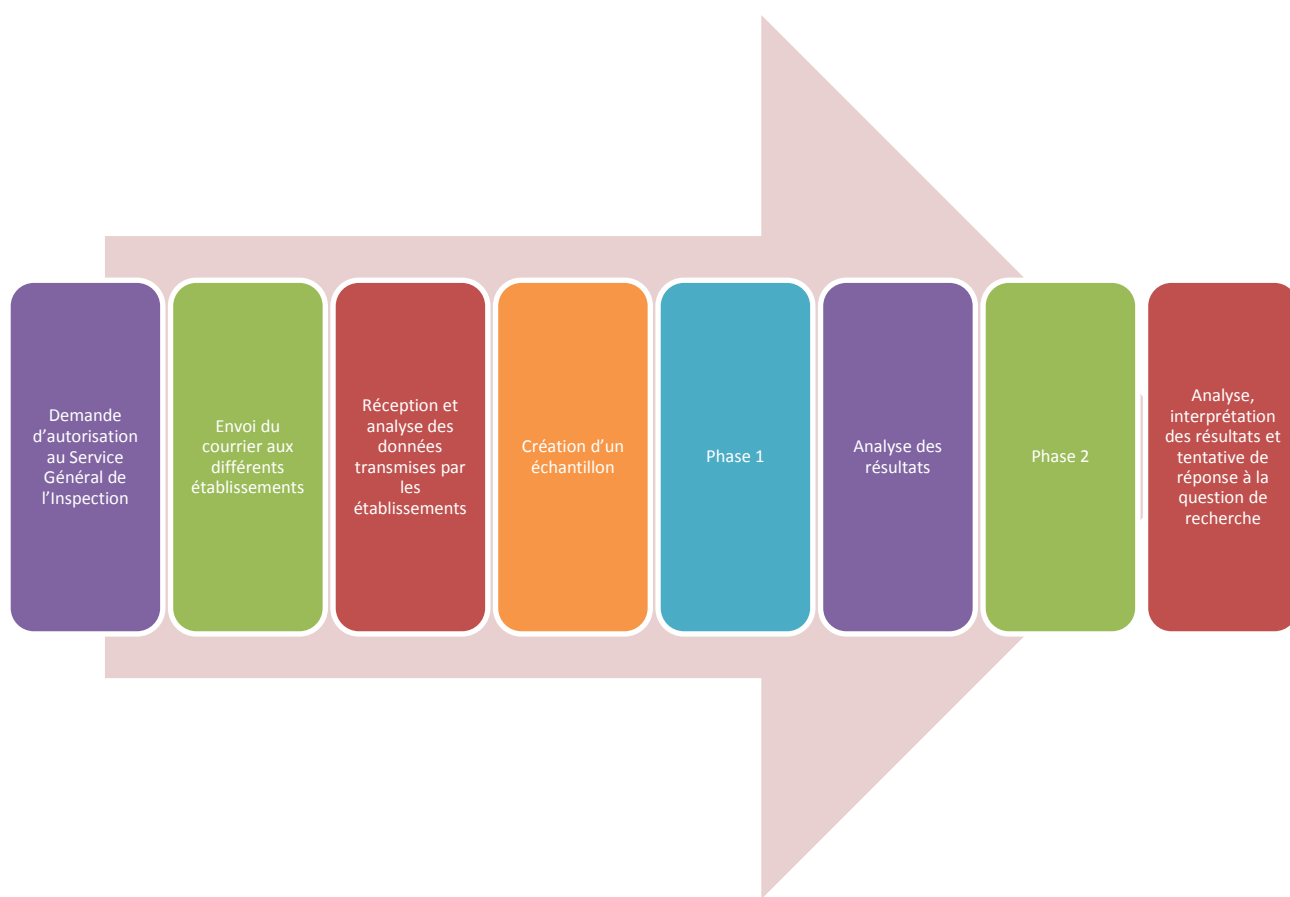


Figure 18. Cheminement global de la recherche

3. Chapitre 3 : Présentation des résultats

3.1. Test de normalité sur les résultats

Avant l'entame de la présentation et de l'analyse des résultats obtenus, le test de Shapiro et Wilk a été réalisé sur chaque groupe de population, avec les utilitaires XLSTAT (Addinsoft, 2015)

L'objectif de celui-ci est de vérifier si les résultats obtenus par les élèves se distribuent normalement. Notre recherche visant à comparer l'évolution en lecture entre les deux groupes de population, et comme la compréhension à la lecture implique différentes compétences, nous avons fait le choix de nous baser sur les résultats globaux obtenus par les élèves afin d'effectuer ce test de normalité. Les résultats en sont proposés dans le tableau 7.

Tableau 7. Synthèse du test de Shapiro-Wilk sur les deux groupes de population

Variable\Test	Shapiro-Wilk
Résultats globaux français (primo-arrivants)	0,005
Résultats globaux langue T1 (primo-arrivants)	0,276
Résultats globaux langue T2 (primo-arrivants)	0,871

Variable\Test	Shapiro-Wilk
Résultats globaux français (francophones)	0,162
Résultats globaux langue T1 (francophones)	0,055
Résultats globaux langue T2 (francophones)	0,583

Les deux hypothèses suivantes y sont analysées :

- H0 : Les résultats obtenus se distribuent normalement.
- H1 : Les résultats obtenus ne se distribuent pas normalement.

Comme nous pouvons le constater, à l'exception de la variable « Résultats globaux français (primo-arrivants) », les variables d'intérêt suivent une loi normale pour un seuil alpha de 0,05.

3.2. Les domaines abordés

Afin de répondre à notre première question de recherche, en d'autres termes, « La maîtrise des compétences en lecture en langue moderne chez les « primo-arrivants » évolue-t-elle plus ou moins vite que chez les francophones ? », nous avons décidé de présenter les résultats par domaines (français et langue moderne).

Comme précisé précédemment, cette question de recherche a donné lieu à deux hypothèses,

- l'évolution du degré de maîtrise des compétences linguistiques en langue moderne chez les primo-arrivants évolue suivant une progression plus rapide que chez les élèves francophones ;
- le niveau de maîtrise de la langue d'enseignement a une incidence sur l'apprentissage d'une seconde langue.

Dès lors, une comparaison croisée des données récoltées sera également présentée, afin de répondre à ces questions.

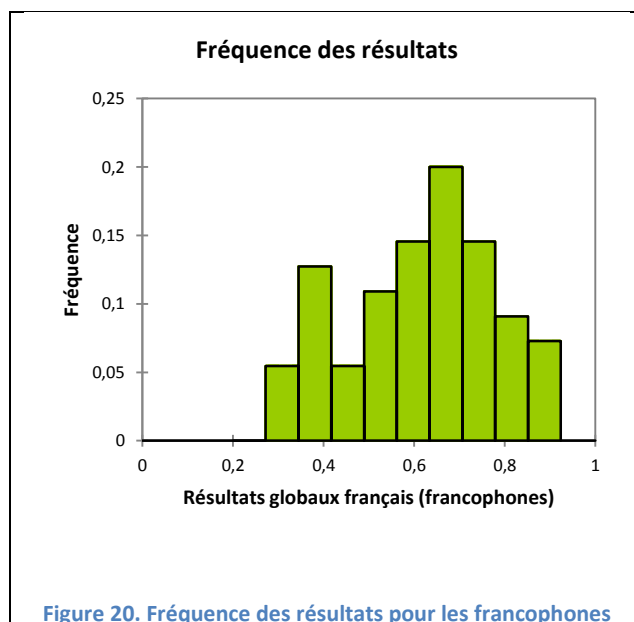
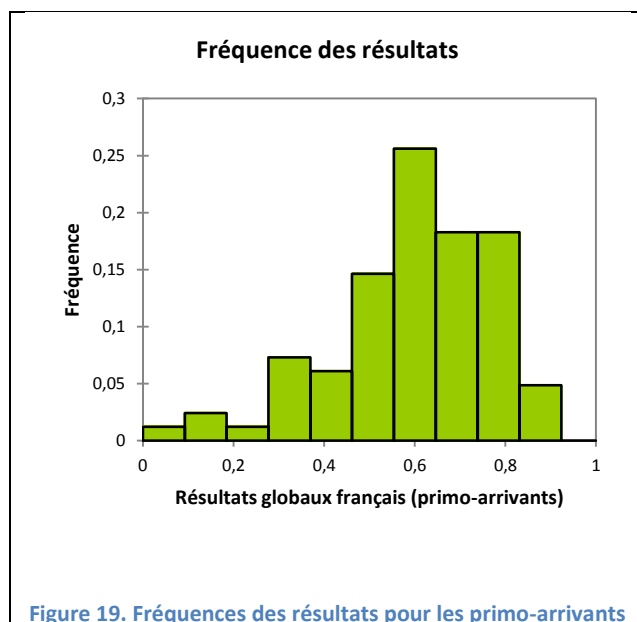
Ces présentations, sur base du tableau 8 reprenant une synthèse descriptive, seront suivies de graphiques explicatifs.

Tableau 8. Tableau synthèse des données statistiques pour la compétence "repérer une information"

Statistique	Résultats globaux français (primo- arrivants)	Résultats globaux français (francophones)	Résultats globaux langue T1 (primo- arrivants)	Résultats globaux langue T1 (francophones)	Résultats globaux langue T2 (primo- arrivants)	Résultats globaux langue T2 (francophones)
Nb. d'observations	82	55	82	55	82	55
Minimum	0,067	0,288	0,000	0,030	0,111	0,030
Maximum	0,913	0,913	0,911	0,781	0,941	0,930
Amplitude	0,846	0,626	0,911	0,750	0,831	0,900
1er quartile	0,510	0,504	0,296	0,387	0,418	0,457
Médiane	0,622	0,641	0,411	0,522	0,528	0,548
3e quartile	0,725	0,735	0,539	0,631	0,617	0,736
Moyenne	0,600	0,617	0,428	0,499	0,526	0,576
Variance (n)	0,030	0,027	0,042	0,034	0,029	0,040
Écart-type (n)	0,173	0,165	0,206	0,183	0,170	0,199
Coefficient de variation	0,288	0,268	0,480	0,367	0,323	0,345
Écart-type de la moyenne	0,019	0,022	0,023	0,025	0,019	0,027
Borne inf. de la moyenne (95%)	0,562	0,572	0,383	0,449	0,489	0,521
Borne sup. de la moyenne (95%)	0,638	0,662	0,474	0,549	0,564	0,630
Coefficient d'asymétrie (Pearson)	-0,833	-0,222	0,308	-0,588	0,005	-0,248

3.3. Français

3.3.1. Les résultats



Avant de développer la présentation des résultats, il est souhaitable de rappeler que sur base du test de Shaprio-Wilk, les résultats pour le groupe « primo-arrivant » en français ne se distribuent pas normalement. Cela signifie que les différentes analyses effectuées, ainsi que des projections de probabilités éventuelles, doivent être relativisées. En effet, certains résultats peuvent être considérés comme inhabituels.

Avec un coefficient d'asymétrie de Pearson de -0,833, la distribution des résultats chez les primo-arrivants tend vers une asymétrie à gauche. Cette répartition asymétrique laisserait entendre que la proportion d'élèves primo-arrivants obtenant un résultat supérieur à la moyenne est plus élevée que ceux se situant sous cette moyenne.

D'un autre côté, avec toutes les précautions à prendre, il reste tout de même intéressant de comparer et d'analyser les résultats obtenus.

Comme les figures 19 et 20 le montrent, le mode est supérieur chez les francophones (0,7 contre 0,6 chez les primo-arrivants.) D'un autre côté, nous pouvons observer à la figure 20 qu'il n'y a pas de résultats inférieurs à 0,3.

Les données reprises dans le tableau 8 permettent de nuancer cette première observation. En observant la moyenne obtenue au sein de chaque groupe, nous pouvons constater qu'elle est relativement proche (0,600 chez les primo-arrivants et 0,617 chez les francophones). De plus, le coefficient de variation plus élevé parmi le groupe « primo-arrivant » indique que la dispersion autour de la moyenne est plus importante, ce qui laisserait à penser que les différences entre les résultats chez les primo-arrivants sont plus importantes que chez les francophones.

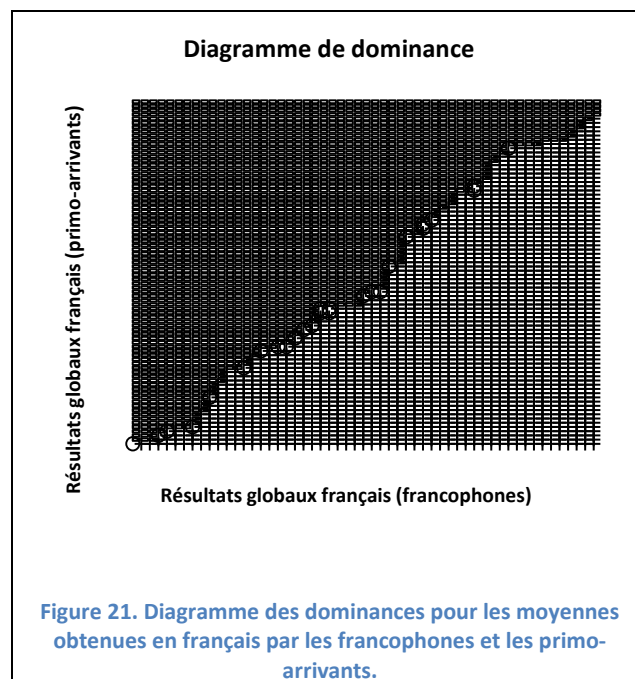
En effectuant le test non paramétrique de Mann-Whitney afin de vérifier si la différence de moyenne est significative, résultats proposés dans le tableau 9, nous pouvons dire, avec toutes les précautions à prendre, que la différence entre les moyennes obtenues par les primo-arrivants et les francophones n'est pas significative. En effet, vu que la p-value est supérieure au niveau de signification ($\alpha=0,05$), nous ne pouvons pas rejeter l'hypothèse H_0 . Le risque de le faire alors qu'elle est vraie est de 51,72%. Le diagramme de dominance présenté en figure 21 illustre cette conclusion.

Tableau 9. Résultats du test de Mann-Whitney pour l'épreuve de français.

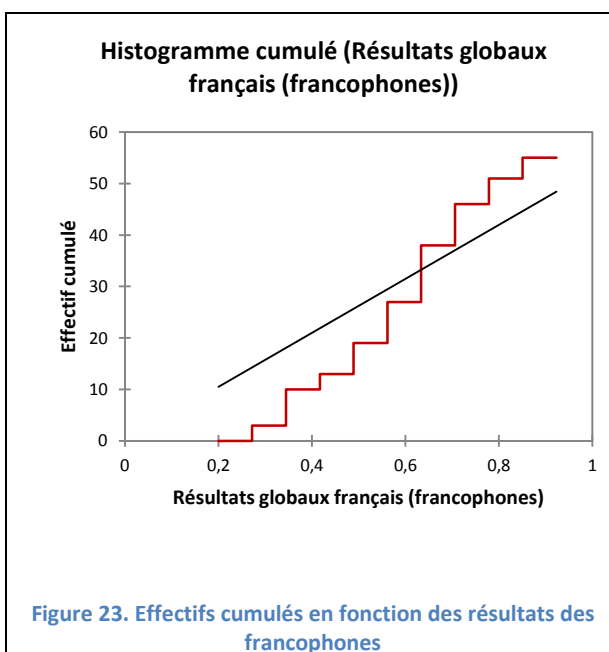
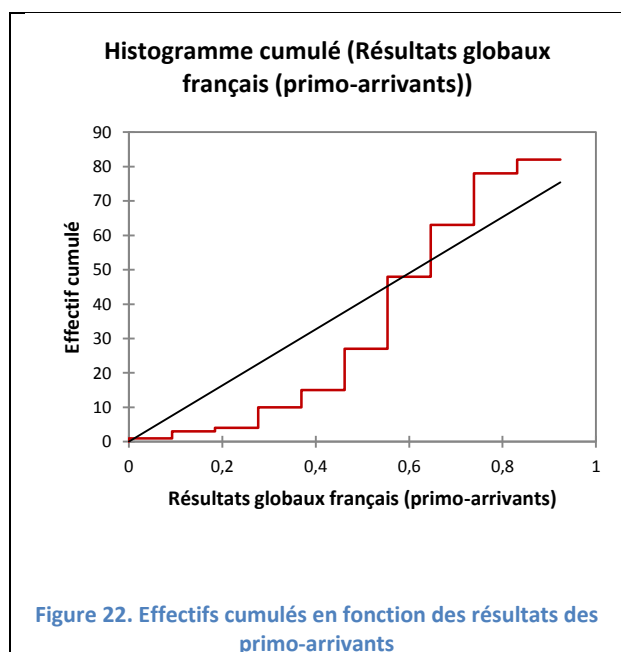
Test de Mann-Whitney / Test bilatéral :	
U	2107,000
Espérance	2255,000
Variance (U)	51858,585
p-value (bilatérale)	0,517
alpha	0,05

H_0 : La différence de position des échantillons est égale à 0.

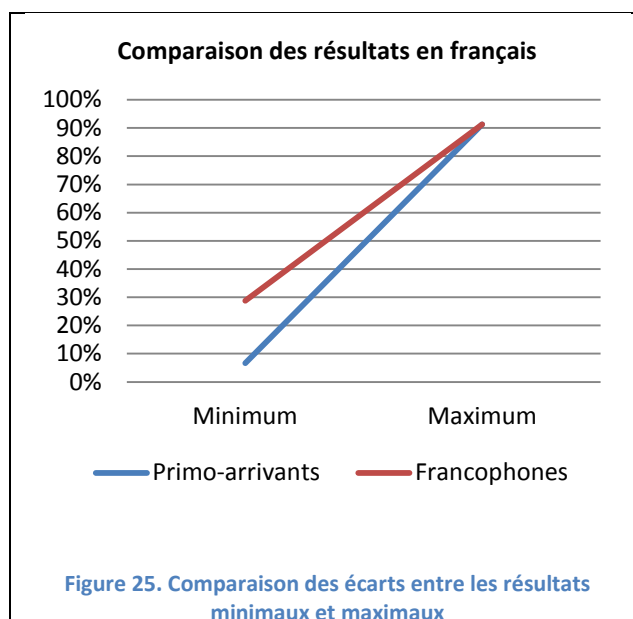
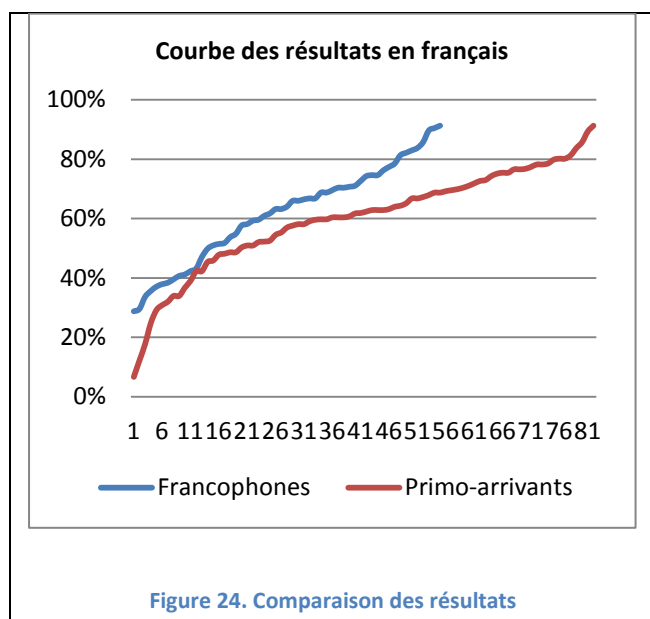
H_a : La différence de position des échantillons est différente de 0.



En observant le 3^e quartile, nous constatons qu'il est plus élevé chez les francophones, ce qui permet de dire que, parmi les « meilleurs » élèves, les francophones réussissent en général mieux que les primo-arrivants. Cette observation peut également se faire vis-à-vis du premier quartile, exception faite que les « rôles » sont inversés puisque ce 1^{er} quartile est légèrement supérieur chez les primo-arrivants, signifiant que, parmi les élèves « les plus faibles », les primo-arrivants réussiraient mieux que les francophones. Cette interprétation du tableau 8 est à prendre avec précaution, vu que la distribution ne suit pas une loi normale chez les primo-arrivants. Afin d'illustrer plus avant ce point, les figures 22 et 23 donnent les effectifs cumulés pour chaque groupe. Comme nous pouvons le voir, l'adjonction d'une courbe de tendance linéaire théorique montre que l'écart entre ces deux courbes est plus important chez les primo-arrivants que chez les francophones pour les résultats inférieurs à la médiane concernée.



En comparant les résultats obtenus parmi les deux groupes, nous pouvons constater que les primo-arrivants réussissent systématiquement moins bien que leurs homologues francophones. De plus, pour le premier résultat, un décalage de 22% « défavorable » aux primo-arrivants est observable. Par ailleurs, bien que les écarts observés tendent à diminuer dans un premier temps pour n'être différents que de 1% à la mesure numéro 13, ces derniers repartent à la hausse pour retrouver l'écart observé lors de la mesure numéro 1. (figure 24). D'un autre côté, si nous ne considérons que les valeurs minimales et maximales, nous constatons que l'écart entre ces valeurs extrêmes devient nul, les meilleurs primo-arrivants obtenant des résultats similaires aux meilleurs francophones (figure 25).



3.3.2. Conclusion

À l'aune des résultats, nous pouvons constater que, même si les primo-arrivants obtiennent en général des résultats plus faibles que les francophones, la différence entre les moyennes observées dans les deux groupes n'est pas significative, ce qui tendrait à montrer que les francophones ne maîtriseraient pas mieux la compréhension à la lecture que les primo-arrivants. Cette observation nous permet d'affirmer que, pour notre échantillon, les deux groupes ne se différencient pas en français.

Concernant les résultats extrêmes, nous avons constaté que l'écart entre les primo-arrivants et les francophones s'annule. D'un autre côté, le minimum obtenu est au « désavantage » des primo-arrivants.

