

Zeitschrift: Bulletin suisse de linguistique appliquée / VALS-ASLA
Band: - (2019)
Heft: 110: Le contenu dans l'enseignement de L2 et dans l'enseignement en L2 = Teaching an L2 through content and teaching content in an L2

Artikel: Enseignement bilingue au secondaire I dans le canton de Fribourg : analyse des attitudes des élèves face à l'apprentissage en L2
Autor: Brohy, Claudine / Genoud, Philippe A.
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-978681>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 05.10.2024

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Enseignement bilingue au secondaire I dans le canton de Fribourg: analyse des attitudes des élèves face à l'apprentissage en L2

Claudine BROHY

Université de Fribourg
Centre de langues, Département Plurilinguisme et didactique des langues étrangères
Rue de Rome 1, 1700 Fribourg, Suisse
claudine.brohy@unifr.ch

Philippe A. GENOUD

Université de Fribourg
Centre d'enseignement et de recherche pour la formation à l'enseignement au secondaire
Rue P.-A.-de-Faucigny 2, 1700 Fribourg, Suisse
philippe.genoud@unifr.ch

Im zweisprachigen Kanton Freiburg/Fribourg werden an Schulen der Sekundarstufe I (Orientierungsschulen, OS) gemäss dem *Kantonalen Konzept für den Sprachenunterricht* (2009) zwei bilinguale Unterrichtsmodelle umgesetzt: integrierte Unterrichtssequenzen in der Zweitsprache (Vorschlag 8 des Konzepts) und bilinguale Klassen (Vorschlag 9). Im französischsprachigen Teil des Kantons lernen zurzeit 38 Sekundarklassen gemäss diesen beiden zweisprachigen Unterrichtsmodellen. Eine Fragebogenuntersuchung zu soziokognitiven Aspekten wie Einstellungen, Motivation und Emotionen in Zusammenhang mit dem Deutschlernen wurde bei 220 Schülerinnen und Schülern an sechs OS durchgeführt, je drei mit dem Modell der integrierten Unterrichtssequenzen in der Partnersprache und demjenigen der bilingualen Klassen. Die Kontrollklassen stammten aus den gleichen OS wie die Experimentalklassen. Die Ergebnisse zeigen, dass sich die Kontrollklassen, die nur Deutsch lernen, von den Experimentalklassen, die auch auf Deutsch lernen, in einigen Punkten signifikant unterscheiden. So haben die Schülerinnen und Schüler der bilingualen Klassen positivere und homogenere Einstellungen gegenüber dem Erlernen des Deutschen und sie haben eher das Gefühl, Kontrolle über ihr Deutschlernen ausüben zu können, derweil die Schülerinnen und Schüler der Kontrollklassen ihre Angst in Zusammenhang mit dem Deutschlernen weniger gut regulieren können.

Keywords:

zweisprachiger Unterricht, Sekundarstufe I, Einstellungen, Motivation, Emotionen, Schulleistungen, Freiburg.

Mots-clés:

enseignement bilingue, secondaire I, représentations, motivation, émotions, résultats scolaires, Fribourg.

1. Introduction

Le lien étroit entre facteurs psychoaffectifs et apprentissage n'est plus à démontrer. Dans cet article, nous présentons les résultats d'une recherche effectuée dans des écoles secondaires de la partie francophone du canton de Fribourg portant, d'une part, sur les attitudes envers l'apprentissage de l'allemand dans des classes qui bénéficient d'un enseignement de contenus

disciplinaires en allemand, et d'autre part, dans des classes apprenant l'allemand en tant que langue seconde uniquement.

Dans le canton de Fribourg, la majorité des cycles d'orientation (CO) de la partie francophone du canton (11 sur 14), des Orientierungsschulen (OS) de la partie germanophone (5 sur 8), ainsi que le CO/OS bilingue de Murten/Morat ont des classes bilingues dans le sens du Concept cantonal (propositions 8 et 9). Une meilleure compréhension du fonctionnement de ces classes bilingues, notamment en comparaison de celles qui ne bénéficient pas d'un tel dispositif, intéresse tant les décideurs, les chercheurs que les futures enseignantes. Très concrètement, plusieurs travaux de certification (Brülhart 2013) et de master¹ se sont focalisés sur la manière dont les acteurs de ces dispositifs appréhendent l'apprentissage bilingue.

En prolongement de ces recherches, nous avons pour hypothèses que les élèves intégrés dans des classes dites bilingues se sentent plus compétents, ont des attitudes plus positives et plus homogènes que les élèves des classes régulières et que les attitudes sont en parallèle avec les compétences langagières en langue seconde, mesurées au moyen d'un test de closure (C-test). Pour ce faire, nous avons établi des profils dans les deux groupes d'élèves. Nous avons également comparé d'autres facteurs affectifs tels que l'investissement, la motivation et l'anxiété en lien avec l'apprentissage de l'allemand, en supposant ici aussi que les deux populations d'élèves présentent des différences.

2. L'enseignement bilingue dans un canton bilingue

L'enseignement bilingue, terme générique qui couvre une multitude de dispositifs d'enseignement de contenus dans une langue seconde ou étrangère, est une pratique ancienne dans le canton de Fribourg, pratique qui concernait toutefois dans un premier temps essentiellement la minorité germanophone scolarisée partiellement ou totalement en français. À partir des années 1980, des projets pilotes ont été lancés au niveau du gymnase (élèves de 15 à 19 ans environ), puis de l'école enfantine, primaire (4 à 12 ans environ) et secondaire I (12 à 15 ans), ces derniers sous l'impulsion de l'Association école bilingue Fribourg (cf. Brohy 1992) et d'une commission de la Direction de l'instruction publique, de la culture et du sport. Mais ces classes bilingues faisaient parfois l'objet d'une opposition farouche, notamment de la part de certains milieux francophones qui craignaient des compétences déficientes dans les disciplines enseignées en langue seconde, des surcouts, une entorse au principe de territorialité, la discrimination des enseignantes qui n'auraient pas les capacités

¹ Des synthèses de ces recherches (Hausmann Despont 2014; Diogo 2016; Paccaud 2017; Perruchoud 2017; Waeber 2017) sont accessibles sur: www.unifr.ch/cerf/fr/memoires-master.html.

ou l'envie d'enseigner en allemand ainsi que, de manière générale, la germanisation du canton.

