



UNITÉ DE RECHERCHE POUR LE PILOTAGE DES SYSTÈMES PÉDAGOGIQUES



**ETUDE DE LA MATURITÉ BILINGUE  
DANS LE CANTON DE VAUD**

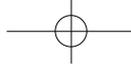
*Enjeux, outils d'évaluation  
et niveaux de compétence*



**Irene Lys  
Gabriella Gieruc**

Août 2005





*Dans le cadre des missions de l'URSP,  
ses travaux sont publiés sous l'égide  
du Département de la Formation et de la Jeunesse.  
Les publications expriment l'avis de leurs auteurs  
et n'engagent pas les institutions dont ils dépendent.*



© URSP 2005  
Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques  
Route du Signal 11 – 1014 Lausanne  
[wwwo.dfj.vd.ch/ursp](http://wwwo.dfj.vd.ch/ursp)

ISBN 2-607-02030-1  
Imprimé en Suisse



## SOMMAIRE

### ***PLAN DU RAPPORT***

<b>I. INTRODUCTION</b>	<b>7</b>
<b>CONTEXTE ET OBJECTIFS</b>	<b>7</b>
Mise en perspective de l'étude	7
Le modèle <i>immersion partielle</i> (1996-2000)	8
Le modèle <i>mixte</i> actuel	8
Mandat et objectifs de l'étude	9
<b>INTRODUCTION GÉNÉRALE</b>	<b>10</b>
L'enseignement immersif des langues : un aperçu historique	10
Recherches sur l'immersion : définitions et évaluation	13
• <i>Définition</i>	13
• <i>Questions de terminologie</i>	14
• <i>Evaluation de l'enseignement immersif :         enthousiasme et scepticisme</i>	16
• <i>L'immersion : un modèle d'enseignement/apprentissage         en évolution</i>	18
Eléments de discussion (1)	23
<b>QUELQUES PARAMETRES CONDITIONNANT LA MISE EN ŒUVRE</b>	<b>24</b>
L'enseignement immersif : à quel moment et pour combien de temps ?	24
Les objectifs de l'enseignement immersif en fonction de l'homogénéité/hétérogénéité des élèves	28
La place de l'immersion dans la structure scolaire	33
La pédagogie de l'immersion et la formation des maîtres	34
Eléments de discussion (2)	37
• <i>Les objectifs de la filière vaudoise</i>	38
• <i>L'introduction du stage linguistique</i>	39
• <i>Le choix de la langue d'immersion</i>	42

<b>II. RESULTATS GENERAUX</b>	<b>45</b>
<b>MOYENS D'INVESTIGATION UTILISÉS</b>	<b>45</b>
<b>ANALYSE DESCRIPTIVE DE LA POPULATION</b>	<b>46</b>
Composition des classes	46
Répartition selon le sexe	47
Répartition selon les résultats scolaires	47
Diversité des biographies linguistiques	49
• <i>Multilinguisme et multiculturalisme en dehors de l'école</i>	50
• <i>Langue 1 des parents : pratiques langagières à la maison</i>	52
• <i>Famille de langue allemande</i>	54
Conséquence méthodologique : partage de la population enquêtée en 4 groupes	55
<b>RAPPORT À LA LANGUE ET REPRÉSENTATIONS</b>	<b>57</b>
Objectifs d'apprentissage de l'allemand	57
Degré de plaisir à l'étude de l'allemand	60
Attribution des conditions de réussite et sources de difficultés	60
Auto-évaluation du degré de facilité selon les compétences	63
<b>IMPACT DE L'ENSEIGNEMENT IMMERSIF SUR LES RÉSULTATS SCOLAIRES</b>	<b>65</b>
Notes en allemand	65
Notes en mathématiques	68
Notes en français	70
Résultats finaux des élèves	72
<b>INFLUENCE DE L'ENCLASSEMENT</b>	<b>75</b>

<b>III. RESULTATS – ANALYSE DES COMPÉTENCES LINGUISTIQUES</b>	<b>77</b>
<b>INTRODUCTION</b>	<b>77</b>
Choix méthodologiques	78
Le questionnaire d'auto-évaluation	78
Production écrite et axes d'analyse	80
Passation des épreuves	83
Comparabilité des résultats d'analyse	83
<b>RÉSULTATS DE L'AUTO-ÉVALUATION (FIN DE 2<sup>E</sup> ANNÉE DU GYMNASÉ)</b>	<b>85</b>
Les compétences réceptives : «Ecouter» et «Lire»	86
Les compétences productives : «Parler de façon suivie» et «Participer à une conversation»	89
Commentaires des élèves par rapport à l'évolution de leurs compétences	92
<b>RÉSULTATS DE L'ANALYSE DES CRITERES QUANTITATIFS (2<sup>E</sup> ET 3<sup>E</sup> ANNÉE DE GYMNASÉ)</b>	<b>95</b>
La longueur des textes	95
Le nombre de phrases et leur complexité	99
La richesse lexicale	102
Erreurs lexicales	106
Erreurs de syntaxe, de morphologie et de discours	111
La densité globale des erreurs	116
<b>CRITERES QUALITATIFS D'ÉVALUATION</b>	<b>119</b>
La textualité	119
La qualité globale – Vers le <i>Cadre européen commun     de référence pour les langues</i>	123
Analyse de la qualité globale	127
L'applicabilité du <i>Cadre commun</i> aux travaux de maturité : premiers éléments de réponse	134
Relation entre notes et niveaux	135
Seuils de compétence attendus versus note «seuil»	137
Progression des niveaux «seuils» de compétences pour les différents moments clés de la scolarité obligatoire et post-obligatoire	140

<b>LES INDICATEURS DE PERFORMANCE LINGUISTIQUE</b>	<b>141</b>
L'influence des performances respectives sur les scores obtenus	143
Les indicateurs qui permettent l'explication/ la prédiction la plus exacte des scores	147
<b>IV. CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS</b>	<b>151</b>
<b>ECLAIRAGES THÉORIQUES</b>	<b>151</b>
Aspects organisationnels	152
Aspects pédagogiques	154
<b>RÉSULTATS DE NOS ANALYSES : POPULATION OBSERVÉE,     IMPACT SUR LA RÉUSSITE SCOLAIRE</b>	<b>156</b>
<b>RÉSULTATS DE NOS ANALYSES :     COMPÉTENCES LINGUISTIQUES</b>	<b>158</b>
<b>RECOMMANDATIONS</b>	<b>166</b>
<b>V. BIBLIOGRAPHIE</b>	<b>169</b>
<b>VI. ANNEXES</b>	<b>I-XVII</b>
<b>Annexe I :</b>	<b>I</b>
Descripteurs de la version expérimentale du Portfolio suisse pour jeunes et exemples de textes produits dans le cadre de la recherche (fin de 2 <sup>e</sup> année)	
<b>Annexe II :</b>	<b>XI</b>
Régressions simples	
<b>Annexe III :</b>	<b>XV</b>
Liste de repérage pour l'auto-évaluation (version adaptée du <i>Portfolio Européen des Langues</i> )	

## ***PLAN DU RAPPORT***

Le présent rapport est le fruit d'un travail caractérisé par l'abondance d'apports différents. C'est aux auteurs du premier volet de cette étude, Suzanne Wokusch et Philippe Gervais, que nous devons l'architecture de la recherche et son objectif initial, l'évaluation à deux moments successifs des performances en allemand des élèves de maturité\*. Leurs conclusions ont été relatées dans un rapport intermédiaire paru en 2001. L'équipe qui signe ce document a enrichi la réflexion de plusieurs autres regards. Notre analyse s'est en partie déplacée de l'objet lui-même (l'évaluation des performances) à son cadre et aux problématiques qui l'entourent. C'est ainsi que ce rapport présente plusieurs facettes et permet plusieurs lectures possibles, selon l'intérêt du lecteur.

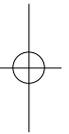
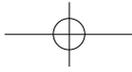
Voici quels ont été nos axes de réflexion:

- le cadrage théorique de l'enseignement immersif, et la mise en évidence d'aspects pertinents ou problématiques que le modèle vaudois de maturité bilingue comporte (dans sa première réalisation ou actuellement): le lecteur qui s'intéresse à cette thématique pourra se référer à la partie introductive de ce document (pp. 7-44), ainsi qu'aux résultats généraux (pp. 45-75);
- l'analyse du niveau en allemand atteint par les élèves de deux gymnases vaudois à la fin de leur parcours gymnasial; la comparaison du niveau des élèves de maturité bilingue et de maturité régulière; l'impact de l'enseignement immersif sur la réussite scolaire en général. (pp. 77-118);
- la mise en relation des niveaux de compétence constatés en allemand avec les niveaux préconisés au niveau fédéral; la réflexion sur la mise en application des niveaux de compétences du Cadre européen comme cadre de référence pour l'évaluation des compétences en langues, sur les avantages mais aussi les difficultés de mise en oeuvre qu'il présente (pp. 119-140);
- le dégagement d'indicateurs de compétences linguistiques, qui pourraient devenir des outils d'évaluation rapide d'un niveau de compétence donné (pp. 141-147).

Les conclusions (partie III) reprennent de manière synthétique ces différentes analyses.

---

\* Nous remercions également Sigrid Andenmatten et Gabriela Erni, qui ont aussi collaboré à cette recherche.



# I. INTRODUCTION

## CONTEXTE ET OBJECTIFS

### Mise en perspective de l'étude

En 1996, le Gymnase de Morges a été l'initiateur de la première expérience d'enseignement bilingue dans le canton de Vaud. Cette initiative visait à créer une filière bilingue français-allemand et un nouveau type de maturité dans le canton : la maturité bilingue.

Très rapidement, le Gymnase Auguste Piccard de Lausanne et d'autres gymnases par la suite se sont joints à l'expérience. Cette nouvelle approche pédagogique de l'enseignement d'une L2<sup>1</sup> a suscité un grand intérêt. Ainsi la filière bilingue a connu une forte augmentation de ses effectifs d'une année à l'autre, pendant les cinq premières années de son existence : la première classe «expérimentale» au Gymnase de Morges comptait 18 élèves en 1996-97; 78 candidats étaient inscrits en première année en 1999-2000, 110 en 2000-2001, 111 pour 2001-2002.

L'essor rapide de cette formule de maturité bilingue n'a cependant pas été sans causer de grandes difficultés d'organisation. Le nombre de maîtres qualifiés pour dispenser un tel enseignement au sein des établissements concernés étant évidemment limité, il est rapidement devenu insuffisant par rapport à la demande des élèves. Pour pouvoir enseigner une discipline en allemand, il faut en effet avoir une très bonne connaissance de cette langue et, de plus, être disposé à s'engager dans l'expérience nouvelle de l'immersion, ce qui demande un investissement personnel supplémentaire.

Confronté à ces difficultés, au début de l'année scolaire 2000-2001, le DFJ s'est vu contraint d'intervenir en modifiant les modalités de réalisation de la nouvelle filière. Voici une brève description des deux modèles successifs de maturité bilingue réalisés dans le canton de Vaud.

<sup>1</sup> Dans les recherches touchant au domaine de l'apprentissage des langues, la première langue avec laquelle un locuteur a été en contact et qu'il a pratiquée dans son enfance est généralement appelée L1 ou langue source; une langue apprise par la suite, en milieu scolaire ou naturel, est appelée L2 ou langue cible. Nous nous conformons ici à cet usage.

## Introduction

---

### **Le modèle *immersion partielle* (1996-2000)**

Le Gymnase de Morges, lors du lancement de sa première classe bilingue, a développé un modèle de fonctionnement largement inspiré des expériences menées depuis longtemps dans d'autres pays, et généralement désignées par les termes d'enseignement en immersion (ou bilingue)<sup>2</sup>.

Au cours des quatre années d'application de cette première formule de maturité bilingue, les cours immersifs sont organisés selon les modalités suivantes :

- pendant trois ans, les élèves suivent un enseignement donné en allemand dans diverses branches, dont l'une est une discipline du domaine des sciences humaines;
- parallèlement, l'allemand continue à être enseigné en tant que discipline avec une dotation horaire de 333 périodes;
- les périodes enseignées en allemand (branches d'immersion) représentent environ 50% du total des périodes enseignées : les élèves totalisent, sur trois ans, entre 1299 et 1425 périodes<sup>3</sup> d'immersion, auxquelles s'ajoutent les 333 périodes représentées par l'enseignement régulier de l'allemand<sup>4</sup>.

A partir de l'année scolaire 2000-2001, cette première formule a été remplacée par les deux modèles décrits ci-après, réalisés actuellement en parallèle.

### **Le modèle *mixte* actuel**

L'enseignement bilingue sur une durée de trois ans est abandonné. Les nouvelles modalités d'application prévoient au contraire :

- une première année de scolarisation en classe régulière, avec préinscription pour une maturité bilingue;
- une période de stage linguistique dans une région germanophone (appelé *immersion*) dans un canton alémanique ou à l'étranger.

---

<sup>2</sup> Pour une définition plus précise voir p. 13.

<sup>3</sup> Le nombre de périodes enseignées en allemand varie d'un établissement à l'autre.

<sup>4</sup> Les critères établis pour la reconnaissance d'un modèle de maturité bilingue du type «immersion partielle» au niveau fédéral prévoient un minimum de 600 périodes enseignées en L2 et un maximum de 50% du total d'heures d'enseignement.

*Etude de la maturité bilingue dans le canton de Vaud:  
enjeux, outils d'évaluation et niveaux de compétence*

Pendant toute la durée de ce stage, les élèves suivent les cours d'un gymnase qui les accueille. Le séjour peut être :

- de courte durée (10 à 12 semaines); il intervient à la fin de la première année de gymnase : c'est l'*immersion courte*;
- de longue durée (toute la deuxième année de gymnase) : cette solution est désignée sous le nom d'*immersion longue*;
- que le stage linguistique soit long ou court, l'élève est ensuite tenu de fréquenter une classe bilingue dès sa deuxième, respectivement sa troisième année de gymnase, où les mathématiques et – quand les disponibilités le permettent – l'histoire sont enseignées en allemand. En plus, les élèves de ces classes suivent les cours réguliers d'allemand.

Suite à l'introduction des stages linguistiques, différentes mesures de soutien financier et organisationnel ont été prises afin d'aider les familles dans leurs démarches en vue d'intégrer leur enfant à des établissements suisses alémaniques ou allemands lors de la période de stage : le DFJ a mis sur pied une structure d'accompagnement, en désignant des répondants dans chacun des gymnases du canton (dont deux s'occupent plus particulièrement d'organiser les stages linguistiques sous forme d'échange), ainsi qu'un répondant au niveau cantonal. Ces personnes assurent les tâches liées à l'organisation des stages et de la filière bilingue en général. De plus, elles s'occupent d'informer les étudiants de tout ce qui est spécifique à la maturité bilingue. En ce qui concerne les aides financières aux familles dont les enfants sont inscrits en maturité bilingue, les montants mis à disposition restent modestes en regard des dépenses occasionnées par le séjour en région germanophone (de 150.- frs pour un stage court à 600.- frs pour l'immersion longue). Si ces subventions ne suffisent pas, les élèves ont la possibilité de demander une bourse.

#### **Mandat et objectifs de l'étude**

Les débats précédant l'introduction du nouveau modèle de filière bilingue ont été nombreux et vifs, autant du côté des parents d'élèves que des enseignants. Les opposants au changement craignaient de voir cette nouvelle filière disparaître à cause de son caractère contraignant et financièrement dissuasif. La nécessité d'évaluer le premier modèle immersif s'est fait sentir, et l'URSP en a été chargée.

La recherche, dont ce rapport constitue l'aboutissement, visait à apporter une réponse aux interrogations suivantes :

## Introduction

---

- Comment l'expérience vaudoise se situe-t-elle par rapport à d'autres modèles décrits par la littérature et pratiqués en Europe et dans le monde ? Y a-t-il des enseignements à tirer d'expériences menées ailleurs ?
- Quel est le profil des élèves qui s'inscrivent en filière bilingue ? Se distinguent-ils des autres en ce qui concerne leur biographie linguistique ou scolaire ? Quels objectifs poursuivent-ils ?
- Quelle est l'efficacité, en termes d'acquisitions linguistiques, de l'enseignement immersif ? Est-ce vrai que les compétences des élèves de la filière bilingue se différencient significativement de celles des autres ?
- Quelles répercussions l'enseignement immersif a-t-il sur les apprentissages et les compétences des élèves de maturité bilingue, notamment dans les branches enseignées en allemand ? Leurs résultats scolaires s'en ressentent-ils ? La maîtrise de la langue première (le français) en est-elle affectée ?

Ces interrogations constituaient les objectifs initialement formulés pour ce mandat de recherche. Au fil du temps, cependant, il s'est avéré intéressant, et même indispensable, d'étoffer la réflexion par un élargissement du cadrage théorique. Nous avons ainsi pu étayer notre questionnement par rapport aux deux modèles de filière bilingue, celui que nous avons étudié et celui actuellement en vigueur. En outre, la tendance dominante, qui vise à l'harmonisation des niveaux de compétence attendus à différents moments de la scolarité obligatoire, implique un approfondissement de la réflexion sur le cadre de référence utilisé, en l'occurrence le *Cadre européen pour l'enseignement des langues*; c'est là une des directions que nous avons voulu explorer au cours de la présente recherche.

## INTRODUCTION GÉNÉRALE

### L'enseignement immersif des langues : un aperçu historique

L'enseignement par immersion n'est pas un phénomène récent. Depuis 1965, il est pratiqué partout dans le monde. La première expérience étudiée de ce type d'enseignement a été menée au Canada, dans deux classes enfantines d'une école de la banlieue de la capitale, à Saint-Lambert. Les parents des élèves anglophones habitant ce quartier, soucieux des futures chances professionnelles de leurs enfants, avaient réclamé un type d'enseignement du français plus performant. Suite à cette revendication, un programme expérimental a été mis sur pied, avec l'accompagnement

*Etude de la maturité bilingue dans le canton de Vaud:  
enjeux, outils d'évaluation et niveaux de compétence*

d'une équipe de chercheurs pour l'évaluer<sup>5</sup>. Les résultats de cette évaluation, très positifs, ont amené les autorités politiques canadiennes à favoriser ce type d'enseignement dans tout le pays par l'octroi de subventions. A partir de ce moment, le Canada a connu un développement fulgurant des classes d'immersion : en 1991, 10% de la population scolaire suivait la filière immersive. Le Canada a, par ailleurs, accumulé une grande somme d'expériences empiriques et scientifiques dans le domaine qui nous intéresse ici, et, de ce fait, se pose en expert et en référence pour tout ce qui a trait à l'enseignement immersif des langues, comme on pourra le constater par la suite.

Après le Canada, ou parallèlement, beaucoup d'autres états se sont mobilisés, afin de développer la maîtrise des langues étrangères via un enseignement performant en milieu scolaire. C'est ainsi que nous trouvons des filières bilingues bien établies, à partir des années 70 déjà, dans les pays européens du nord. Les pays de l'ouest et de sud de l'Europe ont suivi quelques années plus tard. Ce type d'enseignement des langues semble se généraliser et intéresser tous les secteurs du cursus scolaire.

Depuis que cette nouvelle forme d'enseignement/apprentissage a vu le jour, elle interroge et motive autant le public cible visé (les apprenants et, s'agissant d'écoliers ou d'étudiants, leurs familles) que les institutions amenées à s'en préoccuper (l'école, les instances politiques), ou encore les chercheurs susceptibles de s'intéresser à l'une ou l'autre facette du phénomène.

L'intérêt de la recherche pour ce domaine en particulier pourrait être attribué, entre autres, au fait que les situations de contact entre les langues et de bilinguisme ont été pendant longtemps considérées avec méfiance, comme ayant des répercussions néfastes sur le développement cognitif de l'enfant et, par là, sur le succès de sa formation scolaire. Or, à partir des années 60, un nouveau courant voit le jour, qui considère le bilinguisme comme une richesse plutôt que comme un handicap : «D'après ce dernier [le psychologue russe Vygotsky], le fait de pouvoir exprimer la même pensée dans des langues différentes rendrait l'enfant capable de percevoir que la langue n'est qu'un système de communication parmi beaucoup d'autres et que ses phénomènes peuvent se classer sous des catégories générales : l'enfant deviendrait ainsi sensible aux opérations linguistiques.» (Rebuffot, 1993) Non seulement la personne capable de s'exprimer dans plusieurs langues possède plus de moyens de commu-

<sup>5</sup> Pour plus de détails, voir Lambert & Tucker (1972).