3.4. Langue moderne au temps 1

3.4.1. Les résultats

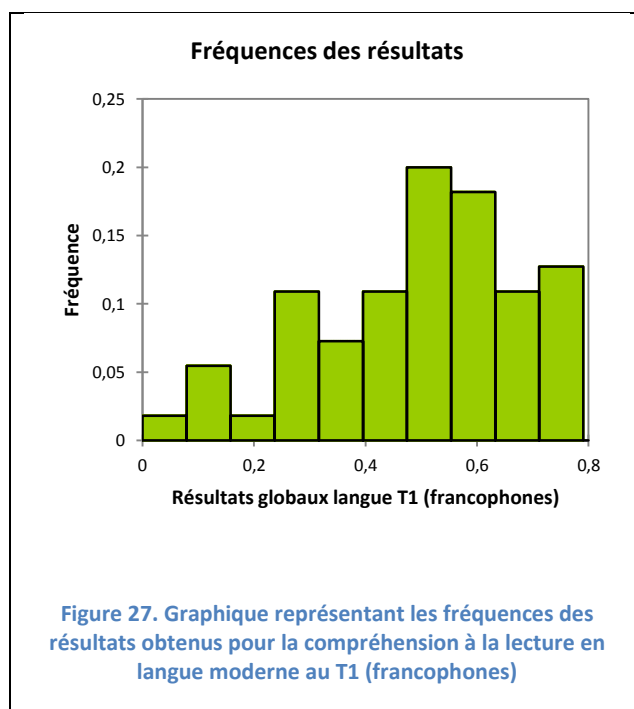
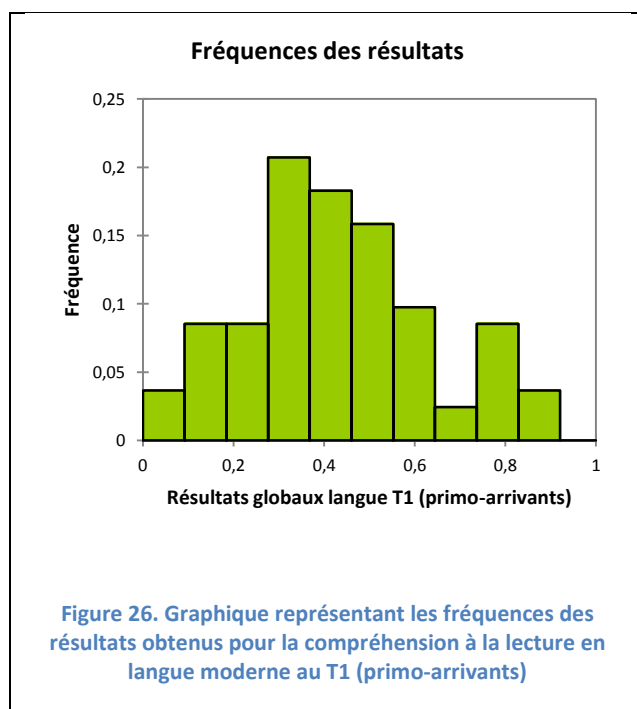


Tableau 10. Statistiques descriptives pour les intervalles en langue moderne chez les primo-arrivants

Borne inférieure	Borne supérieure	Effectif	Fréquence
0	0,09208734	3	0,037
0,09208734	0,18417469	7	0,085
0,18417469	0,27626203	7	0,085
0,27626203	0,36834938	17	0,207
0,36834938	0,46043672	15	0,183
0,46043672	0,55252406	13	0,159
0,55252406	0,64461141	8	0,098
0,64461141	0,73669875	2	0,024
0,73669875	0,8287861	7	0,085
0,8287861	0,92087344	3	0,037

Tableau 11. Statistiques descriptives pour les intervalles en langue moderne chez les francophones

Borne inférieure	Borne supérieure	Effectif	Fréquence
0	0,07907487	1	0,018
0,07907487	0,15814973	3	0,055
0,15814973	0,2372246	1	0,018
0,2372246	0,31629947	6	0,109
0,31629947	0,39537433	4	0,073
0,39537433	0,4744492	6	0,109
0,4744492	0,55352406	11	0,200
0,55352406	0,63259893	10	0,182
0,63259893	0,7116738	6	0,109
0,7116738	0,79074866	7	0,127

Les figures 26 et 27 permettent de souligner une différence de mode entre les deux groupes. Chez les primo-arrivants, celui-ci est situé à 0,3 alors qu'il est de 0,5 chez les francophones. Cette première observation nous laisserait à penser que la propension des primo-arrivants à répondre incorrectement au test de compréhension de l'écrit est nettement plus élevée que chez les francophones. D'un autre côté, en observant les extrêmes (tableaux 10 et 11), nous constatons également que les bornes supérieures sont différentes. Chez les primo-arrivants, nous avons 3 sujets qui obtiennent un résultat supérieur par rapport aux meilleurs résultats obtenus chez les francophones. Cette observation est également réalisable concernant la borne inférieure, puisque les effectifs des primo-arrivants sont plus élevés que chez les francophones.

Avec un coefficient d'asymétrie de Pearson de -0,588, la distribution des résultats chez les francophones tend vers une asymétrie à gauche. Cette répartition asymétrique laisserait entendre que la proportion d'élèves francophones obtenant un résultat supérieur à la moyenne est plus élevée que ceux se situant sous cette moyenne.

Après cette observation portant sur les fréquences, en reprenant les informations figurant au tableau 8, nous constatons que la moyenne des résultats obtenus dans le premier groupe, à savoir chez les primo-arrivants, est inférieure de 7,1% par rapport à celle observée chez les francophones. En faisant le lien entre cette moyenne et les fréquences, nous pouvons observer que, chez les primo-arrivants, la fréquence de réponses la plus élevée se situe en

deçà de la moyenne, ce qui fait penser que la majorité des primo-arrivants obtiennent un résultat inférieur à la moyenne.

Par contre, avec un coefficient de variation plus élevé chez les primo-arrivants (0,480) que chez les francophones (0.367) la dispersion des résultats autour de cette moyenne est plus conséquente. Ceci peut également s’observer dans la figure 27, avec le mode se situant en dessous de cette moyenne.

En effectuant le test non paramétrique de Mann-Whitney afin de vérifier si la différence de moyenne est significative, résultats proposés dans le tableau 12, nous pouvons dire que la différence entre les moyennes obtenues par les primo-arrivants et les francophones est significative. En effet, vu que la p-value est inférieur au niveau de signification ($\alpha=0,05$), nous ne pouvons pas rejeter l’hypothèse H_0 . Le risque de le faire alors qu’elle est vraie est inférieur à 1,33%.

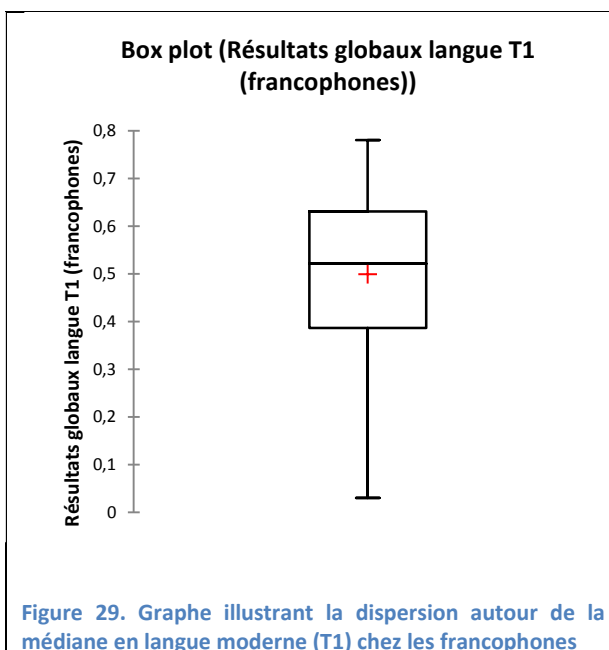
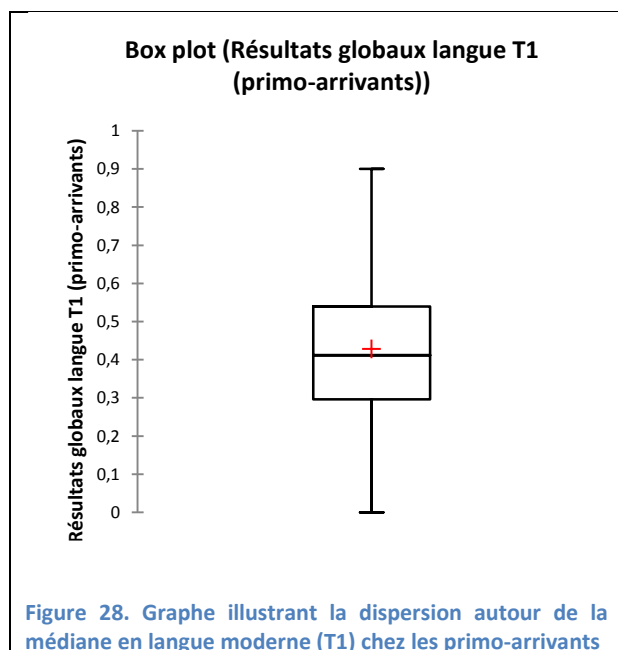
Tableau 12. Résultats du test de Mann-Whitney pour l'épreuve de langue T1

Test de Mann-Whitney / Test bilatéral :	
U	2819,000
Espérance	2255,000
Variance (U)	51862,095
p-value (bilatérale)	0,013
alpha	0,05

H_0 : La différence de position des échantillons est égale à 0.

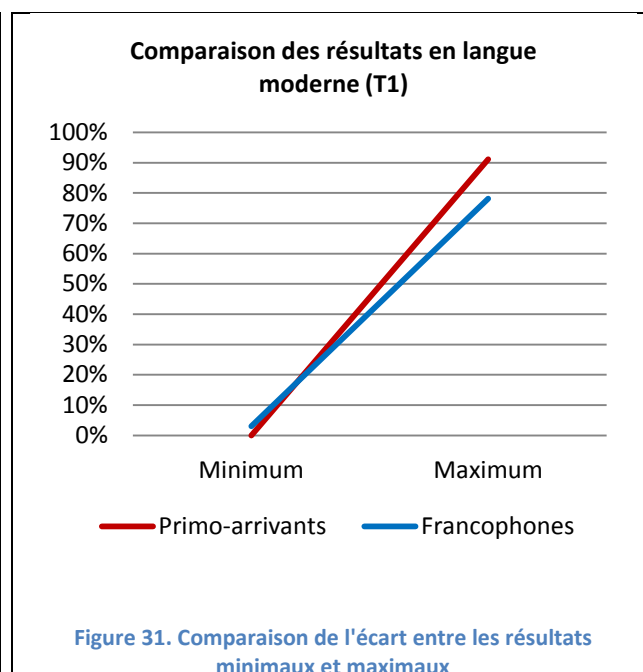
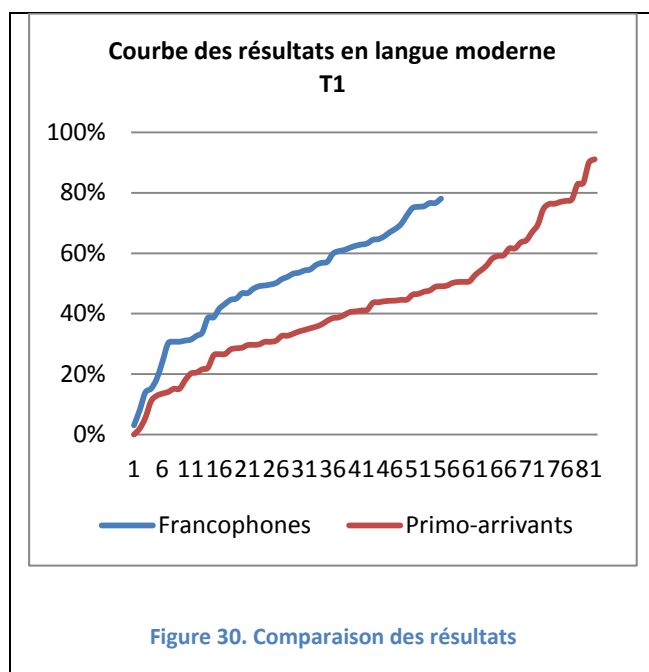
H_a : La différence de position des échantillons est différente de 0.

Concernant les différents quartiles (tableau 8), nous constatons que les résultats sont systématiquement plus faibles chez les primo-arrivants que chez les francophones. En nous penchant sur le troisième quartile, qui est de 0,539 parmi le premier groupe et de 0,631 parmi le second, nous pouvons dire que 75% des primo-arrivants obtiennent un résultat plus faible en langue que pour leurs homologues francophones. En outre, les 25% des élèves les plus faibles et ne maîtrisant pas ou peu la langue d’enseignement ont tendance à échouer plus que leurs homologues francophones. Concernant les élèves les plus « forts », les francophones ont tendance à obtenir des résultats meilleurs que les primo-arrivants. Nous retrouvons ces différentes informations illustrées dans les figures 28 et 29.



En nous penchant sur les droites des résultats, nous constatons qu'elles tendent à s'écarter l'une de l'autre, tout en ayant un point de départ proche (figure 30). Cela signifie donc que les élèves primo-arrivants obtiennent des résultats systématiquement plus faibles que leurs homologues francophones et que la différence entre les résultats obtenus au sein des deux groupes augmente.

D'un autre côté, parmi cette même population, en comparant les écarts entre les minima et maxima, nous observons que ces droites sont sécantes et donc que les résultats s'inversent. Cela pourrait signifier que les primo-arrivants faibles réussissent moins bien que leurs homologues francophones, mais que les meilleurs francophones réussissent moins bien que les meilleurs primo-arrivants (figure 31).



3.4.2. Conclusion

À l'aune des résultats, nous pouvons constater que les primo-arrivants obtiennent des résultats plus faibles que les francophones. La moyenne observée chez les francophones étant significativement supérieure à celle des primo-arrivants, tendrait à montrer que les francophones maîtriseraient mieux la compréhension à la lecture en langue moderne que les primo-arrivants.

D'un autre côté, nous avons observé que les primo-arrivants les plus « forts » réussissent mieux que leurs pairs francophones, et inversement pour les élèves les plus « faibles ».

3.5. Langue moderne au temps 2

3.5.1. Les résultats

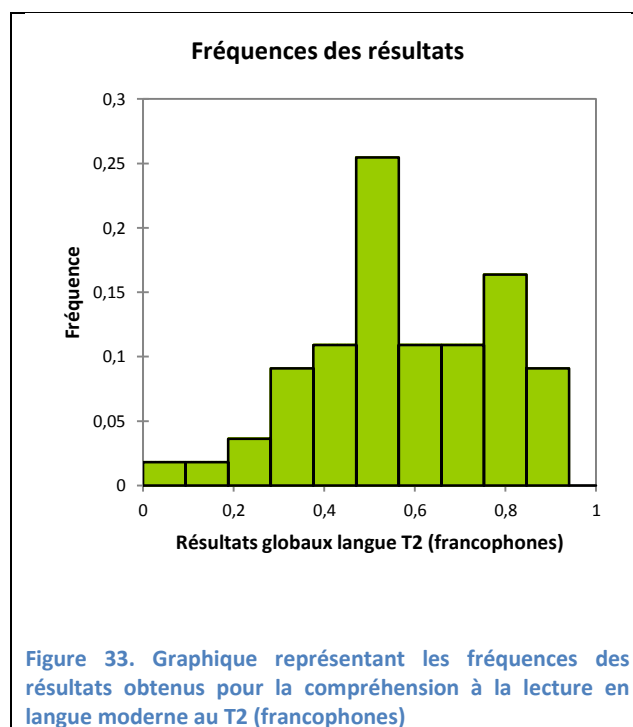
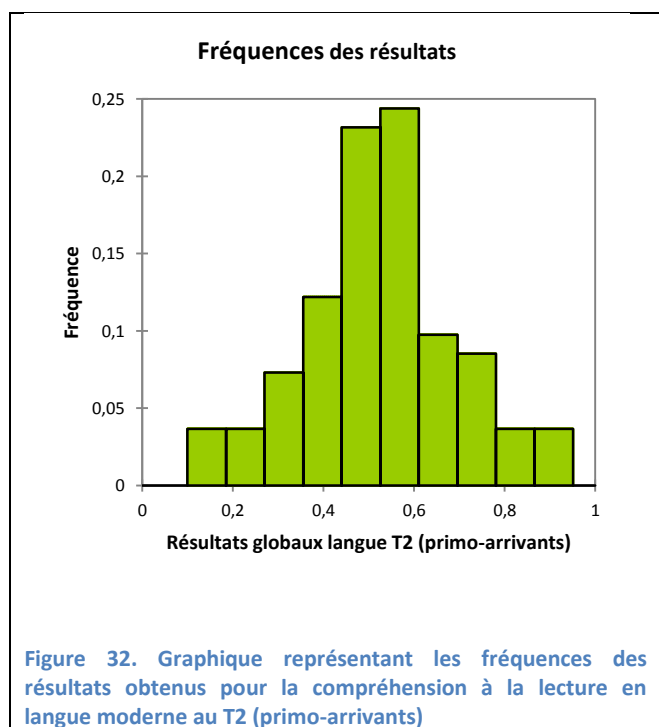


Tableau 13. Statistiques descriptives pour les intervalles en langue moderne chez les primo-arrivants

Numéro d'ordre	Borne inférieure	Borne supérieure	Effectif	Fréquence	Densité
1	0,1	0,18511765	3	0,037	0,430
2	0,18511765	0,27023529	3	0,037	0,430
3	0,27023529	0,35535294	6	0,073	0,860
4	0,35535294	0,44047059	10	0,122	1,433
5	0,44047059	0,52558824	19	0,232	2,722
6	0,52558824	0,61070588	20	0,244	2,865
7	0,61070588	0,69582353	8	0,098	1,146
8	0,69582353	0,78094118	7	0,085	1,003
9	0,78094118	0,86605882	3	0,037	0,430
10	0,86605882	0,95117647	3	0,037	0,430

Tableau 14. Statistiques descriptives pour les intervalles en langue moderne chez les francophones

Numéro d'ordre	Borne inférieure	Borne supérieure	Effectif	Fréquence	Densité
1	0	0,09404813	1	0,018	0,193
2	0,09404813	0,18809626	1	0,018	0,193
3	0,18809626	0,28214439	2	0,036	0,387
4	0,28214439	0,37619251	5	0,091	0,967
5	0,37619251	0,47024064	6	0,109	1,160
6	0,47024064	0,56428877	14	0,255	2,707
7	0,56428877	0,6583369	6	0,109	1,160
8	0,6583369	0,75238503	6	0,109	1,160
9	0,75238503	0,84643316	9	0,164	1,740
10	0,84643316	0,94048128	5	0,091	0,967

Parmi les deux groupes de population, nous pouvons constater que le mode se situe dans un même intervalle. Chez les primo-arrivants, celui-ci est situé à 0,568, alors qu'il est de 0,517 chez les francophones (figures 32 et 33). Cette première observation tendrait à montrer que la proportion d'élèves obtenant ce score est identique chez les deux groupes.

Cette première observation nous laisserait à penser que la propension des primo-arrivants à répondre correctement au test de compréhension de l'écrit serait similaire à celle des francophones. Par ailleurs, en observant les extrêmes (tableaux 13 et 14), nous constatons que la densité au sein de la fréquence numéro 10, est 2,249 fois plus importante chez les francophones que chez les primo-arrivants. À l'autre extrême, fréquence numéro 1, cette densité est 2,228 fois plus importante chez les primo-arrivants que chez les francophones. Cela nous pousse à penser qu'il y a donc plus d'élèves obtenant les meilleurs résultats parmi les francophones et qu'à l'inverse, les élèves obtenant les résultats les plus faibles sont plus importants parmi les primo-arrivants.

Après cette observation portant sur les fréquences, en reprenant les informations figurant au tableau 8, nous constatons que la moyenne des résultats obtenus dans le premier groupe, à savoir chez les primo-arrivants, est légèrement inférieure à celle observée chez les francophones. En faisant le lien entre cette moyenne et les fréquences, nous pouvons observer que, chez les primo-arrivants, la fréquence de réponses la plus élevée se situe au-delà

de cette moyenne, ce qui laisserait penser que la majorité des primo-arrivants obtiennent un résultat supérieur à la moyenne.

Par contre, avec un coefficient de variation plus élevé chez les francophones (0,345) que chez les primo-arrivants (0,323) la dispersion des résultats autour de cette moyenne est plus conséquente. Ceci peut s'observer dans la figure 33, puisque la densité de population de part et d'autre du mode est identique.

D'un autre côté, en effectuant le test non paramétrique de Mann-Whitney afin de vérifier si la différence entre les moyennes observées chez les francophones et les primo-arrivants est significative, résultats proposés dans le tableau 15, nous pouvons dire qu'elle ne l'est pas. En effet, vu que la p-value est inférieur au niveau de signification ($\alpha=0,05$), nous ne pouvons pas rejeter l'hypothèse H_0 . Le risque de le faire, alors qu'elle est vraie, est de 14,37%.