Néanmoins, un concept d'apprentissage par immersion partielle, avec une modification de la Loi scolaire à la clé, a été accepté à une large majorité par le Grand Conseil fribourgeois en 1999. Cependant, le référendum lancé à l'encontre du projet a été accepté de justesse en septembre 2000 par le peuple fribourgeois, et les projets bilingues qui avaient déjà été initialisés ont été graduellement suspendus. Puis, un nouveau Concept a vu le jour (Canton de Fribourg 2009). Ce Concept jette les bases de l'enseignement des langues et de l'enseignement bilingue à l'école obligatoire. Il prévoit, entre autres, une 12^e année linguistique (proposition 3), des échanges scolaires linguistiques (proposition 4), et, ce qui nous intéresse plus spécialement ici, des séquences (ensemble de cours visant un objectif pédagogique) ou modules ponctuels (8 à 10 heures par année) enseignés partiellement ou totalement en langue seconde (proposition 8, cf. aussi État de Fribourg 2016, art. 25), ainsi que des classes bilingues (proposition 9, cf. aussi État de Fribourg 2016, art. 26). Lorsque les séquences bilingues satisfont les exigences, elles sont obligatoires pour toute la classe, tandis que les classes bilingues revêtent un caractère facultatif. La possibilité de mettre en œuvre des séquences ou des classes bilingues est enchâssée dans l'art. 12 al. 2 de la Loi scolaire de 2014 (État de Fribourg 2014)².

3. L'enseignement bilingue au secondaire I en Suisse

En Suisse, l'enseignement bilingue au secondaire I rencontre un succès grandissant. Il est prodigué par des spécialistes, ce qui facilite sa mise en place, il touche la scolarité obligatoire, ce qui le rend plus égalitaire, et il peut plus facilement être complété par des échanges scolaires qu'à l'école primaire, ce qui augmente son efficacité (Brohy 2009). En ce qui concerne la recherche sur l'enseignement bilingue à ce niveau de la scolarité en Suisse, un projet du Programme 33 du Fonds national suisse pour la recherche scientifique (PNR 33 "Efficacité de nos systèmes de formation") a développé, accompagné et évalué l'apprentissage en français de l'histoire au niveau secondaire I en Suisse alémanique (Stern 1994; Stern et al. 1996, 1999). En plus des aspects linguistiques (vocabulaire, compréhension de textes authentiques, morphologie des verbes, etc.), la motivation et les représentations des élèves ont été évaluées, étant donné qu'il s'agit d'éléments qui déterminent de manière essentielle le succès de l'apprentissage de contenus disciplinaires (Le Pape Racine & Stern 1999). Ce volet de la recherche concernait, entre autres, le

² "Afin de tirer profit de la situation privilégiée due à la présence de deux langues nationales dans le canton, le Conseil d'État met en œuvre des dispositifs particuliers pour favoriser le bilinguisme dès la première année de scolarisation. La Direction en fixe les modalités et les conditions. Elle veille à leur mise en application".

classement des disciplines par préférence, la motivation à apprendre le français et en français, les effets des différentes activités pédagogiques, etc. Les deux disciplines les plus concernées par l'enseignement bilingue, à savoir l'histoire et le français, sont des disciplines clairement plus appréciées par les classes-pilotes que par les classes contrôle, et la motivation à apprendre le français est plus forte dans les classes pilotes, en particulier vers la fin de l'école secondaire. Même si les élèves trouvent que l'apprentissage bilingue demande de la concentration et des efforts accrus, la motivation extrinsèque des élèves des classes bilingues est plus élevée depuis le début, tandis que la motivation intrinsèque n'est quant à elle pas différente au début de l'école secondaire, mais elle sera significativement plus élevée à la fin de l'école obligatoire (Le Pape Racine & Stern 1999: 271), et les élèves garderont intact le plaisir et la volonté d'apprendre le français. Selon les auteurs de l'étude, les compétences disciplinaires en histoire ne pâtissent pas de l'enseignement bilingue.

Badertscher & Bieri (2009) étudient précisément l'apprentissage des contenus au sein de leçons du type EMILE/CLIL du point de vue de la conceptualisation du savoir disciplinaire ainsi que de la structure didactique des leçons et de la négociation du sens. Leurs résultats, entre autres, soulignent que l'appropriation de contenus n'est pas affectée par l'enseignement dans l'autre langue. Toutefois, il faudrait que les élèves puissent s'appuyer sur leur langue première lors des évaluations (Badertscher & Bieri 2009: 185).

L'école bilingue romanche-allemand de Samedan (Grisons) a fait l'objet d'un accompagnement scientifique dès son implémentation. Au niveau secondaire I, les mathématiques et les sciences naturelles, ainsi que le romanche, l'allemand et le français, ont été évalués (Gurtner et al. 2000). Les résultats en mathématiques et en sciences sont satisfaisants et restent stables. En plus, des contenus enseignés en romanche ont été évalués en allemand, ce qui prouve qu'un transfert des savoirs entre les langues a eu lieu.

4. Évaluation des effets de l'enseignement des/en L2

Dans le domaine de l'apprentissage des langues tout d'abord, certaines études (p.ex. Baker 1992) évaluent les attitudes instrumentales (façon dont l'apprenant perçoit l'apprentissage de la langue comme étant un moyen de communication) et les attitudes intégratives (intérêt relatif à la culture et volonté d'identification ou de rapprochement à un groupe linguistique). On retrouve également des mesures similaires, comme chez Gardner (2001) qui se focalise sur la motivation à acquérir les connaissances langagières en prenant en compte l'influence du climat de la classe au sens large (contenu, matériel et infrastructure). Ainsi, alors que la motivation semble constituer une variable essentielle (p.ex. Mills et al. 2007; Mori & Gobel 2006), la prise en compte de paramètres affectifs dans la compréhension du fonctionnement de l'élève doit

également être envisagée lorsque l'on considère l'apprentissage d'une langue (Dörnyei 2010).

Il en va de même dans le cadre de la mise en place de dispositifs d'apprentissage bilingue (enseignement en L2). En effet, de nombreux travaux de recherche ont été entrepris afin d'étudier leur impact, notamment par le biais de mesures de motivation ou d'attitudes concernant l'apprentissage de contenus en langues secondes ou étrangères (p.ex. Lasagabaster 2011; Coyle 2013). Ce sont en effet des mesures de ce type qui sont fréquemment analysées puisqu'elles peuvent être considérées comme des variables médiatrices permettant d'expliquer *in fine* les améliorations dans l'apprentissage de la langue seconde.