## *Introduction*

---

nication, mais en outre, d'après les résultats de nombreuses recherches, elle devient plus apte à percevoir les structures qui organisent une langue au niveau de sa syntaxe et de sa morphologie : elle devient donc généralement plus performante dans sa langue première aussi. Cette conception nouvelle du bilinguisme paraissait encore assez révolutionnaire à l'époque de l'expérimentation de St-Lambert et n'est d'ailleurs toujours pas admise par tous, surtout en milieu scolaire.

L'immersion, en tant que méthode d'enseignement/apprentissage, était donc à l'époque des premières expériences quelque peu inquiétante. Pour cette raison, elle a fait l'objet de plus d'études scientifiques que n'importe quelle autre approche pédagogique de l'enseignement des langues : «Seulement pour les dix premières années d'implantation des programmes immersifs, Swain et Lapkin (1982) font état, dans leur bibliographie, d'environ 500 publications scientifiques. Et les quinze dernières années ont été au moins aussi fructueuses.» (Calvé, 1991)<sup>6</sup>

Pour en venir au contexte suisse, il est nécessaire de faire la distinction entre les régions de contact entre deux langues et les régions linguistiquement homogènes – du moins en apparence.

Dans les premières, les filières bilingues se développent plus naturellement, et de nombreuses possibilités existent pour scolariser les enfants, dès leur entrée à l'école, dans des cursus tenant compte de leur situation langagière particulière, par exemple de locuteurs d'une langue nationale minoritaire. Citons, à titre d'exemple, les solutions mises sur pied en Italie dans la région d'Aoste, en Alsace ou dans le Pays Basque. Ce cas de figure concerne d'ailleurs autant les régions linguistiquement mixtes que des régions monolingues qui hébergent un fort contingent de migrants.

Dans les régions linguistiquement homogènes, la création d'une filière bilingue peut dépendre de l'initiative de la structure scolaire qui, dans le but d'améliorer les compétences des élèves et leurs chances d'intégration socio-économique, initie une structure capable de prendre en compte la complexité linguistique de l'environnement proche (au niveau national) ou plus éloigné (international).

La Confédération suisse, par sa structure linguistique complexe, présente les deux cas de figure. Certains cantons, régions ou villes possèdent une population bi- ou multilingue, ou sont traversés par une frontière linguis-

---

<sup>6</sup> C'est pour cette raison que la bibliographie présentée dans cet ouvrage, loin d'être exhaustive, ne propose qu'un aperçu sélectif de l'abondante littérature sur ce sujet.

*Etude de la maturité bilingue dans le canton de Vaud:  
enjeux, outils d'évaluation et niveaux de compétence*

tique qui ne correspond pas à une frontière administrative : ils sont donc linguistiquement hétérogènes. Dans ces régions, l'école traduit au niveau organisationnel la réalité extérieure. Nous y trouvons ainsi depuis longtemps des cursus scolaires bilingues, facultatifs ou non. Les cantons du Valais et de Fribourg font d'ailleurs figure de précurseurs en matière d'enseignement bilingue. Par exemple, la création en Valais de la première classe bilingue remonte à 1992, et de nombreuses autres expériences ont été lancées depuis. Dans le canton de Fribourg, il existe la possibilité de suivre une filière bilingue qui s'étend de la maternelle à l'Université. L'offre dans les autres cantons est diverse, mais généralement en constante augmentation<sup>7</sup>. Il est d'ailleurs à remarquer que l'enseignement bilingue est recommandé dans le *Concept général pour l'enseignement des langues*<sup>8</sup> comme un outil d'enseignement des langues étrangères qui constitue une alternative intéressante aux conceptions plus classiques. Ce fait témoigne du prestige et de la popularité dont cette méthode jouit, à l'heure actuelle, en Suisse comme ailleurs dans le monde. On peut affirmer que son efficacité n'est plus à démontrer, et son utilisation ne relève plus de l'expérimentation.

### Recherches sur l'immersion : définitions et évaluations

#### • Définition

Comme nous l'avons dit plus haut, l'immersion est une méthode d'enseignement/apprentissage qui se distingue de l'approche traditionnelle. Elle propose la L2 non pas en tant que matière d'enseignement, mais comme outil de transmission de contenus disciplinaires. Dans le cas que nous étudions, il s'agit donc d'enseigner en allemand différentes branches telles que la géographie, l'histoire, les mathématiques, etc. Ce faisant, l'élève sera immergé dans un «bain de langue»<sup>9</sup> et s'appropriera les schémas et les mots de la langue cible, soutenu dans son apprentissage par une situation de communication moins artificielle que celle de l'enseignement traditionnel des langues. Ce cadre d'apprentissage, où la langue cible transmet des contenus réellement significatifs, offre plusieurs avantages :

- il augmente la motivation des élèves qui, pour s'approprier les notions et les informations de la branche étudiée, doivent obligatoirement passer

<sup>7</sup> Pour plus de détails, voir Tschoumy (1989) et Brohy (1998).

<sup>8</sup> *Concept général de l'enseignement des langues* (1998), CDIP, Berne.

<sup>9</sup> Cette expression, utilisée lors de la première expérience étudiée mentionnée précédemment, est à l'origine du terme *immersion*, utilisé aujourd'hui dans les pays anglophones avant tout.

## Introduction

---

par la L2. Les apprenants sont donc placés en situation de besoin communicatif beaucoup plus réaliste que dans l'approche traditionnelle, et parviennent ainsi à faire des progrès plus rapides avec moins d'efforts;

- il met les élèves dans une situation d'enseignement/apprentissage où le contact avec la langue cible est beaucoup plus intense, en termes de durée et de qualité du contact : cette situation débouche sur l'acquisition plus facile des structures et du vocabulaire de la langue cible, ainsi que sur le développement de stratégies de communication efficaces dans le contexte d'un échange bilingue asymétrique (sur le plan des compétences). Ce cas de figure correspond à la situation dans laquelle se trouve chaque apprenant quand il essaie d'utiliser sa L2 rudimentaire et imparfaite dans un contexte de communication réel avec un locuteur natif;
- il crée un contexte dans lequel l'apprenant peut et doit construire son savoir de la langue cible en interaction avec le maître – un locuteur expert de la L2 – et avec ses camarades – des locuteurs ayant de la L2 la même connaissance que lui. Il est souhaitable qu'une classe d'immersion présente ces deux aspects pour assurer un développement le plus équilibré possible des compétences en L2. Nous reviendrons plus loin sur cet aspect de la pédagogie de l'immersion;
- il permet, d'après les théories les plus récentes, une acquisition plus satisfaisante des contenus disciplinaires eux-mêmes, grâce à la distanciation que l'utilisation d'une langue différente apporte à l'étude d'une notion.

Parallèlement à l'enseignement immersif, il existe dans plusieurs pays, en Europe et ailleurs, d'autres modalités d'enseignement non traditionnelles : par exemple les cas de filières «renforcées» où la L2 est dotée d'un nombre de périodes d'enseignement plus grand que la filière standard, approche qui précède d'ailleurs souvent l'introduction de l'immersion elle-même. Mais celle-ci se distingue des autres solutions adoptées pour rendre l'enseignement des L2 plus performant par le traitement réservé à la langue cible. Cette affirmation, qui pourrait paraître une évidence, ne fait de loin pas l'unanimité, comme nous le verrons ci-dessous.

### • *Questions de terminologie*

A travers un rapide aperçu des différents termes utilisés pour désigner l'immersion, nous entendons illustrer un certain manque de clarté sur la forme que cet enseignement doit prendre.

*Etude de la maturité bilingue dans le canton de Vaud:  
enjeux, outils d'évaluation et niveaux de compétence*

Le terme que nous avons de préférence utilisé jusqu'ici – immersion ou enseignement immersif – est en réalité davantage utilisé dans la littérature traitant d'expériences au Canada et aux Etats-Unis. En Europe, et en Suisse notamment, le terme d'enseignement bilingue est utilisé plus volontiers. Quant à nous, nous considérerons par la suite ces deux termes comme étant synonymes.

Il faut distinguer l'enseignement bilingue dans l'acception que nous venons de définir de la *bilingual education* – ou *zwei-mehrsprachige Erziehung* –, qui est un projet éducatif qui ne concerne pas l'école mais la sphère familiale.

Il existe une autre appellation associée au champ sémantique de l'immersion : la submersion. C'est ce dernier terme qu'il conviendrait d'utiliser pour désigner la situation dans laquelle se trouvent les enfants migrants scolarisés dans un pays d'accueil où leur bilinguisme n'est pas reconnu par le système scolaire, qui s'occupe uniquement de leur intégration linguistique via un enseignement plus ou moins intensif de la langue d'accueil.

Ces termes se côtoient et se superposent partiellement. De ce fait, et à cause de la multitude de modèles possibles pour la mise en application de l'immersion, la distinction entre une catégorie et l'autre n'est pas très claire. Qu'est-ce qui distingue, en effet, l'immersion des autres situations d'apprentissage mentionnées ? Pour les uns, la différence tient au nombre d'heures où l'élève se trouve en contact avec la L2 («On dit qu'un étudiant est *en immersion* quand au moins la moitié de ses cours, durant la première année de son programme de français, sont donnés dans cette langue.» (Calvé, 1991), tandis que, pour d'autres, c'est le traitement réservé aux L1 et L2 qui est déterminant («Gewisse Autoren machen einen Unterschied zwischen zweisprachigem Unterricht, bei welchem der Bezug zwischen L1 und L2 explicit im Unterricht hergestellt wird, und Immersion, bei welcher dies implizit geschieht.» (Lüdi, 1998) Quoi qu'il en soit, ces différents éclairages ont le mérite de mettre en évidence l'un ou l'autre des aspects constitutifs de cette méthodologie.

### **Le contexte vaudois**

Il nous paraît intéressant de revenir rapidement sur le changement d'appellation intervenu dans le canton de Vaud au moment du passage d'une formule de maturité bilingue à l'autre : la première formule (les élèves fréquentent une classe où l'on pratique l'enseignement en allemand dans environ 50% du total des heures) est associée aux termes

## Introduction

---

«classe bilingue», «enseignement bilingue»; la deuxième formule (stage linguistique + intégration à une classe où une partie des cours se donne en allemand) est associée à «l'immersion», terme qui désigne la période passée par les élèves en stage linguistique («immersion longue ou courte»)<sup>10</sup>. Sans vouloir mettre en discussion ce choix d'appellation, remarquons que les deux termes mentionnés ont pu être mis en opposition tandis qu'ils se réfèrent tous les deux à la même formule pédagogique, l'enseignement en L2 d'une ou plusieurs disciplines.

### • *Evaluation de l'enseignement immersif : enthousiasme et scepticisme*

Les très nombreuses recherches menées au Canada lors des premières expériences d'enseignement par immersion avaient comme objectif principal de vérifier l'efficacité de ce type d'enseignement/apprentissage. Les chercheurs se sont donc attelés à la mesure des compétences acquises en français par les élèves anglophones. Mais, si les parents à l'origine du projet souhaitaient que leurs enfants développent une bonne maîtrise du français, ils ne voulaient certainement pas que cela prêterite leur compétence en langue 1 ou leurs performances scolaires en général. C'est pour cette raison qu'un deuxième domaine a été soumis à investigation : les répercussions de l'immersion sur les compétences des apprenants en anglais et dans les branches enseignées en L2. Ces deux domaines d'investigation sont tout naturellement devenus traditionnels dans toute étude scientifique autour de l'immersion, en tout cas pendant les années 70 et 80, c'est-à-dire au moment où la méthode pouvait encore être considérée comme expérimentale.

Dans un contexte sociolinguistique relativement tendu – avec deux communautés linguistiques en présence, l'une étant majoritaire à l'échelle nationale mais minoritaire à l'échelle régionale – et dans la méfiance que le bilinguisme suscitait encore à cette époque, les premières recherches s'intéressaient aussi aux retombées plus profondes qui pourraient affecter les élèves de l'immersion. Des inquiétudes existaient quant aux conséquences de l'expérience qu'ils vivaient sur leur capacité cognitive ou sur leur sentiment d'appartenance à la communauté anglophone. L'on se demandait aussi si leur vision de la communauté francophone avait été modifiée. Ces craintes, qui peuvent aujourd'hui nous paraître surpre-

<sup>10</sup> Voir à ce propos *Préparation d'une maturité avec mention bilingue français-allemand dans les écoles de maturité des gymnases du Canton de Vaud*, DFJ, 2001.

*Etude de la maturité bilingue dans le canton de Vaud:  
enjeux, outils d'évaluation et niveaux de compétence*

---

nantes, se trouvent à l'origine des questionnements traditionnels en matière d'évaluation de l'enseignement immersif, à côté de ceux mentionnés précédemment.

Grâce à la multitude d'évaluations menées, nous disposons maintenant de nombreuses données à propos de l'efficacité de l'immersion, et nous pouvons aussi observer l'évolution des opinions dans le temps.

Pour ce qui est des compétences développées, les premières études évaluatives menées dans les années 70 et 80 arrivent à deux conclusions principales :

- les compétences réceptives des élèves de l'immersion se développent beaucoup mieux et plus vite que celles d'élèves suivant un enseignement traditionnel, et peuvent atteindre, après quelques années (trois ans selon certains, cinq à sept selon d'autres<sup>11</sup>) le même niveau que celles des locuteurs natifs;
- à l'inverse, les tâches productives ne se développent pas aussi rapidement, mais restent cependant supérieures à celles d'élèves de l'enseignement traditionnel;
- les apprentissages dans les branches d'immersion et dans la L1 des élèves d'immersion ne sont pas prétérités : après une période d'adaptation (pour les branches d'immersion), les résultats obtenus et les connaissances et compétences acquises sont tout à fait comparables à celles des élèves de filière traditionnelle, et parfois même meilleurs (pour la L1).

Ces premiers résultats peuvent être considérés comme très positifs et marquants pour l'enseignement des langues, ou comme passablement décevants, si l'on s'était fixé pour objectif le développement chez les élèves d'une compétence équivalente à celle des locuteurs natifs. Ces deux tendances n'ont d'ailleurs pas tardé à s'affronter, mais globalement l'accueil enthousiaste a prévalu sur le scepticisme. Autant l'opinion publique que les pouvoirs politiques ont été plus enclins à promouvoir l'enseignement immersif qu'à le rejeter, en dépit de certains bémols apportés par les observations scientifiques des productions d'élèves.

Au fil du temps, cependant, et à la suite de l'accumulation de données et de leur analyse, une plus grande prudence est venue modérer l'enthousiasme des débuts.

---

<sup>11</sup> Pour plus de détails, voir Rebuffot (1993) et Swain & Lapkin (1982).

## Introduction

---

### • *L'immersion : un modèle d'enseignement/apprentissage en évolution*

Comme nous venons de le dire, l'enseignement immersif, tel qu'il a été pratiqué lors des premières expérimentations, permet à l'apprenant de développer ses compétences dans la langue cible beaucoup mieux et plus vite que l'enseignement traditionnel, mais ne lui donne pas une maîtrise de la L2 comparable à celle d'un locuteur natif. Ses compétences productives notamment restent en dessous de cette norme<sup>12</sup>. Les études menées au cours des années 70 et, en partie, 80, mentionnaient bien ce résultat, mais ne le mettaient pas au centre de leurs préoccupations : «Ainsi, même si on notait bien, au début de l'expérience, que les étudiants [...] commettaient de nombreuses fautes, on croyait qu'à mesure qu'ils avanceraient dans leur programme, la plupart de ces erreurs finiraient par se corriger toutes seules et qu'on pouvait donc sans crainte ignorer la forme au profit du message. Or, comme le soulignent Swain et Lapkin [...], on s'aperçoit maintenant que beaucoup de ces erreurs, non seulement ne se corrigent pas toutes seules mais finissent par se "fossiliser", et qu'on doit donc remettre en question l'hypothèse initiale selon laquelle un enseignement axé massivement sur le contenu suffit à assurer éventuellement un niveau de correction acceptable au niveau de la forme.» (Calvé, 1991) Les erreurs constatées dans le français parlé par les élèves d'immersion semblent donc bien être la conséquence de l'approche méthodologique utilisée.

Selon la théorie initiale de l'immersion (Krashen, 1982), l'acquisition de la L2 se fait par la transmission dans cette langue de contenus compréhensibles : le seul *input* suffirait à développer des compétences, à condition que les contenus véhiculés soient porteurs de sens. Il découle de ce modèle que l'enseignant doit s'intéresser aux contenus et non pas à la forme. Les productions des élèves ne devraient donc pas faire l'objet d'une correction formelle. Cette approche est définie plus tard comme purement expérientielle. Elle s'inspire de toute évidence de l'apprentissage que tout locuteur fait de sa L1, et, en partie, de ce qui se passe dans le cas d'un apprentissage d'une L2 en milieu naturel. Comme dans les apprentissages en situation réelle, la L2 développée par les élèves contient des formes qui ne correspondent ni aux normes de la langue cible, ni à celles de la langue source, et contient des erreurs syntaxiques, des emprunts et des transferts de toute sorte. Il est parfaitement normal, au cours du processus d'apprentissage d'une langue, de passer par des stades

---

<sup>12</sup> Une analyse plus détaillée qui permet d'étayer cette affirmation est présentée par Leblanc (1992).

*Etude de la maturité bilingue dans le canton de Vaud:  
enjeux, outils d'évaluation et niveaux de compétence*

où les normes de la langue cible ne sont pas respectées ou seulement partiellement (constituant donc une *interlangue*), mais ces états doivent rester transitoires et évolutifs, pour tendre vers des productions plus correctes. Si ces écarts par rapport à la norme deviennent systématiques, et cessent d'évoluer, on parle d'«interlangue fossilisée».

Or, si la méthode utilisée prône de ne pas intervenir au niveau de la forme (de ne jamais retourner sur une production pour la corriger) et si le contexte d'apprentissage se fige aussi, il est possible qu'un état intermédiaire adopte un caractère définitif, et donc se fossilise.

La prise de conscience des risques de fossilisation a amené les chercheurs et les enseignants de l'immersion à imaginer des solutions nouvelles et à dépasser ainsi le premier modèle de l'immersion en réintroduisant dans les classes une dimension plus analytique de l'enseignement de L2, centrée sur la forme plutôt que sur le contenu<sup>13</sup>. Bien entendu, cette dimension ne doit être qu'un complément de l'approche expérientielle décrite plus haut, sous peine de dénaturer l'essence même de ce type d'enseignement/apprentissage. Ces deux approches, l'expérientielle et l'analytique, devraient venir se compléter l'une l'autre, dans un aller-retour harmonieux entre la production et l'analyse de ses propres messages. Rebuffot (1993) rapporte la synthèse de Stern qui résume par un tableau les caractéristiques de ces deux composantes (voir tableau, page suivante).

Par la mise en œuvre d'activités centrées sur l'analyse des productions d'élèves, l'interlangue des apprenants devrait être constamment redynamisée et amenée toujours plus loin dans la direction souhaitée. Il se trouve que ce dernier aspect de l'enseignement immersif n'est pas facile à gérer : nous y reviendrons plus loin.

Jusqu'ici, nous avons traité d'une évolution du modèle de l'immersion qui touche à la correction des erreurs. Les conceptions originales qui sous-tendaient l'immersion ont été remises en discussion sur un deuxième plan : les réelles compétences communicatives des élèves en immersion.

En effet, la compétence communicative ne consiste pas uniquement en compétence grammaticale et lexicale (maîtrise des structures syntaxiques, morphologiques et du vocabulaire de la langue cible), mais com-

<sup>13</sup> C'est la «deuxième génération» de l'enseignement immersif. L'abréviation CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) a été introduite à ce moment pour désigner les modèles inspirés par cette nouvelle orientation. Une «troisième génération» voit le jour et est théorisée dans la dernière décennie (EMILE : Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Etrangère).