Tableau 15. Résultats du test de Mann-Whitney pour l'épreuve de langue T2

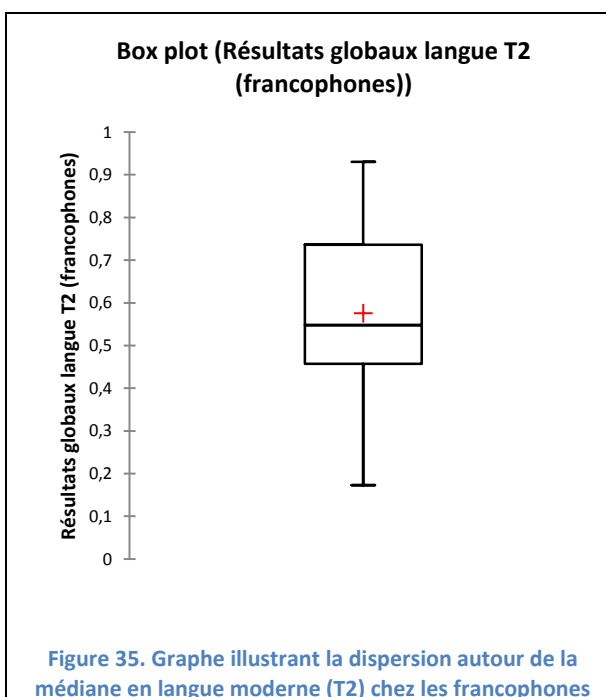
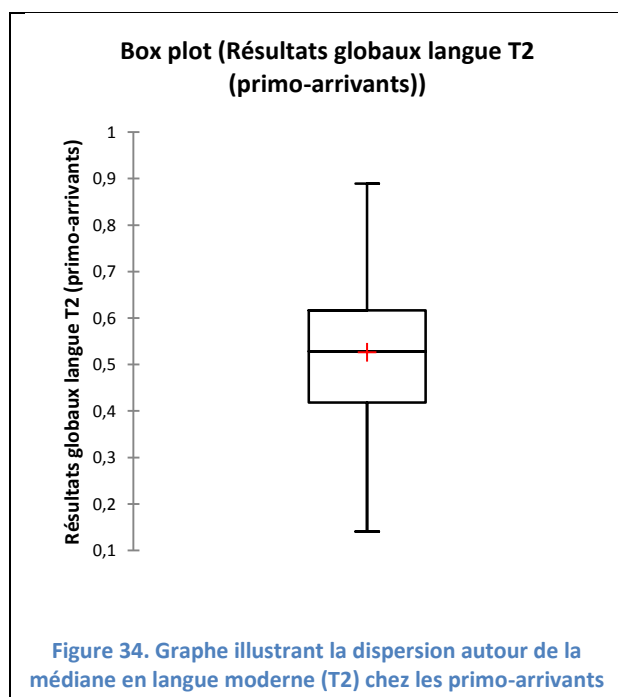
Test de Mann-Whitney / Test bilatéral :	
U	2588,500
Espérance	2255,000
Variance (U)	51861,248
p-value (bilatérale)	0,144
alpha	0,05

H_0 : La différence de position des échantillons est égale à 0.

H_a : La différence de position des échantillons est différente de 0.

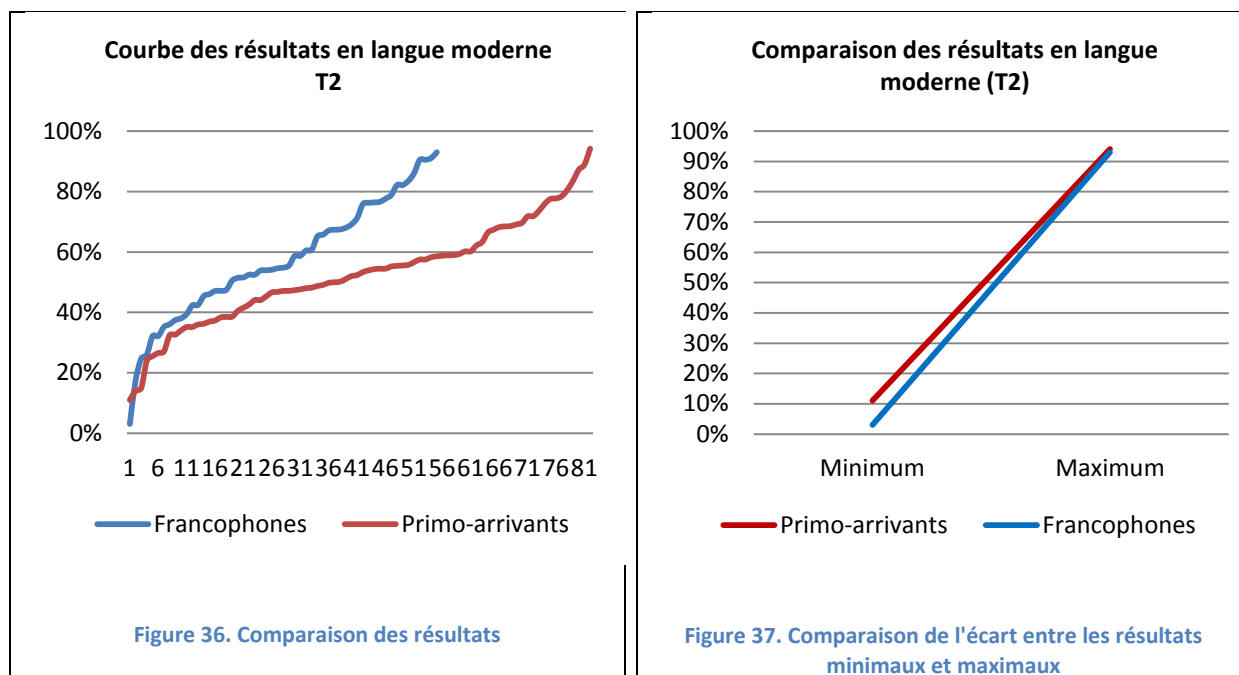
En observant le 3^e quartile, nous constatons qu'il est plus élevé chez les francophones, ce qui permet de dire que, parmi les « meilleurs » élèves, les francophones réussissent en général mieux que les primo-arrivants. Cette observation peut également se faire vis-à-vis du premier quartile, les primo-arrivants les plus « faibles » réussissant en général moins bien que leurs homologues francophones.

En observant l'espace interquartile, nous constatons que celui-ci est plus faible chez les primo-arrivants (0,199) que chez les francophones (0,279). Ceci signifie donc que la concentration des élèves autour de la médiane est plus importante chez les primo-arrivants. Cette observation est proposée graphiquement dans les figures 34 et 35.



En observant les droites de résultats, nous pouvons constater que, même si ces dernières se croisent au niveau des résultats les plus faibles, les écarts tendent à augmenter. Cela signifie donc que les élèves primo-arrivants, exception faite des plus faibles, obtiennent des résultats systématiquement plus faibles que leurs homologues francophones (figure 36). Par ailleurs, en comparant ces courbes obtenues aux temps 1 et 2, nous constatons, exception faite de la constatation évoquée précédemment, qu'elles suivent un tracé similaire. Cet aspect sera développé dans la section suivante.

D'une autre côté, parmi cette même population, en comparant les écarts entre les minima et maxima, nous constatons que ceux-ci s'annulent. En outre, nous voyons que le minimum obtenu lors de l'épreuve administrée auprès des élèves se retrouve parmi les francophones (figure 37). Cette constatation est à l'inverse de celle effectuée lors de l'administration de l'épreuve au temps 1. Comme pour les courbes de résultats, cet aspect sera développé ultérieurement.



3.5.2. Conclusion

À l'aune des résultats, nous pouvons constater que, même si les primo-arrivants obtiennent en général des résultats plus faibles que les francophones, la différence entre les moyennes observées dans les deux groupes n'est pas significative, ce qui tendrait à montrer que les primo-arrivants et les francophones disposent d'un degré similaire de maîtrise de la compréhension à la lecture en langue moderne au temps 2. Cette constatation sur la différence des moyennes observées entre les deux groupes tend à rejoindre nos conclusions apportées pour les résultats en français.

Concernant les résultats extrêmes, nous avons constaté que l'écart entre les primo-arrivants et les francophones s'annule. D'un autre côté, le minimum obtenu est au « désavantage » des francophones.

3.6. La comparaison entre le temps 1 et 2

3.6.1. Les résultats

En observant l'évolution des moyennes obtenues lors des deux phases de testing, nous pouvons constater que celles-ci sont en progression. En analysant plus en détail les chiffres obtenus, la moyenne obtenue chez les primo-arrivants évolue plus que chez leurs homologues francophones. Pour les premiers, l'évolution est de 9,8% contre 7,7% chez les seconds. Cette tendance est également observable vis-à-vis de la médiane. Chez les primo-arrivants, cette dernière augmente de 11,7% alors que cette progression n'est que de 2,6% chez les francophones. Cette première observation nous inciterait à dire que l'évolution de la compréhension à la lecture, pour la seconde langue, est plus importante chez les primo-arrivants.

Par contre, le test de Kolmogorov-Smirnov portant sur les deux groupes, indique qu'ils ne suivent pas la même distribution, comme l'illustre la figure 38.

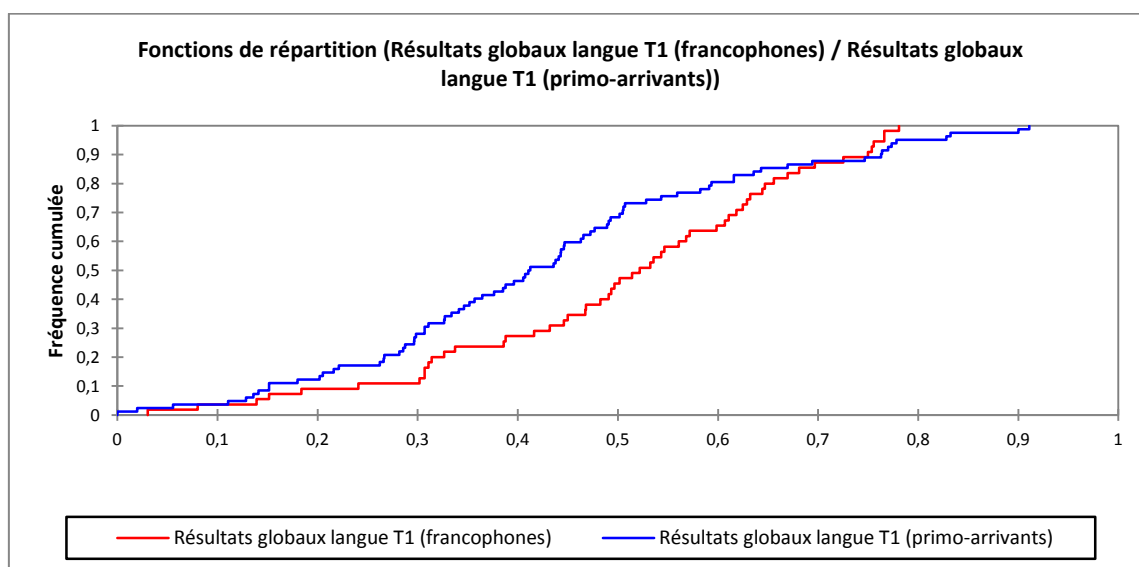


Figure 38. Courbes des fréquences cumulées des résultats en langue moderne (T1/T2)

Afin de vérifier si l'évolution des moyennes observées en langue moderne entre le temps 1 et 2 est significative, le test non paramétrique de Mann-Whitney a été réalisé. Les résultats de ce test sont présentés dans le tableau 16.

Tableau 16. Résultats du test de Mann-Whitney pour l'évolution des moyennes entre le temps 1 et 2

Test de Mann-Whitney / Test bilatéral :		
	Francophones	Primo-arrivants
U	1196,500	2316,000
Espérance	1512,500	3362,000
Variance (U)	27979,484	92451,856
p-value (bilatérale)	0,059	0,001
alpha	0,05	0,05

H0 : La différence de position des échantillons est égale à 0.

Ha : La différence de position des échantillons est différente de 0.

À l'analyse de ce tableau, nous constatons que les francophones, vu que la p-value est supérieure au niveau de signification ($\alpha=0,05$), nous ne pouvons pas rejeter l'hypothèse H0. Le risque de le faire, alors qu'elle est vraie, est de 5,93%. Cela signifierait que l'évolution de la moyenne observée dans ce groupe n'est pas significative.

Par contre, pour les primo-arrivants, vu que la p-value est inférieure au niveau de signification ($\alpha=0,05$), nous devons rejeter l'hypothèse H0. Le risque de le faire, alors qu'elle est vraie, est inférieur à 0,06%. Cela signifierait que l'évolution de la moyenne entre le temps 1 et 2, en langue moderne, est significative chez les primo-arrivants.

D'un autre côté, l'analyse ANOVA de la variance du gain indique que la variable « origine », c'est-à-dire si l'élève est primo-arrivant ou francophone, ne peut, à elle seule, expliquer cette variation de gain. Effectivement, nous avons un risque d'erreur de 50,4% si nous affirmons cela (tableau 17).

Tableau 17. Analyse de la variance du gain en lecture en langue moderne en fonction de "l'origine"

Source	DDL	Somme des carrés	Moyenne des carrés	F	Pr > F
Modèle	1	0,015	0,015	0,449	0,504
Erreur	135	4,632	0,034		
Total corrigé	136	4,647			
Calculé contre le modèle $Y = \text{Moyenne}(Y)$					

D'un autre côté, en nous basant sur l'évolution des moyennes, il nous est possible de voir que, même si cette dernière est en progression dans les deux groupes de population, la moyenne obtenue parmi les primo-arrivants reste systématiquement inférieure à celle observée chez les

francophones. Par contre, nous constatons que la moyenne au temps 2 des primo-arrivants dépasse de 2,7% celle obtenue au temps 1 chez les francophones.

Par ailleurs, cette évolution étant relativement similaire parmi les deux groupes de population, ce qui s'observe sur la figure 39 avec des droites pratiquement parallèles, nous sommes amenés à nuancer notre première observation. La différence de compréhension en lecture en langue moderne, bien qu'en progression chez les deux groupes, n'est pas significative.

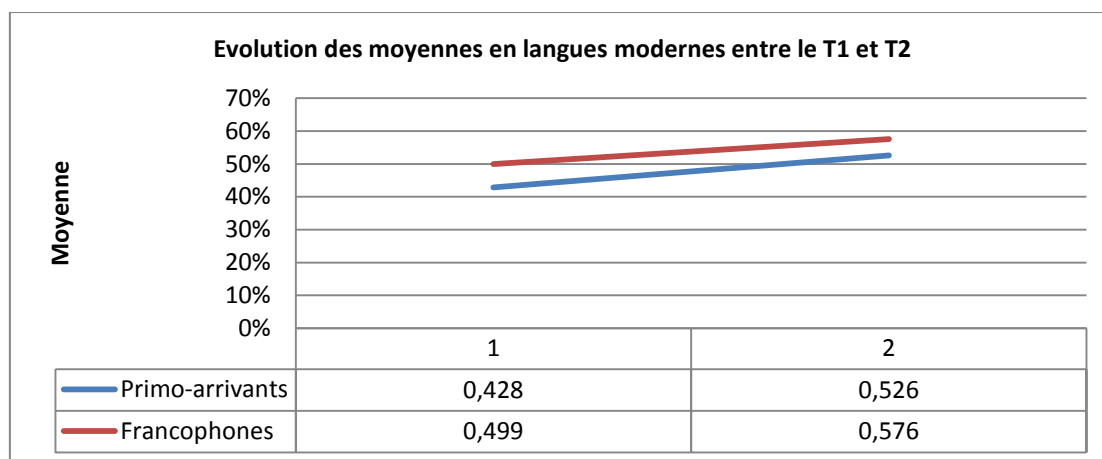


Figure 39. Comparaison des moyennes obtenues lors des deux phases de la recherche

Après cette observation des moyennes, nous pouvons également effectuer une telle comparaison vis-à-vis des quartiles. L'écart interquartile, tend à se resserrer pour les primo-arrivants, passant de 0,243 à 0,199, alors que celui-ci augmente légèrement chez les francophones, passant de 0,244 à 0,279. Cette première observation montre que l'écart des résultats obtenus aux différents temps a une propension à se réduire chez les primo-arrivants.

Du point de vue de la médiane, nous remarquons que la différence entre les francophones et les primo-arrivants tend à disparaître, passant de 0,111 au temps 1 à 0,02 au temps 2. Ceci nous pousserait à conclure qu'au fil des apprentissages, les primo-arrivants combleraient leur retard vis-à-vis des francophones. Par contre, nous voyons que les 25% des primo-arrivants les plus faibles continuent à échouer plus que leurs homologues francophones. Concernant les 25% des primo-arrivants obtenant les meilleurs résultats, ceux-ci continuent de moins bien réussir que leurs homologues francophones. En outre, en croisant les données portant sur le troisième quartile, nous constatons que celui concernant le test du temps 2 reste inférieur, pour les primo-arrivants, à celui du temps 1 observé chez les francophones. Ceci nuance donc

le rattrapage de retard, puisque 75% des primo-arrivants, lors de la seconde phase du testing, continuent à obtenir des résultats inférieurs à ceux obtenus, lors de la première phase du testing, par leurs homologues francophones (figure 40).

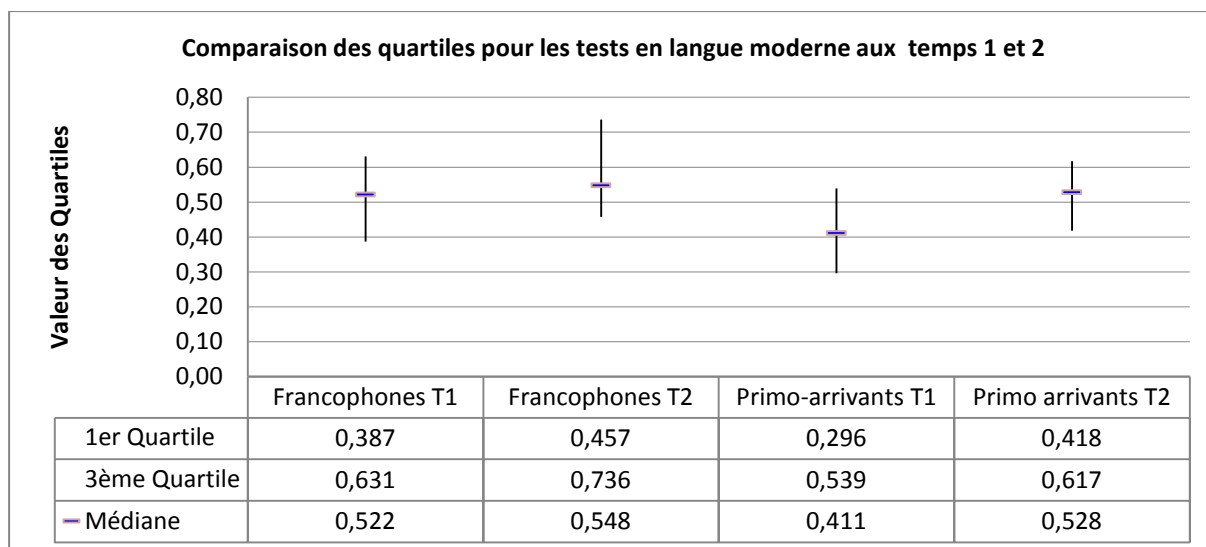


Figure 40. Comparaison des différents quartiles observés lors des deux phases du testing

3.6.2. Conclusion

À l'aune des résultats, nous pouvons constater que, même si l'origine des élèves ne permet à elle seule de caractériser l'évolution de la compréhension de l'écrit en langue moderne, la différence des moyennes observées chez les primo-arrivants entre les deux temps est significative. Par contre, chez les francophones, cela n'est pas le cas. Cette observation nous pousserait à dire que c'est pour les primo-arrivants que le facteur temps aurait le plus d'impact sur le développement de la compétence testée.

Par ailleurs, nous avons constaté que les écarts entre les deux groupes tend à diminuer avec le temps.

3.7. Le gain relatif en langue moderne

3.7.1. Les résultats

Disposant de deux groupes, francophones et primo-arrivants, et désirant comparer les gains relatifs entre ces groupes, le test t de Student a été réalisé, afin de vérifier si la différence de gain relatif entre les primo-arrivants et les francophones est significative. Les résultats de ce test indiquent que la différence de gain relatif entre les deux groupes n'est pas significative (tableau 18).

Tableau 18. Test t pour le gain relatif (francophones/primo-arrivants)

Intervalle de confiance à 95% autour de la différence des moyennes :
] -0,105 ; 0,177 [

Différence	0,036
t (Valeur observée)	0,505
 t (Valeur critique)	1,978
DDL	135
p-value (bilatérale)	0,614
alpha	0,05

H0 : La différence entre les moyennes est égale à 0

Ha : La différence entre les moyennes est différente de 0

Étant donné que la p-value est supérieure au niveau de signification, nous ne pouvons pas rejeter l'hypothèse H0. Le risque de le faire, alors qu'elle est vraie est de 61,44%. La figure 41 donne le diagramme des dominances.

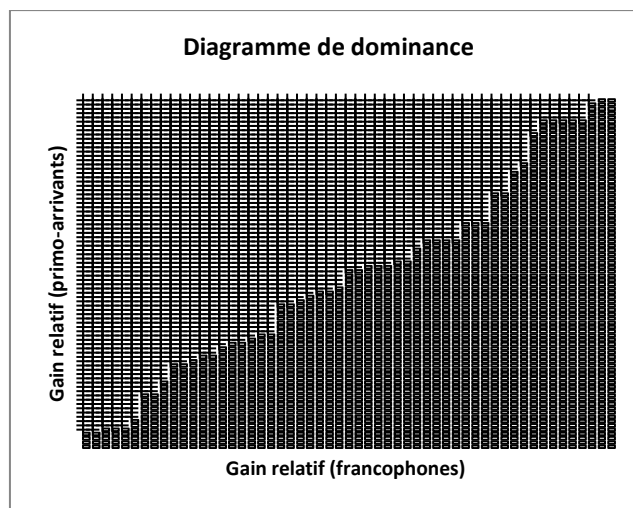


Figure 41. Diagramme de dominance pour le gain relatif (francophones/primo-arrivants)

Après cette première approche, en observant les droites de tendances des gains relatifs (figure 42), nous constatons qu'une proportion d'élèves dans chacun de ces groupes affiche un gain négatif ou nul – 0,291 pour les francophones et 0,317 pour les primo-arrivants.