Par conséquent, le modèle des attitudes structuré en registres est une alternative intéressante pour examiner la manière dont l'élève appréhende ses apprentissages (Triandis 1971). Ce modèle propose de distinguer les variables des registres cognitif, affectif et comportemental, ce dernier étant également appelé parfois *registre conatif* pour faire référence à la dimension motivationnelle qu'il représente (Fishbein & Ajzen 1975). Il correspond de plus en tout point à la définition de l'attitude comme un "état interne à l'individu, résultant de la combinaison de perceptions, de représentations, d'émotions, d'expériences, et de l'analyse de leurs résultats. Cet état interne rend plus ou moins probable un comportement déterminé dans une situation donnée" (Raynal & Rieunier 2001: 45).

Reprenant ce modèle, Genoud & Guillod (2014) ont déterminé les dimensions centrales de chaque registre et proposent de prendre en compte les dimensions suivantes.

Dans le registre cognitif:

- a) utilité perçue: sentiment que l'apprentissage est nécessaire pour une formation ultérieure ou pour un emploi;
- b) sentiment de compétence: autoévaluation par l'élève de ses aptitudes dans la discipline scolaire concernée;
- c) contrôlabilité: perception par l'élève que son apprentissage est en lien avec ses résultats.

Dans le registre affectif:

- a) affects positifs: émotions ou humeurs plaisantes, notamment le plaisir pour les apprentissages;
- b) affects négatifs: émotions ou humeurs déplaisantes lors des apprentissages, en particulier de l'anxiété ou du stress;
- c) régulation des affects: sentiment d'avoir la capacité de gérer la présence d'affects négatifs.

Dans le registre comportemental:

- a) investissement: autoévaluation par l'élève de ses efforts mis au service de ses apprentissages. Cette dimension représente donc clairement un indicateur (et non un déterminant) de la motivation au sens du modèle développé par Viau (1997).

5. Attitudes et enseignement bilingue

Différentes recherches – dans des contextes linguistiques divers – se sont intéressées à l'impact de programmes bilingues sur les attitudes des apprenants. Malgré la variété des dispositifs et des outils de mesure utilisés, elles suggèrent toutes que de tels programmes sont bénéfiques au développement d'attitudes positives envers la culture véhiculée par la langue, mais surtout envers l'apprentissage de cette dernière (p.ex. Marsh 2000).

Dans le cadre d'un enseignement bilingue proposé à des étudiants sinophones natifs, Tong et Shi (2012) relèvent non seulement que l'anglais n'est pas perçu par ces derniers comme une menace à leur culture chinoise, mais aussi que les meilleurs résultats obtenus par les étudiants intégrés à ce programme peuvent être attribués au développement d'attitudes positives. De tels résultats se retrouvent également dans différents programmes d'enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère (EMILE). En Finlande notamment, l'enseignement bilingue (20% des cours donnés en anglais) mené auprès de jeunes enfants (6-7 ans) montre une amélioration nette des attitudes vis-à-vis de la langue concernée (Merisuo-Storm 2007). Une autre étude dans un contexte similaire (mais avec des élèves plus âgés) permet de mettre en évidence une plus forte motivation à apprendre dans le groupe bilingue (Seikkula-Leino 2007).

Touchant cette fois-ci des élèves de la scolarité secondaire, Lasagabaster & Sierra (2009) analysent eux aussi les effets d'un tel programme bilingue (intégration de l'anglais dans un contexte bilingue basque-espagnol) sur les résultats et les attitudes des participants. Comme dans d'autres travaux, ces auteurs relèvent des attitudes positives, tant envers la langue étrangère que les deux langues officielles. Plus spécifiquement, les élèves participant au programme considèrent l'anglais (et son apprentissage) comme plus utile, plus intéressant et plus plaisant que les élèves des classes régulières, ce qui contribue à l'amélioration de leurs compétences langagières.

Plus proche de nous, le rapport d'évaluation des projets d'enseignement bilingue menés en Valais (50% de l'enseignement dans chacune des langues cantonales) mentionne que les élèves participant à de tels programmes, en fin de scolarité primaire, indiquent apprécier l'apprentissage de l'allemand et le travail dans cette langue (Demierre-Wagner & Schwob 2004). Ces auteurs notent cependant que le profil des élèves des classes bilingues se distingue de

la moyenne observée dans l'ensemble de la population scolaire. Par conséquent, si le niveau socioéconomique diffère de manière évidente entre les classes bilingues et les groupes contrôles, il est sans doute à même d'expliquer une partie des différences en matière d'attitudes, notamment par le biais du suivi parental au cours de la scolarité et des attentes en matière de réussite scolaire.

6. Impact des attitudes sur les apprentissages

Les recherches se focalisant spécifiquement sur les liens entre attitudes et résultats scolaires dans le domaine de l'apprentissage des langues étrangères sont peu nombreuses. Parmi celles que nous avons pu trouver, nous constatons généralement des liens entre les attitudes et les compétences de communication dans la langue étrangère (Kuhlemeier et al. 1997; Cochran et al. 2010). Plus spécifiquement, Lasagabaster (2011) souligne que le lien est plus marqué pour les compétences écrites (y compris la grammaire) que pour la production et la compréhension orales. L'auteur explique ce résultat par une durée relativement courte du projet (deux ans) qui ne permettrait pas de produire tous les bénéfices escomptés à l'oral.

En ce qui concerne les dimensions des attitudes qui ont un impact sur les résultats, on retrouve en particulier l'anxiété. Dans son étude longitudinale, Bredenbroker (2000) relève que les élèves (de classes bilingues ou régulières) qui se disent les moins anxieux dans l'apprentissage des langues montrent la plus forte évolution dans les compétences langagières (principalement orales). Onwuegbuzie et al. (2000) arrivent également à la conclusion que l'anxiété explique plus de 10% des résultats des élèves en langue étrangère. Ces résultats – qui se retrouvent encore dans d'autres publications (p.ex. Dogan & Tuncer 2016) – sont toutefois basés sur des récoltes de données qui n'incluent pas l'impact des affects positifs.

Bien que les liens entre attitudes et résultats scolaires dans l'apprentissage des langues étrangères soient systématiquement présents, il faut relever que l'impact des attitudes semble diminuer avec l'âge des élèves (Çalışkan 2014) et donc jouer un rôle décroissant au fil de la scolarité. De plus, une limite concerne la relation de cause à effet généralement attribuée à de simples liens (ou covariations) mis en évidence dans les recherches empiriques. Si des attitudes plus positives sont un facteur amenant un renforcement de la motivation et, de ce fait, de meilleurs résultats (par le biais d'un travail plus conséquent), la réussite de l'élève peut, à son tour, l'amener à se sentir plus compétent et à développer plus de plaisir dans les activités proposées. L'instauration d'un cercle vertueux doit donc être envisagée dans l'interprétation de ces différents résultats concordants (Pekrun 2006).