## Introduction

Caractéristiques d'un enseignement analytique	Caractéristiques d'un enseignement expérimentiel
Accent mis sur les traits langagiers, y compris les aspects phonologiques, grammaticaux, fonctionnels, discursifs et sociolinguistiques.	Accent mis sur des sujets et sur des thèmes importants et intéressants.
Etude réfléchie de la langue (on en fait remarquer les règles et les régularités; on en fait voir les structures importantes et on fait percevoir les relations systématiques qui les lient).	Les élèves ne sont pas invités à faire des exercices, mais ils sont impliqués dans des activités ou des projets de recherche signifiants.
Mise en pratique (répétition et entraînement) de divers aspects langagiers en vue de leur utilisation éventuelle.	Emploi authentique de la langue sous forme de conversations et d'activités de communication qui ont un but.
Priorité accordée à l'emploi correct de la langue ainsi qu'à la prévention des erreurs.	Priorité accordée à la transmission des messages et à la facilité d'expression.
L'utilisation de la langue dans divers contextes d'interaction sociale est souhaitable.	Priorité accordée à l'emploi de la langue dans divers contextes d'interaction sociale.

porte d'autres composantes aussi : «La "compétence discursive", ou l'aptitude à organiser (activement ou passivement) un discours ou un texte avec logique et cohérence; et la "compétence sociolinguistique" ou l'aptitude à adapter le langage au sujet et à la situation. Ils [les chercheurs] distinguent aussi la "compétence stratégique", qui est l'aptitude à se débrouiller pour éviter que des lacunes sur les autres plans n'entraînent une rupture de la communication.» (Harley, 1984)

Comme pour la compétence grammaticale, des lacunes sont observées chez les élèves pour certaines des compétences détaillées ci-dessus, notamment pour la compétence sociolinguistique. A titre d'exemple, citons LeBlanc qui rapporte les résultats d'études menées au Canada, mettant en évidence, chez des élèves d'immersion de dixième année, après cinq, respectivement onze ans de cours immersifs, des difficultés dans une distinction socialement importante en français, l'utilisation de la forme de politesse : «Ainsi, les élèves ne savent pas faire la différence entre le *tu* familier et le *vous* de politesse...» (Leblanc, 1992)

De telles lacunes découlent du fait que, même si l'enseignement immersif souhaite se rapprocher des conditions d'apprentissage d'une langue en milieu naturel où la maîtrise des règles sociolinguistiques de base est très

*Etude de la maturité bilingue dans le canton de Vaud:  
enjeux, outils d'évaluation et niveaux de compétence*

importante, la situation d'enseignement immersif ne présente certainement pas les mêmes caractéristiques que la société des locuteurs natifs. D'où le développement d'une langue *de l'immersion*, qui répond aux règles et aux besoins de ce cadre très particulier qu'est la classe d'immersion.

Une des conséquences de cet état de choses, signalée par les chercheurs, est le type d'utilisation que les élèves font de leur L2, en dehors de l'école : peu ou pas de contacts avec la communauté francophone, utilisation *régressive* (après leur sortie de la filière immersive, la fréquence de leur pratique du français diminue avec le temps) et *réactive* (les élèves de l'immersion utilisent le français en réponse à quelqu'un qui s'adresse à eux dans cette langue plutôt que par choix délibéré), augmentation du sentiment d'insécurité par rapport au fait de s'exprimer en français au fil du temps<sup>14</sup>.

Comment dépasser l'artificialité résiduelle des situations de communication en classe d'immersion, et améliorer ainsi l'efficacité de cette méthode ? La solution préconisée par la plupart des intervenants est de stimuler les contacts réels avec la communauté des locuteurs de la langue cible, par des rencontres, des échanges de toute sorte, bref, par la création de situations de communication complètement réelles.

La *compétence stratégique* – la capacité de faire des choix stratégiques qui rendent la communication possible en dépit des lacunes en L2 – semble également affectée chez les élèves de l'immersion, qui se trouvent dans l'obligation de produire des énoncés en L2 très tôt et sans trop de préparation théorique. Ils développent ainsi tout un répertoire de stratégies qui leur permettent de communiquer en L2 : «Les techniques d'évitement de tournures inconnues ou peu sûres, d'emploi de termes généraux, de définitions et de paraphrases pour compenser des lacunes lexicales et d'emploi abusif du présent des verbes sont autant de moyens qui permettent un niveau de communication qui devient acceptable dans une classe où toute la production des élèves présente de telles caractéristiques.»<sup>15</sup> L'émergence de ces stratégies constitue un atout important pour toutes les acquisitions à venir d'une langue inconnue, autant en milieu scolaire que naturel, et peut d'ailleurs représenter un bagage d'expériences utiles au cours de n'importe quel apprentissage, même différent de celui d'une langue, puisqu'il implique une réflexion sur les ressources disponibles et sur la meilleure façon de les exploiter et «mettre en jeu». Voilà pour l'aspect

<sup>14</sup> Ibid.

<sup>15</sup> Ibid., p. 71.

## Introduction

---

positif de la compétence stratégique. Par contre, il est vrai que «quand elle se développe très vite, [la compétence stratégique] peut avoir tendance à freiner le développement des autres “niveaux” de la compétence de communication» (Gajo & Mondada, 2001). C'est à l'enseignant de faire en sorte que les tâches proposées aux élèves en immersion évoluent avec le temps dans le sens d'une plus grande exigence et complexité, de manière à ce que la seule compétence stratégique ne permette plus de les mener à bien<sup>16</sup>.

### **Le contexte vaudois**

Comment pouvons-nous situer l'expérience vaudoise de l'enseignement bilingue sur le plan des caractéristiques esquissées ci-dessus (problème de la fossilisation, traitement formel ou non des erreurs, développement équilibré de toutes les composantes de la compétence communicative) ?

#### *• Traitement des erreurs*

Dans la réalisation vaudoise, la langue d'immersion est aussi enseignée en tant que discipline. Les étudiants disposent donc de deux formes de contact avec l'allemand, correspondant aux deux approches distinguées ci-dessus, l'expérientielle et l'analytique. Dans l'idéal, les disciplines enseignées en allemand constituent le lieu de l'enseignement expérientiel, et l'enseignement disciplinaire de l'allemand offre l'occasion d'une approche plus analytique, centrée sur la forme et la correction des erreurs.

#### *• Développement harmonieux de toutes les composantes de la compétence communicative*

Comme mentionnés précédemment, après avoir constaté que la langue des élèves de l'immersion manifestait des carences liées aux conditions d'apprentissage (développement insuffisant des règles liées à la composante sociolinguistique), chercheurs et enseignants ont été amenés à préconiser le développement de situations de contact réelles avec les locuteurs de la L2. A ce sujet, nous pouvons remarquer que l'introduc-

---

<sup>16</sup> Les modèles «CLIL» se focalisent sur la compétence morphosyntaxique. Plus récemment, les modèles développés mettent au centre de leurs préoccupations la compétence discursive et lexicale : c'est la conséquence des orientations nouvelles qui tendent à déplacer l'attention des chercheurs et des pédagogues focalisant leur attention plutôt sur les contenus disciplinaires et sur leur acquisition en milieu immersif que sur l'apprentissage de la langue.

*Etude de la maturité bilingue dans le canton de Vaud:  
enjeux, outils d'évaluation et niveaux de compétence*

tion d'un stage linguistique en région germanophone, devenu obligatoire avec le nouveau modèle de maturité bilingue, va dans ce sens. Sous cet angle, la deuxième formule de maturité bilingue se révèle supérieure à la première, si toutefois certaines conditions sont réunies (voir pp. 39-42).

### Eléments de discussion (1)

A la fin de cette introduction générale, nous aimerions mettre en discussion quelques aspects de la filière de maturité bilingue dans le canton de Vaud, à la lumière des éléments théoriques présentés.

Grâce à la présence d'un enseignement formel de l'allemand, on peut supposer que tous les problèmes liés à la correction de la langue d'immersion seront traités et résolus par l'enseignant d'allemand. Mais, quand l'allemand et la (les) branche(s) d'immersion ne sont pas enseignés par la même personne, comment le relais entre elles est-il assuré ? Est-ce qu'il existe un lieu et un moment reconnus par l'institution, afin que l'indispensable concertation entre le maître de branche d'immersion, ayant constaté certaines erreurs d'utilisation, et le maître d'allemand, censé remédier à cette lacune, puisse s'effectuer ? Et d'ailleurs, est-ce qu'un tel fonctionnement est vraiment satisfaisant ? On peut se demander si le traitement d'éventuelles erreurs systématiques ne devrait pas être assuré par la personne qui les constate, dans l'environnement où les erreurs se vérifient.

Des chercheurs qui s'intéressent à cette problématique étudient les pratiques de correction des erreurs des enseignants d'immersion : deux tendances sembleraient se dessiner, la *réactive* (qui consiste à aménager une plage d'interaction permettant la correction de l'erreur sur le champ, en réaction aux productions des élèves) et la *proactive* (où les «moments analytiques» sont distingués des cours, et les activités menées sont planifiées, subordonnées en quelque sorte aux acquisitions linguistiques visées)<sup>17</sup>. L'application de l'une ou l'autre de ces stratégies dans le cas qui nous intéresse, la maturité bilingue, entraîne des conséquences. Ainsi, si la stratégie privilégiée est de type réactif, cela implique par exemple que l'allemand et la branche d'immersion devraient être enseignés par une même personne, ou que les enseignants de langue et de discipline soient présents en classe au même moment<sup>18</sup>; au contraire, si deux personnes

<sup>17</sup> Lyster (1999).

<sup>18</sup> Pour plus de détails sur ce type d'organisation, voir Gajo & Serra (1999).

## *Introduction*

---

distinctes interviennent dans l'enseignement de l'allemand, la stratégie adoptée devrait être forcément de type proactif, ce qui entraînerait la nécessité d'une concertation serrée entre les deux enseignants.

De toute façon, le traitement des erreurs dans le cadre de l'immersion interroge l'école à plusieurs niveaux :

- Quelle organisation adopter pour la mise sur pied de l'enseignement immersif (horaires des maîtres concernés, répartition de l'enseignement, branche(s) d'immersion et allemand enseignés ou non par la même personne, etc.) ?
- Quelle place accorder, et de quelle manière, à la nécessaire réflexion autour de la répartition des tâches entre enseignant d'allemand et enseignant d'immersion (plages horaires destinées à la concertation, mais aussi, à un autre niveau, élaboration d'un curriculum de l'immersion) ?
- Quelle formation mettre sur pied pour que les enseignants d'immersion soient en mesure de dispenser un enseignement efficace ? La seule maîtrise de l'allemand, tout en étant la compétence indispensable à ce type d'enseignement, ne suffit pas.

### **QUELQUES PARAMÈTRES CONDITIONNANT LA MISE EN ŒUVRE**

Au cours de ce chapitre, nous allons passer en revue différents facteurs qui peuvent avoir des répercussions sur la mise en œuvre de l'enseignement immersif et qui ont été identifiés comme importants pour garantir l'efficacité de cette méthode. Cependant, nous n'aborderons ici que quelques paramètres qui nous ont paru pertinents pour le contexte vaudois : les variables que l'on peut envisager sont en effet nombreuses, et leurs combinaisons très diverses<sup>19</sup>.

#### **L'enseignement immersif : à quel moment et pour combien de temps ?**

Le début et l'intensité de la période d'immersion constituent peut-être les aspects de ce type d'enseignement les plus susceptibles de subir des variations. A quel âge ce type d'enseignement est-il le plus efficace ? Cette question a fait couler beaucoup d'encre, et continue d'être étudiée.

---

<sup>19</sup> Pour avoir une idée plus précise de la richesse des classements possibles, voir Brohy (1996, 1999), Siguan & Mackey (1986).

*Etude de la maturité bilingue dans le canton de Vaud:  
enjeux, outils d'évaluation et niveaux de compétence*

Sans entrer dans l'argumentation qui prône l'une ou l'autre solution, nous constatons qu'il existe dans ce domaine deux dimensions qui se combinent de façon diverse : d'un côté le moment de l'introduction – qui peut être précoce (école enfantine, et même plus tôt), moyenne (à partir de la 3<sup>e</sup> ou 4<sup>e</sup> primaire) ou tardive (de la 7<sup>e</sup> au début du secondaire supérieur)<sup>20</sup>; de l'autre l'intensité du contact avec la langue cible, qui introduit la distinction entre immersion totale (100% des cours en L2) ou partielle (50% et moins).

Ces modalités (précoce, tardif, total, partiel) ont été combinées entre elles de toutes les manières possibles, et ont donné lieu à de très nombreuses applications, à l'intérieur d'un même pays et d'un pays à l'autre. La richesse et la variété des modèles dépendent de facteurs liés à une réalité locale (par exemple, le nombre de maîtres disponibles) ou de nature plus large (les objectifs poursuivis ou le contexte sociolinguistique). Concernant ce dernier paramètre, comme nous l'avons signalé précédemment, en Suisse comme ailleurs : «Il y a plus de modèles précoces le long de la frontière linguistique; [...] les communes bilingues ou ayant des services scolaires dans les deux langues [...] ont le plus de modèles à tous les niveaux.» (Brohy, 1998)

Par ailleurs, il est intéressant de constater qu'en Suisse la solution la plus répandue, d'après un recensement effectué en 1998<sup>21</sup>, est l'immersion tardive et partielle (avec moins de 50% de cours en L2) débutant au secondaire II, mais que l'immersion précoce (et partielle) se développe et gagne du terrain.

La préférence pour des solutions où l'immersion n'est que partielle découle vraisemblablement de la difficulté à trouver un nombre suffisant d'enseignants qui peuvent fonctionner dans le cadre de l'immersion.

D'autre part, il semble que «ce sont les modèles précoces qui suscitent le plus d'interrogations au niveau de la politique linguistique (principe de territorialité, défense d'une minorité); les modèles du secondaire II rencontrent un consensus plus généralisé.»<sup>22</sup> Mais nous lisons aussi que «les parents se mobilisent plutôt pour les modèles précoces et moyens; les enseignant(e)s, les directions d'écoles et les services scolaires plutôt pour

<sup>20</sup> Cette terminologie a été utilisée avant tout au Canada, pour définir les différents modèles pratiqués, mais s'est peu à peu répandue et est devenue traditionnelle.

<sup>21</sup> Ibid.

<sup>22</sup> Ibid.

## Introduction

---

les modèles tardifs»<sup>23</sup>. Ces deux affirmations semblent en contradiction l'une avec l'autre : pourquoi, si les modèles précoces sont plus problématiques, les parents se mobilisent-ils pour les obtenir ? Il nous semble que cette apparente contradiction est à mettre en relation avec les objectifs poursuivis dans les deux cas de figure. Nous avons vu précédemment que les modèles précoces sont plus répandus le long de la frontière linguistique, justement là où la maîtrise des deux langues en contact est particulièrement importante pour une bonne intégration socioéconomique : il est logique, dans ce contexte, que les parents se battent pour garantir les meilleures conditions d'apprentissage possibles pour leurs enfants. Les modèles d'immersion tardive, au contraire, soutenus par les institutions scolaires et politiques, poursuivent des objectifs d'ordre plus culturel (compréhension, cohabitation de deux ou plusieurs groupes linguistiques, etc.) qui leur sont propres; ces modèles se développent plutôt en région monolingue (cas typique : l'Allemagne).

Les deux modèles – immersion précoce et tardive – se différencient aussi sur un autre plan, que nous avons discuté dans notre précédent chapitre. La place faite dans un cas et dans l'autre aux composantes expérientielle et analytique ne semble en effet pas être la même : il semble évident, en effet, que l'enseignement immersif s'adressant à de jeunes enfants est plus axé sur l'utilisation et la pratique de la langue que celui dispensé à des adolescents, chez qui les facultés cognitives davantage développées permettent plus facilement d'avoir recours à l'analyse et à la réflexion pour apprendre.

Cela dit, lequel de ces deux modèles est-il le plus performant ? Les réponses apportées à cette question sont nuancées.

De manière intuitive, on estime généralement que les apprenants les plus efficaces d'une L2 sont les très jeunes enfants, capables d'acquérir une parfaite prononciation et de s'exprimer très rapidement dans leur nouvelle langue. Pour cette raison, la tendance a longtemps été de considérer les modèles d'immersion précoce comme étant les plus performants. En réalité, plusieurs études, menées au Canada, sont arrivées à des conclusions plus nuancées : les résultats à des tests de compétences ne révèlent pas, à la fin du secondaire, de différences significatives entre les performances d'élèves issus de l'immersion précoce (qui ont commencé leur immersion en français à cinq ans) et celle des élèves d'immersion tardive (en immersion depuis la 6<sup>e</sup>, 7<sup>e</sup> ou 8<sup>e</sup> année), en tout cas pour ce qui concerne la lecture et l'expression écrite. Les élèves d'immersion précoce peuvent obtenir

---

<sup>23</sup> Ibid.

*Etude de la maturité bilingue dans le canton de Vaud:  
enjeux, outils d'évaluation et niveaux de compétence*

des résultats légèrement supérieurs aux tests de compréhension et d'expression orale, sans que les différences soient toujours statistiquement significatives (Swain & Lapkin, 1991). Par contre, les élèves d'immersion précoce sont «plus confiants par rapport à leurs capacités en langue seconde» et manifestent «un niveau d'anxiété plus bas quand ils utilisent le français»<sup>24</sup>.

Ces résultats semblent montrer que les élèves d'immersion tardive sont plus performants sur le plan de la rapidité avec laquelle ils acquièrent un niveau avancé de connaissance en L2. Cette constatation nous pousse à nous interroger à propos d'un autre paramètre important, dont nous n'avons pas parlé jusqu'à maintenant : la durée de l'enseignement immersif. Sur ce sujet, les avis exprimés dans la littérature rapportent généralement qu'il faut plusieurs années (de cinq à sept) pour développer des compétences équilibrées en L2. Par ailleurs, comme on vient de le voir, les élèves plus âgés semblent être plus rapides, mais légèrement moins performants à certains égards que ceux d'immersion précoce. En général, l'intensité de l'exposition paraît plus importante que sa durée.

L'immersion précoce et l'immersion tardive ne semblent donc pas se différencier de manière drastique quant à leur efficacité. L'intensité de l'exposition à L2 semble être plus importante que sa durée.

Il est à noter aussi que les modèles les plus récents, qui mettent l'accent autant sur les contenus disciplinaires que sur les compétences linguistiques, tablent sur une conception plus souple de l'enseignement immersif. Une discipline n'est ainsi plus enseignée exclusivement en L1 ou en L2, mais au contraire dans les deux langues en alternance. Cela permet de penser l'intervention de la langue d'immersion en fonction des contenus disciplinaires, de construire des ponts entre les deux codes linguistiques (au niveau morphosyntaxique et lexical), d'enrichir l'acquisition des contenus d'une «approche double» qui va en améliorer la compréhension et l'appropriation par les élèves.

<sup>24</sup> Ibid.

## Introduction

### **Le canton de Vaud dans ce cadre**

Les deux modèles de maturité bilingue pratiqués successivement dans le canton de Vaud appartiennent à la catégorie *immersion tardive et partielle*. Par contre, les deux modèles sont très différents l'un de l'autre en ce qui concerne la réalisation d'une situation de contact intensif avec l'allemand.

Le modèle abandonné offrait aux élèves la possibilité de suivre un grand nombre de périodes enseignées en allemand (entre 1299 et 1425 périodes d'immersion sur trois ans, plus 333 périodes d'enseignement régulier de l'allemand), soit environ 50% de la totalité des cours. L'apprenant restait donc pour une période de trois ans dans un contact étroit avec la L2. Rappelons à cet égard que l'ancien modèle se situe parmi les mieux dotés en termes de périodes d'immersion par rapport aux critères établis au niveau fédéral pour la reconnaissance d'une maturité bilingue, qui exigent un minimum de 600 heures enseignées en L2 et un maximum de 50% du total d'heures d'enseignement.

Le nouveau modèle, au contraire, concentre la période de contact étroit au séjour en région germanophone. Il est évidemment mal aisé de décompter dans ce cas le nombre de périodes qu'une telle expérience représente, compte tenu aussi de tous les paramètres liés à la personnalité de chacun des étudiants effectuant un stage linguistique (participation en classe, degré d'intégration à des réseaux scolaires et extrascolaires, présence ou non d'autres étudiants francophones qui participent au stage en même temps, etc.).

Nous avons déjà mentionné que les périodes enseignées en allemand après le stage linguistique sont les mathématiques et, dans certains cas, l'histoire.

### **Les objectifs de l'enseignement immersif en fonction de l'homogénéité/hétérogénéité des élèves**

Les objectifs poursuivis par un modèle d'enseignement bilingue dépendent étroitement du contexte sociolinguistique dans lequel et pour lequel le modèle a été développé. Une filière bilingue peut ainsi, par exemple, viser le maintien d'une langue nationale menacée (Grisons) ou au contraire l'intégration d'une population allophone (USA : transition entre l'espagnol et l'anglais), ou encore l'enrichissement du répertoire linguistique au niveau national (Brohy, 1996). Chacune de ces situations cadre entraîne

*Etude de la maturité bilingue dans le canton de Vaud:  
enjeux, outils d'évaluation et niveaux de compétence*

une mise en œuvre particulière de l'immersion, où les variables que nous sommes en train de décrire se combinent différemment.

Les objectifs visés au moment de la mise en place d'une filière bilingue peuvent être plus ou moins explicites. Au fil du temps, ils sont toutefois amenés à se clarifier, et peut-être à se modifier. Il est évident que leur modification, à travers la mise en valeur d'un aspect au détriment d'un autre par exemple, aura des conséquences sur le type d'enseignement immersif réalisé.