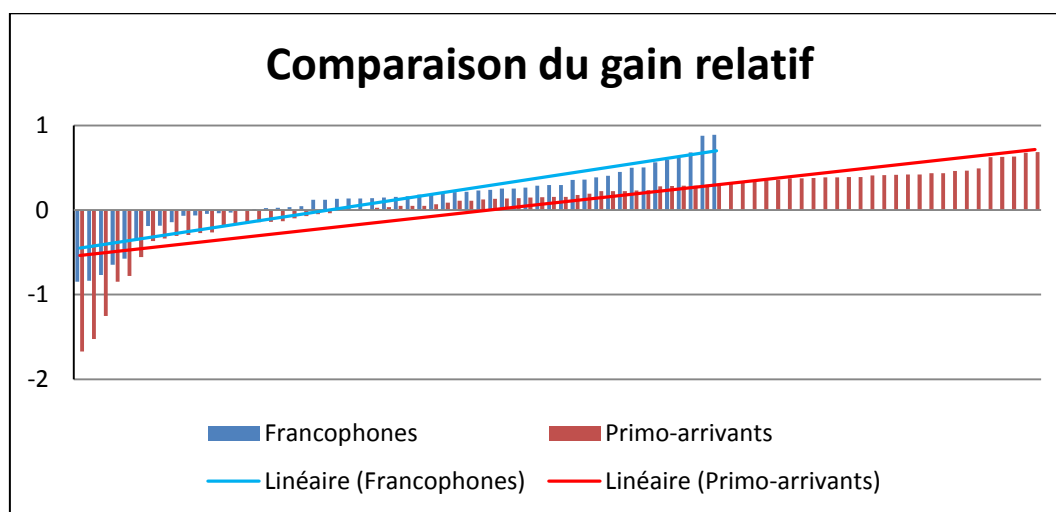


Figure 42. Comparatif des gains relatifs entre les francophones et les primo-arrivants

En outre, nous pouvons constater que, pour les élèves primo-arrivants les plus faibles, la progression du gain relatif est plus importante chez ces derniers que chez leurs homologues francophones. D'un autre côté, pour les élèves primo-arrivants obtenant les meilleurs résultats, cette progression du gain tend à diminuer.

Par ailleurs, en observant le gain relatif moyen obtenu dans chaque groupe, nous constatons que celui-ci est supérieur chez les francophones – 0,125 pour ces derniers contre 0,089 pour les primo-arrivants.

Et si nous analysons les différents quartiles (tableau 19), nous observons que le premier quartile chez les francophones est supérieur à celui obtenu parmi les primo-arrivants. Par contre, avec ce quartile négatif au sein des deux groupes, cette tranche de l'échantillon obtient un gain relatif négatif. En outre, concernant le 3^e quartile, nous voyons que celui-ci est plus élevé chez les primo-arrivants (0,375) par rapport à celui observé parmi les francophones (0,293). Avec une médiane pratiquement identique au sein de ces deux groupes, nous observons l'inversion des écarts entre les quartiles correspondants (figure 43).

Cette observation nous laisserait envisager que les primo-arrivants, tout comme les francophones, obtenant les résultats les plus faibles ne progressent pas et accusent une perte dans l'acquisition de la compétence « compréhension à la lecture ». En outre, cette « perte » de compétence est plus importante chez les primo-arrivants que chez les francophones.

Par contre, pour les élèves obtenant un gain relatif strictement supérieur à la médiane, celui-ci est, chez les primo-arrivants, supérieur à celui des francophones, ce qui laisserait entendre que pour les élèves obtenant les meilleurs résultats, l'évolution de la compétence testée est à l'avantage des primo-arrivants.

Tableau 19. Statistiques descriptives portant sur les gains relatifs

Statistique	Gain relatif (francophones)	Gain relatif (primo-arrivants)
Nb. d'observations	55	82
Minimum	-0,848	-1,673758865
Maximum	0,890	0,684441198
Amplitude	1,738	2,358200063
1er quartile	-0,016	-0,046266257
Médiane	0,155	0,15375137
3e quartile	0,293	0,374915606
Moyenne	0,125	0,088697597
Variance (n)	0,135	0,18386536
Écart-type (n)	0,367	0,428795243
Coefficient de variation	2,946	4,834350185
Écart-type de la moyenne	0,050	0,047643916
Borne inf. de la moyenne (95%)	0,024	-0,006098851
Borne sup. de la moyenne (95%)	0,225	0,183494044
Écart-type de la variance	0,026	0,029248341
Borne inf. de la variance (95%)	0,097	0,139882006
Borne sup. de la variance (95%)	0,208	0,259954676

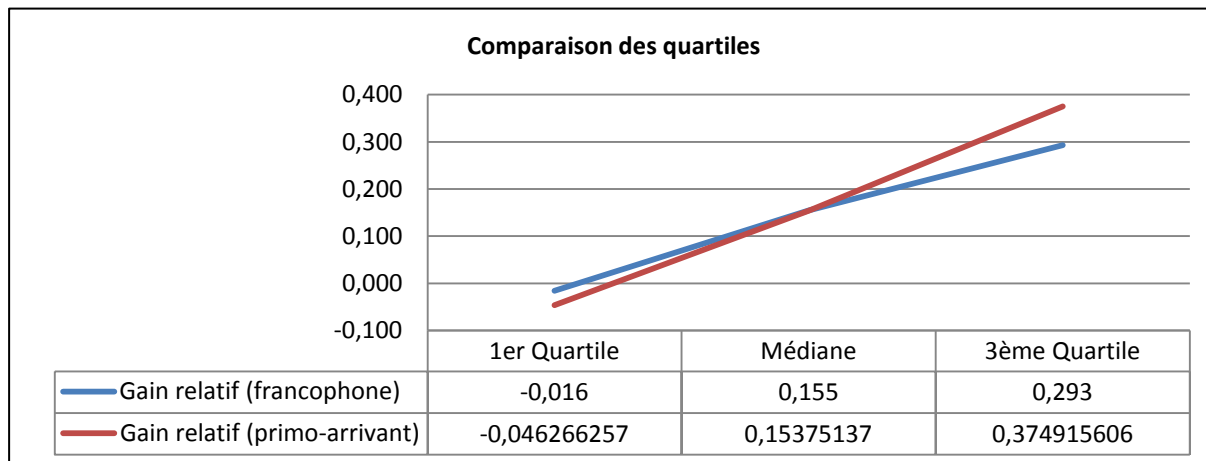


Figure 43. Graphique comparatif des quartiles portant sur le gain relatif (francophones - primo-arrivants) en langue moderne

3.7.2. Conclusion

À l'aune des résultats, nous pouvons constater que la différence gain relatif entre les francophones et les primo-arrivants n'est pas significative. Par contre, nous avons observé que pour les élèves les plus « forts », les primo-arrivants progressent plus que les francophones. À l'inverse, pour les élèves les plus « faibles », les primo-arrivants accusent une perte de maîtrise plus importante que leurs condisciples francophones.

3.8. Comparaison entre les résultats en français et en langue moderne

Le test de corrélation de Pearson a été effectué sur les résultats obtenus en français et en langue moderne par les deux groupes envisagés, l'objectif de celui-ci étant de vérifier si les résultats obtenus en français avaient une influence sur ceux en langue moderne. Les tableaux 20 et 21 présentent les résultats de ce test de corrélation.

Tableau 20. Table de corrélation pour les résultats obtenus par les francophones lors des tests

Variables	Français	Langue	Langue
		T1	T2
Français	1	-0,034	-0,109
Langue T1	-0,034	1	0,553
Langue T2	-0,109	0,553	1

Tableau 21. Table de corrélation pour les résultats obtenus par les primo-arrivants lors des tests

Variables	Français	Langue	Langue
		T1	T2
Français	1	0,109	0,102
Langue T1	0,109	1	0,525
Langue T2	0,102	0,525	1

Comme nous pouvons le constater, les résultats obtenus en langue moderne au temps 1 et ceux en français sont faiblement corrélés, et ce peu importe qu'il s'agisse des primo-arrivants ou des francophones. Par contre, avec une corrélation plus importante observée chez les primo-arrivants, il serait possible d'envisager que les résultats obtenus en français aient une incidence plus marquée pour les primo-arrivants que pour les francophones.

Par ailleurs, les résultats obtenus lors des différentes évaluations en langue moderne sont fortement corrélés, ce qui laisserait à penser que les résultats obtenus lors de la phase 2 sont tributaires de ceux obtenus lors de la phase 1.

Afin de nuancer cette observation, un même test de corrélation a été effectué afin de déterminer si la disponibilité de livres de lecture au domicile des élèves, l'origine (primo-arrivants ou francophones) et le temps de lecture hebdomadaire avaient une incidence sur les résultats obtenus en français et en langue moderne. La matrice de corrélation (tableau 23) obtenue et les statistiques descriptives pour ces coefficients (tableau 22) nous montrent une corrélation faible entre ces différentes variables. Par contre, l'origine pourrait avoir une influence sur les résultats obtenus en langue moderne. Par ailleurs, nous constatons une corrélation significativement plus forte entre l'origine du sujet et le temps que celui-ci passe à lire.

Tableau 22. Statistiques descriptives pour les coefficients de corrélation de Pearson

Variable	Observations	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart-type
Résultats français	137	0,179	0,897	0,617	0,162
Résultats langue T1	137	0,029	0,886	0,445	0,198
Temps de lecture	137	1,000	9,000	2,365	1,339
Disponibilité de livres	137	1,000	9,000	2,431	2,388
Origine	137	1,000	3,000	1,672	0,595

Tableau 23. Table de corrélation portant sur la relation entre les résultats obtenus, l'origine, le temps passé à lire et la disponibilité de livres

Variables	Résultats français	Résultats langue	Temps de lecture	Disponibilité de livres	Origine
Résultats français	1	0,038	-0,001	-0,037	-0,011
Résultats langue T1	0,038	1	0,113	-0,086	-0,168
Temps de lecture	-0,001	0,113	1	0,295	-0,430
Disponibilité de livre	-0,037	-0,086	0,295	1	-0,101
Origine	-0,011	-0,168	-0,430	-0,101	1
<i>Les valeurs en gras sont différentes de 0 à un niveau de signification $\alpha=0,05$</i>					

4. Chapitre 4 : Interprétation des résultats

L'interprétation des données permet d'établir des liens entre les différents résultats obtenus. Elle englobera également une discussion qui prolongera la réflexion et tentera humblement de répondre à notre question de recherche.

Cette recherche exploratoire a pour objectif de déterminer si les primo-arrivants évoluent plus rapidement en compréhension à la lecture en langue moderne que les francophones. Elle tente également de voir si la compréhension écrite de la langue de l'enseignement a une influence sur la compréhension écrite de la langue moderne.

Pour rappel, la compétence en communication correspond à un ensemble de capacités représentées graphiquement par Defays et Deltour (2003)⁴. Dans le cadre de notre recherche, portant sur la compétence lecture, une représentation graphique similaire à celui proposé précédemment peut être envisagé (figure 44). Cette interprétation personnelle permet de mettre en évidence les différents composants de la compréhension de l'écrit. En interaction les uns avec les autres, ils montrent que, pour disposer d'une compréhension adéquate, il est nécessaire d'avoir un niveau de maîtrise suffisant des différents composants, bien qu'une faiblesse éventuelle dans l'un puisse être compensée par un autre composant.

⁴ voir Figure 12. Interconnexion des différentes composantes de la communication, p.38

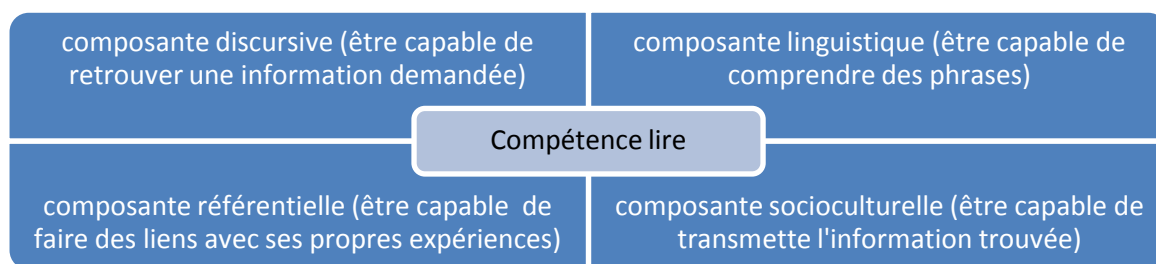


Figure 44. Interconnexion des différentes composantes de la compétence "lire" basée sur Defays & Deltour (2003)

4.1. Le français

Dans une perspective de compréhension adéquate d'un message écrit, il est important pour l'enfant de prendre conscience de l'existence d'une symbolique propre à chaque langue. Comme le signale Vygotsky (1997), l'apprentissage d'une langue moderne ne suit pas le même processus que l'acquisition de la langue maternelle. Effectivement, l'enfant, dans le cadre scolaire, doit prendre conscience de l'existence d'un but poursuivi. Afin de l'amener à cette prise de conscience, il est important de le mettre en situation de contact intensif avec cette langue seconde (Krashen, 1991).

La recherche effectuée par Lecocq et al. (2007), montre que les résultats des élèves, en français, ayant appris à lire en français sont semblables à leurs pairs ayant appris à lire dans la langue d'immersion. Cette comparaison de résultats pourrait être mise en relation avec notre recherche. Effectivement, les primo-arrivants se retrouvent généralement dans une situation similaire à celle rencontrée par des élèves suivant un cursus immersif. Ne maîtrisant pas la langue de l'enseignement, ils ont été dans l'obligation de l'apprendre et de développer des compétences en lecture pour suivre les enseignements dispensés.

En outre, concernant l'épreuve en langue d'immersion, l'enquête de Lecocq et al. (2007) montre que les élèves ayant appris à lire dans la langue d'immersion obtiennent des résultats significativement plus élevés que leurs homologues ayant appris à lire en français.

Or, comme le montre notre recherche, les résultats observés en français chez les primo-arrivants sont systématiquement moins élevés que leurs homologues francophones, ce qui diffère des résultats obtenus lors de la recherche effectuée par Lecocq et al. Toutefois, cette

différence pourrait s'expliquer par divers facteurs d'ordre morpho-sociologiques, tels que le nombre d'élèves testés, la situation géographique de l'établissement, le niveau socioéconomique de la famille, etc.

4.2. L'incidence de la maîtrise du français sur la langue moderne

Comme précisait Bialystok (1990), l'apprentissage d'une langue moderne est un prolongement de la langue maternelle. Par ailleurs, Rochez (1997) exprime le fait que l'apprentissage d'une seconde langue renforce les compétences développées en langue maternelle. Il est donc pensable d'imaginer que le degré de maîtrise de la compréhension écrite de la langue d'enseignement ait une influence sur l'acquisition d'une langue moderne.

Par ailleurs, Ollivier (2006) préconise le transfert de compétences développées dans le cadre de l'apprentissage d'une première langue étrangère – la langue d'enseignement dans notre cas – à celui-ci d'une seconde langue étrangère. Cet aspect de l'apprentissage, de la responsabilité du corps professoral, ne fut pas pris en compte. Effectivement, afin de minimiser l'effet maître, un délai relativement restreint entre les deux phases de testing fut choisi et l'ensemble des élèves de sixième primaire de l'établissement fut testé.

Une partie de notre évaluation portait sur le français, avec comme objectif de vérifier si la maîtrise du français avait une incidence sur la maîtrise de la langue moderne. Or, les résultats obtenus montrent que, même si le niveau de la compréhension de l'écrit peut avoir une certaine influence sur le développement de la compréhension d'un message écrit dans une autre langue, celle-ci est peu probante. Cette différence dans les observations pourrait s'expliquer par d'autres facteurs, tels que la langue parlée par les élèves, le temps de scolarisation en français par exemple, pour lesquels nous ne disposons pas d'informations en ce moment.

D'un autre côté, comme nous n'avions testé les élèves en français que lors de la phase 1 de notre recherche, puisque l'objectif de cette dernière était d'observer l'évolution des

compétences en langue moderne, il nous est difficile, actuellement, de voir si l'acquisition d'une langue seconde a une incidence sur le développement de la langue « maternelle ».

Concernant les évaluations utilisées, elles sont basées sur des outils fournis par la Commission des outils. D'un autre côté, concernant la seconde langue, il existe peu d'évaluations disponibles pour le niveau d'enseignement envisagé par notre recherche. Il a été nécessaire d'en choisir une pour le premier degré du secondaire. Cette différence de complexité identifiable entre les épreuves en français et en langue moderne pourrait expliquer la différence entre les résultats observés.

Par ailleurs, les différents outils utilisés évaluent également d'autres compétences que la lecture à proprement parler. Bien que ces éléments aient été supprimés du test original afin de ne garder que l'aspect « compréhension à la lecture », nous avons constaté que certaines questions présentes étaient de type « tiroir », c'est-à-dire que la réponse à une question était liée à la question précédente. Le risque éventuel de la présence de telles questions pourrait être une diminution possible du résultat global des élèves, une réponse erronée à la première question pouvant amener une réponse erronée à la seconde. Cet aspect est principalement observable pour l'évaluation en français et, dans une moindre mesure, en langue moderne. À titre d'illustration, pour cette dernière, une seule question portait sur la différenciation entre deux termes, celle-ci s'effectuant à deux reprises.

4.3. L'évolution en langue moderne

Comme précisé plus haut, notre recherche porte sur la comparaison de l'évolution en langue moderne entre les deux groupes envisagés.

La recherche réalisée par Lecocq et al. (2007), portant sur la lecture et la compréhension de message écrit, montre que l'écart entre les élèves apprenant à lire en français vis-à-vis de ceux apprenant à lire en langue d'immersion tend à se réduire. Par ailleurs, les résultats obtenus dans le cadre de la recherche effectuée par Lecocq et al. (2007) indiquent que la progression de ces élèves bilingues en lecture est plus importante que les monolingues.

En lien avec l'intercompréhension, nous pourrions imaginer que les élèves ne maîtrisant pas ou peu la langue d'enseignement utilisent le contexte pour comprendre une information écrite. Ollivier (2006) attire l'attention sur l'importance « *de développer leur conscience linguistique, de prendre conscience de leurs compétences linguistiques et métalinguistiques, mais également de comprendre leurs mécanismes d'apprentissage d'une langue .* »

En faisant le lien avec la recherche effectuée par Lecocq et al. (2007), il a été montré que les enfants apprenant à lire dans la langue d'enseignement, dans le cas de cette recherche en néerlandais, mettent en place des stratégies d'apprentissage qu'ils transfèrent ou utilisent dans d'autres cadres d'apprentissage, par exemple celui de la langue moderne.

À ce moment de la réflexion, nous pourrions nous poser la question de l'impact de cette intercompréhension dans l'acquisition d'une langue moderne et dans la compréhension d'un message écrit dans cette langue.

Au niveau du bilinguisme, l'entrée dans ce processus est un besoin ressenti par l'enfant. (Abdelilah-Bauer, 2008). Dans le cadre de notre recherche, il est possible de faire le lien avec la pyramide des besoins de Maslow. La figure 45 illustre les différentes phases de la mise en contact avec différentes langues (L1 : langue maternelle, L2 : langue d'enseignement, L3 : langue moderne) avec les besoins inhérents de l'enfant primo-arrivant. Cette interprétation personnelle nous permet de dire que l'apprentissage de la langue d'enseignement se situe au niveau de besoin de sécurité de l'enfant, celui-ci devant « survivre » dans un milieu scolaire autre. En effet, afin de développer les compétences dans les différents domaines (mathématique, éveil, etc.), l'enfant doit également développer ses compétences en langue d'enseignement. Par contre, ce besoin évoluera relativement rapidement vers l'expression de besoins sociaux, et ce principalement lors de la communication entre les enfants, mais également entre la famille et l'école, pour se poursuivre vers le besoin d'estime et de confiance en soi, lors de l'apprentissage d'une langue moderne.

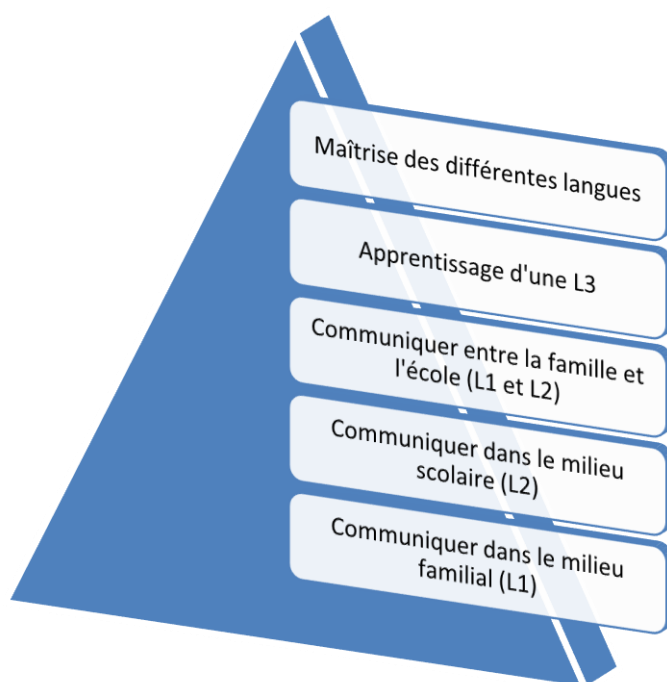


Figure 45: Interprétation de la pyramide de Maslow lors de l'acquisition de différentes langues

Même si nous pouvons considérer la présence d'une progression au sein de la population testée, cette dernière est tributaire de plusieurs éléments.

Le premier est le degré de maîtrise initial de la compétence testée en langue moderne. Effectivement, notre recherche montre que la progression de cette compétence, parmi les élèves les plus faibles, est négative. Cela nous laisse penser que, pour ces élèves, l'écart de maîtrise en langue moderne par rapport aux élèves les plus « forts » se creuse encore davantage. En outre, nous avons constaté que cette différence est au désavantage des primo-arrivants, puisque ces derniers accusent une « perte de maîtrise » plus importante que les francophones. Par contre, pour les élèves obtenant des résultats correspondant à la « médiane », ainsi que pour ceux obtenant les meilleurs résultats, nous constatons que ce sont les primo-arrivants qui bénéficient le plus de ce gain, cette observation confirmant en partie notre question de recherche.

Le second facteur pouvant avoir une influence sur le résultat obtenu en langue moderne est l'origine de l'élève. Notre recherche montre que la moyenne des résultats obtenus en langue augmente avec le temps. Par contre, nous pouvons constater que cette moyenne est systématiquement plus faible parmi les primo-arrivants que chez les francophones. Cette

observation est à mettre en lien avec le modèle écologique de Bronfenbrenner (1979) qui précise que chaque niveau englobe les niveaux inférieurs. Dans le cadre de l'apprentissage d'une langue moderne, nous nous situons dans le microsystème. Celui-ci, comprenant, entre autres, le milieu familial et scolaire, a une influence sur l'enfant. À titre d'illustration, la différence de langue parlée à l'école et dans le cadre familial influencera le développement de l'enfant. En outre, la différence de croyances et de valeurs entre le cercle familial et l'école aura également une incidence sur le développement – et les résultats – de l'enfant. En fonction du message véhiculé par la culture familiale, l'enfant et la famille percevront l'environnement scolaire différemment, ce qui pourrait avoir un impact sur les besoins et les motivations, mais également sur leurs besoins et leurs motivations.