Finalement, le facteur genre nécessite également d'être abordé. De manière générale, les filles ont tendance à se montrer plus motivées pour

l'apprentissage des langues et envisagent d'y consacrer plus d'efforts que leurs pairs masculins (Kissau 2006; Mori & Gobel 2006; Mills et al. 2007). Ceci peut s'expliquer en partie par le fait que les filles se disent davantage prédisposées à persister dans le travail malgré la frustration liée à des tâches perçues comme plus ennuyeuses (Williams et al. 2002). Au niveau de l'anxiété, des différences sont également relevées de manière systématique. Par le biais de questionnaires autorapportés, les filles indiquent plus d'affects négatifs, tant pour le travail que pour les évaluations scolaires (Bakhla et al. 2013; Devine et al. 2012).

7. Méthodologie

7.1 Échantillon

Notre échantillon est composé de 220 élèves (54% de filles, 46% de garçons) en dernière année de scolarité obligatoire (11^e HarmoS) et d'un âge moyen de 15.7 ans ($SD = 0.5$). Issus de six établissements secondaires situés dans la partie francophone du canton de Fribourg, ils se trouvent tous dans des classes pré-gymnasiales. Les classes régulières (groupe contrôle comprenant 100 élèves) ont été sélectionnées dans les mêmes établissements que les classes bilingues (120 élèves) afin de s'assurer de la meilleure comparabilité possible des deux groupes.

7.2 Les classes bilingues

Dans les classes dites bilingues, un enseignement facultatif en allemand dans au moins une discipline non linguistique est offert aux élèves, selon les principes de la proposition 8 du Concept cantonal de l'enseignement des langues (enseignement de huit à dix unités en allemand, appliqué dans trois établissements) et ceux de la proposition 9 (enseignement en allemand durant toute l'année, appliqué dans les trois autres établissements).

Pour avoir accès à l'enseignement bilingue, l'élève doit non seulement démontrer une motivation particulière à apprendre l'allemand et apprendre en allemand (p.ex. s'inscrire et signer un contrat), mais doit également répondre à d'autres critères basés sur la note d'allemand, la note des disciplines principales, la prise en compte de l'engagement et de l'application pour l'allemand. De plus, en cas de demande trop forte dépassant l'effectif maximal d'une classe pré-gymnasiale, un tirage au sort est alors effectué parmi les élèves remplissant les conditions.

7.3 Outils d'évaluation

Afin de pouvoir évaluer les attitudes que les élèves développent vis-à-vis de l'apprentissage de l'allemand, nous avons adapté le Questionnaire des attitudes socioaffectives en mathématiques (Genoud & Guillod 2014) à notre contexte de recherche. Pour ce faire, nous avons systématiquement remplacé le terme

"maths" par le terme "allemand" pour les 40 items. Un seul énoncé (faisant appel à l'utilité des maths pour développer l'esprit de déduction et de logique) a été modifié afin d'évaluer cette fois-ci l'utilité de l'allemand pour viser un poste à responsabilité dans le futur. Finalement, la dimension "stéréotype" (qui visait à déterminer à quel degré les élèves pensent que les mathématiques sont liées au genre) a été retirée du questionnaire en raison de son faible intérêt dans le domaine de l'apprentissage de l'allemand.

La fiabilité du questionnaire (évaluée techniquement par des coefficients d'homogénéité interne alpha de Cronbach) se révèle satisfaisante à bonne, excepté pour la dimension *Contrôlabilité* qui présente un coefficient insuffisant (voir figure 1). La comparaison avec les coefficients trouvés lors de la validation du questionnaire conçu pour les mathématiques (faite auprès de collégiens; voir dernière colonne) montre des coefficients légèrement plus faibles dans notre étude, à l'exception de l'*Utilité*. Une telle différence peut être expliquée en partie par le plus jeune âge de nos répondants (3 ans en moyenne) ainsi que par une taille d'échantillon plus faible. Toutefois, ces indicateurs psychométriques restent globalement acceptables.

Dimension	Nombre d'items	α (allemand)	α (maths)
Utilité	5	.86	.80
Compétence	6	.84	.94
Contrôlabilité	5	.58	.74
Affects positifs	6	.86	.93
Affects négatifs	6	.81	.88
Régulation affective	6	.72	.79
Investissement	6	.80	.83

Fig. 1: Homogénéité interne des dimensions

Finalement, afin d'évaluer leurs compétences en langue allemande, nous leur avons proposé un test de closure développé au Centre d'enseignement et de recherche en langues étrangères de l'Université de Fribourg pour la mesure des compétences en allemand langue seconde à l'école secondaire en Suisse romande (C-test, LeFoZeF 2006). Ce dernier est constitué de trois subtests (C1, C2 et C3) abordant des thèmes différents sans lien avec les supports pédagogiques utilisés dans les classes (environnement personnel, pollution de la mer et jeux dans le monde). Les élèves ont eu un temps délimité (5 minutes pour le premier et 7 minutes pour les deux suivants) pour compléter individuellement les textes à trous.

8. Présentation et discussion des résultats

8.1 Comparaison classes régulières vs bilingues

Dans un premier temps, nous avons cherché à savoir dans quelle mesure les attitudes diffèrent entre les élèves issus des deux types de classes. Nos résultats (voir figure 2) soulignent des différences significatives – mises en évidence avec le test *t* de Student (analyse qui indique si la différence observée est suffisamment grande pour ne pas être imputée au hasard) – pour toutes les dimensions, à l'exception de la *Contrôlabilité*. Les élèves des classes bilingues ont donc des attitudes plus positives vis-à-vis de l'apprentissage de l'allemand, ce qui s'avère tout à fait conforme à nos attentes. Ainsi, par le biais d'un programme bilingue, les élèves sont plus à même de comprendre les défis sous-jacents à l'apprentissage de l'allemand puisque les situations d'apprentissages sont plus authentiques et pertinentes que les cours de langues en tant que tels (Lasagabaster & Sierra 2009).