Si nous analysons, à titre d'exemple, l'expérience canadienne de St. Lambert dans cette perspective, nous nous apercevons que les parents d'élèves anglophones, mais vivant en milieu francophone, à l'origine du projet d'immersion avaient, en demandant la mise sur pied d'une filière immersive, des préoccupations de diverses natures, comme nous l'avons déjà évoqué précédemment :

- ils voulaient que leurs enfants acquièrent des compétences pointues en français (objectif linguistique);
- à travers le développement de ces compétences, ils voulaient leur assurer la meilleure réussite économique possible, autant dans le tissu social francophone qu'anglophone (objectif socioéconomique);
- bien que leur projet poursuive avant tout des objectifs d'ordre économique, les parents avaient néanmoins le souci de préserver l'identité culturelle de leurs enfants (qui devaient continuer à s'identifier à la communauté canadienne anglophone) (objectif d'ordre culturel centré sur l'individu).

Par la suite, et vu le succès de l'expérience, l'Etat a fait sien ce projet et l'a largement financé. Nous avons donc l'apparition d'un quatrième objectif :

- l'Etat, à travers l'application de l'enseignement immersif, qui semblait un moyen plus performant de développer les compétences linguistiques de sa population, voulait créer des ponts entre les deux communautés linguistiques, afin de renforcer la cohésion nationale (objectif culturel centré sur les collectivités, à visée politique).

A travers cet exemple, nous voyons comment les objectifs qui sous-tendent un modèle d'enseignement sont forcément multiples et de types différents. Mais l'objectif linguistique est évidemment incontournable et définit le degré de maîtrise de L2 attendu (Siguan & Machey, 1986). A ce sujet, il est intéressant d'observer que les attentes dans ce domaine ont évolué depuis les débuts de l'immersion. A cette époque, comme nous

## Introduction

---

l'avons mentionné précédemment, on s'attendait à ce que les élèves, grâce à l'enseignement immersif, soient en mesure d'atteindre un niveau de compétences en L2 comparable à celui des locuteurs natifs. Nous l'avons vu, cet objectif semble n'avoir été que partiellement réalisé (en ce qui concerne les compétences réceptives uniquement). Actuellement, par contre, autant au niveau européen qu'en Suisse, les chercheurs conçoivent l'enseignement scolaire des langues comme l'occasion de développer un ensemble de compétences langagières partielles, qui viennent s'ajouter aux compétences éventuellement acquises par l'enfant dans sa sphère familiale, pour créer un plurilinguisme qui serait propre à chaque apprenant : « Mehrsprachigsein wird somit als eine Einheit begriffen, eine Einheit von unterschiedlichen, sich ergänzenden Fähigkeiten in verschiedenen Sprachen und Kulturen. Diese Fähigkeiten, Teilkompetenzen genannt, bilden Grundelementen einer differenzierten und diversifizierten ganzheitlichen Fremdsprachkompetenz eines Individuums. » (Schmidt & Muller, 1998) Ces compétences partielles, accompagnées de stratégies d'apprentissages efficaces, permettront à chaque élève de continuer à développer ses compétences, en fonction de ses besoins successifs.

Comme pour tout dispositif scolaire, la définition du niveau des compétences attendues est évidemment une étape cruciale pour la mise en œuvre d'une filière immersive aussi. Elle l'est d'autant plus si l'on prend en considération l'hétérogénéité ou l'homogénéité des élèves par rapport à leur compétence dans la langue d'immersion, paramètre qui semble très important dans la définition de l'immersion dans le contexte canadien. Par exemple, Cummins et Swain (1986) affirment : « L'immersion désigne une situation où des enfants d'un milieu linguistique et culturel *identique* qui n'ont eu aucun contact avec la langue de l'école sont placés ensemble dans une classe où la langue seconde est la langue d'enseignement. » Cette définition, très contraignante, implique que les élèves d'une classe d'immersion doivent avoir le même niveau de connaissances de L2 (nul, dans leur conception). Ce souci d'homogénéité est présent chez de nombreux chercheurs, et constitue un autre paramètre important dans la réalisation d'un modèle d'enseignement immersif. Il est en effet aisément concevable que la présence dans une classe d'immersion d'élèves ayant une meilleure maîtrise de L2 entraîne des conséquences sur la dynamique de la classe et sur les résultats des élèves. Le niveau des compétences attendues pourrait également varier en fonction du niveau avant l'entrée en filière bilingue.

Parallèlement, la L1 des élèves d'une classe d'immersion peut être un autre facteur d'hétérogénéité. Si, dans les études canadiennes moins récentes, l'appartenance des élèves d'immersion à la communauté anglo-

*Etude de la maturité bilingue dans le canton de Vaud:  
enjeux, outils d'évaluation et niveaux de compétence*

phone est la règle, des études plus récentes prennent en considération la possible coexistence dans une classe d'immersion d'enfants ayant un grand nombre de L1 différentes (Siguan & Mackey, 1986; Brohy, 1996). Les élèves d'une classe pourraient donc être déjà bilingues ou trilingues au moment de leur arrivée dans la filière bilingue : le rajout d'une nouvelle L2 à leur répertoire de langues ne risque-t-il pas de les surcharger ? Les recherches indiquent que cette préoccupation n'est pas fondée, et que la préexistence d'une deuxième langue familiale ne représente pas un handicap (Ludi, 1998). Au contraire, puisque, chez des élèves possédant deux ou plusieurs codes linguistiques, se développent, comme nous l'avons vu, des stratégies d'apprentissage et de communication spécifiques, on tend à croire que ces élèves feront preuve d'une plus grande aisance dans le processus d'acquisition de la langue d'immersion.

### **Le contexte vaudois**

Au niveau fédéral, les objectifs de la filière de maturité bilingue ne sont pas formulés. Par contre, depuis 1995, une Ordonnance du Conseil fédéral définit le cadre servant de référence à la reconnaissance des certificats de maturité. L'article 5 de cette ordonnance définit plus particulièrement les objectifs de l'enseignement des langues au gymnase (en filière régulière donc) : « [...] Les élèves maîtriseront une langue nationale et acquerront de bonnes connaissances dans d'autres langues nationales et étrangères. Ils seront capables de s'exprimer avec clarté, précision et sensibilité et apprendront à découvrir les richesses et les particularités des cultures dont chaque langue est le vecteur. »<sup>25</sup>. Les objectifs exprimés sont d'ordre linguistique et culturel.

Dans le canton de Vaud, au contraire, les objectifs de la maturité bilingue ont été formulés officiellement en 2000, avec la parution d'un document<sup>26</sup> qui en définit les modalités (selon la nouvelle formule). Ces objectifs ont évolué et se sont partiellement modifiés entre la toute première expérience (1996) et l'officialisation de la filière bilingue, intervenue en 2000.

<sup>25</sup> Ordonnance du conseil fédéral/Règlement de la CDIP sur la reconnaissance des certificats de maturité gymnasiale (RRM), 1995.

<sup>26</sup> Préparation d'une maturité avec mention bilingue français-allemand dans les écoles de maturité des gymnases du canton de Vaud, DFJ, SESSFO, 2001.

## Introduction

Nous retrouvons là aussi, des objectifs de différents niveaux :

- ils sont en premier lieu linguistiques : la maturité bilingue vise à « donner aux candidats une excellente maîtrise et pratique de la deuxième langue nationale, qui leur permet, par exemple, de suivre ensuite sans difficultés importantes les cours d'une université d'une autre région linguistique. » (« Préparation d'une maturité avec mention bilingue... »)
- Ils sont également culturels : « Une telle formation [...] est de nature à renforcer de manière substantielle la compréhension mutuelle entre les différentes régions de notre pays. »
- Pour finir, ils sont aussi de nature économique : « La maîtrise de l'allemand, acquise grâce à la maturité bilingue, peut [...] contribuer à permettre à la Suisse romande de faire face aux enjeux économiques de l'avenir, tant il est vrai que l'importance de l'allemand en Suisse et en Europe est un fait d'évidence. »

Nous constatons que les objectifs poursuivis par la maturité bilingue vaudoise pourraient être classés sous l'étiquette générale *enrichissement du répertoire linguistique* soutenu par l'Etat. Il est cependant intéressant de constater que, au niveau cantonal, les objectifs d'ordre économique ont été clairement formulés, tandis que, au niveau fédéral, ils ne le sont pas.

Notre recherche nous permettra de décrire les motivations des élèves qui sont inscrits en filière bilingue, et de comparer leurs objectifs à ceux exprimés au niveau institutionnel par les documents officiels (voir pp. 57-60).

En ce qui concerne l'hétérogénéité ou l'homogénéité des élèves en immersion, un des objectifs de cette recherche est d'apporter des renseignements sur leur biographie linguistique (situation familiale par rapport à l'allemand et à d'autres langues d'origine). Cette thématique s'est d'ailleurs avérée essentielle pour l'analyse de nos résultats, la population d'élèves étant plutôt hétérogène<sup>27</sup> (voir pp. 49-56 et troisième partie, *Analyse des compétences linguistiques*).

<sup>27</sup> C'est un fait bien connu que les classes vaudoises présentent, au niveau du secondaire inférieur et selon leur localisation géographique, un degré d'hétérogénéité linguistique qui peut être élevé. D'autres données à ce sujet, en ce qui concerne les classes de maturité, ont été présentées dans notre rapport intermédiaire (*Etat de la Maturité bilingue*, 2001, URSP).



*Etude de la maturité bilingue dans le canton de Vaud:  
enjeux, outils d'évaluation et niveaux de compétence*

### La place de l'immersion dans la structure scolaire

Comment se situe l'enseignement immersif dans l'ensemble de la structure scolaire ? La réponse à cette interrogation implique à la fois des éléments très concrets et des aspects plus généraux, qui contribuent à la plus ou moins grande intégration de l'enseignement immersif dans le cursus scolaire. Voici quelques variables souvent évoquées :

- *La nature de l'enclassement des élèves de filières bilingues :*  
d'après les évaluations, les résultats sont meilleurs si les élèves fréquentent un «centre d'immersion» – une école où toutes les classes dispensent un enseignement immersif – que s'ils fréquentent un établissement scolaire où se côtoient classes immersives et classes régulières (Rebuffot, 1993; Swain & Lapkin, 1982). En effet, dans les centres d'immersion, l'environnement scolaire extérieur à la classe fonctionne lui aussi en deux langues (secrétariat, cantine, etc.), et reproduit donc plus fidèlement un environnement bilingue en milieu naturel.
- *La présence plus ou moins forte de L1 et L2 à l'école :*  
il est évident que, plus la L2 qui constitue la langue d'immersion est présente (enseignée, parlée) dans l'école, mieux les compétences des élèves se développent. Si la L2 n'est pas enseignée en tant que discipline, ou si la période de contact intensif avec L2 se passe «extra-muros», l'apport des périodes d'immersion sera plus artificiel, et donc moins efficace.
- *La continuité de l'enseignement immersif dans le temps :*  
une période d'immersion, même intense, n'assurera pas de gains importants sur le plan des compétences langagières si elle n'est pas intégrée d'une manière ou d'une autre dans un curriculum plus vaste de l'enseignement de L2. Il convient donc de réfléchir non seulement à la mise en œuvre d'une période d'immersion, mais aussi à la période de préparation et à la période d'exploitation des compétences nouvellement acquises.

Cela implique l'existence d'un curriculum d'enseignement de L2, comprenant la période immersive et de l'immersion elle-même.

Ces derniers éléments relèvent de la planification de l'enseignement, et sont les garants d'une intégration véritable et durable de l'immersion dans les structures mises en place par l'école afin de garantir un apprentissage linguistique efficace.



## Introduction

### Le contexte vaudois

- *La nature de l'enclassement des élèves de filière bilingue :*  
les gymnases vaudois réalisent l'enclassement de leurs élèves inscrits en filière bilingue selon deux modèles : la création de classes où tous les élèves sont inscrits en maturité bilingue (classes bilingues) ou l'intégration de ces élèves à des classes régulières et leur regroupement au moment des cours d'immersion (regroupement momentané).
- *La présence plus ou moins forte de L2 à l'école :*  
il est évident que l'allemand est enseigné dans tous les établissements. Il est donc présent et reconnu par l'école.
- *La continuité de l'enseignement immersif dans le temps, l'existence de curricula cohérents :*  
pour l'instant, le canton de Vaud n'a pas développé les instruments nécessaires à ce type d'intégration de l'enseignement immersif. Il n'existe donc pas de préparation à la fréquentation de cette filière (enseignement de l'allemand renforcé, par exemple), ni de suivi aux degrés subséquents de la scolarité. Comme on le sait, la fin de la filière bilingue coïncide avec la fin d'un cycle d'enseignement, le secondaire II. Le seul suivi possible serait donc de vérifier dans quelle proportion les élèves de cette filière concrétisent un des objectifs principaux : poursuivre leurs études dans une université germanophone. Il est aussi à signaler qu'au sein des universités suisses, des filières bilingues existent, ou sont au stade de projet.

D'autre part, il n'existe pas non plus de curriculum de l'enseignement de l'allemand qui prenne en compte l'enseignement immersif, ni de véritable curriculum de l'enseignement immersif lui-même (du moins, pas officiellement), au cours des deux ans sur lesquels il s'étend.

### La pédagogie de l'immersion et la formation des maîtres

Pour terminer, la manière d'enseigner en classe d'immersion est évidemment déterminante pour le succès de l'opération. Les recherches qui étudient actuellement l'immersion ne s'appliquent plus à en démontrer la validité, mais plutôt à en améliorer l'efficacité. Pour ce faire, elles s'intéressent à plusieurs domaines :

- *La correction des erreurs*  
Depuis un certain temps déjà, les enseignants et les chercheurs essaient de susciter des fonctionnements qui permettent de corriger

*Etude de la maturité bilingue dans le canton de Vaud:  
enjeux, outils d'évaluation et niveaux de compétence*

les productions des élèves efficacement et de manière formatrice sans interrompre le processus communicatif qui est à la base de l'enseignement immersif (Swain & Lapkin, 1991). Nous avons montré précédemment comment cela peut se faire selon des stratégies différentes. Il est évident que chaque enseignant adoptera une solution qui lui est propre, mais les implications de l'une ou l'autre d'entre elles seront différentes : choisir une solution dans ce domaine équivaut à établir une stratégie de travail et de concertation avec les autres intervenants. Un véritable choix ne peut que reposer sur une formation spécifique et sur un choix d'équipe.

– *Le statut et l'utilisation de L1 et L2 en cours d'immersion*

Des solutions différentes peuvent être adoptées en fonction du contexte : communication uniquement en L2, ou alternance L1-L2, entre autres pour développer un vocabulaire spécifique lié aux contenus de la discipline dans les deux langues. Comme nous l'avons vu, une telle conception peut modifier profondément la mise en œuvre de l'enseignement immersif et suppose des compétences différentes chez les enseignants.

– *La pédagogie du projet*

L'une des difficultés de l'enseignement immersif est d'amener les élèves à développer des compétences de réception et de production équilibrées. La raison d'une telle dissymétrie réside probablement dans le fait qu'en classe les apprenants sont beaucoup plus récepteurs que producteurs actifs. Comment stimuler la production, notamment orale, des élèves ? Parallèlement à l'organisation de contacts fréquents et de tous les types avec la langue cible, une des solutions pourrait être le développement d'activités d'enseignement/apprentissage pertinentes autant du point de vue des contenus de la discipline enseignée en immersion que de celui de L2. Ces activités se présentent sous la forme de projets à réaliser, au cours desquels les élèves sont amenés à produire un support en L2 (journal, article, exposé, etc.) en utilisant la L2 (Hullen & Lentz, 1991). Dans l'application de cette approche, il faudra cependant être attentif aux options choisies : l'activité organisée privilégie-t-elle les contenus disciplinaires ou les apprentissage linguistiques ? Comment le programme d'enseignement a-t-il été élaboré, et avec quelles priorités ? Comme déjà mentionné, les approches récentes tendent à mettre l'accent sur l'apprentissage disciplinaire plutôt que linguistique.

– *L'évaluation*

Un autre aspect important au point de vue pédagogique concerne l'évaluation. Les objectifs de l'enseignement bilingue étant en partie

## Introduction

---

différents de ceux de l'enseignement régulier, l'évaluation des acquis doit être harmonisée à ces objectifs spécifiques.

- *Les disciplines qui se prêtent le mieux à l'enseignement immersif*  
Existe-t-il des branches plus propices que d'autres à l'enseignement en L2 ? Certaines d'entre elles offrent peut-être davantage de sujets se prêtant à l'enseignement immersif. En prenant comme base de réflexion les contenus disciplinaires, on pourrait définir des choix linguistiques pertinents.
- *Le rôle de l'enseignant*  
Quelles sont les stratégies les plus efficaces dans l'utilisation du discours de l'enseignant ? Comment adapter ces stratégies à des publics d'âges différents ? Comment stimuler et soutenir efficacement la production orale ? Mais aussi quelle maîtrise l'enseignant doit-il avoir de la L2 et de la culture que cette langue véhicule ? Comme nous le voyons, pour enseigner dans une classe d'immersion il ne suffit pas de maîtriser la discipline à enseigner et la L2 à véhiculer. L'enseignant, s'il veut être efficace, doit disposer d'une bonne connaissance des processus pédagogiques à mettre en œuvre (actuellement, précisons-le à nouveau, la pédagogie de l'immersion est en cours d'élaboration, par l'expérimentation et par la recherche), et doit également être conscient des mécanismes identitaires qu'il sera amené à faire jouer dans son enseignement.

Ces différents éléments démontrent l'importance cruciale de la formation des maîtres pour l'optimisation de l'enseignement immersif.

Pionnier au moment de la mise en œuvre de l'immersion, le Canada a été pionnier aussi en ce qui concerne l'élaboration d'un curriculum de formation des maîtres. Des universités canadiennes ont en effet élaboré une offre de formation pour les enseignants de l'immersion, qui comprend autant le volet linguistique (compétence approfondie en L2 pour garantir un enseignement efficace) qu'une formation plus élargie aux caractéristiques spécifiques de ce type d'enseignement/apprentissage (connaissance de l'importance de facteurs relevant de la sociolinguistique, enseignement par immersion en milieu scolaire, réflexion sur les mesures et l'évaluation...).

Il est en effet évident, à la lumière de tout ce que nous avons évoqué jusqu'ici, que «l'enseignement en langues étrangères n'est ni uniquement l'enseignement d'une langue ni uniquement l'enseignement d'un contenu.

*Etude de la maturité bilingue dans le canton de Vaud:  
enjeux, outils d'évaluation et niveaux de compétence*

Ce n'est pas non plus la somme des deux.» (Coonan, 1999) L'enseignement/apprentissage immersif présente des caractéristiques complexes qui lui sont propres et qui appellent des solutions spécifiques. La formation des maîtres qui dispensent ce type d'enseignement doit donc l'être aussi.

En Europe, quelques universités développent actuellement une formation initiale en vue du CLIL, dans le cadre d'un projet qui devrait conduire à la création d'un Master d'enseignement bilingue reconnu au niveau européen (Coonan, 1999).

La formation des maîtres constitue actuellement, selon de nombreuses recherches, le domaine prioritaire de réflexion et d'actions à mener afin d'optimiser l'enseignement immersif. Partout où les filières bilingues ont fait leur apparition, l'école s'est en effet heurtée au problème de la pénurie d'enseignants qualifiés.

#### **Le contexte vaudois**

L'expérience vaudoise d'enseignement bilingue a été confrontée, comme partout ailleurs, à l'impossibilité de trouver suffisamment de maîtres aptes à dispenser un enseignement de type immersif. C'est d'ailleurs pour cette raison que la maturité bilingue a changé de formule en 2000.

En ce qui concerne les autres points exposés dans ce chapitre, le canton de Vaud n'offre actuellement aucune formation aux maîtres qui pratiquent l'enseignement immersif. Les solutions adoptées dans le domaine de la pédagogie de l'immersion (correction des erreurs, utilisation de L1 et L2, pédagogie du projet ou toute autre stratégie propre à stimuler la productivité des élèves en classe, etc.) sont du ressort des enseignants, et relèvent de pratiques sans doute différentes d'un cas à l'autre. Il n'y a pas d'harmonisation et de réflexion commune, si ce n'est grâce à l'initiative des maîtres impliqués.

#### **Éléments de discussion (2)**

Comme nous l'avons vu, les choix opérés lors de la mise en œuvre de la filière de maturité bilingue vaudoise peuvent être rattachés à des thématiques plus générales, et ne sont pas sans conséquences pour l'efficacité de la filière elle-même. C'est pour cette raison que nous voudrions revenir maintenant sur trois aspects qui la caractérisent, pour les mettre en discussion.