Du point de vue des évaluations utilisées en langue moderne, comme évoqué dans la section précédente, elles sont à destination d'élèves du premier degré du secondaire. Nous pouvons donc imaginer que le niveau de complexité de cette épreuve puisse avoir une incidence sur les résultats obtenus. Par ailleurs, l'évaluation fait également appel à une série de compétences transversales comme l'inférence et l'explicite. De plus, avec un contenu linguistique spécifique au domaine des loisirs, le risque encouru pourrait être la difficulté éventuelle de la maîtrise de ce vocabulaire. D'un autre côté, ce domaine fait partie des éléments présents dans les référentiels légaux (programmes et Socles de compétences). Ce « risque », bien que réel, ne fut pas rencontré lors des différentes phases du testing. En effet, ce contenu linguistique avait été abordé par les enseignants durant soit le premier semestre soit l'année scolaire précédente. D'un autre côté, une évaluation en langue est tributaire du contenu et de la maîtrise du vocabulaire. Comme le signalent Defays et Deltour (2003), l'apprentissage d'une langue moderne est tributaire de l'interconnectivité entre les savoirs, les savoir-faire et les compétences communicatives ont une incidence sur le développement des compétences linguistiques en langue moderne.

4.4. Conclusion

L'interprétation des résultats, ne pouvant être généralisée vu l'échantillon de convenance, mais également la zone spécifique de testing, met en avant différents aspects de l'apprentissage des langues.

Le développement des compétences en lecture en langue moderne est influencé par une série de facteurs extérieurs, qui pourraient être difficilement maîtrisables par l'environnement scolaire. Parmi ceux-ci, nous pouvons identifier l'origine des élèves, la disponibilité de livres à la maison, le temps passé par les élèves à lire, etc.

Cette observation rejoint le modèle écologique de Bronfenbrenner (1979), qui précise que l'élève, se situant au centre de ce modèle, est en interaction avec les différents systèmes. Les croyances et valeurs propres aux deux « mondes » (familial et scolaire) influencent l'élève et les relations qu'il a avec son environnement immédiat. En d'autres termes, la perception que la famille a de l'école, mais également celle que l'école a sur la famille, peut avoir une influence sur le processus d'apprentissage et de développement de l'élève. *« Ce processus est affecté par les relations entre ces milieux ainsi qu'un contexte plus large dans lequel ces milieux sont impliqués. »* (Bronfenbrenner, 1979)

Bien que la maîtrise de la langue d'enseignement puisse avoir une certaine influence sur la langue moderne, celle-ci n'est pas significative. Comme évoqué précédemment, les résultats obtenus lors des différentes épreuves en langue moderne ne sont pas nécessairement conditionnés par les résultats en compréhension de l'écrit en français.

À l'aulne des résultats de notre recherche, cette observation diverge de la revue de littérature effectuée dans le cadre de notre recherche. En effet, Bialystok (1990) signale qu'*« Apprendre une langue étrangère revient [...] à exploiter des composantes procédurales déjà maîtrisées dans une langue maternelle, pour les appliquer à la construction d'une autre langue. L'acquisition d'une langue étrangère est alors une extension de l'acquisition de la langue maternelle, car dépendant de processus cognitifs de même nature. [...] les compétences qui doivent être développées pour mener à bien le traitement des première et seconde langues sont identiques. »*

Par ailleurs, Rochex (1997) précise que le développement de la seconde langue renforce les compétences acquises en langue maternelle, l'identification du fonctionnement de sa propre langue et de son système de codification, puis leur généralisation. Une telle opération permet à l'enfant de conscientiser les opérations nécessaires à la communication, de les maîtriser, mais également de les généraliser. (Rochex, 1997, p. 125)

En outre, Vygotsky (1997) précise que l'acquisition d'une nouvelle langue se réalise sur base des concepts et significations établis lors de l'assimilation de la langue maternelle.

Concernant la progression en langue moderne, et plus spécifiquement l'analyse du gain relatif, nous constatons que le facteur temps est principalement bénéfique pour les élèves les plus « forts », les plus faibles ayant tendance à peu évoluer voire même à régresser.

Cette constatation rejoint en partie la revue de la littérature évoquée précédemment.

Finalement, notre recherche nous a permis de répondre partiellement à notre question de recherche. Pour rappel, cette dernière portait sur : « La maîtrise des compétences en lecture en langue moderne chez les « primo-arrivants » évolue-t-elle plus ou moins vite que chez les francophones ? »

À ce stade de notre recherche, nous pouvons préciser que cette évolution est plus rapide et plus importante chez les primo-arrivants que chez les francophones, exception faite pour les élèves les plus faibles, et ce peu importe la langue parlée dans le cadre familial. Cette observation nous permet donc, avec toutes les nuances présentées précédemment, de conforter notre première hypothèse.

Quant à l'influence du français sur le développement de la compréhension de l'écrit en langue moderne, elle n'est pas significative. Cette observation ne nous permet donc pas de confirmer notre deuxième hypothèse qui était que le niveau de maîtrise de la langue d'enseignement a une incidence sur l'apprentissage d'une seconde langue.

5. Chapitre 5 : Limites et perspectives

La réalisation de cette recherche ainsi que la rédaction de ce mémoire nous ont permis de toucher à un sujet qui nous intéresse de par notre fonction au sein de l'enseignement. Cette situation des primo-arrivants, confrontés à l'apprentissage de la langue d'enseignement, mais également à celui d'une langue moderne ne nous était pas inconnue. Effectivement, fonctionnant également sur la zone de Bruxelles-Capitale, cette situation est régulièrement rencontrée par les équipes éducatives qui expriment la grande difficulté qu'elles doivent, ainsi que les élèves, surmonter dans le cadre des cours de langue moderne.

Tout au long de notre recherche, nous avons été confrontés à une série de difficultés, mais elle nous a apporté nombre de satisfactions, qu'elles soient d'ordre privé ou professionnel. Au terme de ce travail, penchons-nous sur les étapes marquantes de notre parcours de praticien-chercheur.

La composition de l'échantillon, étape primordiale dans le cadre de notre recherche, fut une véritable gageure. En effet, comme nous l'avons précisé précédemment dans ce travail, il aurait été intéressant de mener notre recherche sur la zone de Bruxelles, celle-ci étant la plus représentative de la problématique envisagée. Mais, dans un souci tout à fait compréhensible de déontologie, notre hiérarchie nous a demandé d'entreprendre notre recherche sur une zone indépendante de notre juridiction. Afin de rencontrer cette contrainte, la zone de Liège fut donc envisagée, au risque, par ce changement, d'occasionner une perte d'intérêt à notre étude.

Lors de la composition de l'échantillon, une seconde limite fut rencontrée, le peu de réponses positives obtenues des différents établissements contactés. En effet, sur les 49 envois, seulement 15 d'entre eux nous ont été retournés. Parmi ces quinze réponses, sept établissements ont accepté de participer à notre recherche, tous appartenant au même réseau d'enseignement. La raison avancée par les différents chefs d'établissement, quant à la non-participation, est principalement liée au peu de temps dont ils disposent. Bien que le courrier envoyé aux différents établissements ait bien précisé les tenants et aboutissants de notre recherche, et que cette dernière n'entrât pas en concurrence avec notre fonction au sein de l'enseignement, il est envisageable de se poser la question suivante. Les établissements

craindraient-ils que, suite aux résultats de notre recherche, une comparaison entre eux ne soit réalisée et que ces résultats ne soient communiqués aux collègues ? Or, pour rappel, l'entièreté de la passation, de la correction, de l'encodage et des analyses ont été réalisés personnellement. En outre, lors de la phase 2 du testing, les résultats obtenus par les élèves de l'établissement concerné leur ont été fournis. Il est tout de même surprenant de constater la relative frilosité de certains réseaux quant à notre recherche. Une explication éventuelle serait l'amalgame effectué par les établissements entre nos différents statuts.

Lors du traitement des données et de leur analyse, une recherche complémentaire fut réalisée, destinée à fournir des outils adéquats quant à ces différentes procédures. Lors de l'analyse des résultats, plusieurs interrogations sont apparues. Celles-ci portent, entre autres, sur l'impact de l'enseignant de langue moderne sur les apprentissages, l'impact de la langue maternelle sur l'acquisition de la langue moderne, l'effet de la langue moderne sur l'évolution de la langue d'enseignement ainsi que sur le parcours scolaire des élèves. Ces différentes questions pourraient faire l'objet d'une recherche complémentaire. De même, afin d'affiner encore plus les résultats de notre recherche, un prolongement de cette dernière, soit sur une autre zone géographique, soit sur la même zone, mais avec d'autres élèves pourrait être envisagé. En effet, les conclusions tirées de notre recherche ne portent que sur la zone envisagée et uniquement sur les élèves fréquentant ce réseau d'enseignement. Le prolongement de notre recherche, par l'une des approches évoquées précédemment, permettrait d'étendre les résultats obtenus.

Une autre perspective pourrait être de suivre une même cohorte d'élèves et ainsi de comparer l'évolution de la compréhension de l'écrit à différents moments-clés de leur parcours scolaire. Dans le même ordre d'idée, nous pourrions envisager une recherche du même style, mais portant sur d'autres compétences que la lecture – l'expression orale ou la compréhension à l'audition par exemple. En effet, la capacité d'un élève à communiquer dans une autre langue passe par toutes ces compétences. Pour communiquer, il doit pouvoir comprendre un message entendu ou lu, mais également formuler oralement ou par écrit un avis ou une opinion.

D'autres prolongements possibles de notre recherche seraient d'appréhender l'impact des interactions didactiques présentes dans le cadre des cours de langue moderne sur le

développement de cette dernière. Nous pourrions également tenter d'amener un éclairage sur le lien entre la formation initiale de l'enseignant de langue moderne et les résultats obtenus par ses élèves.

Dans une perspective future, une formation initiale et continue, portant sur la problématique d'enfants ne maîtrisant pas la langue d'enseignement et devant suivre un cours de langue moderne, ne permettrait-elle pas à ces enseignants de langues, confrontés à cette spécificité, de disposer d'outils adéquats dans un objectif d'excellence ?

Ainsi, malgré une série de difficultés rencontrées tout au long de la réalisation de notre recherche, celle-ci nous a fourni un autre regard sur l'apprentissage des langues, regard qui pourrait être transposé à notre fonction dans l'enseignement, mais également servir à la compréhension des difficultés rencontrées par les acteurs de terrain.

Bibliographie

- Abdelilah-Bauer, B. (2008). *Le défi des enfants bilingues: Grandir et vivre en parlant plusieurs langues*. Paris: La Découverte.
- Addinsoft. (2015). XLSTAT.
- Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche Scientifique. (2013). *Socles de compétences*. Bruxelles: Fédération Wallonie-Bruxelles.
- AnaStats Scop ARL. (2009). *Téléchargements d'utilitaires et d'exercices*. Retrieved from <http://www.anastats.fr/stats/Telechargement.htm>
- Anquetil, M., & De Carlo, M. (2015). *L'intercompréhension: quels fondements disciplinaires pour une discipline européenne en développement?* Retrieved from http://www.academia.edu/8470983/Lintercompr%C3%A9hension_Quels_fondements_disciplinaires
- Bee, H., & Boyd, D. (2012). *Les âges de la vie: Psychologie du développement humain*. Québec: ERPI.
- Bialystok, E. (1990). *Communicative strategies*. Oxford: Basil Blackwell.
- Blondin, C., & Goffin, C. (2013). *L'Étude européenne des compétences en langues en Communauté française*. Liège: Université de Liège. Retrieved from http://www.enseignement.be/index.php?page=26044&id_fiche=5461&dummy=26379
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Braun, M. (1937). Beobachtungen zur Frage der Mehrsprachigkeit. *Göttingische Gelehrte Anzeigen*, 115-130.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cavalli, M. (2005). *Education bilingue et pluringuisme: Le cas du Val d'Aoste*. Paris: Didier-CREDIF.
- Centre Régional d'Action Interculturelle du Centre. (2015). *Ce.R.A.I.C.* Retrieved from <http://www.ceraic.be/projets/primoarrivant.html>
- Cicurel, F. (1988). Interaction et communication didactique. *Bulletin de l'association québécoise des enseignants de français langue seconde*, 9(4).
- Crépin, F., & Bernard, S. (2007). *Etude portant sur la non-maîtrise de la langue de l'enseignement par les élèves issus de l'immigration*. Liège: Université de Liège.

- Defays, J.-M., & Deltour, S. (2003). *Le français langue étrangère et seconde: Enseignement et apprentissage*. Sprimont: Mardaga.
- ETNIC. (2014). *Les indicateurs de l'enseignements*. Bruxelles: Fédération Wallonie-Bruxelles.
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (1997, juillet 24). Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignant secondaire et organisant les structures propres à les atteindre. *Moniteur belge*. Bruxelles.
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (1998, juillet 13). Décret portant organisation de l'enseignement maternel et primaire ordinaire et modifiant la réglementation de l'enseignement. *Moniteur belge*. Bruxelles: Centre de documentation administrative.
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2007, mai 11). Décret relatif à l'enseignement en immersion linguistique. *Moniteur belge*. Bruxelles: Centre de documentation administrative.
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2009). *Outils d'évaluation pour l'enseignement secondaire - 1er degré - Langues modernes*. Retrieved from <http://www.enseignement.be/index.php?page=24504>
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2012, mai 18). Décret visant la mise en place d'un dispositif d'accueil et de scolarisation des élèves primo-arrivants dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française.
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2014). *Déclaration de politique communautaire*. Conseil de l'Education et de la Formation. Retrieved from: <http://www.cef.cfwb.be/index.php?id=12150>
- Germain, C. (1991). Les interactions sociales en classe de langue seconde ou étrangère. Dans C. Garnier, N. Bednarz, & I. Ulanovskaya, *Après Vygotski et Piaget: Perspectives sociale et constructiviste. Ecoles russe et occidentale* (pp. 105-115). Bruxelles: De Boeck-Wesmael.
- Grosjean, F. (1992). Bilinguisme et biculturalisme: Théories et pratiques professionnelles. *Actes du 2ème colloque d'orthophonie / logopédie* (pp. 13-41). Neuchâtel: Institut de linguistique - Université de Neuchâtel.
- Ivic, I. (1994). Lev S. Vygotsky. *Perspectives: Revue trimestrielle d'éducation comparée*, XXIV(3/4), 793-820. UNESCO International Bureau of Education. Retrieved from <http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/vygotskf.pdf>
- Larousse. (2008). *Le Petit Larousse Illstré*. Paris: Larousse.
- Larousse. (2015). *Larousse*. Retrieved from <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/primo-arrivant/186667>
- Lecocq, K., Mousty, P., Kolinsky, R., Goetry, V., Morais, J., & Alegria, J. (2007). *Evaluation de programmes d'immersion en Communauté française: une étude longitudinale comparative du développement de compétences linguistiques d'enfants francophones immergés en néerlandais*. Bruxelles: Université Libre de Bruxelles.

- Ollivier, C. (2006). *Intercompréhension et développement de stratégies de communication: Une chance pour le plurilinguisme*. Retrieved from https://www.google.be/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&sqi=2&ved=0CCgQFjABahUKEwj3uvutd_GAhUL1hQKHTtDAJl&url=https%3A%2F%2Feurofle.files.wordpress.com%2F2006%2F12%2Fintercomprehension2006.ppt&ei=hYSnVaqlEousU7uGgZAJ&usg=AFQjCNGXdv6
- Pelletier, M., & Demers, M. (1994). Recherche qualitative, recherche quantitative: expressions injustifiées. *Revue des sciences de l'éducation*, 757-771. Retrieved from <http://www.erudit.org/revue/rse/1994/v20/n4/031766ar.pdf>
- Raynal, F., & Rieunier, A. (2012). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés: Apprentissage, formation, psychologie cognitive*. Issy-les-Moulineaux: ESF Editeur.
- Rochex, J.-Y. (1997, juillet-septembre). L'oeuvre de Vygotsky: fondements pour une psychologie historico-culturelle. *Revue française de pédagogie*, 105-147.
- Roegiers, X. (2010). *La pédagogie de l'intégration*. Louvain-la-Neuve: De Boeck.
- Romainville, M. (2009, Novembre). Compétences et savoirs, deux faces d'une même pièce. *Cahiers pédagogiques, Travailler parcompétences*(476), 11.
- Skutnab-Kangas, T., & Toukomaa, P. (1976). *Teaching migrant's children mother tongue and learning the language of the host country in the context of the socio-cultural situation of the migrant family*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Timmerman, G. (2010). *Quel type d'intégration par la langue pour les primo-arrivants en Belgique ?* Bruxelles: Service International de Recherche, d'Éducation et d'Action Sociale asbl .
- TIMMS & PIRLS International Study Center. (2011). Student Questionnaire. *PIRLS*. Lynch School of Education.
- Vygotsky, L. (1997). *Langue étrangère et langue maternelle* (éd. 4). (F. Sève, Trad.) Paris: La Dispute.
- Weinreich, U. (1953). *Languages in contact: Findings and problems*. The Hague: Mouton & Co.
- Wikipedia. (2015, avril 29). *Mesure (solfège)*. Wikipedia: L'encyclopédie libre. Retrieved from https://fr.wikipedia.org/wiki/Mesure_%28solf%C3%A8ge%29

Index des figures et tableaux

1.Figures

Figure 1: Illustration de l'intercompréhension utilisée par Christian Ollivier (2006)	19
Figure 2. Épreuve de lecture dans la langue 1re d'instruction (1re primaire): pourcentages moyens de réponses correctes pour les mots et les pseudomots observés chez les enfants apprenant à lire en français et ceux apprenant à lire en néerlandais (Lecocq, et al., 2007, p. 11)	22
Figure 3. Épreuve de lecture dans la langue 1re d'instruction (1re primaire): pourcentages moyens de réponses correctes pour les items courts et longs observés chez les enfants apprenant à lire en français et ceux apprenant à lire en néerlandais (Lecocq, et al., 2007, p. 12)	23
Figure 4. Épreuves de lecture dans la langue 1re d'instruction (1re primaire): pourcentages relatifs des différents types d'erreurs sur les mots selon la langue d'instruction de la lecture (Lecocq, et al., 2007, p. 12).....	24
Figure 5. Épreuve de lecture dans la langue 1re d'instruction (1re primaire): pourcentages moyens des réponses correctes observées dans chacun des 4 groupes pour les mots et les pseudomots (Lecocq, et al., 2007).....	24
Figure 6. Épreuve de lecture dans la langue 1re d'instruction (début 2e primaire): pourcentages moyens de réponses correctes observés dans chacun des 4 groupes pour les mots et les pseudomots (Lecocq, et al., 2007)	25
Figure 7. Épreuve de lecture dans la langue 1re d'instruction (début de 2e primaire): pourcentages moyens de réponses correctes observées dans chacun des 4 groupes pour les mots fréquents, les mots rares et les pseudomots (Lecocq, et al., 2007).....	26
Figure 8. Pourcentages moyens des groupes ImF, ImN et MonoF aux différentes épreuves évaluant la compréhension en lecture du français, administrées en quatrième, cinquième et sixième année primaire (Lecocq, et al., 2007)	27
Figure 9. Pourcentages moyens des groupes ImF, ImN, MonoN aux différentes épreuves évaluant la compréhension à la lecture du néerlandais, administrées en quatrième, cinquième et sixième année primaire (Lecocq, et al., 2007)	28

Figure 10. Le modèle piagétien du développement	30
Figure 11. Représentation graphique du modèle écologique de Bronfenbrenner (1979) proposé par Bee et Boyd (2012)	31
Figure 12. Interconnexion des différentes composantes de la communication (Defays & Deltour, 2003)	38
Figure 13. Interconnectivité entre savoir-faire, compétences et savoirs (Defays & Deltour, 2003).....	39
Figure 14. Répartition de l'échantillon Francophones - Primo-arrivants	50
Figure 15. Répartition en fonction du sexe	50
Figure 16. Répartition en fonction du sexe dans les deux groupes considérés	51
Figure 17. Les différentes phases du testing	60
Figure 18. Cheminement global de la recherche	61
Figure 19. Fréquences des résultats pour les primo-arrivants	65
Figure 20. Fréquence des résultats pour les francophones	65
Figure 21. Diagramme des dominances pour les moyennes obtenues en français par les francophones et les primo-arrivants.	67
Figure 22. Effectifs cumulés en fonction des résultats des primo-arrivants	68
Figure 23. Effectifs cumulés en fonction des résultats des francophones.....	68
Figure 24. Comparaison des résultats	69
Figure 25. Comparaison des écarts entre les résultats minimaux et maximaux.....	69
Figure 26. Graphique représentant les fréquences des résultats obtenus pour la compréhension à la lecture en langue moderne au T1 (primo-arrivants)	70
Figure 27. Graphique représentant les fréquences des résultats obtenus pour la compréhension à la lecture en langue moderne au T1 (francophones)	70
Figure 28. Graphe illustrant la dispersion autour de la médiane en langue moderne (T1) chez les primo-arrivants.....	73
Figure 29. Graphe illustrant la dispersion autour de la médiane en langue moderne (T1) chez les francophones.....	73
Figure 30. Comparaison des résultats	74
Figure 31. Comparaison de l'écart entre les résultats minimaux et maximaux	74
Figure 32. Graphique représentant les fréquences des résultats obtenus pour la compréhension à la lecture en langue moderne au T2 (primo-arrivants)	75

Figure 33. Graphique représentant les fréquences des résultats obtenus pour la compréhension à la lecture en langue moderne au T2 (francophones)	75
Figure 34. Graphe illustrant la dispersion autour de la médiane en langue moderne (T2) chez les primo-arrivants.....	78
Figure 35. Graphe illustrant la dispersion autour de la médiane en langue moderne (T2) chez les francophones.....	78
Figure 36. Comparaison des résultats	79
Figure 37. Comparaison de l'écart entre les résultats minimaux et maximaux	79
Figure 38. Courbes des fréquences cumulées des résultats en langue moderne (T1/T2).....	80
Figure 39. Comparaison des moyennes obtenues lors des deux phases de la recherche	82
Figure 40. Comparaison des différents quartiles observés lors des deux phases du testing	83
Figure 41. Diagramme de dominance pour le gain relatif (francophones/primo-arrivants)	85
Figure 42. Comparatif des gains relatifs entre les francophones et les primo-arrivants	85
Figure 43. Graphique comparatif des quartiles portant sur le gain relatif (francophones - primo-arrivants) en langue moderne	87
Figure 44. Interconnexion des différentes composantes de la compétence "lire" basée sur Defays & Deltour (2003).....	91
Figure 45: Interprétation de la pyramide de Maslow lors de l'acquisition de différentes langues	95