Dans le détail des analyses descriptives, nous constatons aussi que la variance (dispersion des scores) est plus marquée pour quatre des dimensions testées (*Utilité*, *Compétence*, *Affects négatifs* et *Régulation affective*) parmi les élèves des classes régulières. Dans la mesure où nous n'observons pas d'effet plafond sur nos mesures, nous pouvons donc en déduire que les attitudes sont plus homogènes dans les classes bilingues par rapport aux classes régulières.

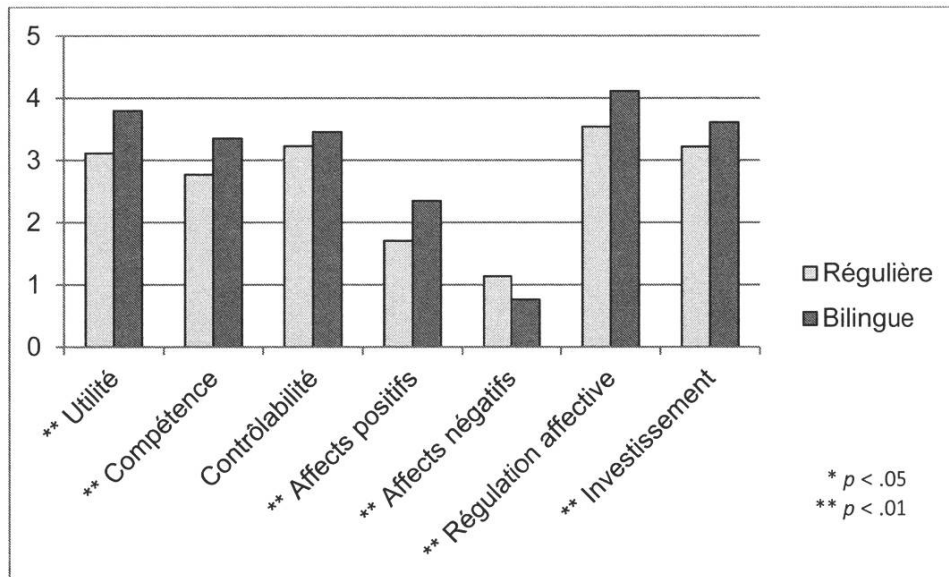


Fig. 2: Différences d'attitudes entre classes régulières et bilingues

Lorsque l'on analyse les différences de réussite aux trois subttests de closure (score maximum de 20 points pour chacun), nous trouvons une différence significative pour deux d'entre eux (figure 3), les scores du test C3 – supposé être le plus difficile – ne diffèrent pas entre les groupes. La différence n'est cependant pas très importante en termes de points aux tests puisqu'elle ne

dépasse pas l'unité. La comparaison du total (maximum de 60 points) s'avère également significative. Au contraire des attitudes, la variabilité des scores au sein de chaque groupe s'avère proche et les compétences des élèves des classes régulières ne sont pas plus hétérogènes que celles de leurs pairs en classes bilingues.

Test de closure	Classes régulières	Classes bilingues	t de Student
C1	18.3	18.8	$t_{(218)} = -2.95 ; p < .01$
C2	9.8	10.6	$t_{(218)} = -2.76 ; p < .01$
C3	11.0	11.4	$t_{(218)} = -1.32 ; ns$
Total	39.1	40.8	$t_{(218)} = -2.99 ; p < .01$

Fig. 3: Scores au test de closure (classes régulières vs bilingues)

Ces résultats sont quelque peu surprenants, car nous aurions pu imaginer des scores clairement plus élevés pour les élèves ayant un attrait particulier pour l'allemand, ayant des attitudes plus favorables et, au départ (cf. conditions d'accès aux classes bilingues), de bonnes notes en allemand. Même si l'on observe un effet plafond sur le premier subtest (de nombreux élèves ont obtenu le score maximum et n'ont peut-être pas eu la possibilité d'exprimer tout leur potentiel), c'est bien uniquement le troisième qui ne révèle aucune différence entre les classes.

8.2 Facteurs explicatifs de l'investissement de l'élève

Afin de mettre en évidence les dimensions permettant d'expliquer l'investissement de l'élève, nous avons mené des régressions linéaires (analyses permettant de repérer les facteurs à même de prédire la variable investissement) séparément pour les élèves des classes régulières et ceux des classes bilingues (figure 4).

Prédicteurs	Classes régulières	Classes bilingues
Genre	–	$\beta = .37^{**}$
Contrôlabilité	–	$\beta = .30^{**}$
Affects positifs	$\beta = .42^{**}$	$\beta = .38^{**}$
Régulation des affects	$\beta = .32^{**}$	–
η^2_{ajst}	.32	.43
ANOVA	$F_{(2,97)} = 24.42 ; p < .01$	$F_{(3,116)} = 30.34 ; p < .01$

* p < .05 / ** p < .01

Fig. 4: Pondération des prédicteurs de l'investissement

Dans les classes régulières, on constate que c'est le fait de ressentir des affects positifs et d'arriver à bien réguler ses affects qui a un impact sur l'investissement. Ceci est tout à fait concordant avec les résultats de diverses recherches (Malmivuori 2007; Pekrun et al. 2011) qui démontrent que la motivation entretient des liens plus importants avec les émotions positives que négatives.

Pour ce qui est des classes bilingues, les affects positifs jouent également un rôle central dans la prédiction de l'investissement. Toutefois, on peut également relever la présence de deux autres facteurs. Premièrement, il y a le genre du répondant qui s'avère significatif. Les filles ont tendance à plus s'investir pour l'apprentissage de l'allemand que les garçons. Il est possible que ces derniers se sentent plus doués que leurs collègues féminines et aient tendance alors à se reposer sur leurs lauriers puisqu'à compétence égale, ils indiquent généralement un sentiment de compétence significativement plus élevé (Marsh & Yeung 1998). Deuxièmement, le sentiment de contrôle (facteur cognitif) apparaît également parmi les prédicteurs significatifs. Ici encore, il s'agit sans aucun doute d'une dimension plus présente chez les "bons" élèves qui ont souvent de meilleures capacités métacognitives et qui s'investissent dès lors là où ils pensent que leurs efforts seront rentables.

Tant dans les classes régulières que dans les classes bilingues, le pourcentage de variance de l'investissement qui peut être expliqué par les facteurs pris en compte dans notre recherche reste élevé. Ceci souligne à quel point la manière dont un élève appréhende ses apprentissages va être essentiel pour développer une motivation nécessaire à l'acquisition de savoirs et savoir-faire.