## Introduction

---

### • *Les objectifs de la filière vaudoise*

Il est intéressant de remarquer que les objectifs au niveau fédéral sont linguistiques et culturels : ils expriment donc, avec la visée linguistique, incontournable dans ce domaine, une préoccupation typiquement institutionnelle; au niveau cantonal, par contre, entre les débuts de l'expérience (Gymnase de Morges, 1996) et l'introduction du nouveau modèle de maturité bilingue (2000), les objectifs poursuivis dans le canton de Vaud semblent avoir évolué et, en partie, changé de priorités.

La première classe bilingue de maturité a été créée à Morges par une équipe de maîtres. Comme nous l'avons vu, elle réunissait des élèves suivant une formation à orientation scientifique. La forme d'enseignement de l'allemand proposée – l'enseignement immersif – pouvait alors être susceptible de favoriser une meilleure assimilation de l'allemand pour une population (les élèves plutôt «scientifique») qui, traditionnellement, n'excellent pas dans l'apprentissage des langues. En termes d'objectifs, on pourrait dire que cette première initiative avait une connotation pédagogique marquée : cette dimension – qui présente un aspect novateur intéressant – a disparu par la suite, puisque la nouvelle filière bilingue s'est élargie et a drainé une population d'élèves plus hétérogènes quant à leurs options spécifiques<sup>28</sup>. En réponse à la forte demande des élèves et de leurs familles, l'objectif pédagogique (existant au moment du démarrage de l'expérience de façon explicite ou implicite) a cédé le pas aux objectifs économique et culturel. Mais, à notre avis, on peut aussi envisager l'enseignement immersif comme une forme de remédiation, applicable aux élèves qui échouent dans l'enseignement/apprentissage traditionnel des langues. Pour le développement futur de la filière bilingue, cette question nous semble mériter réflexion.

L'homogénéité/hétérogénéité des élèves de maturité bilingue au point de vue de leurs compétences préalables en allemand interroge les objectifs, linguistiques cette fois, de la filière.

S'il est vrai que l'enseignement immersif est efficace parce qu'il constitue une situation d'apprentissage basé sur l'échange et la communication, la présence dans un groupe d'apprenants de compétences partielles plus ou

---

<sup>28</sup> Nous allons voir, au cours du chapitre suivant, que la population d'élèves de maturité bilingue que nous avons étudiée se caractérise plutôt par ses bons résultats en allemand, préalablement à l'intégration en filière bilingue. En définitive, ne suivent cette filière que les élèves qui sont déjà à l'aise en allemand (pour différentes raisons, comme nous allons le présenter).

*Etude de la maturité bilingue dans le canton de Vaud:  
enjeux, outils d'évaluation et niveaux de compétence*

moins développées, parallèlement au maître qui constitue le modèle langagier à reproduire, devrait représenter un facteur de stimulation plutôt que d'inhibition. Ainsi, la présence en classe, pendant les heures d'immersion, d'élèves possédant des compétences plus développées ne serait pas gênante, tant qu'un rapport quantitatif équilibré avec un nombre beaucoup plus grand d'élèves moins avancés est respecté. Si trop d'élèves ont des compétences très poussées dans la L2 ciblée, nous pouvons nous attendre à ce que le processus d'apprentissage des autres soit entravé. Si, au contraire, quelques élèves du groupe possèdent une compétence intermédiaire, se situant entre celle du maître et celle de la majorité des apprenants, cela pourrait créer un effet d'entraînement favorable à leur progression. Mais leur présence doit être prise en compte, tant au niveau de l'évaluation/certification que dans la gestion pédagogique de la classe. On peut s'attendre en effet à ce que ces élèves bilingues naturels réalisent plus facilement que les autres les objectifs linguistiques fixés par l'enseignant. Cela pourrait, d'une part, déséquilibrer les procédures d'évaluation, et même, d'autre part, les précéder, faute d'une stimulation adéquate les amenant à progresser de la même manière que leurs camarades. Les résultats de nos analyses nous permettront de vérifier cette hypothèse.

• *L'introduction du stage linguistique*

En 2000, la filière de maturité bilingue a subi une modification en profondeur. Ce sont les moyens choisis pour réaliser la période d'immersion, au sens d'un contact intensif avec la L2, qui constituent le trait distinctif entre les deux modèles successifs de maturité bilingue : grand nombre de périodes enseignées en allemand, pendant trois ans, pour le premier modèle; stage linguistique (une année scolaire ou 10 à 12 semaines) pour le deuxième. Comme nous l'avons vu, cette solution est meilleure que la précédente parce qu'elle permet aux élèves un contact avec des locuteurs natifs et avec la culture germanophone. Mais elle présente également quelques aspects problématiques.

Même si, à la lumière des études sur ce sujet, le facteur intensité du contact paraît primer sur l'idée de durée, il ne faut pas oublier que plusieurs années semblent nécessaires pour que les compétences des élèves d'immersion se manifestent clairement. Les élèves plus âgés semblent être plus rapides que les plus jeunes, mais, même dans ces conditions, on peut se demander si une période d'échange de 10 à 12 semaines apporte une modification significative ou suffisante des connaissances linguistiques des étudiants, surtout si, de retour à la maison, ils bénéficient d'un nombre limité de périodes enseignées en allemand. La disponibilité horaire reste la même, en cas de séjour bref ou long. Est-ce suffisant pour

## Introduction

---

entretenir les compétences fraîchement acquises et pour les mettre à profit et en stabiliser l'acquisition par la pratique dans un cadre de production écrite et orale ? Il est légitime de se poser cette question, surtout dans le cas où le séjour linguistique effectué est court. D'un autre côté, les deux parcours (version séjour court ou long) sont-ils réellement équivalents ? Puisqu'ils sont récompensés par une même certification (maturité bilingue français-allemand), il faudrait en évaluer l'efficacité respective.

Il existe, à ce propos, un autre aspect non négligeable : l'adéquation aux normes fixées par la Confédération en matière de reconnaissance des mentions bilingues<sup>29</sup> qui stipulent que «l'immersion dans une autre région linguistique représente au moins une année scolaire», et qui précisent que «après le séjour linguistique, l'élève terminera le gymnase dans une classe bilingue». Or, la classe bilingue est définie dans ce document comme une classe où au moins deux disciplines sont enseignées en allemand puisque «deux disciplines de maturité au moins sont évaluées dans la langue. Une de ces disciplines au moins est du domaine des sciences humaines». Tant en ce qui concerne la durée du séjour linguistique que les disciplines évaluables en allemand, la maturité bilingue vaudoise version B (séjour court) ne semble pas répondre aux critères fixés.

Il nous faut également prendre en considération un autre élément qui pourrait conditionner l'efficacité du séjour linguistique : la diglossie allemand standard-dialecte. Il est en effet probable que les étudiants, au cours de leur stage, se trouvent immergés non pas dans la variante standard de l'allemand (*Hochdeutsch*) mais dans un dialecte local : l'effort d'intégration à fournir est alors bien plus grand. Si l'utilisation du *Hochdeutsch*, que les étudiants connaissent, paraît plus ou moins acquise en milieu scolaire – pendant les cours du gymnase auxquels ils sont intégrés –, il en va tout autrement pour les échanges interpersonnels ou en milieu familial. Ce type de stage nous paraît peu fructueux, surtout si la modalité pratiquée est celle de l'*immersion courte*. Dans ce dernier cas, le stage linguistique devrait à nos yeux se dérouler dans une région où l'allemand standard est pratiqué couramment pour que l'expérience ait un sens.

L'introduction du stage linguistique a aussi des conséquences sur l'organisation de l'enseignement de l'allemand.

---

<sup>29</sup> *Reconnaissance des mentions bilingues attribuées par les cantons*, document de la Commission suisse de maturité, 1998.

*Etude de la maturité bilingue dans le canton de Vaud:  
enjeux, outils d'évaluation et niveaux de compétence*

Le séjour linguistique obligatoire a été introduit afin de pallier le nombre insuffisant de maîtres pouvant enseigner leur branche en allemand. Une partie de l'apprentissage de l'allemand a donc été déplacée à l'extérieur de l'école : «La partie L2 peut se faire sous forme de périodes intensives et d'échanges, elle devient donc partie partiellement intégrée au système.» (Brohy, 1996) Cette nouvelle approche diminue évidemment le degré d'intégration de l'apprentissage de l'allemand au système scolaire. Une bonne intégration du séjour linguistique nous paraît en effet dépendre du moment où il intervient et des moyens mis en œuvre pour le préparer. Or, actuellement, la période dite *d'immersion* intervient au début de l'enseignement bilingue. Ne faudrait-il pas qu'elle soit précédée d'au moins quelques mois au cours desquels l'enseignement de l'allemand serait renforcé ? Ne serait-elle pas plus profitable si les compétences de l'élève étaient plus développées ? Ces aspects de la question sont à évaluer<sup>30</sup>.

L'intégration du séjour linguistique passe aussi par l'assistance aux familles des élèves qui l'entreprennent : pour ne pas aboutir à une désolidarisation de l'école dans ce processus d'apprentissage, il faut que la période de stage linguistique soit préparée de façon adéquate (accompagnement des élèves et des familles) et ne crée pas une discrimination de certains élèves, par exemple ceux qui n'auraient pas les moyens de financer ce stage ou les ressources personnelles nécessaires pour envisager une période de séparation d'avec leur famille et leur environnement. A ce sujet, les structures d'accompagnement mises en place – répondants locaux et cantonaux chargés d'organiser les séjours linguistiques, de chercher les contacts nécessaires en Suisse alémanique ou en Allemagne et de coordonner les différentes opérations – facilitent évidemment les démarches des familles et contribuent à «démocratiser» l'accès à la filière bilingue. Ces structures nous paraissent par conséquent indispensables. Mais suffisent-elles ? Toujours au chapitre des mesures d'accompagnement, mentionnons que les montants des bourses et défraiements proposés aux familles sont très modestes : ce facteur ne contribue pas à faciliter l'accès à la filière bilingue.

Sur un plan plus général, pour terminer, il nous reste à prendre en considération l'intégration de l'immersion elle-même au curriculum de l'enseignement de l'allemand. Pour qu'elle soit optimale, il serait souhaitable que la

<sup>30</sup> D'autres problèmes découlent de la difficulté à intégrer les stages linguistiques au cursus scolaire de l'élève : la certification de la période passée dans un gymnase germanophone, par exemple, ne va pas de soi (comment tenir compte des évaluations réalisées dans le gymnase d'accueil ?), ainsi que le suivi des travaux de maturité que les élèves de filière bilingue sont appelés à produire en allemand.

## *Introduction*

---

réflexion ne se limite pas au secondaire II, étant donné que l'efficacité de l'immersion implique une certaine durée, une préparation et une exploitation. Par ailleurs, l'introduction d'une nouveauté dans un curriculum d'enseignement/apprentissage affecte les pratiques et les objectifs poursuivis, puisqu'il faut les réajuster (Lys & Sieber, 2001). Or, dans le canton de Vaud, l'enseignement de l'allemand a vu apparaître deux innovations importantes en l'espace de quelques années : la création d'une filière bilingue au gymnase et l'introduction d'un enseignement précoce dès le deuxième cycle primaire. N'y a-t-il aucune relation entre une chose et l'autre ? Par exemple, est-ce que le déplacement du moment où l'enseignement de l'allemand débute ne pourrait pas rendre possible l'introduction des cours immersifs, eux aussi plus précoces ? Il paraît en tout cas nécessaire de se pencher sur ces éléments et de définir la place de l'enseignement immersif dans le curriculum transversal de l'enseignement de l'allemand.

### *• Le choix de la langue d'immersion*

Le choix de l'allemand comme langue cible pour la maturité bilingue dépend de facteurs contextuels présents à l'origine de la filière. Néanmoins, même s'il représente maintenant un acquis, il peut être remis en discussion.

Nous savons que cette question est d'actualité, et que le débat est généralement animé en Suisse dans le domaine de l'enseignement des langues, sur les priorités à accorder. Il ne s'agit pas là de prendre position dans ce domaine, et encore moins d'entrer dans la logique réductrice qui met en opposition l'enseignement de l'allemand (respectivement du français en Suisse alémanique) avec l'enseignement de l'anglais. Les interrogations que nous allons poser iraient plutôt dans le sens d'un élargissement des répertoires linguistiques visés par l'école.

Précisons ici que, dans le cadre d'une Ordonnance (Règlement de la CDIP sur la reconnaissance des certificats de maturité gymnasiale, RRM ci-après), le Conseil fédéral et la CDIP reconnaissent officiellement l'existence d'une maturité bilingue et en réglementent l'application en ces termes : «[...] La mention bilingue attribuée par un canton selon sa propre réglementation peut être reconnue» (RRM, 1995). Les modalités selon lesquelles la filière bilingue sera organisée restent donc du ressort des différents cantons, qui sont libres de reconnaître des expériences réalisées selon des modèles différents. Chaque langue pourrait donc donner lieu à la mention «Maturité bilingue». A la demande des cantons, quelques précisions ont toutefois été données en 1998 à propos des modalités de réali-



*Etude de la maturité bilingue dans le canton de Vaud:  
enjeux, outils d'évaluation et niveaux de compétence*

---

sation d'une telle filière<sup>31</sup>. La Commission suisse de maturité précise donc que la mention bilingue peut concerner les langues nationales et l'anglais<sup>32</sup>.

Le choix de l'allemand comme langue d'immersion, tout en étant le fruit d'un concours de circonstances, est évidemment guidé par des considérations à la fois culturelles – l'allemand est la langue majoritaire en Suisse – et économiques – en Suisse romande, l'allemand «vaut» plus que l'anglais sur le marché de l'emploi (Grin, 1998). Malgré cela, on peut se demander si l'offre ne pourrait pas s'étoffer en matière de filières de maturité bilingue, s'ouvrant à l'anglais ou, pourquoi pas, à l'italien. Et, dans la lancée, la reconnaissance de filières de maturité ayant comme langues d'immersion des langues extra-nationales (espagnol ou portugais notamment) pourrait être revendiquée.

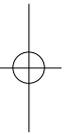


---

<sup>31</sup> Ibid.

<sup>32</sup> La mise en évidence n'appartient pas au texte d'origine.





## II. RÉSULTATS GÉNÉRAUX

### MOYENS D'INVESTIGATION UTILISÉS

Cette étude comprend deux phases :

- juin 2000 : une première prise d'information, menée auprès de tous les élèves de 2<sup>e</sup> année des gymnases de Morges et Auguste Piccard à Lausanne, classe bilingues et régulières, ces dernières servant de population-témoin;
- juillet 2001 (examen de maturité) : une deuxième prise d'information, auprès de la même population.

Lors de la première phase, en 2000, nous avons proposé aux élèves un questionnaire à propos de leur biographie linguistique et de leurs représentations concernant l'allemand et son apprentissage.

De plus, les élèves ont répondu à un questionnaire d'auto-évaluation de leurs compétences dans quatre domaines d'utilisation de la langue (*écouter, participer à une conversation, parler de façon suivie, lire*). Ce moyen d'investigation a été élaboré à partir du *Portfolio européen des langues*. Cet instrument a été retenu parce qu'il permettait d'avoir accès de manière relativement économique à des compétences, en production orale et en compréhension écrite, difficilement observables dans le cadre du temps et des moyens mis à disposition lors du démarrage de cette étude. Nous reviendrons plus loin sur la description de cet instrument, ainsi que sur les interrogations qu'il suscite.

Parallèlement à l'auto-évaluation, les compétences en production écrite des élèves ont été testées par le biais d'une production écrite *ad hoc*.

L'analyse de ces premières données a fait l'objet d'un rapport intermédiaire, publié en 2001.

Pour la deuxième prise d'information, nous avons utilisé les textes produits par les élèves lors de l'épreuve écrite d'allemand à l'examen de maturité (2001), ainsi que leurs résultats annuels et finaux dans l'ensemble des branches. Nous n'avons pas renouvelé, par contre, la prise d'information concernant les autres domaines d'utilisation de la langue par le biais du

## Résultats généraux

questionnaire d'auto-évaluation. Les résultats présentés ici pour l'auto-évaluation se basent donc sur les données récoltées en juin 2000.

### ANALYSE DESCRIPTIVE DE LA POPULATION

Notre étude porte sur les volées 1999-2000 et 2000-2001 des élèves inscrits en voie maturité bilingue (MBIL) et régulière (MREG) dans les gymnases de Morges et Auguste Piccard, dans le canton de Vaud.

Lors de la première prise d'information, en juin 2000, 218 élèves de 2<sup>e</sup> année avaient été interrogés. Parmi eux, 72 – 1/3 des étudiants de 2<sup>e</sup> année dans ces deux gymnases – étaient inscrits en filière bilingue. Entre la première et la deuxième récolte de données, notre échantillon s'est modifié, pour différentes raisons. Notre population définitive se compose de 175 élèves, répartis comme suit :

Tableau 2.1 : Répartition des élèves en filières<sup>1</sup>

	MREG		MBIL		Total	
A. Piccard	41	23.4%	52	29.7%	93	53.1%
Morges	70	40%	12	6.9%	82	46.9%
Total	111	63.4%	64	36.6%	175	100%

### Composition des classes

Les élèves inscrits en maturité bilingue ont été enclassés selon deux modalités différentes dans les deux gymnases : les élèves de MBIL étant nombreux, trois classes d'élèves de maturité bilingue ont pu être constituées à Auguste Piccard. A Morges par contre, les élèves, beaucoup moins nombreux, ont été distribués dans trois classes régulières. Le tableau 2.2 ci-contre illustre la distribution des élèves.

Comme nous l'avons vu en introduction, la différence dans la manière de composer les classes dans un gymnase et dans l'autre, à première vue anodine, pourrait avoir des conséquences sur les comportements langagiers et identitaires des élèves de MBIL. Au cours du chapitre consacré à l'illustration de nos résultats, nous apporterons quelques renseignements à ce sujet.

<sup>1</sup> Le nombre d'élèves inscrits en MBIL est inférieur à 100. Formellement, nous ne pourrions pas exprimer les proportions en %, lors des comparaisons entre les groupes. Pour des raisons de lisibilité, nous nous sommes néanmoins autorisées à le faire.

*Etude de la maturité bilingue dans le canton de Vaud:  
enjeux, outils d'évaluation et niveaux de compétence*

Tableau 2.2 : Composition des classes

A. Piccard			Morges		
Classes	MREG	MBIL	Classes	MREG	MBIL
2AP REG1	10		2M 1	12	3
2AP REG2	16		2M 2	12	4
2AP REG3	15		2M 3	13	5
2AP BIL1		17	2M 4	20	
2AP BIL2		18	2M 5	13	
2AP BIL3		17			
Total	41	52	Total	70	12

### Répartition selon le sexe

La proportion de garçons et de filles de notre échantillon est d'environ 1/3 de garçons pour 2/3 de filles.

Tableau 2.3 : Proportion de garçons et de filles

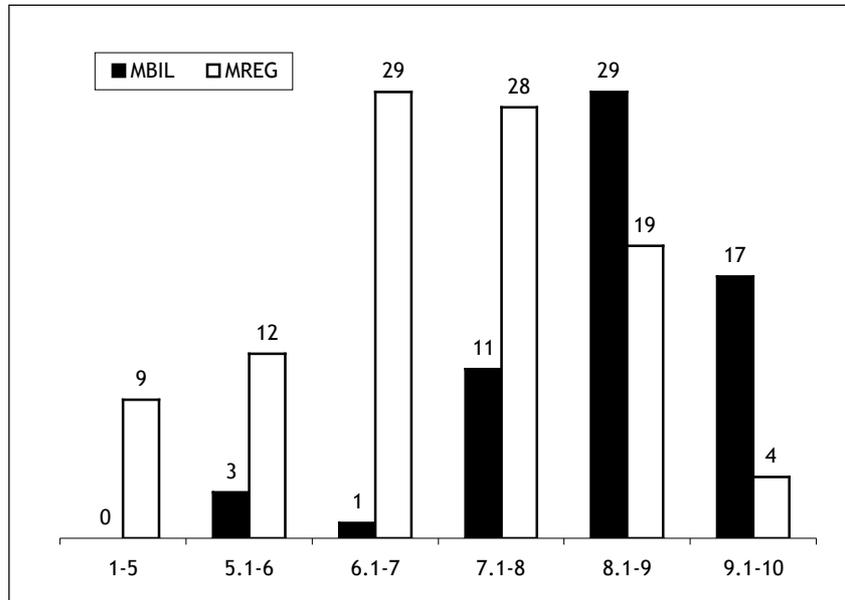
	MREG			MBIL		
	Morges	A. Piccard	Total	Morges	A. Piccard	Total
Garçons	21	13	34	5	17	22
Filles	49	28	77	7	35	42
Total	70	41	111	12	52	64

En filière bilingue, nous retrouvons cette même proportion, alors qu'en maturité régulière la proportion de filles est encore plus grande (presque 70% de filles dans notre échantillon).