2. Tableaux

Tableau 1: Évolution de la population scolaire de l'enseignement fondamental selon le lieu de domicile.....	48
Tableau 2. Retard scolaire global, en nombre d'années, exprimé en pourcents	51
Tableau 3. Retard scolaire, en nombre d'années, exprimé en pourcents en fonction du critère "francophone - primo-arrivant.....	52
Tableau 4. Répartition des items par compétences évaluées	54
Tableau 5. Répartition des items par compétences évaluées	55
Tableau 6. Tableau récapitulatif incluant l'ensemble des items répartis par langue et compétences	56
Tableau 7. Synthèse du test de Shapiro-Wilk sur les deux groupes de population.....	62

Tableau 8. Tableau synthèse des données statistiques pour la compétence "repérer une information"	64
Tableau 9. Résultats du test de Mann-Whitney pour l'épreuve de français.	66
Tableau 10. Statistiques descriptives pour les intervalles en langue moderne chez les primo-arrivants	70
Tableau 11. Statistiques descriptives pour les intervalles en langue moderne chez les francophones	71
Tableau 12. Résultats du test de Mann-Whitney pour l'épreuve de langue T1	72
Tableau 13. Statistiques descriptives pour les intervalles en langue moderne chez les primo-arrivants	75
Tableau 14. Statistiques descriptives pour les intervalles en langue moderne chez les francophones	76
Tableau 15. Résultats du test de Mann-Whitney pour l'épreuve de langue T2	77
Tableau 16. Résultats du test de Mann-Whitney pour l'évolution des moyennes entre le temps 1 et 2	81
Tableau 17. Analyse de la variance du gain en lecture en langue moderne en fonction de "l'origine"	81
Tableau 18. Test t pour le gain relatif (francophones/primo-arrivants)	84
Tableau 19. Statistiques descriptives portant sur les gains relatifs	87
Tableau 20. Table de corrélation pour les résultats obtenus par les francophones lors des tests	88
Tableau 21. Table de corrélation pour les résultats obtenus par les primo-arrivants lors des tests	88
Tableau 22. Statistiques descriptives pour les coefficients de corrélation de Pearson	89
Tableau 23. Table de corrélation portant sur la relation entre les résultats obtenus, l'origine, le temps passé à lire et la disponibilité de livres	89
Tableau 24. Déplacement des élèves entre la Région Bruxelles-Capitale et d'autres Régions (Institut Bruxellois de Statistique et d'Analyse, 2015)	110

Annexes

Annexe 1 Tableau des mouvements de population scolaire

Tableau 24. Déplacement des élèves entre la Région Bruxelles-Capitale et d'autres Régions (Institut Bruxellois de Statistique et d'Analyse, 2015)

Lieu de résidence vers lieu de scolarité	2012-2013	2013-2014
RBC vers RBC (1)	78.874	80.608
RBC vers Brabant flamand	1.607	1.775
RBC vers Brabant wallon	331	332
RBC vers Région flamande (hors Brabant flamand)	170	182
RBC vers Région wallonne (hors Brabant wallon)	191	194
RBC vers autres régions de Belgique (2)	2.299	2.483
Brabant flamand vers RBC	9.699	9.513
Brabant wallon vers RBC	1.050	965
Région flamande (hors Brabant flamand) vers RBC	426	413
Région wallonne (hors Brabant wallon) vers RBC	504	485
Inconnu/hors Belgique vers RBC	0	4
Autres régions et inconnu/hors Belgique vers RBC (3)	11.679	11.380
Total scolarisé en RBC (1+3)^{5, 6}	90.553	91.988

⁵ Populations scolaires au lieu d'implantation et non au lieu du siège d'établissement

⁶ Enseignement de la Communauté française et de la Communauté flamande

Annexe 2 : Courrier à destination des chefs d'établissements

Madame la Directrice,
Monsieur le Directeur,

Dans le cadre de mes études en sciences de l'éducation, la réalisation d'un mémoire est une étape primordiale. Dans cette perspective, je me permets de vous écrire.

La problématique envisagée est l'évolution de la maîtrise des compétences linguistiques (en langues modernes et en langue d'enseignement) chez les élèves dont la langue parlée dans le milieu familial diffère de celle d'enseignement.

Dans cette perspective, différents questionnements sont envisagés. Quels effets la non-maîtrise de la langue d'enseignement chez ces élèves a sur l'acquisition d'une seconde langue ? Le degré de maîtrise de cette seconde langue suit-il la même évolution qu'en français chez une population d'élèves dont la langue maternelle ou parlée à la maison n'est pas la langue d'enseignement ?

L'objectif principal de ce travail de recherche tenterait de vérifier si les compétences langagières en langue moderne suivent la même évolution que celles de la langue d'enseignement. En d'autres termes, la maîtrise des compétences langagière en langue moderne chez les élèves dont la langue parlée au sein de la cellule familiale diffère de celle d'enseignement évolue-t-elle moins vite que chez les francophones ? La non-maîtrise de la langue d'enseignement (le français) serait-elle un frein quant à l'apprentissage d'une langue moderne ?

Afin de répondre à cette hypothèse, je me permets solliciter votre aide. En effet, il serait envisagé de tester les élèves de 6^e primaire en français et en langue moderne et plus spécifiquement au niveau de la compréhension à l'écrit. Concrètement, la première phase de testing prendrait deux périodes de 50 minutes (une période en français et une période en langue moderne) et se déroulerait à votre meilleure convenance. La deuxième phase se déroulerait sur un même schéma, et ce, vers la fin avril.

Avec cet envoi, vous trouverez un formulaire à compléter, si vous êtes intéressé à participer à cette recherche, ainsi qu'une enveloppe permettant de le renvoyer. Dès réception de ce formulaire papier, vous recevrez un mail vous donnant accès à un formulaire électronique. Ce formulaire permettra d'établir un contexte à votre établissement et ne devrait pas vous demander plus de dix minutes. Je me permettrai de vous recontacter par téléphone afin de planifier au mieux ces différentes phases de testing.

Je tiens à vous remercier d'avance pour le temps et le soutien que vous m'accorderez.

Dans la perspective de vous rencontrer, veuillez agréer, madame la directrice, monsieur le directeur, mes salutations distinguées.

DOCUMENT DE PRISE D'INFORMATIONS ADMINISTRATIVES (DIRECTION)

Nom de la direction :

.....

Coordonnées de l'établissement :

.....

.....

.....

.....

FASE :

.....

Réseau :

Organisé – Officiel subventionné – Libre subventionné – Autre

Indice socio-économique :

.....

Accepteriez-vous d'être recontacté afin de participer à l'étude ?

Oui – Non

Si oui, pourriez-vous indiquer l'adresse mail de l'établissement ?

.....

Annexe 3 : Épreuve de français proposée par la Commission des outils

Numéro d'identification

Nom :

Prénom :

Questionnaire Français



Outil d'évaluation de compétences en cours de 2^e étape

Fouilles archéologiques



DOSSIER ELEVE



- Doc. 1 : La lettre d'Alain Fievas p 4
- Doc. 2 : Le carnet de bord d'Alain Fievas p 5
- Doc. 3 : Une fiche informative sur Twyfelfontein p 7

Doc. 1.



ALAIN FIEVAS
Archéologue

23, rue des Coquelicots
75001 PARIS

Paris, le 5 février 2009

Cher journaliste en herbe,

Je suis ravi de voir que des jeunes s'intéressent à l'archéologie.

C'est avec plaisir que je t'envoie la photocopie d'une partie de mon carnet de bord qui détaille les étapes de ma dernière expédition à Twyfelfontein ainsi qu'une fiche informative sur ce site.

J'ai toujours eu l'espoir de découvrir quelque chose d'exceptionnel. Quand je suis allé en Namibie, c'était la première fois que je m'aventurais sur le continent africain. J'y ai dirigé ma propre équipe et notre persévérance nous a permis, comme tu le sais, de faire une grande découverte.

J'espère que mes informations t'aideront à rédiger ton article. Pourras-tu m'en envoyer un exemplaire ?

Au plaisir de te lire,

Alain Fievas

Lundi 19 novembre

Départ de Paris en avion.

Direction la Namibie.

Arrivée à l'aéroport de Windhoek, sa capitale.

Nuit à l'hôtel.

Mardi 20 novembre

Préparation du matériel d'expédition.

Location d'une camionnette.

*Objectif: me rendre près du site archéologique de
Twyfelfontein afin d'installer le camp et retrouver
l'équipe.*

Nuit sous tente.

Mercredi 21 novembre

Arrivée sur le site.

Vendredi 23 novembre

*Premiers coups de pelle. Répartition de l'équipe sur une
zone non fouillée. Grande probabilité de découvrir des
vestiges du temps passé.*

Météo favorable.

Lundi 3 décembre

Toujours aucune découverte. Forte chaleur.

Ouvriers déshydratés. Le doute s'installe.

Mercredi 12 décembre

Evènement nouveau: affaissement de la roche.

*Mise à jour d'une cavité. Déblayage préalable
obligatoire. Equipe motivée.*

Vendredi 14 décembre

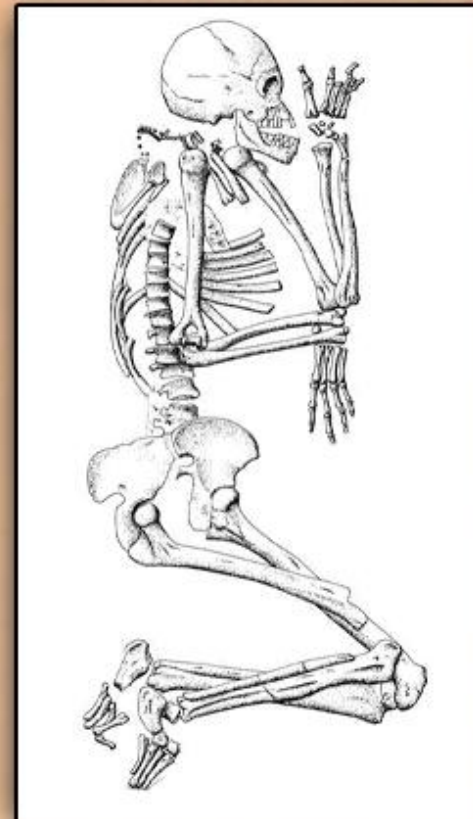
Grotte accessible par une brèche étroite. Obscurité complète. Lampes de poche indispensables pour poursuivre. Découverte! Traces de dessins à moitié effacés sur une des parois. Émerveillement! Nécessité de prévoir du matériel (éclairage, pelles...). Poussière et obscurité empêchent de mener les recherches plus loin.

Samedi 15 décembre

Salle en face de nous. Peut-être traces des premiers Bockimans. Site nettoyé cm^2 par cm^2 .

Lundi 17 décembre

Grande découverte. Prise de photos



Histoire

Archéologie

Le site de Twyfelfontein

Twyfelfontein est un des sites archéologiques les plus intéressants de Namibie.

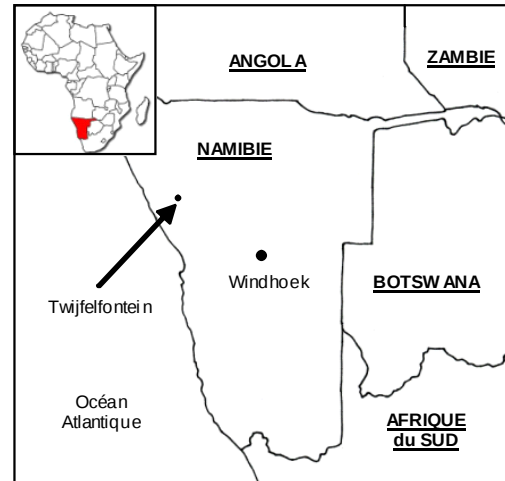
On peut y découvrir sur les rochers de nombreuses gravures laissées il y a 6000 ans par les *Bochimans*, un peuple primitif d'Afrique du Sud qui vivait de la cueillette et de la chasse.

Réalisées dans du grès (une roche rouge), ces gravures représentent des rhinocéros, des éléphants, des autruches et des girafes.

De nos jours, certains de ces animaux ne se rencontrent plus dans certaines régions de Namibie. C'est le cas de l'élé-



Plus de 2000 gravures recouvrent les parois rocheuses du site de Twyfelfontein.



phant, du rhinocéros, de la girafe et du lion.

Sur le site, on trouve également six abris sous roches décorés de dessins représentant des formes humaines.

Depuis 2007, Twyfelfontein est inscrit au patrimoine mondial de l'UNESCO*.

* L'UNESCO est une organisation internationale qui regroupe 193 pays. Elle contribue au maintien de la paix et de la sécurité dans le monde. Chaque année, elle dresse une liste des lieux, des bâtiments, etc. les plus importants dans le monde : le patrimoine mondial.

Contexte

Alain Fievas, archéologue, a réalisé des fouilles sur le continent africain. Il a fait une découverte très importante.



Tu rédiges régulièrement des articles pour le journal « Les petits archéologues ». Tu as contacté Monsieur Fievas pour récolter des informations. Il t'a répondu et t'a envoyé des photocopies de son carnet de bord et de divers documents.

Tâche

En t'aidant des documents de l'archéologue et de tes référentiels, tu aimerais rédiger un article de journal détaillé présentant les recherches et la découverte d'Alain Fievas.

Avant de rédiger ton article de journal, il faut d'abord **BIEN LIRE ET COMPRENDRE** les documents.

1. Alain Fievas t'a envoyé trois documents. Lesquels ?

-
-
-

2. Un des documents explique les recherches entreprises par Alain Fievas. Lequel ?

.....

3. Consulte les documents d'Alain Fievas pour compléter ce tableau.

LES RECHERCHES		Dans quel(s) document(s) as-tu trouvé l'information ?		
		La lettre	Le carnet de bord	La fiche informative
a) Qui a décidé d'entreprendre des recherches ?				
b) Quand ont débuté les recherches ?				
c) Dans quel pays se sont-elles déroulées ?				
d) Que découvrent les ouvriers le mercredi 12 décembre ?				
e) Lorsque la roche s'est effondrée, qu'ont-ils pu observer ?				
f) Alain Fievas et son équipe arrivent dans une grotte. Que voient-ils sur les parois ?				

LA DECOUVERTE		Dans quel(s) document(s) as-tu trouvé l'information ?		
		La lettre	Le carnet de bord	La fiche informative
g) Les recherches aboutissent à une grande découverte. Laquelle ?				
h) Quand cette découverte a-t-elle eu lieu ?				
i) Sur quel continent a eu lieu cette découverte ?				
j) Dans quel pays a eu lieu cette découverte ?				
k) Près de quel site archéologique a eu lieu cette découverte ?				
l) Pourquoi ce site archéologique est-il célèbre ?				

4. Quel document est un article de journal ? Coche.

Puis que tu étais là,
L'absence avait permis
De profiter au instant
Enfin, l'ère de la victoire.
Et qu'importe qu'elle ait été
Raison ! Les siècles devraient
Céder devant cette minute.
Puis que tu étais là
Le vide pouvait s'installer
Bientôt et la mort remonter
A la porte de chaque troupeau,
Je me regardais ni l'ennemi
Des rêves, ni les geyers d'ours
Qui battent sans fin la pulpe.
Ton image accrochée au temps
S'incrustait dans l'écorce floue
Où tu t'appuyais au présent.
Même après nous, tu serais là.

18 juin 66

⊙ n°1



⊙ n°3



⊙ n°2



⊙ n°4



⊙ n°5



⊙ n°6

5. Voici un petit article de presse. Choisis le titre idéal. Justifie ton choix.

BALTIMORE Une troisième tache rouge apparaît sur la planète Jupiter, a indiqué le Space Telescope Institute de Baltimore sur base des observations du télescope spatial Hubble.

Outre la « grande tache rouge » et la « tache rouge junior », une troisième tache est en formation dans l'atmosphère de la planète géante de notre système solaire. « Ça commence à ressembler à un cas de rougeole planétaire », indiquent les astronomes.

O Jupiter, une planète géante.

O Jupiter a la rougeole.

O Jupiter, une planète gazeuse.

Justification :

.....

.....

.....

.....

6. Lis attentivement le texte puis réponds aux questions.

Comment vivait-on il y a 5300 ans ?

Il y a 5300 ans, en Europe, dans les régions où le climat était assez doux, les hommes construisaient des villages avec ce qu'ils trouvaient autour d'eux : du bois et de la terre. Leurs maisons étaient solides. Plusieurs familles y vivaient ensemble. Ils faisaient du feu facilement, avec des briquets en silex, de la poudre de métal...

Ils parlaient une langue très évoluée : ils en avaient besoin pour se transmettre toutes leurs connaissances.

Inspiré de *Image doc n°213, 2006*

a) De qui parle-t-on ?

.....

b) Où cela se passe-t-il ?

.....

c) Quand cela se passe-t-il ?

.....

d) Que font ces personnes ?

.....

7. Quel texte peut t'aider à... :

Texte	Texte
– réaliser la fiche d'identité d'un pays européen ?	– connaître les pays qui composent la zone euro ?
– réaliser une spécialité culinaire ?	– comparer le drapeau belge et le drapeau européen ?

TEXTE A**Cheesecake au citron**Ingrédients :pour la pâte

200g de petits-beurres

70 g de sucre roux

125 g de beurre mou

1 cc de cannelle

pour la garniture

700 g de petits-suisses à 40 %

120 g de sucre

1 cc rase de sel

1/2 jus de citron

zeste de citron finement râpé

4 œufs

Préparation

- Ecrasez les petits-beurres.
- Ajoutez le beurre mou, la cassonade et la cannelle. Mixez.
- Mettez dans le fond d'un moule une feuille de papier aluminium.
- Etalez la pâte en tassant bien.
- Mettez au réfrigérateur pendant la préparation de la garniture.
- Dans une terrine, mettez les petits-suisses bien égouttés.
- Ajoutez, un par un, les 4 œufs en fouettant, puis le sucre, le sel, le jus et le zeste du citron.
- Versez cette crème sur la pâte sortant du réfrigérateur.
- Faites cuire à four modéré (thermostat 4) pendant 50 minutes.
- Démoulez tiède.

www.europa.be



TEXTE B**L'Italie**

L'Italie est un pays au relief montagneux, à l'exception de la plaine du Pô dans le nord. Elle s'étend des Alpes au centre de la mer Méditerranée. Son territoire comprend également la Sicile, la Sardaigne, l'Elbe et quelque 70 autres îles plus petites. Deux petits États indépendants se trouvent également sur la péninsule italienne : la Cité du Vatican à Rome et la République de Saint-Marin.

www.europa.be

TEXTE C

Le drapeau européen est le symbole non seulement de l'Union européenne, mais aussi de l'unité et de l'identité de l'Europe dans un sens plus large. Le cercle d'étoiles dorées représente la solidarité et l'harmonie entre les peuples d'Europe.

Le nombre d'étoiles n'est pas lié au nombre d'États membres. Il y a douze étoiles, car ce chiffre est traditionnellement un symbole de perfection, de plénitude et d'unité. Ainsi, le drapeau reste le même, indépendamment des élargissements de l'Union européenne.

www.europa.eu

TEXTE D**L'UE EN BREF**

■ En 2002, l'euro est devenu la monnaie officielle dans 12 pays membres de l'UE. Ces pays sont : l'Allemagne, l'Autriche, la Belgique, l'Espagne, la Finlande, la France, la Grèce, l'Irlande, l'Italie, le Luxembourg, les Pays-Bas, le Portugal. En 2007, l'euro est devenu la monnaie de la Slovénie, en 2008 de Chypre et de Malte et en 2009, de la Slovaquie. Ces 16 pays forment la zone euro.

JDE 01/05/2009



Annexe 4 : Épreuve de langue moderne (anglais) proposée par la Commission des outils

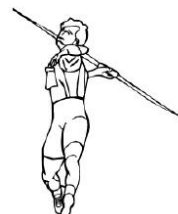
Numéro d'identification

Questionnaire anglais A

Nom :

Prénom :

Summer Camp



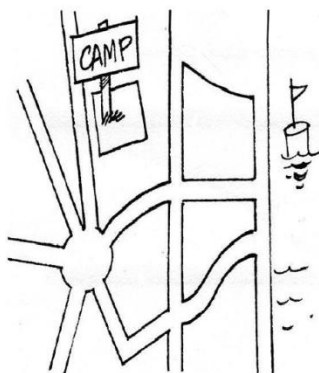
CELA FAIT LONGTEMPS QUE TU AS ENVIE DE PARTICIPER À UN CAMP SPORTIF, MAIS, JUSQU'ICI, TU NE SAVAIS PAS OÙ T'INFORMER, COMMENT T'Y PRENDRE. CE MATIN, EN ÉCOUTANT TON RADIORÉVEIL, TU AS ENTENDU UNE PUB POUR UN CAMP SPORTIF EN IRLANDE, MAIS COMME TU ÉTAIS ENCORE À MOITIÉ ENDORMI(E) TU N'AS PAS TOUT COMPRIS.

SUR LEUR SITE INTERNET TU TROUVES LA PUBLICITÉ QUE TU PEUX TÉLÉCHARGER. TU LA RÉÉCOUTES. TU PEUX ÉGALEMENT LIRE LEUR PROSPECTUS ET T'INSCRIRE.