8.3 Profils d'élèves

Pour envisager l'analyse des données sous un autre angle, nous avons cherché à mettre en évidence des profils-types d'élèves, séparément pour les classes régulières et les classes bilingues. La démarche a à chaque fois été menée en deux temps (Milligan 1980) afin de connaître dans un premier temps le nombre de profils différents et de repérer, dans un second temps, les élèves appartenant à chacun d'entre eux. Les analyses en cluster ont permis ainsi de montrer qu'une solution à trois clusters était la plus satisfaisante, puis de former des groupes présentant des profils bien distincts (voir figure 5).

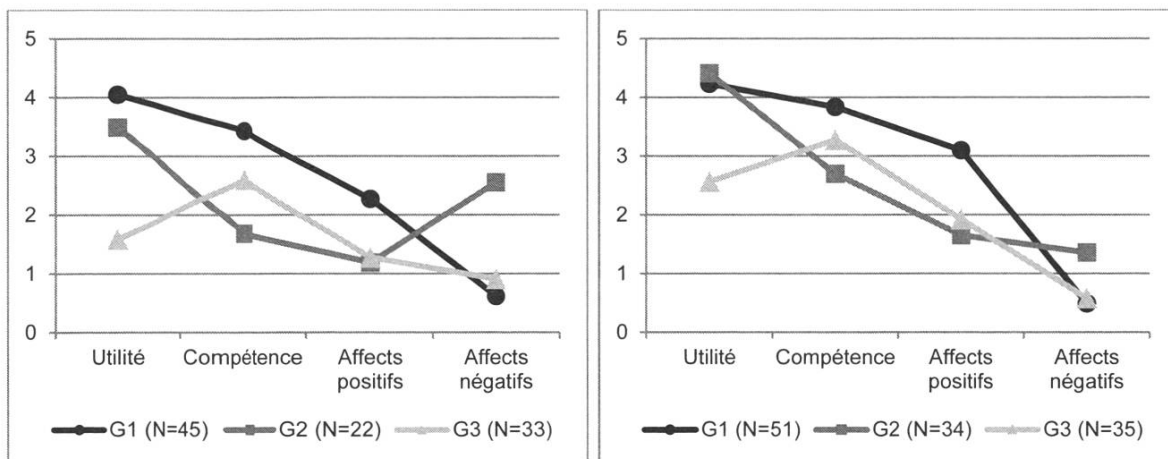


Fig. 5: Profils d'élèves en classes régulières (à gauche) et en classes bilingues (à droite)

On observe une certaine similarité entre les groupes issus des classes régulières et ceux des classes bilingues. Le groupe avec le plus grand effectif (G1) est constitué d'élèves percevant une forte utilité de l'apprentissage de l'allemand, mais est également caractérisé par des affects positifs plus prononcés que les autres groupes. Si les élèves du second groupe (G2) considèrent dans une même mesure l'utilité de l'allemand, ce sont eux qui ressentent le moins d'affects positifs et le plus d'affects négatifs (de manière certes moins marquée en classes bilingues). Finalement, le troisième groupe (G3) se particularise par une utilité perçue faible et des affects (tant positifs que négatifs) plutôt faibles.

En ce qui concerne les différences de score total au test de closure (voir figure 6), l'analyse de variance (permettant de repérer des différences entre les groupes) est significative tant pour les classes régulières ($F_{(2,97)} = 13.16$; $p < .01$) que pour les classes bilingues ($F_{(2,117)} = 4.68$; $p < .05$). Toutefois, dans les analyses *post hoc*, c'est le groupe 1 des classes régulières qui obtient une moyenne significativement plus élevée que les deux autres groupes (qui ne diffèrent pas entre eux), alors que pour les classes bilingues, c'est au contraire le groupe 2 qui se distingue par un score significativement plus bas que les deux autres groupes.

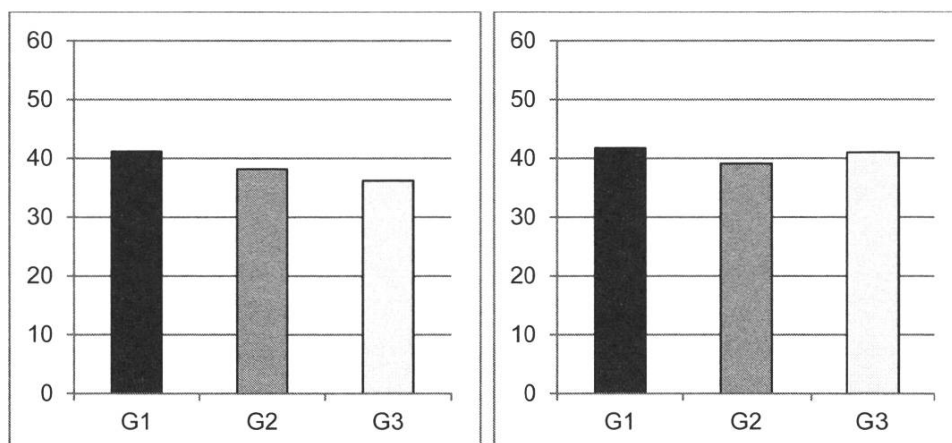


Fig. 6: Score au test de closure selon les profils d'élèves (classes régulières à gauche et bilingues à droite)

Ainsi, dans les classes régulières, ce sont les élèves qui perçoivent le moins d'utilité pour l'apprentissage de l'allemand (et pas forcément ceux qui se sentent les moins compétents) qui ont le score de réussite le plus faible au test de closure. En ce qui concerne les classes bilingues – et même si les différences sont un peu plus faibles – ce sont ceux qui ressentent le plus d'affects négatifs qui se distinguent par les scores les plus bas.

9. Conclusion

Notre recherche est implantée dans le contexte d'une région francophone dans un canton bilingue, dans lequel une certaine tension entre l'impératif de favoriser le développement de la langue partenaire et le souhait de ne pas se laisser envahir par la culture minoritaire alémanique joue sans doute un rôle particulier. Néanmoins, dans l'ensemble des établissements francophones du secondaire I, il y a actuellement 38 classes dans lesquelles un enseignement bilingue est proposé aux élèves. Il s'agit dans la majorité des cas de classes de dernière année de scolarité obligatoire, de type pré-gymnasial ou général. Ainsi, et dans la mesure où les élèves qui les constituent sont volontaires, la mise en place d'un tel dispositif rencontre un vif succès.