### Répartition selon les résultats scolaires

En essayant de mieux cerner les caractéristiques des deux groupes d'élèves qui nous intéressent, nous avons voulu comparer leurs notes d'allemand à la fin de la 9<sup>e</sup> année et le regard qu'ils portent eux-mêmes sur leurs performances scolaires en général.

## Résultats généraux



Graphique 2.1 : Notes en allemand en fin de 9<sup>e</sup> (MBIL et MREG)

Ce graphique montre que les notes d'allemand des deux groupes d'élèves à la fin de la scolarité obligatoire sont très différentes, celles des élèves qui se sont inscrits en maturité bilingue étant nettement plus élevées que celles des autres (moyenne pour les élèves MBIL : 8.45; moyenne pour les élèves MREG : 6.97); 75.4% des élèves MBIL ont une note se situant entre 8.1 et 10 (22.8% pour les élèves MREG).

Par ailleurs, le regard que les élèves portent sur l'ensemble de leurs performances scolaires n'est pas non plus le même.

Tableau 2.4 : Par rapport à l'ensemble des matières, depuis que vous êtes au gymnase, estimez-vous être parmi les....

Elèves	Bons	Moyens	Faibles	Total
MBIL	29 (45%)	34 (53%)	1 (2%)	64 (100%)
MREG	27 (24%)	80 (72%)	4 (4%)	111 (100%)
Total	56	114	5	175



*Etude de la maturité bilingue dans le canton de Vaud:  
enjeux, outils d'évaluation et niveaux de compétence*

Très peu d'élèves en général s'estiment faibles, ce qui est sans doute positif pour leur réussite scolaire. Par contre, l'attitude des deux groupes se différencie par rapport aux positions *bons* et *moyens* : les élèves MBIL sont proportionnellement bien plus nombreux (presque 1 sur 2) à se considérer *bons*, tandis que les élèves MREG se considèrent en grande majorité *moyens* (dans plus de 2 cas sur 3). Cette constatation est renforcée par l'observation des options choisies par les élèves MBIL et MREG : les premiers sont surreprésentés parmi les élèves qui suivent un enseignement de latin ou de grec, ainsi que de maths-physique. Ces deux options étant considérées comme les plus exigeantes, traditionnellement les élèves qui les choisissent ont de la facilité dans leurs études. En ce qui concerne l'option maths-physique, la plus forte présence d'élèves MBIL pourrait s'expliquer aussi par le fait que ces deux branches sont justement enseignées en allemand.

Les trois éléments que nous venons de présenter – notes d'allemand en 9<sup>e</sup>, auto-évaluation des élèves interrogés, choix des options – caractérisent bien, à notre avis, les élèves inscrits en voie MBIL. Cette filière semble être fréquentée en majorité par des élèves qui ne rencontrent pas de difficultés en allemand, étant parmi les plus performants dans cette discipline, et qui, de plus, ont une bonne image de leurs capacités scolaires, ainsi que, vraisemblablement, une certaine aisance dans leurs études.

### **Diversité des biographies linguistiques**

Cette partie du questionnaire traitait globalement du contact avec les langues : langue(s) 1 des élèves, langue(s) parlée(s) à la maison, langue(s) 1 des parents, contact et pratique des langues étrangères en général et de l'allemand en particulier.

Nous avons ainsi voulu vérifier si, comme nous l'attendions, la population des élèves inscrits en filière bilingue se caractérise par un plus fort taux de bilingues «naturels», quelles que soient les langues en présence : nous nous intéressons donc à l'impact que pourrait avoir, sur le choix de la filière, l'expérience du «parler bilingue», c'est-à-dire une sorte de compétence bilingue en général. Deuxièmement, nous voulions savoir si la population des élèves interrogés – et en particulier ceux inscrits en filière bilingue –, était hétérogène en ce qui concerne les compétences préables en allemand : le fait d'être issu d'une famille où l'allemand est présent pourrait en effet influencer le choix de suivre la filière bilingue. Si les élèves de MBIL étaient en contact avec l'allemand dans la sphère familiale



### Résultats généraux

plus souvent que les élèves MREG, cela jouerait un rôle évident par rapport aux compétences développées en allemand par les élèves de maturité bilingue : en caricaturant, si tous les élèves de MBIL étaient bilingues français-allemand par leur famille, comment distinguer la part de compétences attribuables à l'école de celles développées dans le cadre familial ? Dans un tel cas de figure, une filière bilingue se justifierait-elle encore ? Par ailleurs, il faudrait s'interroger sur la pédagogie mise en œuvre dans l'enseignement bilingue (rôle des bilingues naturels par rapport aux autres élèves de la filière MBIL, détermination de leurs besoins, développement de leurs compétences, etc).

Il faut cependant préciser que les informations en notre possession (langue(s) 1 des parents, présence ou non d'une famille élargie germanophone et fréquence des contacts entretenus, utilisation de l'allemand à la maison) ne nous permettent pas de déterminer le type et le degré de bilinguisme que présentent les élèves – ni d'ailleurs leurs parents –, mais uniquement de caractériser leur environnement linguistique familial par la présence ou l'absence de l'allemand ou d'une autre langue, le français mis à part.

#### • *Multilinguisme et multiculturalisme en dehors de l'école*

Comme nous le supposions, les élèves MBIL possèdent plus souvent un environnement familial multilingue que leurs camarades de MREG.

D'après le tableau 2.5, plus de la moitié des élèves MBIL disent être en contact avec deux, voire trois langues dans le cadre familial. Pour les élèves MREG, la même chose se vérifie dans un peu moins d'un cas sur quatre.

Tableau 2.5 : Nombre de langues à la maison

	MBIL	MREG	Total
1 langue	30 (47%)	85 (77%)	115
2 langues	25 (39%)	20 (18%)	45
3 langues	9 (14%)	6 (5%)	15
Total	64 (100%)	111 (100%)	175

De même, les élèves MBIL déclarent utiliser légèrement plus souvent que les élèves de filière régulière une ou plusieurs autres langues que le français en dehors de l'école et de la famille :

*Etude de la maturité bilingue dans le canton de Vaud:  
enjeux, outils d'évaluation et niveaux de compétence*

Tableau 2.6 : Autres langues en dehors de l'école et de la famille<sup>2</sup>

	MBIL	MREG	Total
Oui	37 (58%)	54 (49%)	91
Non	27 (42%)	56 (50%)	83
Total	64 (100%)	110 (99%)	174

Une dernière information contribue au portrait de ces deux groupes d'élèves : les élèves MBIL semblent avoir un réseau d'amis culturellement plus mixte que les élèves MREG.

Tableau 2.7 : Amis d'origine culturelle autre que suisse romande

	MBIL	MREG	Total
Non	4 (6%)	19 (19%)	25
Quelques-uns	34 (53%)	65 (58%)	99
La plupart	25 (39%)	21 (19%)	174
Tous	1 (2%)	2 (2%)	2
Total	64 (100%)	109 (98%)	173

Si la proportion d'élèves MREG et MBIL ayant quelques amis d'origine culturelle différente est très similaire, c'est plutôt dans les réponses plus tranchées que les deux groupes se distinguent : une bonne partie des élèves MBIL affirme que *la plupart* des amis fréquentés sont d'origine autre que suisse romande, contre seulement 1 élève MREG sur 5.

Le fait que les élèves MBIL donnent régulièrement des réponses allant dans le sens d'une plus grande mixité linguistique et culturelle nous semble indiquer à la fois une caractéristique de leur environnement et un indice que cette caractéristique – la mixité – n'est pas rejetée, mais au contraire revendiquée par ce groupe d'élèves. Cela pourrait être en partie la raison de leur choix de la filière bilingue.

<sup>2</sup> Le français mis à part, les langues le plus souvent mentionnées sont (par ordre d'importance) : l'allemand, l'anglais (plus de 20 cas); l'italien, l'espagnol (entre 5 et 8 cas); le portugais, le polonais, le suédois, le turc, le tchèque, le japonais, le hollandais et l'arabe (1 ou 2 cas).

## Résultats généraux

### • Langue 1 des parents : pratiques langagières à la maison

Les élèves MBIL et MREG ont été interrogés à propos de la langue 1 de leurs parents<sup>3</sup>. Le tableau ci-dessous relate leurs réponses.

Tableau 2.8 : La langue 1 des parents est l'allemand pour<sup>4</sup>...

	Au moins 1 parent			Aucun des 2 parents	Total
	Mère seul.	2 parents	Père seul.		
MBIL	12 (19%)	14 (22%)	6 (9%)	32 (50%)	64 (100%)
MREG	14 (13%)	5 (4%)	12 (11%)	80 (72%)	111 (100%)

On constate ainsi que :

- 50% des élèves MBIL ont au moins un parent de langue allemande<sup>5</sup>, contre 28% des élèves MREG;
- les élèves inscrits en voie bilingue sont proportionnellement 5 fois plus nombreux que les autres à avoir leurs deux parents germanophones d'origine (22% contre 4%).

Il ressort donc clairement de ces données que l'environnement linguistique familial joue un rôle dans le choix de suivre une filière bilingue : celle-ci est plus facilement choisie si l'allemand est présent à la maison. La forte présence de bilingues naturels en filière de maturité bilingue rend donc le groupe classe hétérogène sous cet aspect. Cela n'est pas étonnant en soi, mais il faudra en tenir compte dans notre analyse ainsi qu'au niveau plus général de la mise en œuvre de la filière de maturité bilingue.

On constate aussi que le bilinguisme des parents n'influence pas de la même manière les choix des élèves. Si la mère est germanophone, le choix de la filière bilingue se fera de manière légèrement plus fréquente que si le locuteur germanophone est le père (19% des élèves MBIL ont leur mère germanophone contre seulement 9% qui ont leur père germanophone).

<sup>3</sup> Nous ne possédons pas de données concernant la fratrie et ses habitudes langagières.

<sup>4</sup> Le questionnaire demandait la langue maternelle (ou les langues maternelles) de la mère, puis celle du père. Ces derniers pouvaient donner 3 réponses chacun. Si l'une de ces 3 réponses était «l'allemand», nous avons considéré que la langue 1 du parent qui l'avait mentionnée était l'allemand.

<sup>5</sup> Ou qui possède cette langue dans son répertoire linguistique : la distinction n'est pas sans importance. Dorénavant, nous la considérerons comme implicite.

*Etude de la maturité bilingue dans le canton de Vaud:  
enjeux, outils d'évaluation et niveaux de compétence*

Nous retrouvons d'ailleurs davantage d'élèves dont le père est germanophone en MREG qu'en MBIL. Mais c'est évidemment quand les deux parents sont germanophones que le choix de la filière bilingue se fait le plus facilement : les 3/4 des élèves dont les deux parents parlent allemand suivent la filière bilingue.

Dire que les deux parents, ou au moins l'un d'entre eux, sont de langue allemande ne signifie pas forcément que l'allemand soit utilisé quotidiennement comme langue de communication à la maison. Une question nous renseignait sur ce point. Voici les réponses obtenues :

Tableau 2.9 : Allemand utilisé à la maison (en fonction de la langue 1 des parents)

All. parlé à la maison	Au moins 1 parent germanophone			Aucun des 2 parents	Total
	Mère seul.	2 parents	Père seul.		
MBIL	5/12	13/14	2/6	3/32	23 (36%)
MREG	1/14	3/5	2/12	2/80	8 (7.2%)

Sans surprise, nous constatons que l'allemand est parlé à la maison surtout quand les deux parents sont germanophones. Au contraire, quand aucun des deux ne l'est, les chances de parler allemand sont évidemment faibles. Il faut souligner que, chez les élèves MBIL, ces tendances sont amplifiées : les cas de familles parlant l'allemand à la maison, si la mère ou le père seuls sont germanophones, sont plus nombreux. Quand les deux parents le sont, presque toutes les familles d'élèves MBIL utilisent l'allemand, alors que ce n'est le cas que pour 3 familles sur 5 des MREG. Ces différences pourraient indiquer que, dans certaines familles, la place de la langue d'origine est mieux sauvegardée que dans d'autres, ce qui peut être dû à un plus grand attachement du ou des locuteurs germanophones à leur langue d'origine ou à une pratique langagière bilingue consciemment recherchée et entretenue. Dans tous les cas, nous remarquons que la population des élèves de MBIL comporte 3 fois plus de familles valorisant leur capital linguistique que la population des élèves de MREG. Pour ce sous-groupe de notre population MBIL, il y a convergence entre un projet d'éducation familiale (éducation bilingue) et un projet institutionnel (création d'une filière bilingue).

## Résultats généraux

### • Famille de langue allemande

41 élèves MBIL sur 64 (soit 64%) ont, dans leur famille élargie, des personnes de langue allemande, contre 49 élèves de MREG sur 111 (44.1%). Cela n'a rien de surprenant, la proportion de parents germanophones étant plus forte en MBIL : les familles élargies (oncles, tantes, grands-parents, etc.) germanophones sont plus nombreuses aussi<sup>6</sup>.

De plus, il est intéressant de constater que les élèves de MBIL entretiennent plus souvent des contacts réguliers avec leur famille germanophone que les élèves de MREG. Cependant, les contacts réguliers sont aussi relativement fréquents dans les familles des élèves MREG.

Tableau 2.10 : Elèves ayant des contacts réguliers avec leur famille de langue allemande

Ont des contacts	Au moins 1 parent germanophone			Aucun des 2 parents	Total
	Mère seul.	2 parents	Père seul.		
MBIL (N=41/64)	9/12	14/14	5/6	6/9	34/41
MREG (N=49/111)	7/14	4/5	6/11	5/19	22/49

Globalement, on constate que 80% des élèves de MBIL qui ont de la famille de langue allemande entretiennent des contacts réguliers avec elle; cette proportion tombe à moins de 50% pour les autres élèves. Lorsque les deux parents parlent allemand, la tendance à garder des contacts avec la famille est très élevée, quelle que soit la filière. Par contre, les réponses des élèves MREG et MBIL se différencient lorsque l'un seul des deux parents est germanophone : en MREG, dans ces conditions, le contact se perd 1 fois sur 2, tandis qu'en MBIL il est plus souvent maintenu. De même, dans le cas où aucun des parents n'est germanophone, le contact avec la famille de langue allemande est plus fréquent pour les élèves de MBIL que pour les autres.

Les réponses à propos de ces contacts viennent ainsi confirmer la plus grande présence de l'allemand dans l'environnement familial des élèves de MBIL par rapport aux élèves de MREG.

<sup>6</sup> Signalons de même que, en MBIL, la proportion de membres de la famille élargie de langue allemande sans qu'aucun des parents ne soit de langue allemande est légèrement plus grande (12/34 contre 30/107 en MREG).

*Etude de la maturité bilingue dans le canton de Vaud:  
enjeux, outils d'évaluation et niveaux de compétence*

En conclusion, nous constatons que les deux groupes d'élèves se différencient tant par leur degré d'expérience des situations multilingues et multiculturelles que par la pratique de l'allemand en milieu familial.

**Conséquence méthodologique : partage de la population enquêtée en 4 groupes**

Comme nous l'avons déjà dit, le différent degré de familiarité des élèves interrogés avec l'allemand pourrait contribuer à biaiser nos observations et nos conclusions à propos des résultats de l'enseignement immersif en filière de maturité bilingue. Nous avons donc séparé notre population non pas en deux groupes (élèves MBIL et élèves MREG) mais en quatre, selon la présence ou l'absence de l'allemand dans le cercle familial. Nous obtenons ainsi des groupes vraisemblablement plus homogènes vis-à-vis de leurs compétences préalables en allemand, ce qui contribuera à mieux pouvoir évaluer les effets de l'enseignement bilingue.

En croisant les variables *filière* et *langue parlée à la maison*, nous obtenons la répartition suivante :

Tableau 2.11 : Répartition en 4 groupes

Elèves	Allemand à la maison	Français (ou autre) à la maison	Total
MBIL	22	42	64
MREG	8	103	111

Au cours de nos analyses, notre attention se portera plus particulièrement sur le groupe d'élèves MBIL sans allemand à la maison (dorénavant MBIL-all). C'est surtout pour ce groupe, en effet, que les effets de l'enseignement immersif pourront être mis en évidence, puisque leur degré de maîtrise de l'allemand n'est pas attribuable à une connaissance préalable et familiale. Si les performances de ces élèves devaient se différencier de manière claire de celles des élèves MREG de même type (sans allemand à la maison, dorénavant MREG-all), alors l'avance prise pourrait être attribuée au type d'enseignement suivi. Par ailleurs, il sera intéressant, en fonction du groupe, d'analyser les compétences des élèves MBIL et MREG avec allemand à la maison (dorénavant MBIL+all et MREG+all), pour vérifier l'impact du type d'enseignement sur les performances d'élèves dont on suppose qu'ils ont déjà une certaine maîtrise de la langue cible.

### Résultats généraux

---

Si la constitution de 4 groupes au lieu des 2 initialement prévus représente un progrès indéniable pour la fiabilité de nos conclusions, il ne faut cependant pas oublier les limites d'une telle catégorisation. Comme nous l'avons déjà dit, les renseignements dont nous disposons ne peuvent pas nous éclairer complètement à propos des pratiques langagières de chaque famille, et encore moins sur les compétences préalables en allemand de chaque individu de notre population. La variable *allemand parlé à la maison* doit être interprétée avec prudence. En effet, si la pratique de cette langue dans le cercle familial ne peut que contribuer au développement des connaissances de tous les membres de la famille, rien ne dit que l'élève interrogé possède des compétences équilibrées : il pourrait n'avoir que des compétences de réception orale, par exemple, s'il n'a fait qu'écouter son ou ses parents parler l'allemand à la maison; à l'opposé, ses compétences pourraient être très poussées et également développées dans tous les domaines de la communication, si un effort particulier a été fait par les membres de la famille dans cette direction. Pour ces raisons, la classification utilisée dans le cadre de notre analyse ne peut que constituer un premier pas vers la prise en compte des différences entre les compétences en allemand des individus que nous avons interrogés. Les constatations que nous ferons doivent donc forcément être replacées dans ce contexte.

Une dernière mise en garde est nécessaire, et elle concerne le groupe MREG avec allemand à la maison. Ce groupe est en effet constitué de quelques individus seulement (8 en tout) : il est donc trop petit pour pouvoir fournir des indications fiables. D'autre part, comme nous le verrons par la suite, sa composition paraît très hétérogène du point de vue des compétences en allemand et du rapport à cette langue. Nous l'avons cependant conservé, parce qu'il constitue un élément de comparaison intéressant, mais toute conclusion à son sujet est à prendre avec prudence.

*Etude de la maturité bilingue dans le canton de Vaud:  
enjeux, outils d'évaluation et niveaux de compétence*

## RAPPORT À LA LANGUE ET REPRÉSENTATIONS

### Objectifs d'apprentissage de l'allemand

Lors de la première prise d'information, une des parties du questionnaire proposé aux élèves portait sur les objectifs prioritaires qu'ils formulaient par rapport à l'apprentissage de l'allemand. La question qui concernait cette problématique comportait 11 propositions qui ont récolté les taux d'adhésion résumés par les tableaux ci-dessous. Pour faciliter la comparaison avec les objectifs formulés aux niveaux national et cantonal par l'institution scolaire – présentés précédemment –, nous avons repris les mêmes catégories de classement utilisées dans les textes officiels : objectifs linguistiques, culturels et économiques.

Dans les tableaux 3.1, 3.2, 3.3, on présente la fréquence et le taux d'adhésion (*tout à fait/plutôt d'accord*) pour les objectifs d'apprentissage de l'allemand

Tableau 3.1 : Objectifs linguistiques

	MBIL+all	MBIL-all	MREG+all	MREG-all
Acquérir une très bonne maîtrise de l'allemand	21 (95.5%)	37 (88.1%)	5 (62.5%)	78 (75.7%)
Pouvoir poursuivre ma formation en allemand	22 (100%)	39 (92.9%)	5 (62.5%)	64 (62.1%)
Renforcer la capacité à apprendre et utiliser une langue étrangère	13 (59.1%)	33 (80.5%)	6 (75.0%)	69 (67%)

Globalement, les objectifs linguistiques remportent l'adhésion de la majorité des élèves des quatre groupes. Des différences apparaissent cependant. Les deux premiers objectifs sont beaucoup plus largement sélectionnés par les élèves de MBIL que par ceux de MREG. Ainsi, la *très bonne maîtrise de l'allemand* est évidemment un but qui appartient aux élèves de maturité bilingue plus qu'à leurs camarades. Ces derniers, cependant, et particulièrement ceux du dernier groupe (MREG-all), restent sensibles à cette préoccupation. Par contre, le projet de poursuivre des études universitaires en allemand caractérise clairement les élèves de MBIL. Leur projet vis-à-vis de l'allemand paraît plus axé vers un but concret que celui des élèves MREG. A noter, pour ce groupe de résultats,

### Rapport à la langue et représentations

que le groupe MREG+all est celui qui s'intéresse le moins à la maîtrise de l'allemand. Par contre, l'objectif métalinguistique (*renforcer sa capacité à apprendre une langue étrangère*) intéresse davantage le groupe d'élèves MBIL-all. Ce sont en effet ces derniers qui relèvent, en s'inscrivant en filière bilingue, le plus grand défi linguistique, et la réponse à cet item nous paraît indiquer qu'ils en sont conscients.