CAMP PRICES

8 week session	July 6 - Aug. 28	740 €
6 week session	July 6 - Aug. 14	550 €
4 week session	July 6 - July 31	495 €
4 week session	Aug. 3 - Aug. 28	495 €
2 week session	July 6 - July 17	275 €
2 week session	July 20 - July 31	275 €
2 week session	Aug. 3 - Aug. 14	260 €
2 week session	Aug. 17 - Aug. 28	250 €

MAP TO CAMP



Summer Camp



"Summer Camp" offers you:

Professional coaching
Great facilities
Lots of outdoor sports
Opportunities to make new friends

OPENING HOURS

From 8 am to 5 pm on weekdays
From 10 am to 5 pm on Saturday

Summer Camp
11123 Kennedy Road
Dublin L6C 1P2
00353/1/212 4569
www.summertimecamp.ie

AMAZING SPORTS

Players choose one of the nine major sports per week. Players can change their major sport every week. Players choose two of the ten minor sports each week.

Major sports	Minor Sports
Acrobatics	Acrobatics
Hockey	Hockey
Golf	Golf
Tennis	Tennis
Soccer	Soccer
Basketball	Basketball
Baseball	Baseball
Skatepark adventures	Rock climbing rope challenges
Ice Hockey	
NEW!	



A TYPICAL CAMP DAY



8:50- 9:20 Players arrive at *Summer Camp*
9:35- 11:45 Instruction and games in the major sport
11:45- 12:45 Lunch and a recreational swim
1:00- 3:30 Instruction and games in the 2 minor sports
3:45 Players depart *Summer Camp* for the trip home.

LUNCH FACILITIES

The camp has a cafeteria. There you can eat your own lunch packet or buy a hot lunch. We serve for example soup, mixed salad, pasta, meat (such as beef and chicken) and vegetables (carrots, beans, cauliflower).

Lots of fun, lots of new friends and sport challenges!

OPTIONAL SERVICES

Extras not included in the camp prices:

- Hot lunch - 45 € per week
- Half-day riding - 40 €
- Half-day golf option - 60 €
- Half-day water-ski - 65 €
- Half-day tennis option - 35 €
- Half-day skatepark adventures - 50 €
- Half-day ice hockey option - 25 €
- Bus service: the cost is 60 € per week per child.



Summer Camp

TU VOUDRAIS INVITER TON MEILLEUR AMI À PARTICIPER AU CAMP AVEC TOI.
LIS ATTENTIVEMENT LA PUBLICITÉ DU « SUMMER CAMP » POUR POUVOIR LUI
ENVOYER UN E-MAIL
ET LUI PRÉSENTER LE CAMP.

1- Complète le texte en FRANÇAIS

À...	
Cc...	
Objet :	

Salut,

Comment vas-tu ? J'ai vu une publicité à l'école pour un camp sportif. Ça me plairait d'y participer. Toi aussi ?

Le camp se passe dans la ville de On pourra parler anglais ! On peut s'inscrire pour deux semaines ; par exemple du 20 au 31 juillet, cela nous coûterait.....€. La période la moins chère est celle du au, et elle coûte€.

Dans le prospectus il est expliqué qu'on doit choisir des sports mineurs et majeurs. Je t'explique la différence :

... Les sports mineurs et les sports majeurs ne se pratiquent pas aux mêmes moments. Les majeurs c'est et les mineurs

Il y a vraiment beaucoup de choix. Moi, j'adore le/la Et toi, quel sport choisirais-tu ?

Et en plus, on peut encore faire d'autres activités. Par exemple, pour 60 €, tu peux Si tu trouves que c'est trop cher, pour 40 €, tu peux

Sur le temps de midi, on peut même !

Pour manger, tu peux soit soit

On peut avoir de la soupe, des pâtes, des salades composées, et

N'hésite pas à les contacter au 00353/1/212 4569. Tu peux les joindre la de.....à ou lede.....à..... ce sera l'occasion de parler l'anglais !

Je te laisse car je dois aller manger, A bientôt,

.....

Questionnaire A

!!Réponds
aux
questions en
FRANÇAIS !!

Summer Camp

TU VOUDRAIS INVITER TON MEILLEUR AMI À PARTICIPER AU CAMP AVEC TOI.
LIS ATTENTIVEMENT LE PROSPECTUS DU « SUMMER CAMP » POUR POUVOIR
RÉPONDRE AUX QUESTIONS QU'IL NE MANQUERA PAS DE TE POSER.

➤ Choose the right picture for each sentence (Choisis l'image adéquate pour chaque phrase)

2- Choisis la ou les image(s) qui correspond(ent) à l'endroit où tu pourrais te trouver à 11h00.



3- Que pourrais-tu avoir au camp pour 35 € ?



➤ Answer the following questions (Réponds aux questions suivantes)

4- Tu as l'intention de partir au camp tout le mois de juillet. Combien coûtera ton séjour ?

5- Pendant ton séjour de quatre semaines au camp, tu prendras le repas chaud de midi. Combien coûtera ce service ?

6- Combien de sports principaux pourrais-tu y pratiquer sur une semaine ?

7- Entoure sur le prospectus l'endroit où tu peux trouver cette information sur le nombre de sports.

8- Explique à ton ami la différence entre les sports majeurs et les sports mineurs.
A quel moment de la journée pourras-tu pratiquer ces sports ?

9- Pour le repas de midi, peux-tu apporter tes tartines ?

10- Quel est le mot employé dans le prospectus pour :

- les heures d'ouverture :
- le hockey sur glace :
- l'amusement :



Questionnaire B

!!Réponds
aux
questions en
FRANÇAIS !!

Summer Camp

TU VOUDRAIS INVITER TON MEILLEUR AMI À PARTICIPER AU CAMP AVEC TOI.
LIS ATTENTIVEMENT LE PROSPECTUS DU « SUMMER CAMP » POUR POUVOIR
RÉPONDRE AUX QUESTIONS QU'IL NE MANQUERA PAS DE TE POSER.

➤ Choose the right picture for each sentence (Choisis l'image adéquate pour chaque phrase)

2- Choisis la ou les image(s) qui correspond(ent) à l'endroit où tu pourrais te trouver à 12h30.



3- Que pourrais-tu avoir au camp pour 45 € ?



➤ Answer the following questions (Réponds aux questions suivantes)

4- Tu as l'intention de partir au camp les deux premières semaines du mois d'août. Combien coûtera ton séjour ?

5- Etant donné que tes parents travailleront, ils ne pourront pas te conduire au camp chaque matin. Combien coûtera le trajet aller-retour en bus ?

6- Combien de sports pourrais-tu y pratiquer sur une semaine ?

7- Entoure sur le prospectus l'endroit où tu peux trouver cette information sur le nombre de sports.

8- Explique à ton ami la différence entre les sports majeurs et les sports mineurs.
A quel moment de la journée pourras-tu pratiquer ces sports ?

9- Auras-tu la possibilité de changer de sport pendant ton séjour de deux semaines ?

10- Quel est le mot employé dans le prospectus pour :

- les frais d'inscription :
- le football :
- la carte géographique :



Annexe 5 Epreuve de langue moderne (néerlandais) proposée par la Commission des outils

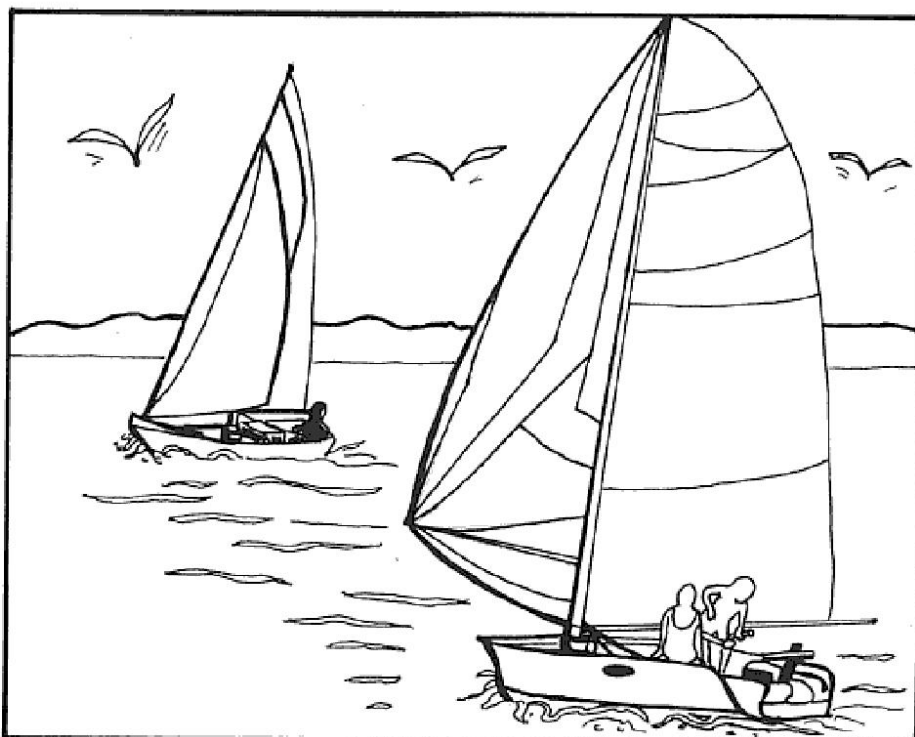
Numéro d'identification

Questionnaire néerlandais A

Nom :

Prénom :

Sportief en fit kamp



CELA FAIT LONGTEMPS QUE TU AS ENVIE DE PARTICIPER À UN CAMP SPORTIF, MAIS, JUSQU'ICI, TU NE SAVAIS PAS OÙ T'INFORMER, COMMENT T'Y PRENDRE. CE MATIN, EN ÉCOUTANT TON RADIORÉVEIL, TU AS ENTENDU UNE PUB POUR UN CAMP SPORTIF EN IRLANDE, MAIS COMME TU ÉTAIS ENCORE À MOITIÉ ENDORMI(E) TU N'AS PAS TOUT COMPRIS.

SUR LEUR SITE INTERNET TU TROUVES LA PUBLICITÉ QUE TU PEUX TÉLÉCHARGER. TU LA RÉÉCOUTES. TU PEUX ÉGALEMENT LIRE LEUR PROSPECTUS ET T'INSCRIRE.

Sportief en fit kamp

Een leuk sportkamp in een gezellig
vakantiehuis in Middelburg, een grote
stad in de provincie Zeeland in
Nederland.



Welke sporten ?

TENNIS
VOETBAL
ZEILEN
BASEBALL
DUIKEN
HOCKEY



Van maandag tot en met vrijdag: allerlei
sporten, leuke avondactiviteiten (tv-
kijken, karaoke, film en spelletjes, ...).

Een gewone dag loopt zo: je staat om 8
uur op. Dan ontbijt je in onze cafetaria.
Van 9 uur tot 12 uur doe je aan sport
met een pauze rond 10.30. Lunch is er
van 12 uur tot 13 uur. In de namiddag
sport je nog drie uur

In het restaurant eet je lekkere warme
maaltijden (frietjes, pasta, kip, soep, rijst
en groenten).

Openingstijden kantoor:

Maandag

📧📞 Vrijdag:

09.00-17.30 uur

Elke zaterdag in de periode

7 juli 📧📞 1 september

van 10.00-16.00 uur

Adresgegevens

SPORTIEF EN FIT KAMP

Zuidwesthoekstraat 23

8601 Middelburg

E : info@sportiefenfitsportkamp.nl

I : www.sportiefenfitsportkamp.nl

Data	Prijzen
7 juli – 13 juli	125 €
14 – 20 juli	150 €
21- 27 juli	160 €
28 juli – 3 augustus	160 €
4 – 10 augustus	145 €
11 – 17 augustus	150 €
18 – 24 augustus	115 €
25 – 31 augustus	105 €

TENNIS

Het leukste tenniskamp deze zomer

Tennissen met vrienden?

Dit is je kans, want wij organiseren de leukste tenniskampen. Natuurlijk leer je er hartstikke veel. Er liggen 4 tennisbanen op je te wachten tijdens dit kinderkamp. Van maandag tot en met vrijdag staan we elke dag, ongeveer 4 uur lang, op de baan. Natuurlijk gaan we ook toernooien tegen elkaar spelen. 's Avonds organiseren we leuke avondspelen. Veel plezier tijdens deze kinderkampen!

Prijs

€475,-

Heen en terugreis

Met eigen auto

8-16 groep	12 14 dagen	7 dagen	1-8 staf
---------------	-------------------	------------	-------------



HOCKEY

Hockeykamp, jouw favoriete sportvakantie?

Hockey, hockey en nog eens hockey, dit is een echte sportvakantie. De hockeylessen vinden plaats op sportpark Juliana vlakbij Middelburg. We hebben voor deze sportvakantie allerlei andere sportfaciliteiten. We slapen in een mooi vakantiehuis in Middelburg. We spelen dan toernooitjes tegen elkaar. We staan van maandag tot en met vrijdag ongeveer 4 uur per dag op het veld.

Prijs

€470,-

Heen en terugreis

Met eigen auto

12 14 dagen	7 dagen	8-32 groep	2-4 staf
-------------------	------------	---------------	-------------



DUIKEN

Leren duiken in Spanje

Duiken in het prachtige natuurreservaat Islas Medes, één van de mooiste duikspots van Europa! Maar natuurlijk ook genieten op het mooie strand en een dag naar Barcelona, een wereldstad! Dit wordt een top jongerenavontuur!

Prijs

€930,-

Heen en terugreis

Met de bus

1-8 staf	13/14 dagen	8-20 groep	14 16
-------------	----------------	---------------	----------



VOETBAL

Voetbalkamp, jouw droom sportkamp

Voetbal, voetbal en nog meer voetbal tijdens dit unieke kinderkamp.

We oefenen vooral op penalty's trappen, op doel schieten, dribbelen en keepen. We houden veel van fair play; dus geen gele of rode kaarten!

Prijs

€375,-

Heen en terugreis

Met eigen of openbaar vervoer

10 12 dagen	7 dagen	8-32 groep	2-4 staf
-------------------	------------	---------------	-------------

Waar logeer je?

We verblijven in een gezellig vakantiehuis in Middelburg, naast een manege. Op de begane grond vind je de eetkamer, de keuken, vier douches, voldoende wc's en de badkamers. Op de eerste verdieping zijn drie grote slaapkamers, één voor de jongens, één voor de meisjes en één voor de leraars.

Dag indeling

8u-9u	Ontbijt in de eetkamer : een lekkere boterham met jam, chocopasta, chocolade of kaas en een glas sinaasappelsap.
9u-12u	Sport
12u-13u	Middagmaal : een lekkere warme maaltijd: pasta, kip of vlees met frietjes, rijst of aardappelen en groenten. En dan nog een toetje.
13u-14u	Even rusten op je kamer
14u-18u	Sport
18u-19u	Avondeten: soep met croque-monsieurs of een boterham met vlees.
19u-20u	Avondactiviteiten : film, TV, spelletjes, karaoke.
22u	Iedereen gaat naar bed!

Openingstijden

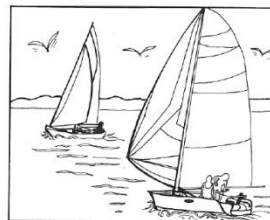
Maandag t/m Vrijdag : 09.00-17.30 uur
Elke zaterdag in de periode
7 juli t/m 1 september
van 10.00-16.00 uur

Adres - contact

Sportief & Fit Sportkamp
Zuidwesthoekstraat 23
8601 Middelburg
E: info@sportiefenfitsportkamp.nl
I: www.sportiefenfitsportkamp.nl



Sportief & Fit KAMP



Sportief en fit kamp

TU VOUDRAIS INVITER TON MEILLEUR AMI À PARTICIPER AU CAMP AVEC TOI. LIS ATTENTIVEMENT LA PUBLICITÉ DU « SPORTIEF EN FIT KAMP » POUR POUVOIR LUI ENVOYER UN MAIL ET LUI PRÉSENTER LE CAMP. COMPLÈTE LE TEXTE EN FRANÇAIS.

1) Complète le texte en FRANÇAIS

À...	
Cc...	
Objet:	

Salut.....,

Comment vas-tu ? J'ai vu une publicité à l'école pour un camp sportif. Ça me plairait d'y participer. Toi aussi ?

Le camp se passe dans la ville deaux
..... Ce n'est pas trop loin je pense et on pourra parler néerlandais. On peut s'inscrire pour une semaine ; par exemple du 14 au 20 juillet, cela nous coûterait.....€.

La semaine la moins chère est celle du au, et elle coûte€.

Nous avons le choix entre six sports :,,,,,

Moi, j'adore le/la Et toi, quel sport choisirais-tu ?

Le soir, on peut participer à plusieurs activités comme,, et

Et en plus, on va se régaler ! Ils servent des légumes,,, et

Si tu veux recevoir le formulaire d'inscription ou si tu veux plus d'informations, tu peux téléphoner au secrétariat de 9h à 17h30 du au ou même le samedi mais seulement pendant la période.....

Je te laisse car je dois aller manger,
A bientôt,
.....

Questionnaire A

Réponds aux questions en FRANÇAIS !!

Sportief en fit kamp

TU VOUDRAIS INVITER TON MEILLEUR AMI À PARTICIPER AU CAMP AVEC TOI. LIS ATTENTIVEMENT LE PROSPECTUS DU « SPORTIEF & FIT KAMP » POUR POUVOIR PRÉSENTER LE CAMP À TON AMI.

Lees de folder en antwoord op de volgende vragen (Lis le prospectus et réponds aux questions suivantes)

- 2) Les stages de tennis et de football t'intéressent. Regarde combien de temps dure chaque stage et combien ils coûtent.

- 3) Quelles activités sont prévues pendant la journée pour ces deux stages-là ?

- 4) Combien de chambres trouveras-tu dans le camp ?

- 5) Tu désires téléphoner au camp vendredi. Quand le bureau est-il ouvert ?

- 6) Pourras-tu manger les aliments suivants au camp ? Si oui, coche-les.

			
☐	☐	☐	☐
			
☐	☐	☐	☐

- 7) A quels moment(s) de la journée peux-tu te reposer ?

7

Questionnaire B

Réponds aux questions en FRANÇAIS !!

Sportief en fit kamp

TU VOUDRAIS INVITER TON MEILLEUR AMI À PARTICIPER AU CAMP AVEC TOI. LIS ATTENTIVEMENT LE PROSPECTUS DU « SPORTIEF & FIT KAMP » POUR POUVOIR PRÉSENTER LE CAMP À TON AMI.

Lees de folder en antwoord op de volgende vragen (Lis le prospectus et réponds aux questions suivantes)

- 2) Les stages de hockey et de plongée t'intéressent. Regarde combien de temps dure chaque stage et combien ils coûtent.

- 3) Quelles activités sont prévues pendant la journée pour ces deux stages-là ?

- 4) Pourras-tu dormir dans une chambre individuelle ?

- 5) Cite deux activités auxquelles tu pourrais participer en soirée.

- 6) Pourras-tu manger les aliments suivants au camp ? Si oui, coche-les.

			
☐	☐	☐	☐
			
☐	☐	☐	☐

- 7) A quels moment(s) de la journée as-tu sport ?

Annexe 6 Questionnaire élève adapté de PIRLS

Numéro d'identification

Questionnaire élève

Consignes

Dans ce questionnaire, tu trouveras des questions à propos de toi et de ce que tu penses. Pour chaque question, tu dois choisir la réponse qui te semble la meilleure. Prenons quelques minutes pour voir le type de questions que tu vas rencontrer et la manière d'y répondre.

Exemple 1

Vas-tu à l'école ?

Coche une réponse	
Oui	☐
Non	☐

Exemple 2

Combien de fois fais-tu ces choses ?

Coche une case par ligne.	Tous les jours ou presque	Une ou deux fois par semaine	Une ou deux fois par mois	Jamais ou presque jamais
Je parle avec mes amis	☐	☐	☐	☐
Je fais du sport	☐	☐	☐	☐
Je fais du skateboard	☐	☐	☐	☐

Exemple 3

Que penses-tu ? Dis-moi dans quelle mesure tu es d'accord.

Coche une case par ligne.	Tout à fait d'accord	D'accord	Plutôt pas d'accord	Tout à fait pas d'accord
Regarder des films est amusant	☐	☐	☐	☐
J'aime manger des glaces	☐	☐	☐	☐
Je n'aime pas me lever tôt	☐	☐	☐	☐
J'aime chanter	☐	☐	☐	☐

Questionnaire élève
1

Question 4

Combien de livres y a-t-il chez toi ? Ne compte pas les magazines, journaux et tes livres d'école.

Coche une seule réponse	
Pas ou très peu (0-10 livres)	☐ 
Suffisamment que pour remplir une étagère (11-25 livres)	☐ 
Suffisamment que pour remplir une bibliothèque (26-100 livres)	☐ 
Suffisamment que pour remplir deux bibliothèques (101-200 livres)	☐ 
Suffisamment que pour remplir trois ou plus bibliothèques (plus de 200 livres)	☐ 

Question 5

Combien de temps, lors d'une journée d'école, passes-tu à lire en dehors de l'école ?

Coche une seule case	
Moins de 30 minutes	☐
Entre 30 minutes et 1 heure	☐
Entre 1 et 2 heures	☐
Plus de 2 heures	☐

Questionnaire élève
3

Question 1

Es-tu une fille ou un garçon ?

Coche une seule réponse	
Fille	☐
Garçon	☐

Question 2

Quand es-tu né(e) ?

Coche une seule réponse	
Année	
1998	☐
1999	☐
2000	☐
2001	☐
2002	☐
2003	☐
2004	☐
Autre	☐

Question 3

Comment parles-tu à la maison ? Quelle langue est utilisée ?

Coche une seule réponse	
Je parle uniquement le français à la maison	☐
Je parle parfois le français et parfois une autre langue à la maison	☐
Je ne parle presque pas le français à la maison	☐

Questionnaire élève
2

Question 6

Combien de fois fais-tu ces choses en dehors de l'école ?

Coche une case par ligne	Tous les jours ou presque	Une ou deux fois par semaine	Une ou deux fois par mois	Jamais ou presque jamais
Je lis pour m'amuser	☐	☐	☐	☐
Je lis des choses que je choisis moi-même	☐	☐	☐	☐
Je lis pour apprendre des choses que je veux apprendre	☐	☐	☐	☐

Question 7

Combien de fois lis-tu ces choses en dehors de l'école ?