L'objectif principal de notre étude est de mieux comprendre le rôle des attitudes face à l'apprentissage de l'allemand chez les élèves de classes bilingues, comparativement à leurs pairs dans les classes régulières, puisqu'apprendre l'allemand (en tant que discipline à part entière) ou apprendre en allemand (dans des disciplines non linguistiques) sont deux démarches distinctes. Plus précisément, nous avons non seulement comparé les attitudes d'élèves issus des deux types de classes, mais nous avons également cherché les facteurs à même d'expliquer différenciellement l'investissement des élèves pour l'apprentissage de la langue partenaire. Nous avons finalement tenté de faire apparaître des profils d'élèves permettant de mieux comprendre l'influence des attitudes dans l'explication des résultats à un test de closure (C-test).

Sans surprise, les attitudes des élèves des classes bilingues sont toutes meilleures (et plus homogènes) que celles de leurs pairs en classes régulières. Dans ces dernières, même si une partie des élèves apprécie l'apprentissage de l'allemand, d'autres jugent au contraire cette matière rébarbative. Des éléments tels que l'utilisation de textes et propos authentiques pour la construction des savoirs et l'échafaudage du sens, la négociation du contenu plutôt que de la forme (Met 1994), l'utilisation de la langue seconde pour la gestion de la classe et des consignes plus complexes, bref, les caractéristiques qui singularisent l'enseignement bilingue par rapport à un enseignement de langue seconde, même rénové, ont des influences sur les facteurs affectifs et conatifs, tels que les émotions, la motivation et les attitudes face à la langue cible, et elles ont un impact sur la régulation des apprentissages.

En ce qui concerne les profils d'élèves, nous retrouvons des patterns très similaires entre les deux groupes qui expliquent, de manière assez proche, les différences de résultats observés au test de closure.

Par contre – et bien que nous n'ayons pas formulé d'hypothèse à ce sujet – au niveau de l'explication de l'investissement des élèves, hormis la présence d'affects positifs, ce ne sont pas les mêmes prédicteurs qui s'avèrent significatifs pour les deux groupes. Si la difficulté à réguler l'anxiété semble freiner les élèves des classes régulières, c'est le sentiment de contrôle sur leurs apprentissages qui va amener les élèves des classes bilingues à s'investir davantage, notamment chez les filles.

Nos résultats amènent donc un éclairage intéressant en ce qui concerne les attitudes des élèves dans deux types de classes différents. Puisque les classes bilingues sont constituées d'élèves qui ont non seulement de bons résultats en allemand, mais qui souhaitent également avoir un enseignement en allemand dans d'autres disciplines, il n'est pas possible de transférer tels quels les résultats d'un groupe à l'autre. Généraliser un enseignement bilingue à toutes les classes du secondaire I n'amènerait certainement pas un effet similaire à celui observé actuellement dans ces classes particulières. Un travail sur la régulation des affects négatifs (stress et anxiété durant l'apprentissage de l'allemand) devrait permettre, pour des élèves ayant plus de difficultés dans cette discipline, d'améliorer leur investissement, sachant que le contact avec la langue partenaire dans des contextes où elle n'est pas directement évaluée pourrait déjà diminuer quelque peu la pression ressentie chez ces élèves.

Ainsi, il serait pertinent d'envisager de manière progressive l'introduction d'enseignements en allemand pour tous les élèves afin qu'ils puissent appréhender cette langue de manière différente, non plus seulement comme discipline scolaire, mais aussi et surtout comme vecteur d'apprentissages disciplinaires et comme moyen de communication. De plus, il semble indispensable d'améliorer encore le plaisir d'apprendre la langue partenaire —

par exemple par des échanges en présentiel ou virtuels, des projets et des activités — puisque c'est un facteur clé d'investissement pour tous les élèves.

BIBLIOGRAPHIE

- Badertscher, H. & Bieri, T. (2009). *Wissenserwerb im Content and Language Integrated Learning. Empirische Befunde und Interpretation*. Bern: Haupt Verlag.
- Baker, C. (1992). *Attitudes and language*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Bakhla, A. K., Sinha, P., Sharan, R., Binay, Y., Verma, V. & Chaudhury, S. (2013). Anxiety in school students: Role of parenting and gender. *Industrial Psychiatric Journal*, 22(2), 131-137.
- Bredenbroker, W. (2000). *Förderung der fremdsprachlichen Kompetenz durch bilingualen Unterricht: empirische Untersuchungen*. Bern: Peter Lang.
- Brohy, C. (1992). *Une école bilingue à Fribourg?* Fribourg: Association école bilingue Fribourg.
- Brohy, C. (2009). *Akten der 1. Netzwerktagung. Kaleidoskop des zweisprachigen Unterrichts auf der Sekundarstufe I: pratiques et perspectives*. Mühledorf: APEPS.
- Brühlhart, E. (2013). *Introduction du bilinguisme au CO de Sarine-Ouest*. Travail écrit de certification. <http://fralleng.ch/concept/fr/revue-de-presse-et-publications> [consulté le 25.2.2019].
- Calışkan, M. (2014). Effect of cognitive entry behaviors and affective entry characteristics on learning level. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(5), 1816-1821.
- Canton de Fribourg (2009). *Concept cantonal de l'enseignement des langues. Acquisition de la langue partenaire et d'autres langues étrangères à l'école enfantine, aux degrés primaire et secondaire I*. Fribourg: DICS. <http://fralleng.ch/concept/> [consulté le 25.2.2019].
- Cochran, J. L., McCallum, R. S. & Bell, S. M. (2010). Three A's: How do attributions, attitudes, and aptitude contribute to foreign language learning? *Foreign Language Annals*, 43(4), 566-582.
- Coyle, D. (2013). Listening to learners: An investigation into 'successful learning' across CLIL contexts. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(3), 244-266.
- Demierre-Wagner, A. & Schwob, I. (2004). *Évaluation de l'enseignement bilingue en Valais: rapport final: l'enseignement bilingue dans les écoles primaires de Sierre, Sion et Monthey, de 1994 à 2003*. Neuchâtel: IRDP.
- Devine, A., Fawcett, K., Szűcs, D. & Dowker, A. (2012). Gender differences in mathematics anxiety and the relation to mathematics performance while controlling for test anxiety. *Behavioural and Brain Functions*, 8(33), 1-9.
- Diogo, C. (2016). *Classes bilingues et classes ordinaires: analyse comparative des attitudes et du climat de classe dans le cadre du projet cantonal de classes bilingues*. Mémoire de Master présenté à la Faculté des lettres de l'Université de Fribourg.
- Dogan, Y. & Tuncer, M. (2016). Foreign language classroom anxiety and achievement in foreign language in Turkish university students in terms of various variables. *Journal of Education and Training Studies*, 4(5), 18-29.
- Dörnyei, Z. (2010). The relationship between language aptitude and language learning motivation: Individual differences from a dynamic systems perspective. In E. Macaro (éd.), *Continuum companion to second language acquisition* (pp. 247-267). London: Continuum.
- État de Fribourg (2014). *Loi sur la scolarité obligatoire du 9.9.2014*. RSF 411.0.1.
- État de Fribourg (2016). *Règlement de la loi sur la scolarité obligatoire du 19.4.2016*. RSF 411.0.11.
- Fishbein, M. & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior: An introduction to theory and research*. Reading (MA): Addison-Wesley.