Tableau 3.2 : Objectifs culturels

	MBIL+all	MBIL-all	MREG+all	MREG-all
M'ouvrir à d'autres cultures	19 (90.5%)	31 (73.8%)	4 (50.0%)	69 (67.6%)
Communiquer avec des Suisses alémaniques	14 (66.7%)	31 (73.8%)	6 (75.0%)	84 (81.6%)
Faire l'expérience d'arriver dans un pays allophone	12 (60.0%)	28 (70%)	3 (37.5%)	67 (65.7%)
M'intéresser plus aux pays germaniques	12 (57.1%)	24 (57.1%)	3 (37.5%)	29 (28.2%)
Contribuer à augmenter la cohésion nationale	11 (50%)	17 (40.5%)	3 (37.5%)	37 (37%)

De manière générale, ces objectifs suscitent moins d'adhésions. La contribution à la cohésion nationale n'est pas une préoccupation prioritaire pour l'apprentissage de l'allemand : au mieux, un élève sur deux s'identifie à cet objectif. Ces avis ne s'inscrivent que mollement dans les intentions exprimées par l'institution, du moins en ce qui concerne le canton de Vaud, où les textes officiels parlent de «renforcer de manière substantielle la compréhension mutuelle entre les régions de notre pays»<sup>7</sup>.

Il faut néanmoins relever certaines différences qui distinguent les élèves MREG des MBIL. Ces derniers, par exemple, voient davantage l'apprentissage de l'allemand comme une ouverture vers les pays germaniques ou vers d'autres cultures. A l'opposé, les élèves MREG-all sont les moins enclins à cette manière de concevoir l'apprentissage linguistique.

<sup>7</sup> *Préparation d'une maturité avec mention bilingue français-allemand dans les écoles de maturité des gymnases du canton de Vaud, DFJ, 2001.*

*Etude de la maturité bilingue dans le canton de Vaud:  
enjeux, outils d'évaluation et niveaux de compétence*

L'objectif *mieux communiquer avec des Suisses alémaniques*<sup>8</sup> semble intéresser plus modérément les élèves MBIL que les MREG, surtout les MREG-all. Cela nous paraît aisément explicable, puisque c'est justement ce groupe d'élèves qui comptent sur l'enseignement reçu dans le cadre scolaire pour atteindre un objectif pratique, la communication courante avec des locuteurs germanophones. Les élèves MBIL placent la barre plus haut, s'identifiant à une maîtrise plus poussée de la langue cible, comme nous l'avons vu précédemment.

Tableau 3.3 : Objectifs économiques

	MBIL+all	MBIL-all	MREG+all	MREG-all
Me débrouiller dans une situation professionnelle	21 (95.5%)	41 (97.6%)	8 (100%)	93 (90.3%)
Nouvelles perspectives professionnelles	21 (95.5%)	41 (97.6%)	7 (87.5%)	86 (83.5%)
Arriver à une bonne situation socioéconomique	11 (50.0%)	18 (42.9%)	3 (37.5%)	32 (32.3%)

Quasi tous les élèves interrogés se rencontrent, pour adhérer à l'objectif *me débrouiller dans une situation professionnelle en allemand*. Dans tous les groupes d'élèves, plus de 9 élèves sur 10 ont sélectionné cet objectif. De même, l'ouverture de nouvelles perspectives professionnelles concerne beaucoup d'élèves, ceux inscrits en maturité bilingue plus particulièrement. Le dernier objectif d'ordre économique (*une bonne situation socioéconomique*) se situe par contre parmi les moins privilégiés.

En conclusion, les objectifs prioritaires des élèves interrogés sont ceux que nous avons qualifiés d'économiques. La maîtrise poussée de la langue et le projet de poursuivre des études en allemand caractérisent les élèves MBIL, ainsi qu'une vision de l'allemand dans sa dimension culturelle. En cela, ce groupe d'élèves répond davantage aux objectifs institutionnels.

Le groupe MREG+all s'aligne tantôt sur les positions des élèves MREG-all, tantôt sur les élèves MBIL-all. Cette instabilité montre bien que sa

<sup>8</sup> Ce dernier objectif se référant à la capacité à communiquer en allemand, il aurait pu être classé parmi les objectifs linguistiques, mais la formulation choisie, faisant mention des *Suisses alémaniques*, renvoie, à notre avis, à la problématique de la cohésion nationale plutôt qu'à la maîtrise linguistique.

## Rapport à la langue et représentations

composition est hétérogène et que la petite taille de ce groupe rend l'information produite peu fiable, conformément à notre mise en garde.

### Degré de plaisir à l'étude de l'allemand

Les élèves ont été interrogés sur le degré de plaisir qu'ils éprouvent à apprendre l'allemand. Ils avaient le choix entre *beaucoup de plaisir, plutôt du plaisir* (ces deux positions ont été regroupées), *peu de plaisir* et *aucun plaisir*. Voici leurs réponses :

Tableau 3.4 : Plaisir à l'étude de l'allemand

	MBIL+all	MBIL-all	MREG+all	MREG-all
Beaucoup ou plutôt du plaisir	19 (86.4%)	35 (83.3%)	3 (37.5%)	36 (35%)

Sans trop d'étonnement, on constate que le plaisir à étudier l'allemand suit la logique de l'inscription ou non en filière bilingue, sans que le contact avec l'allemand à la maison joue un rôle dans un groupe ou dans l'autre. La filière bilingue réunit donc les élèves qui éprouvent du plaisir à l'apprentissage de l'allemand.

### Attribution des conditions de réussite et sources de difficultés

Une partie du questionnaire visait à faire apparaître les représentations des élèves sur les facteurs qui conditionnent la réussite de l'apprentissage («pour être bon en allemand, il est important de...») ou créent des difficultés («A quoi attribuez-vous les difficultés que vous rencontrez lorsque vous êtes amené(e) à vous exprimer en allemand ?»). Les tableaux ci-après résument les réponses obtenues par groupes d'élèves.

Chez tous les élèves, nous retrouvons la représentation courante que, pour réussir dans une langue, il faut l'aimer : 100% des élèves dans tous les groupes sont d'accord avec cette affirmation (Tableau 3.5). Cette unanimité éclaire d'un jour nouveau les données concernant le plaisir à l'étude de l'allemand : comme les élèves MREG aiment moins ce type d'activité, les résultats de l'apprentissage risquent bien d'être moins bons.

Autant pour les MREG que pour les MBIL, le fait de parler l'allemand à la maison est ressenti comme un facteur de réussite plutôt par les élèves qui sont effectivement dans ce cas. Les élèves de MBIL qui n'ont pas de

*Etude de la maturité bilingue dans le canton de Vaud:  
enjeux, outils d'évaluation et niveaux de compétence*

contact avec l'allemand à la maison sont particulièrement peu nombreux à attribuer de l'importance à ce facteur. Cette attitude semble montrer la confiance de ces élèves dans leurs moyens.

Tableau 3.5 : Pour être bon en allemand, il est important de...

	MBIL+all	MBIL-all	MREG+all	MREG-all
Aimer la langue	22 (100%)	42 (100%)	8 (100%)	103 (100%)
Avoir l'esprit logique	11 (50%)	22 (52.4%)	0 (0%)	42 (40.8%)
Avoir une bonne mémoire	17 (77.3%)	37 (88.1%)	5 (62.5%)	95 (92.2%)
Pratiquer la langue à la maison	15 (68.2%)	14 (35%)	7 (87.5%)	58 (56.3%)
Beaucoup travailler	15 (68.2%)	29 (69%)	7 (87.5%)	88 (86.3%)
Avoir un don particulier	5 (23.8%)	9 (22%)	5 (62.5%)	23 (22.5%)

Une autre des réponses rapportées nous montre que, pour tous les élèves, la mémoire est plus importante que l'esprit logique. Ce propos peut pourtant être nuancé en fonction du groupe auquel appartiennent les élèves : ceux qui n'ont pas de contact avec l'allemand en famille, autant en maturité bilingue que régulière, sont plus nombreux à accorder beaucoup d'importance à la mémoire. Il nous paraît probable que la mémoire fait ici référence à l'apprentissage du vocabulaire, qui joue un rôle important dans les compétences de production, comme le démontrent les réponses à la question ci-dessous (tableau 3.6) :

Tableau 3.6 : Les difficultés à s'exprimer en allemand sont attribuables à...

	MBIL+all	MBIL-all	MREG+all	MREG-all
Manque de vocabulaire	8 (36.4%)	35 (85.4%)	5 (62.5%)	95 (92.2%)
Maîtrise insuffisante de la grammaire	6 (28.6%)	9 (22.5%)	5 (62.5%)	57 (56.4%)
Peur de faire des fautes	4 (19%)	19 (46.3%)	5 (62.5%)	52 (51%)

### Rapport à la langue et représentations

Dans une proportion comparable à l'item précédent, le vocabulaire est ici identifié comme la source principale des difficultés, conditionnant davantage l'aisance à s'exprimer plus que la maîtrise de la grammaire. Cela est particulièrement vrai pour les deux groupes d'élèves -all, qui doivent évidemment fournir plus d'efforts pour se l'approprier. De même, pour ces derniers, la peur de faire des fautes reste un obstacle à l'utilisation de l'allemand. Le cadre pédagogique de l'immersion n'a pas réussi, après une année seulement<sup>9</sup>, à mettre en confiance les élèves de la filière bilingue, qui manifestent cependant cette préoccupation dans une mesure légèrement inférieure.

En revenant aux conditions de réussite (tableau 3.5), les élèves semblent considérer que l'apprentissage de l'allemand dépend plus du travail (*beaucoup travailler*) que d'un don particulier pour les langues (*avoir un don particulie*). Ce sont plus particulièrement les MREG qui s'expriment dans ce sens : à partir de cette constatation, on pourrait déduire que les élèves de MBIL ne sont pas amenés à fournir un travail excessif, du fait de leur inscription en filière bilingue. Cependant, concernant la question de la pénibilité de la filière bilingue, dans une autre partie du questionnaire, réservée aux élèves qui la suivent, les élèves MBIL-all font état d'une plus grande charge, comparativement à leurs camarades MBIL+all (tableau 3.7).

Tableau 3.7 : Investissement en temps de travail des élèves MBIL+all ou -all

	Le fait de suivre une maturité bilingue...			
	... me demande plus de temps de préparation		... me demande un double travail (allemand + matière)	
	Tout à fait ou plutôt d'accord	Pas vraiment ou pas du tout d'accord	Tout à fait ou plutôt d'accord	Pas vraiment ou pas du tout d'accord
MBIL-all (N=42)	28 (66.7%)	14 (33.3%)	24 (57.1%)	18 (42.9%)
MBIL+all (N=22)	6 (27.3%)	16 (72.7%)	3 (13.6%)	19 (86.4%)
<b>Total</b>	<b>34</b>	<b>30</b>	<b>27</b>	<b>35</b>

Les élèves de MBIL-all disent plus souvent que la filière bilingue leur «coûte» plus de travail que la filière régulière<sup>10</sup>. Quoique moins polarisées

<sup>9</sup> Nous rappelons que les données illustrées ici ont été récoltées au cours de la deuxième année de cursus bilingue.

<sup>10</sup> Tableau *Temps de préparation* :  $\chi^2$  :  $p < 0.003$ ; tableau *Double travail* :  $\chi^2$  :  $p < 0.001$ . *Devoirs à domicile* (tableau non présenté) :  $\chi^2$  :  $p < 0.029$ .

*Etude de la maturité bilingue dans le canton de Vaud:  
enjeux, outils d'évaluation et niveaux de compétence*

entre élèves +all et -all, les réponses concernant les devoirs à domicile (*la filière bilingue me demande plus de temps pour effectuer mes devoirs à domicile*) vont dans le même sens : les élèves qui n'ont pas l'allemand à la maison sont plus souvent de cet avis (tableau non présenté). Ces données semblent démontrer que les élèves de ce groupe fournissent plus d'efforts, et que donc, pour eux, suivre la filière bilingue représente un investissement particulier.

#### Auto-évaluation du degré de facilité selon les compétences

Les élèves ont aussi été amenés à donner une première appréciation très grossière de leurs compétences en allemand, en qualifiant de *facile, pas toujours facile, difficile* ou *très difficile* les quatre domaines d'activité langagière : *écouter, parler, lire* et *écrire*.

Tableau 3.8 : Utilisation facile de l'allemand (par domaine)

	MBIL+all	MBIL-all	MREG+all	MREG-all	Total
<i>Ecouter</i>	21 (95.5%)	41 (97.6%)	7 (87.5%)	76 (73.8%)	145 (82.9%)
<i>Parler</i>	20 (90.9%)	30 (71.4%)	5 (62.5%)	40 (38.8%)	95 (54.3%)
<i>Lire</i>	22 (100%)	40 (95.2%)	8 (100%)	79 (76.7%)	149 (85.1%)
<i>Ecrire</i>	19 (86.4%)	35 (83.3%)	4 (50%)	25 (24.3%)	59 (33%)

En considérant l'ensemble des élèves, nous pouvons constater que les tâches réceptives sont plus souvent ressenties comme faciles que les productives. Le domaine *Ecrire* est celui où le moins d'élèves se sentent à l'aise<sup>11</sup>.

Si nous considérons maintenant nos deux populations (MREG et MBIL) séparément, nous voyons que les élèves MBIL donnent régulièrement de meilleures estimations de leurs performances que les élèves MREG, dans tous les domaines d'utilisation.

Les élèves MBIL ayant un contact avec l'allemand à la maison se distinguent clairement de tous les autres groupes par l'estimation qu'ils don-

<sup>11</sup> L'analyse des résultats obtenus en allemand à l'examen écrit, oral et à l'année montre que c'est effectivement en production écrite que les élèves réussissent le moins bien. Remarquons que c'est justement dans ce domaine que notre recherche se développe, puisque la seule production à laquelle nous avons accès est un texte écrit.



*Rapport à la langue et représentations*

---

ment du degré de facilité rencontré dans le domaine *Parler*. Pour la production écrite, par contre, les estimations des élèves MBIL avec ou sans allemand ne se différencient pas. Ces résultats montrent bien que la différence entre ces deux groupes d'élèves se manifeste davantage dans le domaine *Parler*, celui qui se développe le plus facilement dans le contexte familial, informel et axé sur la communication orale.

Ces premières estimations seront affinées par l'analyse des réponses fournies au questionnaire d'auto-évaluation (cf. «Compétences linguistiques»).



## IMPACT DE L'ENSEIGNEMENT IMMERSIF SUR LES RÉSULTATS SCOLAIRES

L'un des objectifs de notre étude était d'examiner l'incidence de l'enseignement immersif pratiqué en filière bilingue sur les résultats scolaires des élèves en allemand, dans les branches d'immersion (ici les mathématiques) et en français. Nous faisons l'hypothèse, inspirée par de nombreuses études évaluatives de l'immersion, que les élèves de maturité bilingue devaient, à la fin de leur troisième année de gymnase, d'une part, posséder de meilleures compétences en allemand que celles de leurs camarades de maturité régulière et, d'autre part, ne pas être préjudicés par rapport à leur réussite scolaire. Cela devrait normalement se refléter dans les notes qu'ils obtiennent.

### Notes en allemand

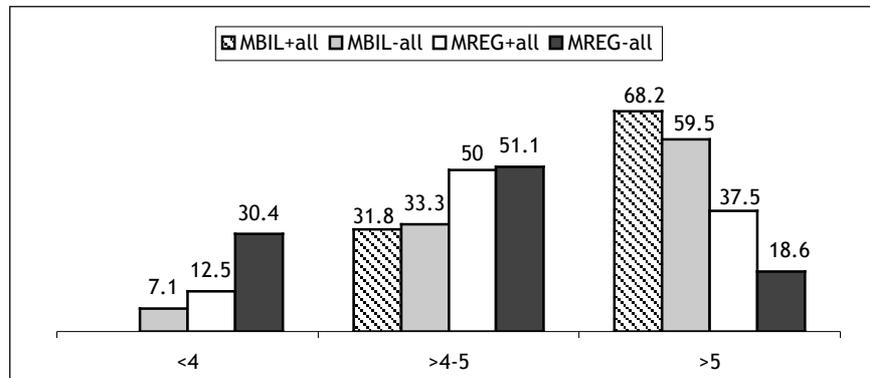
Concernant les résultats des élèves enquêtés, nous disposons de plusieurs séries de notes<sup>12</sup> : la note d'allemand à la fin de la 3<sup>e</sup> année, les notes qui évaluent les examens (écrit et oral) et, pour finir, la note définitive, qui est calculée à partir de celles-ci.

Il est toujours délicat de procéder à des comparaisons de moyennes, qui sont le résultat d'évaluations ou d'épreuves non standardisées. Les enseignants ne sont tenus d'harmoniser ni les contenus (qui peuvent être plus ou moins complexes), ni leurs exigences, ce qui rend les résultats difficilement comparables. Les notes évaluant les compétences des élèves à l'année ne font donc pas ici l'objet d'une analyse détaillée, mais elles entrent dans le calcul de la note finale. Les notes aux examens n'ont pas non plus été obtenues dans des conditions parfaitement comparables (nous y reviendrons). Les comparaisons auxquelles nous procédons n'ont donc qu'une valeur indicative.

Le graphique 4.1 (voir page suivante) montre bien que les élèves inscrits en maturité bilingue obtiennent, conformément à nos attentes, de meilleurs résultats que les élèves de MREG. Dans le premier groupe (notes inférieures à 4), nous ne trouvons que 3 élèves MBIL-all sur 64. En filière régulière, par contre, un peu plus d'un élève sur 4 se trouve dans ce cas (31 élèves MREG-all et 1 élève MREG+all). A titre indicatif, nous avons calculé la moyenne d'allemand que les quatre groupes d'élèves obtiennent (voir tableau 4.1, page suivante) :

<sup>12</sup> Rappelons que la notation se fait au gymnase entre 1 et 6, 6 étant la meilleure note et 4 la note seuil.

*Impact de l'enseignement immersif sur les résultats scolaires*



Graphique 4.1 : Les quatre groupes d'élèves selon leur note définitive<sup>13</sup> en allemand (en %)

Tableau 4.1 : Moyenne d'allemand par groupe d'élèves (note définitive)<sup>14</sup>

	MBIL+all (N=22)	MBIL-all (N=42)	MREG+all (N=8)	MREG-all (N=102)	Total
Moyenne	5	4.8	4.7	4.1	4.45

Une fois encore, nous constatons que les élèves qui parlent allemand à la maison ne font pas preuve des mêmes compétences selon la filière : ceux qui sont inscrits en filière bilingue obtiennent de meilleurs résultats. Cela pourrait signifier que l'enseignement immersif est efficace pour ces élèves aussi, ou être attribué à de meilleures dispositions envers l'allemand, ce que nous avons mis en évidence précédemment. De même, les élèves MBIL-all obtiennent une moyenne nettement supérieure à celle des élèves MREG-all.

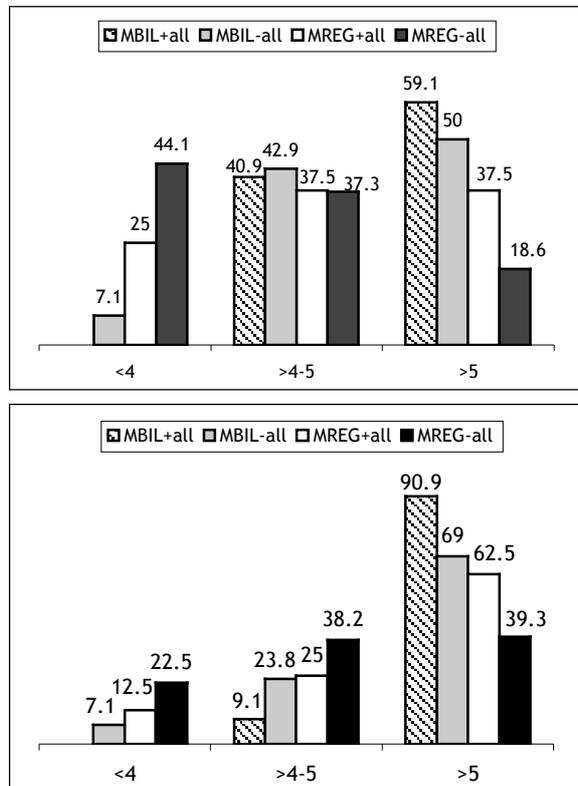
Les notes aux examens confirment les constats généraux que nous venons de faire.