Coche une case par ligne	Tous les jours ou presque	Une ou deux fois par semaine	Une ou deux fois par mois	Jamais ou presque jamais
Je lis des histoires ou des romans	☐	☐	☐	☐
Je lis des livres qui expliquent des choses (un lieu que tu voudrais visiter, un animal que tu aimes, un sportif, etc.)	☐	☐	☐	☐
Je lis des magazines	☐	☐	☐	☐
Je lis des BD	☐	☐	☐	☐
Je lis des journaux	☐	☐	☐	☐

Questionnaire élève
4

Question 8

Combien de fois empruntes-tu des livres de la bibliothèque ou de l'école ?

Coche une seule case	
Au moins une fois par semaine	☐
Une ou deux fois par mois	☐
Quelques fois sur l'année	☐
Jamais ou presque jamais	☐

Question 9

Lors d'une leçon de lecture, de quelle manière es-tu d'accord avec ces phrases ?

Coche une case par ligne.	Tout à fait d'accord	D'accord	Plutôt pas d'accord	Tout à fait pas d'accord
J'aime ce que je lis pour l'école	☐	☐	☐	☐
Mon professeur me donne des choses intéressantes à lire	☐	☐	☐	☐
Je sais ce que mon professeur attend de moi lorsque je dois lire quelque chose	☐	☐	☐	☐
Mon professeur est facile à comprendre	☐	☐	☐	☐
Je pense à des choses qui n'ont rien à voir avec la leçon	☐	☐	☐	☐
Je suis intéressé à ce que mon professeur dit	☐	☐	☐	☐
Mon professeur me donne des choses intéressantes à faire	☐	☐	☐	☐

Questionnaire élève
5

Question 12

Comment lis-tu ? De quelle manière es-tu d'accord avec ces phrases ?

Coche une case par ligne.	Tout à fait d'accord	D'accord	Plutôt pas d'accord	Tout à fait pas d'accord
En général, je me débrouille bien en lecture	☐	☐	☐	☐
Lire est facile pour moi	☐	☐	☐	☐
Lire est plus difficile pour moi que pour les autres élèves de la classe	☐	☐	☐	☐
Si un livre est intéressant, ce n'est pas important s'il est difficile à lire	☐	☐	☐	☐
J'ai difficile à lire des histoires avec des mots compliqués	☐	☐	☐	☐
Mon professeur me dit que je lis bien	☐	☐	☐	☐
La lecture est plus difficile que d'autres matières	☐	☐	☐	☐

Questionnaire élève
7

Question 10

À l'école, combien de fois fais-tu ces choses ?

Coche une case par ligne.	Tous les jours ou presque	Une ou deux fois par semaine	Une ou deux fois par mois	Jamais ou presque jamais
Je lis en silence	☐	☐	☐	☐
Je lis des livres que j'ai choisis	☐	☐	☐	☐

Question 11

Que penses-tu de la lecture ? De quelle manière es-tu d'accord avec ces phrases ?

Coche une case par ligne.	Tout à fait d'accord	D'accord	Plutôt pas d'accord	Tout à fait pas d'accord
Je lis uniquement si je suis obligé	☐	☐	☐	☐
J'aime parler de ce que j'ai lu avec d'autres personnes	☐	☐	☐	☐
Je serais content si quelqu'un me donne un livre comme cadeau	☐	☐	☐	☐
Je pense que lire, c'est ennuyant	☐	☐	☐	☐
J'aimerais avoir plus de temps pour lire	☐	☐	☐	☐
J'aime lire	☐	☐	☐	☐

Questionnaire élève
6

Question 13

Est-ce que tu lis pour une de ces raisons ? De quelle manière es-tu d'accord avec ces phrases ?

Coche une case par ligne.	Tout à fait d'accord	D'accord	Plutôt pas d'accord	Tout à fait pas d'accord
J'aime lire des choses qui me font réfléchir	☐	☐	☐	☐
C'est important d'être un bon lecteur	☐	☐	☐	☐
Mes parents aiment lorsque je lis	☐	☐	☐	☐
J'apprends beaucoup lors de mes lectures	☐	☐	☐	☐
Je dois lire correctement pour mon futur	☐	☐	☐	☐
J'aime lorsqu'un livre m'aide à imaginer d'autres mondes	☐	☐	☐	☐

Questionnaire élève
8

Annexe 7 Questionnaire de contexte adapté de PIRLS

Formulaire de contexte d'établissement Page 1 sur 15

Formulaire de contexte d'établissement

Suite à l'intérêt que vous avez manifesté lors du précédent contact, vous trouverez, ci-dessous, un questionnaire de contexte. Celui-ci est basé sur le questionnaire de 2011 proposé lors de l'étude européenne sur les compétences en langues. Il va de soi que toutes les données seront traitées de manière confidentielle. Je vous remercie d'avance.
Frédéric Storder
*Obligatoire

Les caractéristiques de l'établissement

1. Numéro FASE de l'établissement *

2. En P6, quel est le nombre d'élèves inscrits dans votre établissement ? *

3. Quel pourcentage approximatif des élèves de votre établissement présente les caractéristiques suivantes ? *

Provenant de foyers économiquement défavorisés ?

Provenant de foyers économiquement favorisés ?

Provenant d'un autre pays que la Belgique ?

A vécu pendant moins d'un an en Belgique ?

N'a pas le français comme langue maternelle ?

Le personnel enseignant de l'établissement

4. Combien de professeurs y a-t-il dans votre établissement ? *

5. Cette année scolaire, en P6, combien de professeurs sont-ils affectés à l'enseignement de l'anglais ?

6. Cette année scolaire, en P6, combien de professeurs sont-ils affectés à l'enseignement du néerlandais/allemand ?

7. Cette année scolaire, en P6, combien de périodes sont attribuées à l'adaptation à la langue ? *

8. Au cours des cinq dernières années, avez-vous rencontré des difficultés à recruter des professeurs, pour occuper des postes vacants ou pour remplacer des professeurs absents, dans les matières suivantes ? *

	Oui	Non	Pas d'application
Néerlandais			
Anglais			
Allemand			
Adaptation à la langue			
Les autres matières			

https://docs.google.com/forms/d/1vO6ctfQgN_HSMVXJCaDWPf99v9K9HpNdpNelr... 04-08-15

Formulaire de contexte d'établissement Page 2 sur 15

Formulaire de contexte d'établissement Page 3 sur 15

9. Au cours des cinq dernières années, avez-vous dû recourir à certaines des mesures suivantes pendant plus de trois semaines pour pourvoir à des postes vacants ou pour remplacer des professeurs absents dans le cas des cours de langues modernes ? *

Vous devez choisir « Oui » ou « Non » à chaque ligne. Une seule réponse possible par ligne.

	Oui	Non
Augmenter le nombre d'heures de cours des professeurs de langues modernes		
Supprimer des cours de langues		
Augmenter le nombre d'élèves par classe pour les cours de langues		
Réalocuer à l'enseignement des langues des professeurs qualifiés pour d'autres langues		
Engager pour des cours de langues des professeurs qualifiés pour d'autres langues		
Réalocuer à l'enseignement des langues des professeurs qualifiés pour d'autres matières		
Engager pour donner des cours de langues des professeurs qualifiés pour d'autres matières que les langues		
Engager des professeurs qualifiés pour enseigner les langues ayant dépassé l'âge de la retraite		
Engager des professeurs de langues modernes n'ayant pas tout à fait terminé leur formation d'enseignant		
Engager des personnes "natives" qui ne sont pas qualifiées pour enseigner cette langue		

Les programmes de langues étrangères dans votre établissement

10. Parmi les langues suivantes, quelles sont celles que peuvent apprendre les élèves dans votre établissement ? *

Vous devez cocher autant de cases qu'il convient. Plusieurs réponses possibles.

☐ Néerlandais

☐ Anglais

☐ Allemand

11. Dans quelles années d'études l'enseignement des langues étrangères est-il offert dans votre établissement, ce qui est en tant que matière obligatoire ou optionnelle ?

Vous devez cocher autant de cases qu'il convient. Plusieurs réponses possibles.

☐ M1

☐ M2

☐ M3

☐ P1

☐ P2

☐ P3

☐ P4

☐ P5

☐ P6

Le temps consacré à l'enseignement des langues étrangères

12. Combien de temps dure une période de cours dans votre établissement ? *

13. Selon les programmes mis en œuvre dans votre établissement, quel est, par semaine, le nombre de périodes de cours de français en P6 ? *

14. Selon les programmes en vigueur dans votre établissement, combien de périodes par semaine sont consacrées à l'enseignement des langues étrangères en P1 ? *

https://docs.google.com/forms/d/1vO6ctfQgN_HSMVXJCaDWPf99v9K9HpNdpNelr... 04-08-15

Formulaire de contexte d'établissement Page 4 sur 15

Formulaire de contexte d'établissement

Page 5 sur 15

15.

Selon les programmes en vigueur dans votre établissement, combien de périodes par semaine sont consacrées à l'enseignement des langues étrangères en P2 ?

Veuillez indiquer le nombre de périodes de cours.

16.

Selon les programmes en vigueur dans votre établissement, combien de périodes par semaine sont consacrées à l'enseignement des langues étrangères en P3 ?

Veuillez indiquer le nombre de périodes de cours.

17.

Selon les programmes en vigueur dans votre établissement, combien de périodes par semaine sont consacrées à l'enseignement des langues étrangères en P4 ?

Veuillez indiquer le nombre de périodes de cours.

18.

Selon les programmes en vigueur dans votre établissement, combien de périodes par semaine sont consacrées à l'enseignement des langues étrangères en P5 ?

Veuillez indiquer le nombre de périodes de cours.

19.

Selon les programmes en vigueur dans votre établissement, combien de périodes par semaine sont consacrées à l'enseignement des langues étrangères en P6 ?

Veuillez indiquer le nombre de périodes de cours.

La politique et les pratiques de l'établissement en faveur de l'apprentissage des langues

https://docs.google.com/forms/d/1vO6ctfQgN_HSMVXJCaDWPf99v9K9HpNdpNelr...

04-08-15

Formulaire de contexte d'établissement

Page 6 sur 15

20.

Dans votre établissement, les pratiques suivantes sont-elles mises œuvre pour favoriser l'apprentissage des langues ?

Veuillez choisir « Oui » ou « Non » à chaque ligne. Une seule réponse possible par ligne.

	Oui	Non
L'immersion linguistique est organisée.	☐	☐
Le nombre d'élèves par classe pour les cours de langues est réduit par rapport à ce qui est habituel ou requis.	☐	☐
Le choix de langues est plus large que ce qui est habituellement proposé ou que ce qui est requis.	☐	☐
Un plus grand nombre d'heures d'enseignement est dévolu à l'enseignement des langues que ce qui se fait d'ordinaire ou que ce qui est requis.	☐	☐
Les élèves peuvent apprendre plus de langues que ce qui se fait d'ordinaire ou que ce qui est requis.	☐	☐
Les activités extrascolaires en rapport avec l'apprentissage des langues sont plus nombreuses que ce qui se fait d'ordinaire ou que ce qui est requis.	☐	☐

https://docs.google.com/forms/d/1vO6ctfQgN_HSMVXJCaDWPf99v9K9HpNdpNelr...

04-08-15

Formulaire de contexte d'établissement

Page 7 sur 15

21.

Au cours des trois dernières années scolaires, les activités suivantes ont-elles été organisées dans votre établissement ?

Veuillez choisir une seule réponse pour chaque ligne. Une seule réponse possible par ligne.

	Pas une seule fois	Pendant une des trois années scolaires	Pendant deux des trois années scolaires	Pendant les trois années scolaires
Un projet en collaboration avec des écoles à l'étranger ou dans une autre région linguistique	☐	☐	☐	☐
Des concours de langues	☐	☐	☐	☐
La Journée européenne des langues	☐	☐	☐	☐
Des projets relatifs aux langues, en dehors des programmes	☐	☐	☐	☐
Des correspondants pour les élèves par courrier, e-mail ou MSN	☐	☐	☐	☐
Des excursions ou des voyages d'étude en rapport avec l'apprentissage des langues	☐	☐	☐	☐

22.

Au cours des trois dernières années scolaires, les excursions ou visites suivantes ont-elles été organisées par votre établissement ?

Veuillez choisir une seule réponse pour chaque ligne. Une seule réponse possible par ligne.

	Pas une seule fois	Pendant une des trois années scolaires	Pendant deux des trois années scolaires	Pendant les trois années scolaires
Des voyages scolaires dans un pays ou une région francophone	☐	☐	☐	☐
Des voyages scolaires dans un autre pays ou une autre région non francophone	☐	☐	☐	☐
Des visites dans votre établissement d'une classe en provenance d'un pays ou d'une région francophone	☐	☐	☐	☐
Des visites dans votre établissement d'une classe en provenance d'un pays ou d'une région non francophone	☐	☐	☐	☐

23.

Quel type de cours supplémentaires les élèves peuvent-ils suivre dans votre établissement ?

Veuillez choisir « Oui » ou « Non » à chaque ligne. Une seule réponse possible par ligne.

	Oui	Non
Cours de remédiation pour le français	☐	☐
Cours de remédiation pour les langues étrangères	☐	☐
Cours supplémentaires de français pour les élèves qui ne parlent pas français à la maison	☐	☐
Cours supplémentaires de la langue parlée à la maison pour les élèves dont celle-ci n'est pas le français	☐	☐

Les ressources de l'établissement

https://docs.google.com/forms/d/1vO6ctfQgN_HSMVXJCaDWPf99v9K9HpNdpNelr...

04-08-15

24. L'enseignement que votre établissement est à même de dispenser est-il affecté par les problèmes suivants ?

Veuillez choisir « Oui » ou « Non » à chaque ligne.
Une seule réponse possible par ligne.

	Oui	Non
Manque de professeurs de langue anglaise qualifiés	☐	☐
Manque de professeurs de langues autre que l'anglais qualifiés	☐	☐
Manque de professeurs qualifiés dans d'autres matières que les langues	☐	☐
Manque de personnel de bibliothèque	☐	☐
Pénurie ou inadéquation en matière de matériel pédagogique (par ex. des manuels scolaires interactifs)	☐	☐
Pénurie ou inadéquation en matière d'ordinateurs pour l'enseignement	☐	☐
Manque d'autres personnels auxiliaires	☐	☐
Pénurie ou inadéquation en matière de connexion à l'Internet	☐	☐
Pénurie ou inadéquation en matière de logiciels pour l'enseignement	☐	☐
Pénurie ou inadéquation en matière de ressources de la bibliothèque	☐	☐
Pénurie ou inadéquation des ressources audiovisuelles	☐	☐

https://docs.google.com/forms/d/1vO6ctfQgN_HSMVXJCdWPF99v9K9HpNdpNefr... 04-08-15
Formulaire de contexte d'établissement Page 10 sur 15

25. À votre avis, dans votre établissement, les ressources suivantes sont-elles suffisantes pour soutenir l'enseignement des langues étrangères ?

Veuillez choisir « Oui » ou « Non » à chaque ligne. Dans le cas où la proposition n'est pas d'application dans votre établissement, veuillez cocher la case "Pas d'application".
Une seule réponse possible par ligne.

	Oui	Non	Pas d'application
Cassettes audio, CD ou autre matériel audio en anglais	☐	☐	☐
Cassettes audio, CD ou autre matériel audio en néerlandais/allemand	☐	☐	☐
Cassettes vidéo, DVD, clips vidéo provenant de YouTube ou autre matériel audiovisuel en anglais	☐	☐	☐
Cassettes vidéo, DVD, clips vidéo provenant de YouTube ou autre matériel audiovisuel en néerlandais/allemand	☐	☐	☐
Journaux, revues, bandes dessinées ou textes de chansons rédigés en anglais	☐	☐	☐
Journaux, revues, bandes dessinées ou textes de chansons rédigés en néerlandais/allemand	☐	☐	☐
Manuels d'anglais	☐	☐	☐
Manuels d'anglais en néerlandais/allemand	☐	☐	☐
Livres écrits en anglais et destinés à la lecture extensive (par exemple des livres de fiction)	☐	☐	☐
Livres écrits en néerlandais/allemand et destinés à la lecture extensive (par exemple des livres de fiction)	☐	☐	☐
Matériel de cours préparé par le(s) professeur(s) d'anglais (par exemple des photocopies, des textes à lire)	☐	☐	☐
Matériel de cours préparé par le(s) professeur(s) de néerlandais/d'allemand (par exemple des photocopies, des textes à lire)	☐	☐	☐

26. Quel est le nombre approximatif d'ordinateurs mis à la disposition des élèves (dans le cadre des cours de langue) à des fins pédagogiques ?

Veuillez inscrire 0 s'il n'y en a pas.

.....

https://docs.google.com/forms/d/1vO6ctfQgN_HSMVXJCdWPF99v9K9HpNdpNefr... 04-08-15

27. Quel est le nombre approximatif de ces ordinateurs à la disposition des élèves qui sont connectés à l'Internet ?

Veuillez choisir « Oui » ou « Non » à chaque ligne.
Veuillez inscrire 0 s'il n'y en a pas.

.....

28. Les dispositifs suivants sont-ils disponibles pour les professeurs de langue ?

Veuillez choisir « Oui » ou « Non » à chaque ligne.
Une seule réponse possible par ligne.

	Non	Dans certaines classes	Dans toutes les classes ou presque
Un ordinateur, fixe ou portable, pour le professeur	☐	☐	☐
Un projecteur	☐	☐	☐
Un tableau blanc interactif	☐	☐	☐
Une connexion à l'Internet	☐	☐	☐

https://docs.google.com/forms/d/1vO6ctfQgN_HSMVXJCdWPF99v9K9HpNdpNefr... 04-08-15
Formulaire de contexte d'établissement Page 12 sur 15

29. Votre établissement dispose-t-il des ressources suivantes en matière de technologies de l'information et de la communication (TIC) ?

Veuillez choisir « Oui » ou « Non » à chaque ligne.
Une seule réponse possible par ligne.

	Oui	Non
Un laboratoire de langues multimedia (un ordinateur pour le professeur et d'autres pour les élèves avec un logiciel spécifique d'apprentissage des langues)	☐	☐
Un laboratoire de langues multimedia (un ordinateur pour le professeur et d'autres pour les élèves sans logiciel spécifique d'apprentissage des langues)	☐	☐
Un environnement virtuel d'apprentissage destiné à l'enseignement et à l'apprentissage des langues, comme par exemple Moodle, WebCT, Blackboard, Fronte, Sakai	☐	☐
Un logiciel ou un accès à des sites Web spécifiquement conçus pour l'apprentissage des langues	☐	☐
Des outils informatiques de communication tels que e-mail, chats, blogs, Facebook, Skype	☐	☐
Des logiciels ou des outils développés au sein de votre établissement pour l'enseignement et l'apprentissage des langues	☐	☐
Des portfolios d'élèves informatisés	☐	☐
Des logiciels pour l'évaluation des langues	☐	☐
L'accès à des dictionnaires et autres ouvrages de référence en ligne	☐	☐
L'accès à des médias d'information en ligne (TV, radio, journaux) en langues	☐	☐
L'accès à d'autres sites Web concernant la vie et la culture dans des pays ou régions dont la langue est étudiée	☐	☐

https://docs.google.com/forms/d/1vO6ctfQgN_HSMVXJCdWPF99v9K9HpNdpNefr... 04-08-15

30. **Que pensez-vous des affirmations suivantes à propos de l'apprentissage des langues dans votre établissement ?**
Veuillez choisir une réponse pour chaque ligne.
Une seule réponse possible par ligne.

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
L'apprentissage des langues est l'un des points forts de mon établissement.	☐	☐	☐	☐
La concurrence des autres établissements m'impose d'offrir plus de cours de langue que je ne le voudrais.	☐	☐	☐	☐
Je tiens à offrir à mes élèves la possibilité de choisir entre plusieurs langues.	☐	☐	☐	☐
Les parents exercent une forte influence sur l'offre en langues de mon établissement.	☐	☐	☐	☐
Une offre riche en langues peut conduire à des problèmes d'effectif dans d'autres cours.	☐	☐	☐	☐
Les règles en vigueur en matière de création et de maintien des cours de langue sont trop laxistes.	☐	☐	☐	☐

https://docs.google.com/forms/d/1vO6ctfQgN_HSMVXJCaDWPf99v9K9HpNdpNeIr... 04-08-15
Formulaire de contexte d'établissement Page 14 sur 15

31. **Que pensez-vous des affirmations suivantes à propos des langues à apprendre ?**
Veuillez choisir une réponse pour chaque ligne.
Une seule réponse possible par ligne.

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
Pour chacun, les langues les plus utiles sont celles des personnes avec qui il est en contact.	☐	☐	☐	☐
Tout le monde a besoin de langues.	☐	☐	☐	☐
Chacun devrait être capable de se débrouiller dans les langues avec lesquelles il est en contact.	☐	☐	☐	☐
Si on connaît l'anglais, connaître encore d'autres langues est inutile.	☐	☐	☐	☐
En Belgique, tous les francophones devraient connaître le néerlandais ou l'allemand.	☐	☐	☐	☐
Tous les Belges devraient être capables de se débrouiller dans une seconde langue nationale (l'allemand, le français ou le néerlandais) en plus de leur langue maternelle.	☐	☐	☐	☐

https://docs.google.com/forms/d/1vO6ctfQgN_HSMVXJCaDWPf99v9K9HpNdpNeIr... 04-08-15

32. **Que pensez-vous des affirmations suivantes à propos de l'enseignement des langues modernes en Fédération Wallonie-Bruxelles ?**
Veuillez choisir une réponse pour chaque ligne.
Une seule réponse possible par ligne.

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
C'est une bonne chose d'avoir intégré des cours de langue parmi les cours obligatoires.	☐	☐	☐	☐
Les élèves qui changent de cours de langue rencontrent souvent ensuite de graves difficultés dans cette matière.	☐	☐	☐	☐
À cause des élèves qui changent de cours de langue, il est très difficile de construire les cours de langue comme on le souhaiterait.	☐	☐	☐	☐
Les socles de compétences en langues modernes peuvent être atteints (sauf problème particulier) par tous les élèves.	☐	☐	☐	☐
Les compétences en langues moderne acquises au primaire favoriseraient l'apprentissage des autres langues modernes au secondaire.	☐	☐	☐	☐

Formé par
Google Forms

https://docs.google.com/forms/d/1vO6ctfQgN_HSMVXJCaDWPf99v9K9HpNdpNeIr... 04-08-15