- Gardner, R. C. (2001). Integrative motivation and second language acquisition. In Z. Dörnyei & R. Schmidt (éds.), *Motivation and second language acquisition* (pp. 1-21). Honolulu, HI: University of Hawaii Press.
- Genoud, P.-A. & Guillod, M. (2014). Développement et validation d'un questionnaire évaluant les attitudes socioaffectives en maths. *Recherche en éducation*, 20, 140-156.
- Gurtner, J.-L., Brohy, C. & Schork, J. (2000). *Schlussbericht der Evaluation des Schulversuchs Samedan*. Fribourg: Université, Département des sciences de l'éducation.
- Hausmann Despont, N. (2014). *Enquête sur le changement de la motivation scolaire en allemand et en histoire après un enseignement en immersion au Cycle d'orientation de la Glâne*. Mémoire de Master présenté à la Faculté des lettres de l'Université de Fribourg.
- Kissau, S. (2006). Gender differences in motivation to learn French. *Canadian Modern Language Review*, 62(3), 401-422.
- Kuhlemeier, H., Van Den Bergh, H. & Melse, L. (1997). Attitudes and achievements in the first year of German language instruction in Dutch secondary education. *Modern Language Journal*, 80(4), 494-508.
- Lasagabaster, D. (2011). English achievement and student motivation in CLIL and EFL settings. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 5(1), 3-18.
- Lasagabaster, D. & Sierra, J. M. (2009). Language attitudes in CLIL and traditional EFL classes. *International CLIL Research Journal*, 1(2), 4-17.
- Le Pape Racine, C. & Stern, O. (1999). Motivation für den L2-Erwerb, Einstellungen und Haltungen. In O. Stern, B. Eriksson, C. Le Pape Racine, H. Reutener & C. Serra (éds.), *Französisch – Deutsch, Zweisprachiges Lernen an der Sekundarstufe I* (pp. 239-271). Chur/Zürich: Rüegger.
- LeFoZeF (Lern- und Forschungszentrum Fremdsprachen) (2006). *Trois textes à trous. Unveröffentlichter C-Test*. Fribourg: Université/LeFoZeF/CERLE.
- Malmivuori, M.-L. (2007). Affect and self-regulation. *Educational Studies in Mathematics*, 63(2), 149-164.
- Marsh, D. (2000). *Using languages to learn and learning to use languages*. Finland: University of Jyväskylä.
- Marsh, H. W. & Yeung, A. S. (1998). Longitudinal structural equation models of academic self-concept and achievement: Gender differences in the development of math and English constructs. *American Educational Research Journal*, 35(4), 705-738.
- Merisuo-Storm, T. (2007). Pupils' attitudes towards foreign-language learning and the development of literacy skills in bilingual education. *Teaching and Teacher Education*, 23(2), 226-235.
- Met, M. (1994). Teaching content through a second language. In F. Genesee (éd.), *Educating second language children: The whole child, the whole curriculum, the whole community* (pp.159-182). Cambridge: Cambridge University Press.
- Milligan, G. W. (1980). An examination of the effect of six types of error perturbation on fifteen clustering algorithms. *Psychometrika*, 45(3), 325-342.
- Mills, N., Pajares, F. & Herrón, C. (2007). Self-efficacy of college intermediate French students: Relation to achievement and motivation. *Language Learning*, 57(3), 417-442.
- Mori, S. & Gobel, P. (2006). Motivation and gender in the Japanese EFL classroom. *System*, 34(2), 194-210.
- Onwuegbuzie, A. J., Bailey, P. & Daley, C. E. (2000). Cognitive, affective, personality, and demographic predictors of foreign-language achievement. *Journal of Educational Research*, 94(1), 3-15.
- Paccaud, J. (2017). *L'enseignement bilingue: quel impact sur les compétences écrites en allemand*. Mémoire de Master présenté à la Faculté des lettres de l'Université de Fribourg.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315-341.

- Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A. C., Barchfeld, P. & Perry, R. P. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 36-48.
- Perruchoud, V. (2017). *Classes bilingues et classes régulières au secondaire I: les attitudes et les compétences langagières des élèves en allemand*. Mémoire de Master présenté à la Faculté des lettres de l'Université de Fribourg.
- Raynal, F. & Rieunier, A. (2001). *Pédagogie: dictionnaire des concepts clés (3rd ed.)*. Paris: ESF.
- Seikkula-Leino, J. (2007). CLIL learning: Achievement levels and affective factors. *Language and Education*, 21(4), 328-341.
- Stern, O. (1994). Sprachen lernen im inhaltsorientierten Fremdsprachenunterricht. *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 1, 9-26.
- Stern, O., Eriksson, B., Le Pape, C., Reutener, H. & Serra Oesch, C. (1996). Französisch – Deutsch: Zweisprachiges Lernen an der Sekundarstufe I. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 64, 9-33.
- Stern, O., Eriksson, B., Le Pape Racine, C., Reutener, H. & Serra, C. (1999). *Französisch – Deutsch: Zweisprachiges Lernen an der Sekundarstufe I*. Chur/Zürich: Rüegger.
- Tong, F. & Shi, Q. (2012). Chinese-English bilingual education in China: A case study of college science majors. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(2), 165-182.
- Triandis, H. C. (1971). *Attitude and attitude change*. New York: John Wiley & Sons.
- Viau, R. (1997). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- Waeber, M. (2017). *Apprentissage de l'allemand au cycle d'orientation. Qui sont ces élèves qui s'aventurent dans les classes bilingues?* Mémoire de Master présenté à la Faculté des lettres de l'Université de Fribourg.
- Williams, M., Burden, R. & Lanvers, U. (2002). 'French is the language of love and stuff': Student perceptions of issues related to motivation in learning a foreign language. *British Educational Research Journal*, 28(4), 503-528.