D'après les graphiques 4.2 et 4.3, les élèves ont rencontré le plus de difficultés à l'examen écrit. En effet, pour cette épreuve, nous voyons que 44.1% des élèves MREG-all obtiennent une note inférieure à la suffisance,

<sup>13</sup> La note définitive est calculée à partir de la moyenne à l'année et des notes obtenues à l'examen de maturité.

<sup>14</sup> Pour l'un des élèves inscrits en MREG-all, nous n'avons pas pu obtenir notes et résultats. Par conséquent, il n'a pas pu être pris en compte dans les analyses présentées dans ce chapitre.

*Etude de la maturité bilingue dans le canton de Vaud: enjeux, outils d'évaluation et niveaux de compétence*



Graphiques 4.2. et 4.3 :  
Les quatre groupes d'élèves selon  
leurs notes aux examens (écrit et oral)

alors que seulement 7.1% des élèves MBIL-all sont dans ce cas. La différence entre ces deux groupes est remarquable.

Pouvons-nous l'attribuer uniquement à l'enseignement immersif ? Etant donné les écarts déjà constatés entre les notes au certificat de 9<sup>e</sup>, une telle affirmation ne se justifie pas. La motivation et les compétences préalables entrent certainement en ligne de compte pour expliquer les différences qui se manifestent ici.

Les notes à l'oral montrent la supériorité des élèves MBIL+all.

Presque tous obtiennent en effet une note supérieure à 5. Comme prévu, c'est en expres-

sion orale que ces élèves ont une plus grande compétence. Les autres élèves censés avoir des contacts avec l'allemand (MREG+all) sont, eux, moins nombreux à obtenir la même note. Presque 70% des élèves MBIL-all se trouvent dans cette même catégorie : ils font significativement mieux que le groupe parallèle, MREG-all (40% d'élèves avec une note supérieure à 5).

En conclusion, les attentes semblent se confirmer, et les élèves MBIL obtenir de meilleurs résultats que les élèves de MREG, mais l'avance qu'ils ont prise ne peut vraisemblablement pas être attribuée uniquement à l'enseignement immersif.

## Impact de l'enseignement immersif sur les résultats scolaires

### Notes en mathématiques

Dans les deux gymnases qui nous intéressent (Morges et Auguste Piccard), les mathématiques étaient une branche d'immersion. Un de nos objectifs était de vérifier si l'utilisation de l'allemand pour l'enseignement affectait les acquis dans la discipline. Les élèves de filière bilingue, interrogés à ce sujet, n'ont pas tous le même avis sur cette question : les élèves MBIL-all sont plus souvent enclins à penser que l'utilisation de l'allemand peut avoir une influence négative sur les apprentissages dans les branches d'immersion<sup>15</sup>. Pour vérifier cette opinion, nous avons comparé les notes des deux groupes d'élèves, MREG et MBIL, pour voir si les élèves de filière bilingue obtiennent des notes significativement moins bonnes que leurs collègues. Si tel était le cas, l'on pourrait penser que le fait d'avoir un enseignement en allemand aurait empêché une compréhension suffisante de la matière enseignée.

Tableau 4.2 : Note définitive en mathématiques, en moyenne par filière

	MBIL (N=64)	MREG (N=110)	Total
Moyenne	4.22	4.32	4.28

Le tableau 4.2 nous montre que la moyenne des notes définitives obtenues en mathématiques par les élèves MBIL est effectivement légèrement inférieure à celle des élèves MREG. L'écart étant très faible, les deux groupes ne se distinguent pas de manière significative. De plus, ce résultat ne signifie pas forcément que l'enseignement immersif a une influence négative sur les acquisitions des élèves, puisque nous ne connaissons pas le niveau de compétence préalable des différents groupes d'élèves.

Cependant, en admettant l'hypothèse d'un impact négatif de l'enseignement en allemand, son influence devrait se manifester surtout chez les élèves n'ayant pas de contact avec l'allemand à la maison, puisque ce sont eux qui ont le plus gros effort de compréhension à fournir et qui manifes-

<sup>15</sup> Tableau : Influence de l'enseignement bilingue sur les branches enseignées en allemand (chi<sup>2</sup> : p<0.42).

	Le fait de suivre une maturité bilingue est un obstacle dans l'apprentissage des matières enseignées en allemand	
	Tout à fait ou plutôt d'accord	Pas vraiment ou pas du tout d'accord
MBIL+all (N=22)	3 (15.8%)	19 (84.2%)
MBIL-all (N=42)	16 (42.2%)	26 (57.8%)
Total	19	45

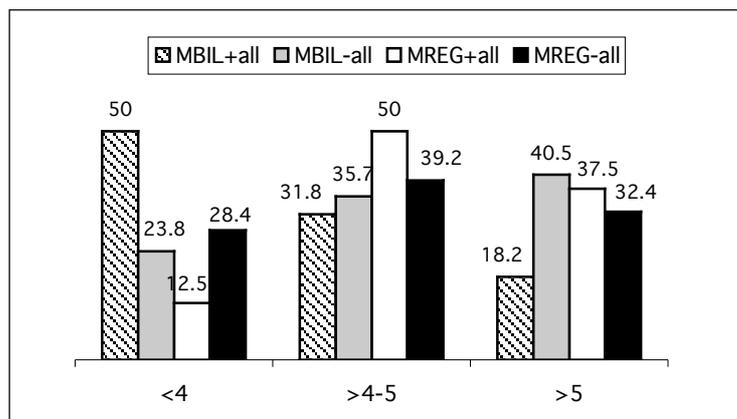
*Etude de la maturité bilingue dans le canton de Vaud:  
enjeux, outils d'évaluation et niveaux de compétence*

tent le plus d'appréhension quant aux effets de l'enseignement en allemand. Pour cette raison, nous avons voulu calculer la moyenne définitive en mathématiques pour chaque sous-groupe d'élèves.

Tableau 4.3 : Note définitive de mathématiques, en moyenne pour les quatre sous-groupes d'élèves

	MBIL+all (N=22)	MBIL-all (N=42)	MREG+all (N=8)	MREG-all (N=102)	Total
Moyenne	3.81	4.44	4.62	4.29	4.28

Si l'on fait abstraction des quelques élèves MREG+all qui obtiennent la meilleure moyenne, on constate que les élèves de filière bilingue se différencient de manière assez marquée selon qu'ils aient ou non un contact avec l'allemand en dehors de l'école : les élèves MBIL-all réussissent nettement mieux que leurs camarades de la même filière (MBIL+all), en dépit des représentations négatives rapportées précédemment. La distribution des élèves des quatre groupes par rapport à leurs notes le montre aussi.



Graphique 4.4 : Les quatre groupes d'élèves selon leurs notes définitives de mathématiques (en %)

Les résultats des élèves de la filière bilingue sont très contrastés. Alors que les élèves MBIL-all réalisent les meilleures performances, les élèves MBIL+all sont au contraire en nette difficulté (la moitié n'atteignent pas la moyenne). S'agissant d'élèves avantagés sur le plan linguistique, on ne peut guère attribuer ces résultats à un effet négatif de l'enseignement bilingue. Les craintes exprimées par les élèves qui n'ont pas de contact avec l'allemand à la maison ne sont, en tous les cas, pas vérifiées, ou alors

*Impact de l'enseignement immersif sur les résultats scolaires*

ces élèves ont fourni un effort suffisant pour rattraper leur handicap. Les études évaluatives de l'immersion arrivent généralement à des conclusions comparables : les acquisitions dans les disciplines d'immersion ne sont en tout cas pas prétéritées, et même plutôt favorisées selon les points de vue les plus récents. Les élèves MBIL-all paraissent particulièrement à l'aise dans leurs apprentissages scolaires, et le choix de suivre la filière bilingue ne représente vraisemblablement pas pour eux un défi insurmontable. Pour les autres (MBIL+all), cette filière leur permet de mettre en valeur un acquis préalable – une meilleure compétence en allemand due au contexte linguistique familial. Cette impression trouve une confirmation dans l'un des résultats obtenus dans la partie du questionnaire adressée aux seuls élèves de maturité bilingue.

Tableau 4.4 : Répercussions de la filière bilingue sur la motivation<sup>16</sup>

	Le fait de suivre une maturité bilingue me donne une nouvelle motivation à étudier	
	Tout à fait ou plutôt d'accord	Pas vraiment ou pas du tout d'accord
MBIL+all	18 (81.8%)	4 (18.2%)
MBIL-all	19 (46.3%)	22 (53.7%)
Total	37	26

Le fait de suivre la filière bilingue motive davantage les élèves MBIL+all que leurs camarades. Cela pourrait signifier que la mise en valeur institutionnelle de l'une de leurs caractéristiques, relevant du milieu familial (le «bilinguisme» français-allemand), a pour effet de stimuler leur intérêt pour l'école.

### Notes en français

Les notes en français nous permettent de savoir si les compétences dans la langue de scolarisation des élèves de filière bilingue souffrent du contact plus intense avec l'allemand.

Tableau 4.5 : Note définitive de français, en moyenne par filières

	MBIL (N=64)	MREG (N=110)	Total
Moyenne	4.62	4.59	4.60

<sup>16</sup> N=63. Chi<sup>2</sup> : p<0.06.

*Etude de la maturité bilingue dans le canton de Vaud:  
enjeux, outils d'évaluation et niveaux de compétence*

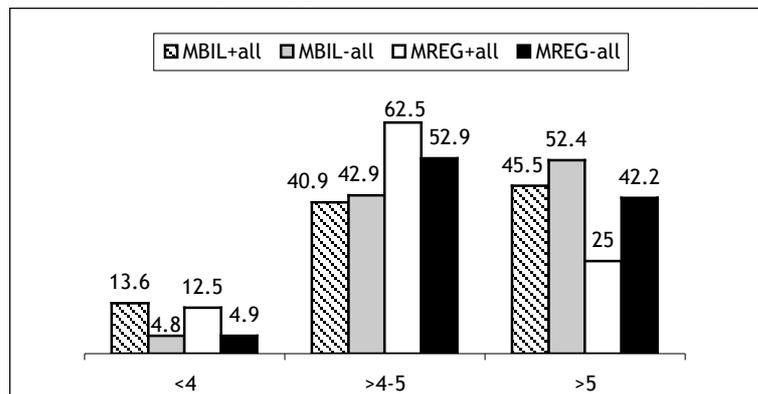
Les moyennes respectives des élèves MBIL et MREG étant presque identiques, il ne semblerait pas que la filière suivie ait une quelconque influence sur les notes des élèves. Le même calcul, mais par sous-groupes, permet d'avoir un aperçu du profil de chacune des populations.

Tableau 4.6 : Note définitive de français, en moyenne pour les quatre sous-groupes d'élèves

	MBIL+all (N=22)	MBIL-all (N=42)	MREG+all (N=8)	MREG-all (N=102)	Total
Moyenne	4.38	4.75	4.43	4.60	4.60

Comme auparavant, les élèves MBIL-all ont la meilleure moyenne. On remarque ici que les deux groupes d'élèves n'ayant pas de contact avec l'allemand dans le cadre familial (MBIL-all, MREG-all) obtiennent des notes légèrement meilleures que les autres. Il est difficile d'interpréter ce résultat : on pourrait être tenté d'y voir les effets néfastes d'une éducation bilingue<sup>17</sup>. En réalité, le fait d'avoir été classés dans les catégories *pas d'allemand à la maison* ne signifie pas forcément, pour ces élèves, qu'ils viennent d'un environnement familial francophone et monolingue : d'autres langues que l'allemand sont parlées à la maison, comme nous l'avons vu.

Ceci est particulièrement vrai pour les élèves MBIL, qui sont justement les plus performants en français. Le graphique ci-dessous montre la répartition des élèves par rapport à leur note définitive de français.



Graphique 4.5 : Les quatre groupes d'élèves selon leurs notes définitives de français (en %)

<sup>17</sup> Termes entendus ici comme *projet familial de vie et d'éducation dans deux ou plus langues*.

### *Impact de l'enseignement immersif sur les résultats scolaires*

Le groupe d'élèves MBIL-all est le seul où plus de la moitié des élèves ont obtenu une note supérieure à 5. Pour les deux groupes d'élèves MREG, la majorité des élèves obtiennent une note se situant entre 4 et 5.

Une répartition similaire des notes se retrouve pour les notes à l'année. Comme pour les autres matières, c'est l'examen écrit qui est l'épreuve la plus sélective. A cette épreuve, les résultats des élèves, que nous ne présentons pas en détail ici, sont très comparables, suivant la présence ou non de l'allemand à la maison. A l'oral, par contre, les élèves MREG+all réussissent moins bien que les trois autres groupes. De nouveau, l'interprétation de cette donnée est difficile, sur la base des renseignements dont nous disposons.

#### **Résultats finaux des élèves**

Sans surprise, les résultats finaux (total des points obtenus dans toutes les disciplines, calculé sur la base des points à l'année et aux examens) reflètent les résultats présentés jusqu'à maintenant pour les mathématiques, l'allemand et le français pris séparément.

Tableau 4.7 : Résultats définitifs pour les quatre sous-groupes

	MBIL+all (N=22)	MBIL-all (N=42)	MREG+all (N=8)	MREG-all (N=102)	Total
Moyenne	41.97	43.71	41.93	41.48	42.1

L'appréciation la plus élevée a été attribuée aux élèves MBIL-all, qui confirment une fois de plus leur statut d'élèves ayant de la facilité et, probablement, s'investissant davantage que les élèves des autres sous-groupes. Leurs résultats ont en effet été les meilleurs pour le français et les mathématiques. Ils ne démeritent pas pour autant en allemand, où leurs résultats définitifs suivent de près ceux des élèves MBIL+all, et précèdent ceux des élèves MREG.

En conclusion, l'analyse des résultats obtenus globalement et pour les trois matières permet de mettre en évidence quelques caractéristiques des sous-groupes d'élèves qui composent notre population.

D'une part, les élèves qui ont choisi la filière bilingue l'ont fait, vraisemblablement, pour des raisons différentes. Les élèves qui sont en contact avec l'allemand dans le cadre familial ne semblent pas particulièrement à l'aise dans leurs apprentissages scolaires, pas davantage en tout cas que

*Etude de la maturité bilingue dans le canton de Vaud:  
enjeux, outils d'évaluation et niveaux de compétence*

leurs collègues de filière régulière. Ils pourraient avoir vu dans la filière bilingue une opportunité de mettre à profit un acquis préalable (une meilleure maîtrise de l'allemand) et l'occasion de développer leurs compétences linguistiques, peut-être avec le projet de poursuivre leurs études en allemand. Les élèves MBIL-all ne partaient pas avec les mêmes avantages linguistiques, mais, au vu de leurs résultats, tout laisse penser qu'ils ont une grande facilité dans leurs études, qu'ils sont de plus motivés et qu'ils s'investissent probablement davantage dans leur travail scolaire. Ni pour les uns ni pour les autres, enfin, le fait d'avoir suivi un enseignement bilingue ne semble avoir affecté leurs résultats scolaires, ce qui confirme les observations faites dans d'autres contextes.

Les caractéristiques de nos sous-populations dans le domaine des performances scolaires peuvent constituer un biais dans les observations que nous allons mener. Le partage en quatre sous-groupes nous permet d'éviter le risque d'attribuer un bon niveau de compétences à l'enseignement immersif là où, au contraire, il s'explique par des connaissances préalables. Par contre, sans connaissances précises des compétences scolaires de départ des élèves observés, nous ne possédons pas de correctif pour évaluer les progrès réalisés par les différents groupes. Cela pourrait perturber la comparaison entre les élèves MBIL-all et le groupe parallèle, MREG-all.

Par ailleurs, la composition de la population MBIL, telle que nous l'avons décrite, confirme l'hypothèse, formulée en introduction, d'une modification de la filière bilingue et des objectifs qu'elle permet de poursuivre. A ses débuts, cette voie a été conçue pour un groupe d'élèves hétérogènes au point de vue de leur compétence en allemand (une classe d'élèves ayant choisi l'option scientifique). Cinq ans plus tard, la maturité bilingue attire des élèves qui sont, avant même leur entrée dans cette filière, particulièrement performants en allemand, soit à cause de leur situation particulière par rapport à la langue, soit à cause de leurs capacités scolaires en général<sup>18</sup>. On peut se demander si une telle évolution est souhaitable.

<sup>18</sup> La suffisance dans toutes les matières est d'ailleurs posée comme préalable à l'inscription en maturité bilingue : «Il est recommandé aux élèves choisissant d'accomplir une année complète dans un autre gymnase d'obtenir un résultat annuel, en fin de première année, égal ou supérieur à 36 points, alors qu'un résultat de 34 points au minimum l'est pour les élèves qui souhaitent accomplir un séjour de 10 à 12 semaines dans un gymnase germanophone», in *Préparation d'une maturité avec mention bilingue...*, DFJ, 2001.



## INFLUENCE DE L'ENCLASSEMENT

Au cours des chapitres précédents, nous avons fait allusion aux possibles retombées du type d'enclassement sur les résultats d'une filière d'enseignement immersif. Le fait d'appartenir à un groupe classe entièrement composé d'élèves qui portent une attention particulière à l'apprentissage poussé de l'allemand pourrait donner lieu à une utilisation de modes de communication plus fortement bilingues, mélangeant le français et l'allemand, occasionnant des alternances codiques, des calques, etc. Par ailleurs, ce comportement langagier pourrait plus facilement devenir une marque identitaire lorsque tout le groupe partage les mêmes expériences, par opposition à l'environnement linguistique plus large, davantage monolingue. Si ce type de comportement devait apparaître, il pourrait renforcer la motivation des élèves, ainsi qu'accroître l'intensité de la présence de l'allemand à l'intérieur de la structure scolaire, ce qui constituerait un facteur positif pour l'efficacité de l'enseignement immersif.

Si notre hypothèse se confirme, les élèves MBIL du gymnase A. Piccard, qui sont réunis en classes entièrement composées d'élèves de filière bilingue, devraient bénéficier de meilleures conditions d'apprentissage de l'allemand en immersion.

Les données en notre possession ne semblent pas confirmer cette attente : le contexte dans lequel l'enseignement immersif a lieu (classe bilingue ou élèves MBIL dispersés dans plusieurs classes régulières) ne semble pas avoir d'influence ni sur les compétences développées en allemand (les élèves du gymnase Auguste Piccard n'obtiennent pas une meilleure évaluation ni de meilleures notes en allemand), ni sur leur comportement. Sur ce dernier point, nous n'avons que très peu de renseignements, puisque seulement deux des questions adressées aux élèves MBIL peuvent être exploitées dans ce sens. Ces questions ne sont d'ailleurs qu'indirectement en relation avec la problématique esquissée, puisqu'elles s'intéressent davantage à une éventuelle modification des réseaux de communication en place à l'école qu'aux contenus véhiculés ou aux modes de communication utilisés.

*Influence de l'enclassement*

Tableaux 5.1 et 5.2 : Type d'enclassement et comportement des élèves

	Le fait de suivre une maturité bilingue me pousse à communiquer davantage avec les autres élèves de la classe	
	Tout à fait ou plutôt d'accord	Pas vraiment ou pas du tout d'accord
Gymnase A. Piccard	8 (15.4%)	44 (84.6%)
Gymnase de Morges	7 (58.3%)	5 (41.7%)

	Le fait de suivre une maturité bilingue m'amène à communiquer plus souvent avec mes professeurs	
	Tout à fait ou plutôt d'accord	Pas vraiment ou pas du tout d'accord
Gymnase A. Piccard	5 (9.8%)	46 (90.2%)
Gymnase de Morges	5 (41.7%)	7 (58.3%)

Soulignons que la comparaison entre un gymnase et l'autre est difficile, en raison de la taille des deux groupes d'élèves. A Morges, les élèves MBIL sont beaucoup moins nombreux qu'à Auguste Piccard. Nous voyons cependant que ce sont les élèves de Morges qui communiquent le plus souvent avec leurs camarades et leurs professeurs, et non pas les élèves qui font partie d'une classe bilingue. Sur la base des renseignements en notre possession, nos attentes ne sont donc pas confirmées. Nous ne disposons toutefois pas d'assez de données pour rejeter définitivement l'hypothèse d'une influence du type d'enclassement sur les résultats d'une filière d'enseignement immersif.